



ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

№ 4 (8)

2004

Засновник: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

Свідоцтво про державну реєстрацію серія ХС № 227 від 3.12.2002

Видається з 2003 року

Редакційна колегія:

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

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

Адреса редакції: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів
вул. Покришева, 41
м. Херсон 73034
Тел. (0552) 54-02-00

Редакція рукописів не рецензує і не повертає.
Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії
Редакція не листується ні з авторами, ні з читачами

ЗМІСТ

<u>Історія освіти</u>	5
Висоцький А.А. Підручники Яра Славутича з української мови	5
Кузьменко В.В. Трудова спрямованість навчання кінця 20-х років ХХ століття як засіб формування у школярів цілісної картини світу	15
Фурман І.В. Рекомендовані підручники з французької мови у чоловічих гімназіях, прогімназіях та реальних училищах Східної України на початку ХХ ст.	20
Шмалєй С.В. Сучасний стан екологічної освіти в предметах природничо-наукового циклу у зарубіжних загальноосвітніх закладах	26
<u>Наука – школі</u>	35
Багас Л.М. Розвиток творчих здібностей учнів через краєзнавчі дослідження	35
Водотика С.Г. Концепція історичної освіти як основа вдосконалення викладання історії в сучасній загальноосвітній школі	40
Литвиненко О.І. Життєва форма – вузлове екологізуюче поняття шкільного курсу біології рослин	46
Охріменко І.В. Проблеми адаптивного управління в сучасній сільській школі	53
Сидоренко В.К. Проблема здібностей у психології і педагогіці	60
Товстуха Н.В. Організація консалтингової діяльності в системі адаптивного управління	74
<u>Інновація: теорія і практика</u>	79
Владимирова А.Л. Інтерактивне методи навчання учнів молодшого шкільного віку на уроках музики	79
Захарченко О.І. Історичне краєзнавство в системі навчання і виховання учнів	84
Гончаренко Л.А. Формування міжкультурної комунікації як складової полікультурної підготовки вчителя	88
Прядко Л.О. Підвищення якості навчання засобами гри	92
Савенок Л.А. Методика викладання державно-правових сюжетів під час вивчення історії рідного краю (на прикладі Херсонщини)	98
Товстуха К.М., Небрат Є.В. Технологія підготовки і проведення педагогічної ради «Систематизація рефлексивних процесів формування особистості вчителя та учня розвиненим самопізнанням на практичному етапі моніторингу»	102
Чабан Н.І. Методика використання пізнавальних ігор та завдань для самостійної роботи учнів у ході вивчення розділу «Латиноамериканський культурний регіон» в 11 класі	110

<u>Освіта впродовж життя</u>	119
Гусь Т.Й., Матросова І.О. Позашкільний заклад: пошуки і результати	119
Кравченко І.А. Формування ціннісних орієнтацій студентів у сфері музично-хореографічного мистецтва	128
Приходько В.М. Особистісно орієнтована підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей	135
Романько Т.І. Особливості діяльності класного керівника в умовах демократизації сучасної системи виховання особистості	144
<u>На допомогу педагогу</u>	149
Бессонова І.В. Вплив інтегративних зв'язків на естетичне виховання дитини	149
Жорова І.Я. Розвиток атенційних здібностей особистості	157
Емельянов В.К. Развитие творческих способностей ребенка в аэрокосмическом кружке	161
Кулькіна Є.П. Актуальність організації роботи з дітьми, неохопленими дошкільною освітою	170
Наумова Г.Г. Гра як засіб активізації пізнавальної та творчої діяльності учнів при вивченні англійської мови	173
Філіппова В.Д. Визначення пізнавальної установки і мотивів навчання старшокласників в умовах профільної освіти	177
Шереметьєва Ю.А. Интегрированный курс «Основы технологи и конструирования швейных изделий»: цели, задачи	182
Штанько А.В. Підвищення ефективності навчально-виховної роботи в образотворчій діяльності школярів	187
<u>Скарбниця методичних ідей</u>	192
Гнітій О.В. Формування обчислювальних навичок – один із шляхів виховання математичної культури в учнів	192
Петрюк Е.Я. Использование технологии личностно-ориентированного урока в работе с младшими школьниками	198
Пуленець Т.В. Диференціація завдань з математики на основі особистісно орієнтованого підходу	209
Слюсаренко Н.В. Організація занять з проектування одягу	216
Смаровоз Л.С. Математична освіта в руслі адаптивного управління учінням	221
<u>Психологія</u>	227
Філіппова В.П. Краткий теоретический обзор современных исследований проблемы «Психология и культура»	227
<u>Творчий портрет</u>	233
Пономаренко Ю.І., Ізотова Г.М. Учитель Таврійського краю	233
<u>Офіційна сторінка</u>	236
План курсів підвищення кваліфікації на I півріччя 2005 року	236
<u>Відомості про авторів</u>	243

ПІДРУЧНИКИ ЯРА СЛАВУТИЧА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Яр Славутич прославився не тільки як поет, а і як педагог-просвітител, який майже все своє свідоме життя “засівав” рідним нашим словом іноземні ниви, створивши вісім унікальних підручників. Ось вони:

Розмовний метод навчання української мови, Торонто, “Об’єднання українських педагогів Канади”, 1961.

Conversational Ukrainian, I (Lessons 1 to 50). Winnipeg – Edmonton: Gateway Publishers Ltd., 1959; II (Lessons 51 to 75), 1960; second revised edition (Lessons 1 to 75), 1961; third enlarged edition, 1969. 638 pp.; fourth ed. 1973; fifth ed. 1987.

An Introduction to Ukrainian. Edmonton: Slavuta, 1962.

Ukrainian for Beginners. Edmonton: Slavuta, 1962; second ed., 1963; third ed., 1965; fourth ed., 1968; sixth ed., 1980; seventh ed., 1987; eighth ed., 1993.

Ukrainian In Pictures. Edmonton: Gateway Publishers Ltd., 1965; second ed., 1978.

Ukrainian by the Audio-Visual Method. Part One, Montreal – Paris – Brussels: Didier, 1968.

Standard Ukrainian Grammar. Edmonton: Slavuta Publishers, 1987, second ed., 1990.

Українські розмови. Київ, “Дніпро”, 1998.

Чи не дає нам один цей перелік підстави сказати: Яр Славутич зробив для вивчення українського слова за кордоном величезний, без перебільшення, внесок. Хто з зарубіжних авторів подібних підручників міг би стати поряд з Яром Славутичем, хоча б лише у їх кількісному відношенні? Подальший розгляд кількох із них, думається, переконає читача й у тому, що їх автор – висококваліфікований лінгвіст, досвідчений методист і умілий порадник. Якщо ж до цього додати справді подвижницьку викладацьку діяльність Яра Славутича – 55 років! – то хто стане сумніватись у тому, що рівних йому у справі поширення нашої мови за кордоном немає. “Фактично для поширення серед іноземців знань української мови він один (Яр Славутич. – А.В.) зробив більше, ніж усі мовознавці України разом узяті”, – зазначав у львівському журналі “Дзвін” ще у 1994 році Роман Гнатів [3, 666].

Склалося так, що майбутній поет ще зовсім юним, маючи лише 16 років, почав куштувати педагогічного хліба. Він удень навчав неписьменних робітників на комбінаті “Запоріжсталь”, а

увечері на курсах, а також самотужки здобував середню освіту. Потім – навчання у Запорізькому педінституті з одночасним викладанням української мови у школі. З дипломом викладача української мови й літератури Славутича (тоді ще – Григорія Жученка) забирають до Червоної Армії. Після війни, в еміграції, 1955 року він закінчує Пенсільванський університет у Філадельфії, отримавши диплом доктора філософії.

Через місяць по цьому Славутича запрошують до Монтерею (штат Каліфорнія, США), де він викладає українську мову у військовій школі. Через п'ять років викладацької діяльності в Монтереї Славутич відчуває, що вона обмежує його наміри займатися ще й науковим пошуком, удосконалюватися професійно, готувати та друкувати наукові праці, брати участь у професійних конференціях, міжнародних наукових конгресах та ін. Він переселяється до Канади, де навчає української мови й літератури на курсах Альбертського університету, куди був запрошений.

Тут він працює над своїм першим підручником *“Conversational Ukrainian”*, який видає 1959 року. Згодом, доповнивши його ще двадцятьма п'ятьма уроками, публікує наступного 1960 року. Наукові та громадсько-політичні видання багатьох країн світу схвально оцінили цю серйозну працю Яра Славутича, але в Україні, на жаль, довгий час (аж до 1994 р.) підручник залишався непоміченим.

За словами автора, підручник призначений для учнів середніх шкіл і, можливо, коледжів у Канаді та США. Він може служити і як самовчитель. Мета підручника – навчити бажаючих українській розмовній мові.

Складається він із двох частин. Перша охоплює п'ятдесят лекцій, друга – від п'ятдесят першої до сімдесят п'ятої лекції включно. У передмові автор зазначає, що підручник базується на трьох фундаментальних ідеях:

1. Презентувати сучасну українську розмовну мову.
2. Дати студентові стислі знання про Україну, її географію, історію та культуру, її мову.
3. Розповісти про українців, які живуть у Канаді і в США.

Уже з першої сторінки Яр Славутич знайомить студентів з географічним розташуванням України на картах Східної Європи. Далі він уміщує портрети геніїв українського народу Тараса Шевченка та Івана Франка, фотознімок Собору Святої Софії у Києві, український алфавіт.

Основним сімдесяти п'яти лекціям передують 24 параграфи.

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

Перший з них – коротка історична довідка про походження й місце української мови серед інших мов світу. “У своїй основі українська мова, – пише автор, – сформувалась до XI століття нашої ери, коли з’явилися ... перші записи про неї”. Американський вчений Маріо Пей відносив українську мову до великих мов світу, поширених на початок дванадцятого століття (на 1100 рік). Зараз, зазначає автор у кінці першого параграфу, “українською мовою говорить близько 50 млн. людей, з яких два мільйони живуть у Канаді та США” (§ 1).

Наступні параграфи (§ 2,3,4,6,7,8,9,10,13,14,15) – це повідомлення про фонетичні особливості української мови, голосні та приголосні звуки, їх вимову, артикуляцію при вимові. Представлені фотознімки позицій язика і губ, їх графічне зображення при вимові цих голосних та приголосних звуків. Славутич слухно зазначає, що добре засвоївши навички вимови, можна уникнути впливу іноземної артикуляції.

Доречними є авторські зіставлення звучання як голосних, так і приголосних звуків у англійських словах, у яких вимова є максимально найближчою до української. Наприклад, Б, б вимовляється як В у “boy”, “book”, “baker”. М, м – як М в “man” чи “make” і т.д.

В інших параграфах йдеться про склад слів та наголос в українській мові, вживання апострофа, пом’якшення приголосних, вживання великої літери, асиміляцію і дисиміляцію звуків, рід іменників, тверду та м’яку основу слів, утворення множини іменників, префікс, корінь, суфікс, правила милозвучності української мови, головні та другорядні члени речення. Останній параграф – розповідь про відмінки та питання, на які вони відповідають. Після деяких параграфів пропонується виконати вправи з правопису й усного мовлення.

Таким чином, у перелічених параграфах автор сконцентрував найнеобхідніше для вивчення української розмовної мови: основи фонетики, словотворення та словозміни. Це є тією фундаментальною базою, якою необхідно оволодіти для засвоєння наступних 75 лекцій.

Кожна з лекцій має таку структуру: спочатку йде діалогічна вправа, у якій подаються паралелі українською та англійською мовами, далі – вправи для читання українською мовою, тематично пов’язані з діалогом, граматики, домашнє завдання з двох – трьох вправ. До кожної лекції додається словник українських слів та їх англійських відповідників, де слова розміщені в алфавітному порядку за українським алфавітом.

Що собою являють діалоги та тексти для читання? З першої до десятої лекції вони різноматичні, тобто предметів розмови у діалозі може бути кілька.

Починаючи ж із десятої лекції, Яр Славутич кожен діалог та тексти для читання підбирає за певною темою: “Одяг і взуття”, “Сніданки, обіди, вечери”, “У ресторані”, “У директора школи”, “Географія”, “У крамниці”, “У лікаря”, “В аптеці”, “У трамваї”, “Розмова телефоном”, “У музеї” і т.д.

У другій частині (51 – 75 лекції) діалоги й тексти для читання ускладнюються. Вони знайомлять студентів з Україною, її територією, адміністративним поділом, населенням, давньою історією, розвитком української мови та перешкодами у цьому з боку правлячих режимів, з українською літературою – від “Слова о полку Ігоревім” до сучасної, з народною творчістю, мистецтвом, освітою, природою, сільським господарством, промисловістю, транспортом, спортом. Є повідомлення про публіцистичну, наукову та ділову мову.

Для читання чи вивчення напам'ять Яр Славутич добирає твори Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Степана Руданського, Леоніда Глібова, Максима Рильського, Олександра Олеся, Степана Васильченка, Остапа Вишні, Володимира Сосюри, Павла Тичини, Михайла Ореста, Григорія Чупринки і багатьох інших. Притому слід зазначити, що Яра Славутича цікавлять твори не тільки високохудожні за формою, але й патріотичні за змістом. Взагалі ж у підборі багатьох діалогів, текстів для читання чи вправ простежується безмежна авторська любов до України.

Цінними для лексичного збагачення мови студентів є українські “вислови” (як ідіоми, так і несталі словосполучення), які наводяться після текстів для читання, та прислів'я і приказки. Вони часто тематично пов'язані з діалогами і текстами для читання. Усього в підручнику подано майже 700 “висловів”, що є доброю підмогою для розвитку розмовної мови.

Безперечно, глибоке опанування як українською, так і будь-якою іншою розмовною мовою неможливе без пізнання її народних джерел. Тому у багатьох своїх розробках Яр Славутич пропонує для засвоєння десятки українських прислів'їв та приказок. Вони розміщені, як уже мовилось, одразу після текстів для читання, перед “висловами”. Причому цінним є те, що часто ці прислів'я та приказки змістовно пов'язані з діалогічними темами та темами текстів для читання. Скажімо, після діалогу “До церкви” та тексту Молитви Господньої (тридцять восьма

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

лекція) наводяться такі прислів'я: *Хто за віру вмирає, той небесне царство має, Як до горя, то й до Бога, В серці Бога май, Береженого і Бог береже, Годиться Богу молитися.* Ще приклад: за діалогом “У аптеці” та текстом для читання про старого лікаря слідує прислів'я: *У здоровому тілі – здоровий дух, Здоров'я – всьому голова, Проти віку немає ліку, Перейшов на ліки – пропав навіки.*

Найчастіше Яр Славутич добирає прислів'я та приказки повчального змісту, наприклад: *Хто не працює – той не їсть, Хто вино любить – той сам себе губить, Живи і вчись, Хто рано встає – тому Бог дає, Що посієш, те й пожнеш, Хто багато робив, той багато знає, На годину спізнився – за рік не доженеш, За рідний край усе віддай, Хто хоче багато знати, тому треба мало спати, Щоб багато знати, треба книги читати.*

Автор не обминув увагою також українські народні пісні, думи, казки, загадки, додає дещо й з дотепного народного гумору.

За “Висловами” у кожній лекції автор підручника пропонує студентам граматичні правила, послуговуючись власним методом їх вивчення. Усе в нього підпорядковано практиці розмовної мови.

Підпорядковуючи метод підручника меті навчити студентів розмовній мові, Яр Славутич уже з перших уроків радить засвоювати у тексті правила вживання прийменників чи дієслів, іменників чи займенників, особових форм дієслів чи прикметників.

До кожної лекції, у кінці її, додається словник української мови з перекладом наведених слів англійською мовою. Цей словник, на наш погляд, є прекрасним посібником для студентів насамперед тому, що автор до нього включає максимальну кількість українських слів, які вживаються у діалогах, текстах для читання, наведених зразках висловів чи у домашньому завданні.

Словники до кожної лекції складено за українською абеткою. Вони мають цінну додаткову інформацію. А саме: всі іменники у них, крім основної форми – однини, вжито ще й у множині, а також визначено їх рід. У прикметників означено їх закінчення у формі жіночого та середнього роду і у множині. У словниках також позначено, які слова є прислівниками, сполучниками, у деяких випадках – прийменниками чи іншими частинами мови. Дієслова подаються в інфінітиві. Коли вони мають два види – доконаний і недоконаний, то наводяться приклади особових

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

форм обох видів у теперішньому і майбутньому часі. Наприклад:

<i>прибувати</i>	<i>прибути</i>
<i>прибуваю</i>	<i>прибуду</i>
<i>прибуваєш</i>	<i>прибудеш</i>
<i>прибуває</i>	<i>прибуде</i>
<i>прибуваємо</i>	<i>прибудемо</i>
<i>прибуваєте</i>	<i>прибудете</i>
<i>прибувають</i>	<i>прибудуть</i>

Славутич включив до словників прізвиська багатьох відомих письменників, переважно українських.

Загальна кількість основних слів і їх формотворчих варіантів (множини іменників, родових і множинного закінчень прикметників, особових форм дієслів) складає понад 16 тисяч. Це, безперечно, свідчить про величезну пошукову роботу Яра Славутича по підборі слів і їх варіантів до кожної лекції.

Дуже корисним, на наш погляд, є узагальнений довідник усіх тих правил граматики, які введено у кожну лекцію. При правилах вказано номери лекцій, у яких можна їх віднайти. Назви правил подаються в англійському алфавітному порядку.

Так, першим у довіднику йде правило *Accent (Stress)* – наголос, далі – *Adjectives* – прикметник. Прикметникові правила упорядковано і згруповано так: відмінкові і множинні прикметники чоловічого роду, далі жіночого, потім – середнього роду. Після прикметника йде вказівник усіх правил з означенням кожного з них у лекціях про *Adverbs* (прислівник). Такий довідник конче потрібен студенту, бо він полегшує пошуки того чи іншого правила, частин мови, окремих слів чи словосполучень.

У кінці підручника вміщено словник, який налічує понад чотири тисячі слів. Кожне з них позначено номером лекції, у якій воно вжито.

Завершуючи огляд “*Conversational Ukrainian*”, не можна не відзначити ще раз тієї величезної роботи над об’ємним підручником (понад 600 сторінок), яку виконав Яр Славутич і яка стала в пригоді багатьом вдячним студентам. Не випадково підручник витримав п’ять видань від першого у 1960 році з сімдесятьма п’ятьма лекціями (тираж до 2 тисяч екземплярів) до п’ятого 1987 року (тираж до 18 тисяч екземплярів). Його надруковано також у Бельгії французькою та Бразилії португальською мовами.

Після виходу підручника з’явилося понад 30 рецензій мовознавців, викладачів, письменників. Всі вони були схвальними. Ось деякі з них (всі цитати взяті з видання: [3]):

проф. О.Буйняк: "...важливий модерний підручник для навчання української мови... Автором книжки є ... тонкий знавець української мови й літератури... застосовано найновішу методу навчання мов...";

проф. В.Жила: "Підручник д-ра Славутича цінний і тим, що він оригінальний і свіжий, побудований за сучасними нормами доброї української мови... автор... у нього вклав своє глибоке педагогічне знання і по-справжньому виконав важливе національне завдання";

проф. Д.Кислиця: "цей підручник склав педагог, викладач із чуттям мовної і професійної відповідальності... ініціатива Яра Славутича... гідна того, щоб її відзначити, як удалу, корисну і гідну похвали й наслідування";

проф. В.Чапленко порівняв підручник з "маленькою енциклопедією українознавства" і т.п.

Не можна не погодитися з думкою Романа Гнатива, який підкреслив, що підручник Яра Славутича – дуже потрібний в Україні. Насамперед – для навчання української мови працівників посольств і консульств, іноземних студентів, які навчаються в Україні, а також росіян, поляків, болгар, угорців, румунів і представників інших народів, які проживають в Україні і не володіють або ж погано володіють українською мовою, але виявили бажання вивчити її. "Conversational Ukrainian" став би базовим для створення підручників мовами цих національних меншин [1, 170].

Наступний підручник нашого земляка – "Ukrainian for Beginners". Як згадує Яр Славутич, для деякого з студентів, які не знали жодного українського слова, підручник "Conversational Ukrainian" був, "може, трохи трудний, зокрема після 20-ої лекції, коли входила в діалоги більша кількість слів і давалося більше граматик. Тому я приготував *Ukrainian for Beginners* (1962)... Тут запроваджено в розмови всього 350 найуживаніших слів із щоденного користування. Таким чином, учні, запам'ятавши ці слова, ставали краще підготованими до засвоєння діалогів у *Conversational Ukrainian*" [2, V, 94].

Яким же є "Ukrainian for Beginners" за структурою, змістом, принципами подання матеріалу для засвоєння? Насамперед треба відзначити, що автор, вважаючи цей підручник корисним для підготовки засвоєння діалогів "Conversational Ukrainian", дотримується принципу наступності як у його побудові, підборі матеріалу для засвоєння, так і в методі його викладу.

Що стосується структури – вона така ж, як і у попередньому

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

виданні: український алфавіт, основи фонетики, принципи українського правопису, лекції. Побудова лекцій аналогічна “Conversational Ukrainian”: розмови (діалоги), тексти для читання, граматики, вправи, слова (словник). В “Ukrainian for Beginners” 10 лекцій. Наприкінці цього підручника, на відміну від “Conversational Ukrainian”, подається не словник, а підібрано кілька десятків невеликих віршів, матеріалів з усної народної творчості та творів окремих авторів.

Зупинимося детальніше на основних структурних підрозділах підручника та матеріалах, які в них підібрано.

Автор поділив підручник на три розділи. До першого він включає український алфавіт, основи фонетики та зразки українського правопису. В алфавіті графічно відтворено друковані і прописні великі і малі літери. Далі у шести невеликих параграфах викладено основи української фонетики.

Друга частина підручника – це десять лекцій.

Третя частина підручника має заголовок “Short Stories. Proverbs and Poems” (“Короткі оповідання. Прислів'я і вірші”). Тут автор не йде за “Conversational Ukrainian”, де у кінці підручника розміщено зведений словник усіх слів, які вживаються в 75 лекціях, а замість цього пропонує учням невеликі патріотичні вірші та оповідання про Україну, Київ, Дніпро, інші наші міста, а далі – перемежує ретельно підібрані з урахуванням віку учнів невеликі вірші Т.Шевченка, Лесі Українки, Я.Щоголіва, Л.Глібова, В.Бичка, Г.Бойка, П.Тичини, М.Рильського, кілька оповідань для дітей М.Коцюбинського, прислів'я та приказки, народні смішинки. Наостанок автор пропонує учням невеликий шістнадцятитактний нотний запис мелодії дитячої пісні А.Филипенка на слова Г.Бойка “На місточку”.

Таким є “Ukrainian for Beginners” – один із найпопулярніших підручників Яра Славутича, який з 1962 до 1993 р. видавався вісім разів і досяг найбільшого тиражу – 35 тисяч примірників. Треба зазначити, що частина накладу цього підручника вийшла під назвою “Ukrainian for Children”.

Близьким до “Ukrainian for Beginners” за методом викладання навчального матеріалу, почасти й структурою, є підручник “Ukrainian in Pictures”. На початку, як і в попередніх підручниках, у ньому вміщено український алфавіт, потім – сім блоків навчального матеріалу, а в кінці – словник.

Мета цього підручника – перш за все навчити учнів найнеобхіднішим, найуживанішим словам і висловам при мінімумі граматики. Діти повинні чути від учителя насамперед

українське слово. Хоча, звичайно, навіть на перших лекціях без пояснень граматичних правил англійською мовою не обійтись.

Виступаючи 1974 року співдоповідачем на першій всеканадській конференції студій українознавства у Вінніпезі, Яр Славутич слушно зауважив: “Ми живемо, працюємо, навчаємось, відпочиваємо, спимо, прокидаємось, умиваємось, їмо, їздимо автом...Саме з такої щоденної лексики, що зображує все навколо нас, треба й починати навчання. Учити спершу говорити, подаючи граматику автоматично, у формі самих висловів чи речень. Зрозуміло, що в університеті під час пояснення граматики, особливо на першому році, не обійтись без англійської мови... Але переважати має та мова, якої ми навчаємо, українська мова! Щоб її чули від викладача. Щоб її повторювали у формі діалогів, запитань, відповідей. А потім уже й читали” [2, IV, 436].

Найкращим серед своїх підручників Яр Славутич вважає “Standard Ukrainian Grammar” (Нормативна українська граматики). Він призначений для студентів університету, “що потребували доброго огляду граматики”, і для самоосвіти дорослих. “У нього, – зауважує автор, – я вклав не тільки знання, набуте протягом 50-річної педагогічної праці, а й немалий мовний досвід” [2, V, 99].

Як і в “Conversational Ukrainian”, у “Standard Ukrainian Grammar” автор на перших сторінках звертається англійською мовою з переднім словом до студентів. У ньому він відзначає, що підручник відтворює норми сучасної української мови і узгоджений з першим курсом університетської програми. Після його засвоєння автор радить звернутись до 1 – 50-ої лекції “Conversational Ukrainian” (оглядово) для поповнення запасу слів. Потім використати 51 – 75-у лекції, які, крім різноманітних тем щоденного життя, містять основну інформацію про Україну, її географію, населення, історію, літературу, культуру, економіку, політичний стан і т.ін.

Далі вміщено “Abbreviations” – скорочення граматичних термінів, потім – схематичне зображення органів мовлення (яке відсутнє в “Conversational Ukrainian”), і український алфавіт. Після цього на 23 сторінках автор подає матеріал про особливості української фонетики, побудови слова, милозвучності української мови, вживання апострофа, великої літери, закриті і відкриті склади, про відмінки української мови. Всі наведені правила перемишуються з усними вправами. Вони викладені тут глибше, фундаментальніше, на ширшій

практичній основі, ніж у “Conversational Ukrainian”.

Порівняймо основну частину підручників “Conversational Ukrainian” і “Standard Ukrainian Grammar”.

У першому подано 75 лекцій, у другому – 20. Проте 20 лекцій “Standard Ukrainian Grammar” містить більше граматичного матеріалу у порівнянні з “Conversational Ukrainian”.

Таким є зміст і структура основних підручників Яра Славутича. Порівнюючи їх, не можна не помітити спільних особливостей, які є визначальними в авторських задумах і виправдані досвідом його багаторічної викладацької роботи. Основною формою вивчення української розмовної мови автор вважає лекцію. Тому кожен з підручників вміщує певну кількість лекцій, від восьми до сімдесяти п’яти, зважаючи на віковий ценз учнів. Кожна з лекцій обов’язково містить діалоги, чи, по-іншому, – розмови. Автор обґрунтовано вважає їх основою для навчання розмовної мови, як і тексти для читання, що покликані закріпити у пам’яті певний лексичний обсяг. Славутич найчастіше добирає тексти патріотичного змісту, подає багато пізнавального матеріалу про Україну. Як і в діалогах, підбирає клопітливо кожне слово, словосполучення чи речення.

Завершальними у кожній лекції є вправи, досить різноманітні і цікаві.

На наш погляд, методично виправданим є зведення в словник усіх базових слів, які доносить лектор до аудиторії. Сума слів кожної лекції – ось той лексичний багаж, який повинен засвоїти в ній кожен учень чи студент.

Як досвідчений викладач, Яр Славутич дотримується одного з основних принципів навчання – від легкого до важкого, стежить за тим, щоб кожне нове базове слово його лекцій наводилось спочатку у його початковій формі, зати́м, якщо це, скажімо, іменник, прикметник чи займенник – у формі множини чи відмінковій. Коли ж це дієслово – автор іде від інфінітиву до різночасових особових форм однини і множини. Треба наголосити, що роботі з дієсловом, присудком він приділяє чи не найбільшу увагу, добре розуміючи, що саме присудок є основним елементом, так би мовити, двигуном кожного речення і всієї мови та відтворює дію як основу життя.

Чільне місце відводиться в підручниках вивченню прийменників, майже кожен з яких у тексті набуває кілька відтінкових значень, від чого залежать відмінкові форми вжитих за ними іменників чи займенників (за хатою, за хату, за тобою, за тебе, за життя, за освітою, за задумкою і т.п.). А їх, ці

відтинки, як уже зазначалося, треба знати, щоб говорити правильною мовою.

Зауважимо ще одну особливість кожного підручника: мінімум граматики (за винятком “Standard Ukrainian Grammar”, бо його мета, окрім навчання розмовної мови, дати студентам ще й ґрунтовну граматичну підготовку). Мінімум граматики учні часто почерпують, не тільки засвоюючи наведені автором правила, а й спостерігаючи за прикладами чергування голосних у словах, за утворенням множини іменників за допомогою закінчень або ж за особливостями утворення ступенів порівняння прикметників чи дієслівних словозмін.

Завершуючи огляд підручників Яра Славутича, слід зазначити, що поєднання великого викладацького досвіду і глибокого знання української мови, палка любов до рідного слова і до своєї матері-батьківщини напевно стали основним чинником їх високого ґатунку. Виконавши велику авторську роботу, створивши вісім підручників, наш земляк з їх допомогою як особисто, так і устами інших викладачів, доніс милозвучне українське слово до тисяч учнів і студентів, до тих, хто вчився за цими підручниками самотужки. Славутичеві підручники – то стяги української мови у далекому зарубіжжі, а їх автор – невтомний багаторічний поборник українського слова.

1. Гнатів Р. Через англійськомовне море до українського слова // Дзвін. – 1994. – Ч. 2-3.
2. Славутич Яр. Твори: У 5 т. – Київ-Едмонтон, 1998.
3. Творчість Яра Славутича. – Київ-Едмонтон, 1997. – Т. 2.

Кузьменко В.В.

ТРУДОВА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ КІНЦЯ 20-Х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Запровадження ринкових відносин, глобалізація й інтеграція у світову спільноту вимагає підвищеного рівня освіченості і культури всього населення України, що в свою чергу потребує розробки нових моделей підготовки молодого покоління до життєдіяльності. Великого значення набувають не тільки можливості особистості до висунення ідей і розв'язання проблем, а й динамічне реагування на зміни, потреби суспільства та можливості їх практичної реалізації. А це вимагає певних змін навчально-виховної системи загальноосвітніх навчальних закладів.

В умовах переходу на нові зміст і структуру освіти посилюються вимоги до знань, умінь і навичок, компетентності і особистісних якостей молоді. Вирішення цих вимог вимагає в першу чергу сформованості у дітей наукової картини світу. На жаль, картина світу у сучасних школярів має фрагментарний, а не інтегрований характер.

Відомо, що інтеграторами знань, поглядів і переконань можуть виступати міжпредметні зв'язки, певні навчальні предмети, практичне життя людини тощо. Але те, який із напрямів взяти за основу, які саме обрати шляхи його реалізації викликає сьогодні значні утруднення. Тому великого значення набуває педагогічна спадщина. Можна передбачити, що вивчення педагогічного досвіду минулих років дозволить розв'язати різні педагогічні проблеми, дати обґрунтовану оцінку сучасним освітнім системам, сприяти підвищенню ефективності освітньої діяльності.

Слід зазначити, що одним із особливих періодів становлення освіти в Україні був період 1920-1937 років, коли в освітню систему було впроваджено багато новаторських педагогічних ідей. Однією з яких була комплексна система навчання. Інтегруючою основою цієї системи, системоутворюючим елементом змісту всієї освіти учнів, була трудова підготовка.

Цьому періоду приділяли значну увагу вчені педагоги ще за радянських часів (І. Бугаєвич, Д. Сергієнко, Д. Сметанін, В. Нечипорук, М. Ярошенко та ін.). Вони розглядали трудову спрямованість навчально-виховного процесу в цілому, а також зміст, форми і методи трудової підготовки школярів.

Після отримання Україною незалежності питання трудової спрямованості навчального процесу досліджувалось В. Мадзігоном, Д. Тхоржевським, А. Вихрущем, М. Левківським. Значний інтерес також становлять дисертаційні дослідження С. Дем'янчука, В. Кухарського, С. Мазуренко та ін.

Разом з цим питання формування картини світу у школярів при навчанні за комплексною системою не вивчались. Тому мета даної статті – розглянути можливості формування інтегрованої картини світу у дітей в процесі організації занять за комплексною системою в період кінця 20-х років ХХ століття.

Те, що навчальний процес загальноосвітньої школи в кінці 20-х років був побудований на основі комплексної системи навчання, стрижнем якої була трудова підготовка дітей, знайшло своє відображення навіть у назві навчальних закладів. Вони

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

називалися трудовими школами. Трудове виховання органічно входило у загально-педагогічний процес загальноосвітньої школи, було його вагомою частиною. Як приклад, розглянемо навчальний план і програми які використовувались у 1929-1930 та у 1930-1931 навчальних роках у початковій школі (табл. 1).

Таблиця 1

Навчальний план 1-го концентру трудової школи

№	Відміни роботи:	I	II	III	IV
1.	Розвиток мови (письмо, читання 3-4 гр. росмова). Пророка матеріалу з соціально-трудового природничого оточення, гігієни, тощо. Бесіди, розмови, спостереження, екскурсії, досліди, обслідування, практичні роботи, ліпка, аплікації, малювання).	11	11	13	13
2.	Лічба й міра	5	5	5	5
3.	Фізвиховання (педгімнастика, вправи, ігри, спорт)	3	3	3	3
4.	Співи	2	2	2	2
5.	Громадсько-корисна робота та диторганізації (зв'язок з оточенням, виконання громадських доручень, участь в кампаніях, збори учнівських організації, тощо)	3	3	3	3
6.	Праця в майстернях	-	-	2	2
Разом тижневих годин		24	24	28	28

Як видно із навчального плану звичних нам сьогодні предметів у ньому немає, хіба що за виключенням фізвиховання і співів. Значна кількість годин виділялась на розвиток мови, лічбу й міру, суспільно корисну роботу. Хоч безпосередня праця в майстернях вводилась тільки в 3 та 4 групах по 2 години на тиждень, але всі навчальні дисципліни були пов'язані із практичним життям людей і їх працею [1].

Складовою частиною, що визначала зміст освіти в школі, були навчальні програми. Предмети, які входили до них, дуже часто мали інші назви, які не збігалися з навчальними планами. Серед них наприклад, суспільствознавство, географія, природознавство тощо.

В основу організації навчально-виховної роботи було покладено "не звичайні педагогічно-дидактичні теми, а господарчо-політичні організуючі моменти, які й повинні стати на комплексові теми, не тільки не стабільні, а рухливі, що постійно за вимогами життя змінюється" [2. арк. 1]. На кожен рік навчання

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

у молодшій школі і на кожен семестр пропонувались проблеми окремо. Навіть на літній відпочинок виділялась окрема комплексна тема. Діти повинні були об'єднуватись в групи і працювати над певними проектами. До того ж наслідками їх роботи, їх розробками проектів могли користуватися і учні з інших груп.

Нижче, як приклад, наведено комплексні теми для першого і третього років навчання в трудовій школі:

- перший рік навчання включав такі комплексні теми: “Як найкраще організуватись для праці”, “Як різні колективи (колгоспи, кооперації, тощо) забезпечують нас на зиму продуктами”, “Що буде на нашому виробництві через 3 роки”, “Яку участь візьмемо ми в засівній компанії”, “Організація літнього відпочинку та оздоровча кампанія”;
- третій рік навчання передбачав проробку наступних комплексних тем: “П'ятилітка нашої школи, як частина плану підготовки кадрів”, “Зростання нашого міста за п'ятилітнім планом”, “П'ятилітній план розвитку промисловості нашого міста”, “Торгівля й транспорт нашого міста й округи за п'ятиліткою”, “Колективізація нашої округи за п'ятиліткою”, “Організація оздоровчої компанії та літньої роботи групи”.

Кожна комплексна тема мала такі складові: цілеспрямування (цільові настанови), проект-завдання, виробничо-трудова та освітній моменти. У кінці програми для кожної групи наводився обсяг знань, якими повинні були оволодіти учні за кожен рік навчання. Наприклад, у 3-му класі вони згруповані саме за такими розділами: виробничо-трудова робота, українська мова, правописання та граматичні відомості, математика.

Слід зазначити, що в цей період в трудовому навчанні широко використовувалась предметна та операційна система. Навчання за комплексами передбачало використання предметної системи, яка вимагала виготовлення готових предметів з різноманітних матеріалів (деревини, металу, текстилю та ін.).

Організація навчального процесу за предметною системою дозволяла більш якісно формувати у школярів інтегровану картину світу, враховуючи те, що виготовлені вироби мали практичне значення і використовувались у побуті людей. Так, у 4-му класі виготовляли ніж для паперу, киянки, кухлики, набори геометричних тіл, дощоміри та багато іншого.

Розділ „Виробничий трудовий момент” присвячений як різним видам робіт з виготовлення виробів, так і вивченню організації певних робіт, складених таблиць, планів, збору колекцій, проведенню екскурсій та ін. Як бачимо, цей розділ в процесі комплексу дає можливість дітям ознайомитися із організацією і проведенням робіт, технологічними розробками, можливостями поліпшення виконання робіт тощо.

У освітньому комплексі детально пророблялося учнями практичне виконання завдань і мінімально пояснювався теоретичний матеріал. Робота організувалась за бригадами і ланками. Розглядалися також питання планування роботи різних закладів і установ. Значна увага приділялася й організації праці. Так, наприклад, однією із комплексових тем для третьої групи була така: “П’ятилітка нашої школи як частина з плану підготовки кадрів”. Освітній момент цієї теми передбачав засвоєння учнями інформації про: “Шкільні майстерні, як підготовка до праці на виробництві. Їх устаткування: машини та інструменти. Знайомство з властивостями різних матеріалів та інструментами, з обробкою дерева та металу, як основними матеріалами сучасної індустрії. Перспективи розвитку наших майстерень за п’ятиліткою. Чим відрізняється масова школа від ФЗС.

Зв’язок з виробництвом, вивчення на заводі техніки та економіки даного виробництва, різних її галузей, знайомство з громадсько-політичним життям робітників. Практична участь дітей у соціалістичному будівництві, через участь у виконанні п’ятилітнього плану заводу”[2, арк. 14 об.].

Отже, навчальний процес в школі був побудований на основі трудової підготовки учнів та зв’язку навчання з життям, а формальним знанням учнів приділялося дуже мало уваги. Школярі отримували лише ті знання, які можна було використати на практиці. Але для формування у школярів узагальненої картини світу трудова спрямованість навчально-виховного процесу 20-х років ХХ століття відіграла позитивну роль.

Дана стаття не вичерпує зазначену проблему, а лише зрушує її з місця. Подальші дослідження можуть бути пов’язані з більш детальним вивченням комплексної системи навчання та пошуком шляхів впровадження її у сучасну школу.

1. До всіх трудових шкіл села (сільський варіант програм для 1-го концентру трудових шкіл).- Одеса: Окрметодком, 129.-52с.
2. Учебні програми з різних предметів для шкіл соцвиху // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 9. – Сп. 1384.– 133 арк.

РЕКОМЕНДОВАНІ ПІДРУЧНИКИ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ЧОЛОВІЧИХ ГІМНАЗІЯХ, ПРОГІМНАЗІЯХ ТА РЕАЛЬНИХ УЧИЛИЩАХ СХІДНОЇ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Вивчення мови будь-якого народу потребує ознайомлення з його літературними творами, опрацювання спеціальних підручників, а також користування необхідними словниками. Розгляд проблем, пов'язаних із вивченням навчальної літератури, за допомогою якої здобувала свої знання українська молодь на початку ХХ ст., розширює межі історико-педагогічних досліджень.

Завданням нашої статті є аналіз навчальних планів загальноосвітніх закладів, які існували на території Східної України, на початку ХХ ст., зокрема рекомендованої літератури для викладання французької мови. Варто вказати, що цей аспект є мало висвітленим в історії педагогіки. Так, Ш.Ганелін у праці «Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века» дав лише побіжну оцінку підручникам кінця XIX ст., зауваживши, що серед навчальної літератури з “нових” мов існували окремі цікавинки [1; 282]. Слід зазначити, що названі Ш.Ганелініми підручники були рекомендовані в навчальних програмах чоловічих гімназій, прогімназій та реальних училищ Східної України. Метою нашої статті є здійснення розширеного аналізу вказаних науковцем літературних джерел, систематизація підручників для викладання французької мови у вищеназваних учбових закладах та хронологія появи цих книг у навчальних планах.

Відзначимо, що всі джерела рекомендованої літератури, а також підручники з іноземних мов затверджувало Міністерство народної освіти Росії. Так, наприклад, на підручнику з граматики французької мови за 1901 рік зазначено: “Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія одобренъ... въ качествѣ руководства для всѣхъ среднихъ учебныхъ заведеній, мужскихъ и женскихъ. Одобренъ... какъ руководство Ученымъ Комитетомъ при Собственной ЕГО ИМПЕРАТОРСКАГО ВЕЛИЧЕСТВА Канцеляріи по учрежденіямъ ИМПЕРАТРИЦЫ МАРИИ, а также одобренъ... какъ учебное пособие Ученымъ Комитетомъ при Святѣйшемъ Синодѣ” [9]. З цього надпису стає зрозумілим, що Російська імперія здійснювала жорсткий контроль над навчальною літературою.

Згідно із «Програмами та правилами чоловічих гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти», виданими у 1906 році за редакцією В.Єлісеєва, вивчення французької мови

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

розпочинали у II класі. Обов'язкові підручники та посібники з французької мови представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рекомендовані підручники для викладання французької мови у чоловічих гімназіях та прогімназіях Міністерства народної освіти на початку XX ст. [3, 196-199], [2, 131-134]

Рекомендовано у 1906 році	
<i>Клас</i>	<i>Назва підручника</i>
II-III	Игнатовичъ «Концентрической учебникъ» ч.I, Кленце «Курсъ французскаго языка» ч.I, Margot «Cours», Фюмель «Практической курсъ французскаго языка по натуральному (реальному) методу»
IV	Бастэнь «Французская хрестоматія», Игнатовичъ «Концентрической учебникъ» ч.III, Кленце «Курсъ французскаго языка» ч.III, Margot «Cours», Пашалёри «Сокращённая французская грамматика»
V, VI, VII, VIII	Бастэнь «Французская хрестоматія», Вольтеръ «Исторія Карла XII», Daudet «Lettres de mon moulin», Макаровъ «Французско-русский словарь», «Русско-французский словарь», Местръ «Параша-сибирячка», Мольеръ «Мѣщанинъ во дворянствѣ», Сувестръ «У камина», Тьеръ «Наполеонъ на островѣ Св. Елены», Фену «Французская хрестоматія»
Додано до рекомендованого переліку у 1910 році	
II	Конофъ «Руководства французскаго языка», ч.I, Klasse «Le petit française», ч.I, Roussy «Французский учебникъ», ч.I, Россманъ и Шмидтъ «Французский учебникъ», ч.I, ч.II, Шансель и Глезеръ «Практической курсъ французскаго языка», ч. I
IV	Roussy «Французский учебникъ», ч.II, Россманъ и Шмидтъ «Учебникъ французскаго языка», ч.III;
V, VI, VII, VIII	Анспахъ «Французская хрестоматія», Фелье и Мартень «Французская хрестоматія»

Зупинимось на аналізі одного із підручників, поданих у таблиці 1. Його повна назва – «Концентрической учебникъ французскаго языка сравнительно съ русскимъ и латинскимъ. Курсъ среднихъ классовъ гимназій и прогимназій (на связномъ текстѣ). Съ приложеніемъ нѣкоторыхъ объясненій изъ исторической грамматики. Составилъ В.С.Игнатовичъ. Часть III». Цей підручник був рекомендований також у програмах для викладання французької мови кінця XIX ст., тому не дивно, що про нього існує інформація у монографії Ш.Ганеліна [1], де зазначено, що автор не насичує підручник великою кількістю граматичного матеріалу, а подає лише те, що суттєво необхідне учням; особливої уваги заслуговує порівняльно-лінгвістичний

підхід до викладу правил відмінювання дієслів французької мови, вживання часів, способів та ін [1, 282]. Як бачимо, дослідник відзначив лише окремі позитивні моменти книги. Нам видається доцільним розширити інформацію, подану Ш.Ганелінім.

Відразу після назви підручника вказано наступне: “Учебникъ составленъ совершенно согласно съ указаніями учебнаго плана, утвержденного г. Министромъ Народнаго Просвѣщенія и **рекомендованъ** во всѣхъ предшествовавшихъ изданіяхъ **какъ полезное руководство** для 4-го, 5-го и 6-го класса гимназій и прогимназій, а также другихъ учебныхъ заведеній мужскихъ и женскихъ вѣдомства Министерства Народнаго Просвещения. **Рекомендованъ** для употребленія въ качествѣ руководства въ женскихъ и мужскихъ среднеобразовательныхъ заведеніяхъ вѣдомства учрежденій **Императрицы Маріи. Рекомендованъ** Главнымъ Управленіемъ Военно-Учебныхъ заведній въ качествѣ руководства для кадетскихъ корпусовъ”[5]. Підручник складається з трьох розділів. Перший розділ включає граматичний та лексичний матеріал для IV класу, а другий та третій – відповідно для V і VI класів реальних, а також класичних учбових закладів (реальними називали усі заклади, де не вивчали латинську та грецьку мови) [5, 5]. Кожен розділ містить граматичні вправи для перекладу з російської мови на іноземну, французькі оповідання та вірші (від найпростіших до складніших), лексичний матеріал, необхідний для опрацювання параграфів та перекладу російських оповідань, а також французько-російський словник [5, 9].

Підручник справляє позитивне враження, доцільною є передмова, у якій В. Ігнатович на шести сторінках виклав усі методичні рекомендації стовно кожного розділу книги та послідовності викладу граматичного матеріалу у ній. Зокрема, він писав, що всі три розділи цілком задовольняють вказівки «Учебныхъ плановъ Министерства Народнаго Просвѣщенія», щодо відповідності вимог граматичного та лексичного матеріалу для кожного класу. В. Ігнатович також відзначив, що «Учебные планы» вдало розподіляють граматичний матеріал по класах, беручи до уваги вік учнів, їхній розвиток та потреби у вивченні мови на кожному етапі [5, 5]. Особливої уваги заслуговують численні приклади, які автор навів з латинської мови для порівняння їх з французькою. Всі відомості стосовно латинської мови В.Ігнатович подав у дужках або виділив окремо для того, щоб не створювати труднощів учням, які не вивчали класичних мов.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

В реальних училищах французьку мову викладали з II класу. Джерела рекомендованої літератури для викладання французької мови у реальних училищах Міністерства народної освіти представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Рекомендовані підручники для викладання французької мови у реальних училищах Міністерства народної освіти на початку ХХ ст. [4, 169-170], [6, 122-123], [7, 184]

Рекомендовано у 1906 році	
<i>Клас</i>	<i>Назва підручника</i>
II, III	Игнатовичь «Концентрический учебникъ» ч.I,II, Кленце «Курсъ французскаго языка» ч.I, II, Margot «Cours», Фюмель «Практической курсъ французскаго языка по натуральному (реальному) методу»
IV	Бастэнь «Французская хрестоматія», Игнатовичь «Концентрической учебникъ» ч.III, Кленце «Курсъ французскаго языка» ч.III, Пашалёри «Сокращённая французская грамматика»
V, VI	Бастэнь «Французская хрестоматія», Вольтеръ «Исторія Карла XII», Daudet «Lettres de mon moulin», Макаровъ «Французско-русский словарь», «Русско-французский словарь», Местръ «Параша-сибирячка», Мишо «Исторія крестовыхъ походовъ», Мольеръ «Мѣщанинъ во дворянствѣ», Сувестръ «У камина», Тьеръ «Наполеонъ на островъ Св. Елены», Фену «Французская хрестоматія»
Для комерційного відділення	
Дюкоммюнь «Курсъ французской корреспонденціи»	
Додано до рекомендованого переліку у 1911 році	
<i>Клас</i>	<i>Назва підручника</i>
II, III	За Марголіним: Sermoud «Cours rationnel de langue française base sur la methode naturelle, I-re partie», Klasse «Le petit française», ч.I, Конофь «Руководство французскаго языка» ч.I, Шансель и Глезеръ «Практической курсъ французскаго языка», ч. I, II, Росманъ и Шмидтъ «Курсъ французскаго языка» ч. I, II, Шалландъ «Полный курсъ французскаго языка» ч.I, II, III, у переліку рекомендованої літератури Орлова відсутній Sermoud, зате включений Игнатович, якого немає у переліку Марголіна;
IV	За Марголіним: Sermoud «Cours rationnel de langue française base sur la methode naturelle, II-me partie»(відсутній у Орлова), Anspach «Nouvelle Chrestomathie française», Каннь «Краткая систематическая грамматика французскаго языка», Кленце «Французская грамматика», Margot «Cours», Мижувевъ «Французская хрестоматія», Мозеръ «Практической курсъ французскаго языка», ч. II, III, Росманъ и Шмидтъ «Курсъ французскаго языка», ч. III; Шалландъ «Полный курсъ французскаго языка» ч. III, Русси «Французский

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

	учебник», ч.II, Фену «Французская хрестоматія», Фелье и Мартень «Французская хрестоматія», Португаловъ «Самоучитель французскаго языка», та Вайсблитель «Французско-русскій словарь», «Русско-французскій словарь» (відсутні у Орлова), Орлов також вносить до переліку підручники Ігнатовича
V, VI, VII	Anspach «Nouvelle Chrestomathie française», Кленце «Французскій учебникъ», ч. III, Crotte et Mann «Contes et récits», Пашалери «Антологія», «Руководство къ изучению неправильныхъ французскихъ глаголовъ», «Французская грамматика», Фену «Французская хрестоматія», Фелье и Мартень «Французская хрестоматія, Гизо «Историческіе рассказы», Вайсблитель «Французско-русскій словарь»(відсутній у Орлова), «Русско-французскій словарь»

Підручник Росмана і Шмідта «Иллюстрированный курсъ французскаго языка для трехъ младшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній. Выпуск III-й: третий годъ. Съ 3-мя рисунками въ текстѣ и 2-мя раскрашенными картинами» (поданий у таблиці 2) містить французькі вірші, байки та оповідання відомих письменників, низку завдань та вправ з граматики [8]. Варто відзначити, що у книзі Росмана і Шмідта є описи малюнків та кольорових краєзнавчих картин (картини подано окремими додатками). У підручнику є також розділ, присвячений історичним текстам про Юлія Цезаря, Жанну Д'Арк, Наполеона та ін. Зауважимо, що виклад граматичного матеріалу у ньому відсутній. Підручник написано у доступній та цікавій формі з переходом від простого до складного. Особливе враження складають чорно-білі малюнки та картини краєзнавчого характеру. Вони, на нашу думку, були спрямовані на розвиток творчого мислення та уяви учнів.

Як видно із поданих таблиць, перелік рекомендованої літератури з французької мови у Східній Україні на початку ХХ ст. здебільшого включав однакові підручники для викладання цього предмета в чоловічих гімназіях, прогімназіях та реальних училищах Міністерства народної освіти.

Проведений нами аналіз джерельної бази, дає підстави стверджувати, що на початку ХХ ст. існував широкий вибір рекомендованих підручників, посібників та словників для вивчення французької мови, зокрема для кожного класу вищезазначених навчальних закладів була окрема рекомендована література, яку постійно збагачували новими надходженнями. Існували спеціальні видання для комерційних відділень реальних училищ. Усі підручники відповідали вимогам та

співпадали з планами і програмами Міністерства народної освіти, розвиваючи інтелект учнів та збагачуючи їхні знання з іноземної мови.

Огляд рекомендованих підручників з французької мови у чоловічих та жіночих гімназіях, прогімназіях, а також реальних училищах Східної України початку ХХ ст. збагачує історико-педагогічний досвід нашої держави. Це питання потребує глибшого вивчення, оскільки багато його аспектів на сьогоднішній день залишаються невідомими.

1. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1954. – 302 с.
2. Елисеев В. Программы и правила всех классов мужских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения (с последними дополнениями и разъяснениями). – Одесса: Родное слово, 1910. – 163 с.
3. Елисеев В. Программы и правила мужских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. С приложением последних дополнений и разъяснений Министерства народного просвещения. – Одесса: Издательство книжного магазина Распопова Е.П., 1906. – 206 с.
4. Елисеев В. Программы и правила реальных училищ Министерства народного просвещения. С приложением последних дополнений и разъяснений Министерства народного просвещения. – Одесса: Издательство книжного магазина Распопова Е.П., 1906. – 174 с.
5. Игнатовичъ В.С. Концентрической учебникъ французскаго языка: В 3 ч. – Ч. 3. – С.-Петербургъ: Паровая Скоропечатная М. Гутзаць, Шпалерная, 26, 1897. – 294 с.
6. Марголин Д. Программы и правила реальных училищ (приготовительный, I-VII классы). С разъяснениями и советами для экстернов. – К.: Издательство Самоненко И.И., 1911. – 132 с.
7. Орлов. Правила и программы реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения с последними дополнениями. – Варшава: Орос, 1911. – 191 с.
8. Росман и Шмидт. Иллюстрированный курс французского языка для трех младших классов средних учебных заведений. – С.-Петербург: Типография Тренке и Фюсно, 1911. – 72 с.
9. Шалландъ А. Полный курсъ французскаго языка. – С.-Петербургъ: Склад въ книжной торговлѣ А.Я. Панафидина, Екатерининская улица, № 4, 1901. – 105 с.

СУЧАСНИЙ СТАН ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРЕДМЕТАХ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ЦИКЛУ У ЗАРУБІЖНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Розвинуті країни світу удосконалюють форми і методи екологічної освіти. Так, у приватних і державних школах Японії з 1910 року проводилися заняття екологічного спрямування. Особлива увага в екологічній освіті і вихованні учнів Японії приділяється розумінню питань забрудненості довкілля і природоохоронним діям [1].

Своєрідний досвід екологічної освіти накопичений у США. З середини 50-х років до навчальних програм були включені питання екологічної освіти. З 1970 року відповідно до закону про освіту в галузі навколишнього середовища у більшості середніх навчальних закладів США вивчають предмет "Охорона природи". Домінуючим напрямком в екологічній освіті і вихованні у США є практичні роботи, польові практикуми, заходи з утилізації відходів, озелененню територій, порятунку тварин. Екологічна освіта і виховання в США проводиться довготривало, поетапно, має технологічний характер. Екологічна освіта США ставить за мету формування екологічно культурної поведінки громадянина. Центр екологічної і природоохоронної освіти США здійснює навчання студентів, викладачів, спеціалістів. Відмінною рисою американської освітньої системи є орієнтація на вирішення екологічних проблем місцевості проживання. Така система екологічної освіти дає вагомі позитивні результати: до 2000 р. у США налічувалося біля 15 тис. природоохоронних організацій; щорічно створюється до 250 нових [2].

Система екологічної освіти Канади методологічно пов'язана з аналогічними системами США. Лише у 90-х роках були розроблені програми з охорони навколишнього середовища на початкових етапах навчання. В сучасних навчальних закладах введені спеціальні дисципліни з природокористування та охорони природи [3].

У Великобританії екологічна освіта репрезентується як освіта різних вікових груп населення [4]. Екологічна освіта дітей починається в початковій школі, де учні беруть участь в озелененні ділянок, надають описи місцевих рослин, тварин. Учні старших класів виконують завдання щодо проектування стану довкілля. Державна програма Великобританії акцентувала увагу

на розвитку компетентності і солідарної відповідальності за довкілля, визначила спрямування цілей галузі: удосконалення екологічної координації та інформації, гарантія умов для розвитку сфери охорони і захисту довкілля, підвищення продуктивності і конкурентоспроможності; активна екологічна діяльність населення, міжнародна кооперація у сфері охорони довкілля [5]. Розробкою програм екологічної освіти, удосконаленням і наданням екологічної спрямованості шкільній освіті займаються Товариство освіти в галузі навколишнього середовища, Національна Асоціація в галузі навколишнього середовища, Географічна Асоціація, Асоціація викладання природничих наук [6]. В британській Асоціації міського і сільського планування діють спеціальні міські екологічні маршрути і навчальні центри. Національна піклувальна рада Англії створила екологічні музеї та табори для школярів. Неформальну екологічну освіту здійснює британська рада сприяння польовим дослідженням у класах під відкритим небом. Національний комітет охорони історичних архітектурних пам'яток і природних ландшафтів залучає до охорони оригінальних рекреаційних територій школярів та студентів. Ще у 1842 року в Лондоні створено товариство і прийнято перше законодавство із запобігання жорстокого ставлення до тварин, проводяться програми освітнього характеру. Громадські організації “Друзі землі” і “Скаути” є ініціаторами кампанії щодо утилізації відходів. З 1991 року екологічний туризм молоді підтримує організація “Міжнародний зелений прапор”. Отже, діяльність багатьох британських еколого-просвітницьких організацій зосереджена на розширенні і удосконаленні системи неперервної екологічної освіти в школі і позашкільних закладах [7].

Підґрунтям екологічної освіти у Франції є принципи міждисциплінарності і наступності [8]. Система екологічної освіти характеризується інформаційною насиченістю, реалізується за різними концепціями, охоплює наступні етапи: педагогічний, на якому поглиблюються міжпредметні зв'язки, здійснюється індивідуальний підхід; основний етап визначається формуванням нових знань. Екологічна освіта набуває прикладного характеру в спеціалізованих ліцеях і коледжах, які орієнтують на вибір професії в галузі сільського господарства, медицини, ресурсовикористання. Внаслідок реформи шкільної системи у Франції (1975) були оновлені програми з природничо-наукових предметів, до яких включенні фундаментальні положення фізики, хімії, біохімії, клітинної молекулярної біології,

генетики, біотехнології, екології, охорони природи, охорони оточуючого. Екологічне виховання дітей у Франції починається у дитячому садку (материнська школа), завдання якого сформувати навички піклування про рослини і тварин, повагу до усіх форм життя. В материнській школі запланована розвивальна діяльність у живих куточках, паркових ділянках, садках. У початковій школі екологічна підготовка французьких школярів відбувається в рамках природничо-наукових дисциплін, які з 1985 року об'єднанні в предмет "Природничі науки і технології". У середній школі (колеж) екологічні знання і питання включені в курс "Біологія і геологія". Цей предмет насичений концепціями екології: вивчається поняття біосфери, екологічної піраміди, динаміки чисельності популяції, природного добору, інтенсивності розмноження, природної рівноваги, наслідків впливу людини на довкілля, захисту генофонду, вплив забруднень. Французькі педагоги визнають комплексний і міждисциплінарний характер екологічної освіти, але обговорюють питання про створення інтегративних дисциплін, пропонуючи міждисциплінарні теми. У ліцеї навчання має диференційований характер, на першому році вивчаються зміни внаслідок господарської діяльності людини, соціальні і етичні аспекти екології. У старших класах ліцею природничо-наукові дисципліни вивчаються в профільних класах. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що у Франції екологічній освіті приділяється значна увага, зміст шкільних програм включає природничо-наукові і спеціальні знання щодо наукових основ охорони довкілля, але вони неузагальнені і не системні. Виявлена проблема спеціальної підготовки майбутніх вчителів до екологічної освіти учнів і різних верств населення [8].

Співпраця у галузі екологічної освіти характерна для Скандинавських країн. Значна увага приділяється екологічній освіті у Швеції, в якій на початку ХХ століття в середніх та початкових школах було запроваджено спеціальний предмет з охорони природи [9]. Даний курс спрямований на виховання почуття відповідальності та дбайливого ставлення до природи. У навчальних планах шкіл Данії відсутній спеціальний курс з охорони природи, але в курсах основних навчальних предметів відбивається зміст та проблематика екології. Еколого-спрямоване навчання у школах Данії збагачується екскурсіями у живу природу, заняттями та лекціями у краєзнавчих музеях. Починаючи з 30-х років ХХ століття у Фінляндії введено вивчення охорони природи співвідносно з заснуванням

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

національних парків та заповідників. Екологічна освіта і виховання у Фінляндії охоплює всі вікові рівні від початкової школи до старших класів, базовими предметами вважаються біологія та географія, метою екологічної освіти вбачають естетичну, етичну, природовідповідну практичну діяльність учнів [10,11].

Традиції екологічної освіти і виховання у Нідерландах мають давні історичні витоки, які пов'язані з суспільною позицією щодо раціонального природокористування, зусиллями з іригації земель для створення польдерів, широким використанням альтернативних засобів джерел енергопостачання, пересування і екологічно чистих побутових та харчових продуктів. Школярі в Нідерландах, починаючи з 4-х річного віку, включені в спеціальну службу дитячих та шкільних садових ділянок, де пізнання природи відбувається на основі особистого досвіду. Такі практичні навички є основою для усвідомлення взаємозв'язків людини і природи, мають реальне втілення в повсякденному житті.

В останнє десятиріччя значну увагу привертає досвід Китаю та Республіки Корея, які зосередились на підготовці учнів у галузі природничо-математичних дисциплін. Розвиток наукового екологічного мислення школярів, зацікавленість явищами і процесами у природі, навички творчого підходу при розв'язанні екологічних задач формуються у програмах з обов'язкових базових предметів і у системі різноманітних екологічно насичених практично орієнтованих факультативних занять. Технології екологічної освіти і виховання у Республіці Корея і Китаї тісно пов'язані з історично детермінованими позиціями у суспільстві, які спрямовані на перетворення і удосконалення навколишнього середовища.

Сучасна школа Туреччини звертається до екологічної освіти і виховання учнів шляхом введення у програми та підручники відповідних віку тем, завдань, екскурсій та широкому впровадженню акцій практичного спрямування щодо збереження, поліпшення, перетворення довкілля.

Становлення екологічної освіти в Німеччині відбувалося під впливом значних історичних перетворень. В кінці XIX-го століття в Німеччині виникли три основні напрямки захисту природи ("Захист Батьківщини", "Охорона пам'ятників природи", "Екологія ландшафтів", "Рух за озеленення"). В 1906 році була створена

державна установа зі збереження пам'ятників природи. До 1931 року організовано 300 заповідників, 30% – на кошти приватних осіб або суспільних організацій. У післявоєнні роки природоохоронна діяльність проводилася різноманітними молодіжними та громадськими організаціями. З 1971 року в рамках Державної програми з охорони оточуючого середовища метою екологічної освіти визначили формування свідомої екологічної діяльності особистості. В програми початкової школи і першого ступня середньої освіти були введені питання взаємозв'язку людини і довкілля, а на другому рівні середньої освіти – спеціальні природоохоронні курси. Активно розповсюджувалися дидактичні матеріали до проведення проектних уроків за темою “Покращення якості життя через охорону оточуючого середовища”. З середини 70-х років екологічна освіта в Німеччині офіційно визначена невід’ємною частиною виховання громадянина. На цьому тлі виникає феномен суспільного “пробудження”, коли рух громадських об’єднань за збереження довкілля набув масового характеру, стимулював прийняття законів різного рівня. В жовтні 1980 року були прийняті “Директиви по вихованню в галузі оточуючого середовища”, в яких екологічна освіта визначена як “міжпредметний принцип навчання в природничо-наукових, суспільних і громадських дисциплінах”. У 80-ті роки розгорнулася широка дискусія про зміст, цілі, форми, методи екологічної освіти, були розроблені інтегровані навчальні програми, апробовані різноманітні форми і методи навчання, застосовані альтернативні підходи. Екологічною освітою в Німеччині опікуються також промислові структури країни, церкви, приватні установи. В сучасній школі в Німеччині активно застосовуються нетрадиційні концепції екологічної освіти: “Екологічна педагогіка”, “Натурпедагогіка”, “Педагогіка з прийняття природи”, “Екологічне навчання”. Ці концепції мають теоретичне обґрунтування, критерії і особливості, а саме: принципи міжпредметності, безперервності, регіональності; екоцентричний, діяльнісний, проблемний, синтетичний підходи; всебічне і цілісне сприйняття природи; зв’язок з життям і практична діяльність; орієнтація на майбутнє [12]. На допомогу вчителям створені навчально-освітні установи: інститути екологічної освіти, академії довкілля, природоохоронні центри, центри інформації, консультаційні відділи, екостанції, турбази, лісові школи і табори, екомобілі, лабораторії для проведення практичних робіт. Екологічна освіта в Німеччині спрямована на оптимізацію ставлення людей до

довкілля, має насичений інформативний характер. Державні установи видають велику кількість дидактичних посібників для вчителів з екологічної освіти: “Виховання в галузі навколишнього середовища”, “Оточуюче середовище і природа”, “Новини з питань довкілля”, “Новини для екопартнерів”. Досвід екологічної освіти в Німеччині свідчить про її відкритість до нововведень, уваги та урахування концепцій та методик екологічної освіти інших країн [13,14,15].

У країнах Східної Європи спільними зусиллями визначені єдині підходи у формуванні відповідального ставлення молоді до природи як мети екологічної освіти; міждисциплінарність основ змісту екологічної освіти і комплексного підходу до екологічного виховання. Структура змісту екологічної освіти охоплює: пропедевтичні знання про природу і людину; інтегральні теми з проблем комплексної екології в різних навчальних предметах; обов'язкові і факультативні інтегровані спеціальні курси. Запропоновані програми факультативних курсів: у Болгарії – Людина і навколишнє середовище; у Чехії та Словаччині – Турбота про навколишнє середовище; в Угорщині – Екологія навколишнього середовища і охорона природи; у країнах СНД – Біосфера і людини; Основи екології та охорони природи; Здоров'я і навколишнє середовище. Практичну діяльність учнів у природі забезпечують польові екологічні практикуми і табори, шкільні лісництва, клуби та гуртки екологів. Концепції екологічної освіти в навчальних закладах країн Східної Європи та СНД ґрунтуються на таких засадах: наскрізний характер екологічної освіти, починаючи з дошкільних закладів і до педагогічних вузів (Болгарія); впровадження єдиної моделі освіти з включенням екологічних тем і предметів на дошкільному, початковому та середньому рівнях навчання (Польща); формування тісних зв'язків між шкільною та позашкільною екологічною освітою, створення екологічних польових центрів (Угорщина); обов'язкова екологічна спрямованість навчальних програм і організація молодіжного руху за охорону природи (Чехія і Словаччина); варіативність інтегрального, диференційного підходів до розробки змісту, засобів, методів, форм екологічної освіти (країни СНД).

Визначенні певні особливості розвитку екологічної освіти в країнах Східної Європи та СНД. Так, у середніх школах Болгарії формують екологічну культуру та свідомість учнів, готовність і здатність охороняти і поліпшувати природу. Екологічну

свідомість учнів розглядають як сукупність певних цінностей, цілей, принципів, норм поведінки. У навчально-виховний процес болгарських шкіл проблеми захисту природи вводять включенням до змісту окремих дисциплін та формуванням умінь захищати навколишнє середовище. У позакласній діяльності запропоновані та класифіковані форми екологічної освіти. Мета і завдання екологічної освіти в навчальних закладах Болгарії розв'язується застосуванням міжпредметного підходу, створенням цілісної розвинутої системи знань з завершуючим, узагальнюючим курсом. Зміст питань екологічної освіти в шкільних курсах біології, географії, фізики, хімії, технічних науках проаналізувала З. Костова. Автор розглянула еколого-валеологічні змістові компоненти предметів, визначила вплив суспільних відносин, антропогенних чинників, культурних традицій, особливостей харчування, відпочинку, трудової діяльності на стан здоров'я людини і популяції. З. Костова обґрунтовує висновок щодо послідовності засвоєння учнями основ охорони природи, раціонального природокористування та соціально-екологічних уявлень [16].

Значний досвід формування екологічної освіти Польщі узагальнив Д. Циха, який проаналізував міждисциплінарну та багатопредметну моделі екологічної освіти. Міждисциплінарна модель орієнтує на вивчення екологічних проблем різних галузей знань у рамках окремого предмета. Багатопредметна модель розподіляє екологічний зміст на навчальні дисципліни в неоднакових пропорціях у різних предметах. У міждисциплінарній моделі впроваджується інтеграція методів та форм, використовуються активізуючі методи навчання, забезпечується навчання на дошкільному, початковому, систематичному та узагальнюючому етапах. Запропонована модель була перевірена в ході досліджень Д.Цихи і дозволила проаналізувати досвід неформальної екологічної освіти в позашкільних закладах. Аналіз методів і форм екологічної освіти Польщі, який провела З.Маєцька, виявив вплив літератури на ефективність засвоєння проблем охорони навколишнього середовища, а дослідження Б.Адамчик, Б.Вронської, Е.Високінського, В.Марценяк з'ясували роль молодіжного туризму, природознавчих музеїв, національних парків, заповідників, краєзнавчих заходів, натуралістичних товариств у підвищенні екологічної культури польської молоді.

Пошук шляхів та засобів екологічного виховання відбувається в Угорщині. Створюється курс з екології та охорони природи, який охоплює початковий та середній етапи протягом 8-10 років.

Активну участь у розв'язанні проблем екологічної освіти Чехії та Словаччині беруть навчальні заклади, державні відомства, громадські організації. Низка державних постанов присвячена структурі та змісту екологічної освіти у школі з визначенням екологічних аспектів навчальних предметів. Експериментальні навчальні програми і підручники насичені соціально-екологічними питаннями, створені в рамках комплексного підходу. Значну увагу в Чехії та Словаччині приділено розробці моделі підготовки викладача, яка забезпечується основною, вибірковою і додатковою програмами. Дослідження Д.Кваснічкової (Чехія) свідчать, що процес екологічної освіти забезпечує високі результати, якщо має дослідницький характер. Враховуючи вікові особливості учнів, Д.Кваснічкова застосовує в екологічній освіті словесні методи з використанням друкованих текстів, мап, метод практичних дій та активізації набутих знань, умінь та навичок екологічного характеру. На подальших етапах учні залучаються до розробки екологічних проектів. Таким чином відбувається соціалізація навчального процесу, активізується пізнавальна діяльність учнів із захисту довкілля, усвідомлюється важливість опанування екологічно орієнтованих знань, умінь і навичок [16].

Проведений аналіз теоретичних розробок з проблеми стійкого розвитку людства в коеволюції з природою та теорії і практики екологічної освіти виявив суспільно-історичні передумови виникнення і розвитку еколого-педагогічних світоглядних підходів, дозволив з'ясувати теоретичні педагогічні тенденції педагогічної освіти та особливості обґрунтування і розвитку екологічної освіти в вітчизняних та зарубіжних загальноосвітніх закладах. Встановлено, що екологічна спрямованість природничо-наукової освіти в даний час відбувається в основному через зміну змісту за допомогою механізмів інтеграції на різних підставах і через залучення особистісно-орієнтованих методів викладання. Обидва шляхи не змінюють засобів пізнання. Визначене протиріччя обґрунтовує необхідність удосконалювання системи екологічної освіти в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу.

1. Воробьев А.Н. Экологизация преподавания биологии // Экологическое образование: Концепции и методические подходы. – М.: Агентство «ТехноТрон», 1996. – С. 48 – 53.
2. Хассард Дж. Уроки естествознания. Обучение в малых группах сотрудничества: из опыта работы педагогов США. – М.: Центр «Экология и образование», 1993.
3. Europa and North America // Amble – 1986, vol.15, № 1, P. 47 – 51.
4. Кныш Ю.А. Эколого-валеологические аспекты в образовательных программах для взрослых // Образование взрослых – шаг России в XXI век. Тезисы международной конференции. – II ч. – 1999. – С. 48 – 49.
5. Rescue Mission Planet Earth: A children's education of Agenda 21. – London: UNICEF, 1995. – 96 P.
6. Stoddart D. R. Geography ideology and social concern. Oxford University; 1981. – 506 P.
7. Небел Б. Наука об окружающей среде. Как устроен мир. – В 2-х томах / Пер. с англ. – М.: Мир, 1993. – Т. 1. – 424 с.; Т. 2. – 340 с.
8. Лысова Е.Б. Изучение экологии в школах Франции // Биология в школе. – 1991. – № 3. – С. 52 – 59.
9. Danell K., Nolin P., Wickman G. Caesium in Nohern Swedish mose: the first year after the Chernobyl accident // Amble – 1988, vol.18, №2 – P. 108 – 111.
10. Кравченко С. М., Костицкий М.В. Екологічна етика і психологія людини. – Львів: Світ, 1991. – 104 с.
11. Пузанова Л. Педагогіка естетики живої природи: теорія, методологія, практика екологічного виховання // Рідна школа. – 2002. – №8-9. – С.28 – 31.
12. Кузменок М.А. Метод проектов в экологическом образовании Германии // Биология в школе. 1997. – С. 60 – 64.
13. Вессель И. Экологические игры // Экологическое образование: опыт России и Германии. – М.: Горизонт, 1997. – С. 418 – 431.
14. Лоб, Райнхольд. Школьное и внешкольное экологическое образование в Германии // Экологическое образование: Концепции и технологии: Сб. науч. тр. /Под ред. Проф. С.Н.Глазачева. – Волгоград: Перемена, 1996. – С. 262-269.
15. Урсул А.Д. Стратегия устойчивого развития и переход к опережающему образованию // Экологическое образование: опыт России и Германии. – М.: Горизонт, 1997. – С. 52 – 64.
16. Червонецкий В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн Східної та Центральної Європи. – Д.: Юго-Восток. – 1998. – 284 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЧЕРЕЗ КРАЄЗНАВЧІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Шлях до розуміння учнями історичного розвитку України значно полегшується, якщо використовувати відомості з минулого тієї місцевості, де живуть учні. І зрозуміло чому. Адже це близькі, рідні, відомі для них землі і люди, що, можливо були їхніми безпосередніми предками. Однак проста подача краєзнавчого матеріалу, навіть в чіткому поєднанні із загальними даними минувшини України, повністю вищеназваних завдань не вирішує. Учням набагато цікавіше вивчати історію, коли проводиться науково-дослідницька робота у поєднанні із творчістю. Цілеспрямований розвиток інтелекту і творчих здібностей учнів тісно пов'язані з активізацією творчого мислення, з навчанням дітей технології розумової діяльності. Це дозволяє їм не тільки краще зрозуміти ті чи інші історичні процеси, а й сприяє виробленню в школярів навичок аналізу і синтезу, вміння робити узагальнення і висновки, самостійно працювати. Творчість в даному випадку виступає свідченням збереження свободи волевиявлення школярів, активізує їх свідомість.

На сучасному етапі розвитку держава пов'язує своє майбутнє із здібними, талановитими, обдарованими особистостями. Для повного розкриття обдарувань дітей можна організувати творчий науково-дослідницький краєзнавчий проект.

Мета проекту:

- спрямувати зусилля учнів на науково-пошукову і творчу діяльність;
- запропонувати нестандартну форму демонстрації обсягу, глибини та якості отриманих знань;
- спонукати пошуковців відійти від репродуктивного оволодіння знаннями до реконструктивного та творчого рівня, їх переробки;
- прищеплювати юнацтву любов до рідної землі, прагнення бути корисним рідному краю та Українській державі;

Підбирати документальний матеріал повинен учитель, адаптуючи його відповідно до вікових особливостей дітей та ступеня їх підготовки.

Проект можна поділити на чотири розділи: теоретичний, практичний, організаційно-масовий і видавничий.

Теоретичний розділ поділяється на кілька етапів.

1 етап – мотиваційний. Учитель має активізувати в учнів прагнення до самореалізації і разом з ними організувати науково-дослідницьку роботу з історії рідного краю. Залишаючи стіни школи, учні мають залишити пам'ять про себе. А тому створення спільної книги – це справжня „доросла” справа, яка може бути суспільно корисною. В цій роботі кожен із дітей розкриє маловідому сторінку історії краю і тим самим внесе, свій вклад в дослідження рідної землі.

2 етап – цілеутворюючий – визначення змісту книги. Пропонуються і обговорюються теми для дослідження і написання книги. Обговорюючи ту чи іншу тему, старшокласники визначають її цікавість і корисність як для них самих, так і для соціуму в цілому. Для надання книзі творчої спрямованості необхідно, щоб її зміст ґрунтувався на духовних цінностях (гуманістичних, самовдосконалення та самореалізації). Саме тут можуть себе проявити творчі і обдаровані школярі.

3 етап – операційно-продуктивний. Учитель допомагає учням розподілити функціональні обов'язки. Написання книги потребує спільних скоординованих дій. Розподіл обов'язків можна провести у вигляді рольової гри. Обов'язково необхідно, щоб до роботи над кожним із розділів були залучені обдаровані, творчі діти, активні пошуковці.

4 етап – ознайомлювальний. Усіх учасників написання книги учитель знайомить з допоміжними історичними науками, знання яких украй необхідні для науково-дослідницької роботи. Учні вивчають ази історіографії, джерелознавства, етнографії, археології, архівної і музейної справи, знайомляться з методикою краєзнавчих досліджень.

Другий розділ – практичний.

„Поділля у першій світовій війні” – тема, яку досліджувала творча група.

Основні розділи майбутньої книги:

- „Військові дії 1914 р. на подільських землях”;
- „Вплив I світової війни на становище трудящих Поділля”;
- „Антивоєнні виступи подолян”;
- „Зростання невдоволення солдат війною”;
- „Окупація Поділля австро-угорськими військами”.

Практичний розділ включає роботу з групою та індивідуально. Слухачі ознайомлюються із структурою і фондами

міського архіву та краєзнавчого музею. Вчать ся складати історіографію дослідження, опрацьовувати інформацію краєзнавчого каталогу бібліотеки. Найцікавішим моментом цього розділу є комплексна науково-дослідницька практика. Саме тут, серед юних пошуковців, активізують свою роботу обдаровані і талановиті особистості, діти, які люблять і цікавлять ся історією „малої” Батьківщини. На цьому етапі учні розвивають вміння самостійно опрацьовувати історичні джерела.

Третій розділ – організаційно-масовий.

На даному етапі необхідно узагальнити той матеріал, який зібрали дослідники. Для цього можна провести конференції, історичні читання, семінари.

На конференцію вчитель виносить питання:

- „Військові дії 1914р. на подільських землях”;
- „Окупація Поділля австро-угорськими військами”.

Під час конференції обговорюється той матеріал, який зібрали пошуковці. Дослідники „Військових дій в 1914 р. на подільських землях” акцентують увагу на тому, що з самого початку війни Поділля стало прифронтовою смугою. По подільській землі проходив Південно-Західний фронт. Штаб фронту розміщувався в Кам’янці-Подільському. 4 серпня 1914 р. австро-угорським військам вдалось захопити місто. 18 серпня 1914 р. 8-а армія під командуванням О. Брусилова визволила місто, а 24-30 серпня йшли бої за м. Городок. Солдатам 60-го піхотного Замостського полку вдалось зупинити австрійську кавалерійську дивізію і угорських гусар.

Дослідники „Окупаційної політики австро-угорських військ” звертають увагу на події, що відбувались під час окупації з лютого по листопад 1918р. Окупанти, впродовж цього терміну, систематично грабували Поділля. Населення чинило опір економічному тиску цісарських військ, вдаючись до активних форм боротьби. Австро-угорське командування наклало на міста Поділля контрибуцію. Кульмінацією боротьби подолян проти іноземного тиску були повстання. Одне з найбільших відбулося в Могилівському повіті в 1918р. за участю 2 тис. чол.

Під час конференції учні мають можливість показати не лише опрацьований ними матеріал, а й продемонструвати свою пам’ять, мову, логічне мислення, вміння робити висновки, зіставляти різні погляди. Конференція допомагає виявити творчих дітей, інтелектуалів.

Історичні читання проводяться з питань:

- „Антивоєнні виступи подолян”;

– „Зростання невдоволення солдат війною”.

Під час історичних читань учитель організовує дослідження, обговорення. Ця форма допомагає учням вільно обмінюватися думками. Обговорюючи питання „Антивоєнні виступи подолян” акцентується увага на тому, що Перша світова війна погіршила становище трудящих Поділля, що привело до посилення антивоєнних виступів. Масовими вони стали в 1916 р. (50 виступів). Їх причиною послужив сільськогосподарський перепис населення. У Летичеві і Держані виступи були настільки сильними, що для їх придушення прибули каральні команди з Вінниці і Проскурова. До липня 1917 р. селянськими заворушеннями було охоплено 12 повітів губернії.

Дослідники проблеми „Зростання невдоволення солдат війною” розкривають причини солдатських заворушень, братання солдат на фронтах, зростання інтернаціональної співдружності солдат. Солдати були ініціаторами погромів поміщицьких маєтків, що прокотились по Поділлю в другій половині 1917 р. Розташування в губернії великої кількості тилових частин сприяло посиленню боротьби подолян за свої права. В ході історичних читань юні дослідники вчать формувати власну позицію на основі роботи з історичними документами, розвивають навички самостійного мислення і вміння подати досліджену інформацію слухачам.

З питання „Вплив I світової війни на становище трудящих Поділля” можна провести семінар, під час якого обговорити проблему за планом:

1. Поділля у планах воюючих сторін;
2. Соціально-економічне становище селян і війна;
3. Скорочення промислового виробництва в країні під час війни.

Пошуковців під час семінару можна поділити на дві групи. Одна захищає традиційні погляди, інша виступає колективним опонентом. На семінарі учасники вчать аргументувати свою точку зору, доводити і аналізувати історичні факти. В кінці семінару потрібно зробити висновки і підбити підсумок конференції й історичних читань, щоб учні могли розпочати роботу над останнім розділом проекту.

Четвертий розділ – написання науково-дослідницької роботи.

Особливо велика роль на даному етапі відводиться вчителю. Адже він повинен працювати з кожним учнем індивідуально, враховуючи інтелектуальні і творчі здібності

кожного пошуковця. Учні спільно працюють над основними розділами з таких позицій:

1. Добір і аналіз наукової літератури та джерел;
2. Складання плану роботи;
3. Проведення дослідження та узагальнення його результатів, висновки;
4. Оформлення науково-дослідницької роботи.

Таким чином, перед учнями відкривається непростий шлях від поставленої задачі до виділення основного матеріалу, підходів до його розкриття, доказів, аргументації отриманих висновків і обов'язкового оформлення роботи. Під час завершального етапу, де необхідні вміння компонувати матеріал, узагальнювати, активізують свою роботу обдаровані, талановиті діти. Інші пошуковці будуть гуртуватися навколо них. Але обов'язково необхідно, щоб учитель контролював цей процес, враховувались думки й інших учнів. Учитель повинен організувати роботу таким чином, щоб учні працювали в режимі співпраці. Для цього керівник повинен:

- розвивати навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах;
- створювати умови для особистісної взаємодії, що стимулює діяльність;
- сприяти розвитку позитивної взаємозалежності;

Наслідком дослідницької роботи є видання краєзнавчої праці.

Невід'ємною частиною для розвитку дитини є особистість учителя. Проявам таланту учня сприяє наявність творчого взірця для наслідування, адже не може людина-нездара виховати митця, винахідника. Особливо необхідно звернути увагу на демократичний стиль взаємовідносин між учнем і учителем, що створює умови для спільної творчої діяльності педагога і дитини. Це сприяє виявленню і розвитку здібностей обдарованих вихованців.

Отже, дослідницька робота є своєрідним внутрішнім генератором, який робить учня творчою особистістю, сприяє розвитку духовного, інтелектуального і фізичного потенціалу людини. Пошукова активність є тим необхідним спонукальним мотивом, важливим вектором саморозвитку і самовдосконалення кожного індивіда, що робить його активним співучасником розвитку як себе, так і нашої цивілізації.

1. Баженов Л.В. Поділля в працях дослідників і краєзнавців XIX-XX – Кам'янець-Подільський, 1993.

2. Барко В.І., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини? – Київ: Україна, 1991.
3. Волков І.П. Много ли в школе талантов? – М., 1989.
4. Клименко В.В. Механізм розвитку творчості // Обдарована дитина. – 2003. – №6.
5. Прус І. Краєзнавча робота в школі. – К., 1984.
6. Прокопчук В.С. Краєзнавство на Поділлі: історія і сучасність. – Київ: Рідний край, 1995.
7. Рибак І.В. Історія рідного краю ХХ ст. – Кам'янець-Подільський, 1997.
8. Треф'як Я. Методика краєзнавчої роботи в школі. // Історія в школах України. – 2002. – №1.
9. Тронько П. Краєзнавство на межі тисячоліть // Культура і життя. – 1999. – 18 вересня.

Водотика С.Г.

КОНЦЕПЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Наголосимо, що сьогодні в світі різні держави та народи мають різний рівень соціально-економічного, культурного і наукового розвитку. Високий рівень історичної науки та освіти характерний для тих країн, які впродовж принаймні одного століття мали розвинену економіку або є високорозвиненими тепер.

Для групи лідерів (США, ФРН, Франція) характерний високий рівень організації історичної науки: розгалужена мережа державних та приватних наукових центрів, науково-дослідних інститутів, університетів, архівно-музейних, бібліотечних і краєзнавчих установ з високим технічним оснащенням і фінансовим забезпеченням. Вчені-історики не лише забезпечують розвиток фундаментальної науки, але й суттєво впливають на стан суспільної думки як у себе в країні, так і за її межами, допомагають своїй державі у виробленні оптимального внутрішнього та зовнішньополітичного курсу, осмисленні складних суспільних процесів минулого і сьогодення в масштабах країни, регіону, населеного пункту тощо. Демократична держава підтримує високий престиж своєї інтелектуальної еліти, чого не можна сказати про державу тоталітарну, де “партайгеносе” вважають своїм обов'язком повчати еліту замість того, щоб прислухатися до неї. В демократичних країнах історична наука досить демократична: кожен громадянин, не кажучи вже про вчителя історії, може швидко і без проблем скористатися архівними документами,

яким не менше 30 років (за деякими винятками). Пригадайте дикунську систему допусків до радянських архівів, особливо партійних, куди й зараз потрапити не так просто. Справа в тому, що на відміну від заходу, де архіви розцінюються як надбання нації, що ним вільно може скористатися кожен громадянин, у тоталітарній державі архів є зібрання “государевих тайн”, а за компартійною традицією з її параноїдальними пошуками “ворогів народу” архіви в разі “потреби” навіть знищували.

Сотні років Україна жила в колоніальних умовах, і її поневолювачі не турбувалися про розвиток національної української історіографії – міцного фундаменту національної самосвідомості народу – а, швидше, навпаки. Не стали винятком і 70 років існували нібито незалежної УРСР у складі СРСР.

Хоча тоталітарний режим завдав шкоди розвитку й російської історичної науки, однак існувала принципова відмінність у політиці імперського центру щодо російської історичної науки й української (чи, скажімо, білоруської тощо). У підросійських умовах українська та інші національні історичні науки розглядалися виключно як доповнення до загальноросійської. Коли ж в Україні починало формуватися щось дійсно значне й оригінальне, воно негайно придушувалося. У 1930-х рр. провідні українські історики були знищені фізично або потрапили на Колиму, на початку 70-х – були відлучені від фундаментальної науки.

Але були створені оптимальні умови для поголів'я істориків-політруків. Їхня безпорадність стала очевидною особливо тепер, коли вони, нездатні створити щось позитивне в науці, займаються україножерством і паплюжать усе українське, починаючи від держави, національної ідеї і закінчуючи мовою. Отже і виходить, що при величезній кількості істориків фактично майже нікому досліджувати кореневі проблеми історії України.

Можна визначити два етапи справжнього відродження історичної науки в Україні як передумови реалізації концепції історичної освіти. На першому, на якому власне знаходиться наука, головне завдання полягає в збереженні кваліфікованих кадрів і наукового потенціалу, попри всі економічні труднощі. Другий – створення наукових шкіл.

Наукові школи створюються копіткою працею приблизно за 20 років, а нищаться швидко за вказівками тиранів.

Наголосимо, що наукові школи забезпечують високий рівень історичної науки та освіти, закладають міцний підмурок неналежної праці вчителя. Скажімо, вчитель-історик з Каховки

Віктор Анатолійович Зубков в Одеському університеті був учнем Анатолія Демидовича Бачинського, який зберігав славетні традиції одеської школи української історіографії 1920-х рр.. А вже його учні стали переможцями олімпіад і МАН, вчать в Київських вузах та аспірантурі Інституту історії України НАН України.

В українській науці найвагоміші здобутки пов'язані саме з науковими школами В.Антоновича, В.Довнар-Запольського, М.Грушевського, Д.Багалія, М.Яворського, М. Слабченка. До школи входить ціла мережа установ – науковий та освітній осередки, друкований орган, сталі зв'язки з вітчизняними та закордонними колегами, наявність декількох поколінь дослідників. Але головним елементом є Лідер, Учитель та його учні. Він передає учням не тільки і не стільки певну проблему, методологію та методику. Йдеться про передачу традицій етносу науки та освіти, громадські і навіть громадсько-політичні позиції, патріотизм, культуру.

Для повноцінної історичної освіти мають бути альтернативні наукові школи з історії України, всесвітньої історії та історичного краєзнавства.

В цій справі без підтримки держави не обійтись, причому йдеться про науку, вищу і середню освіту. На приватний капітал надії мало, враховуючи культурний рівень та національну орієнтацію бізнес-еліти.

Існує і відповідний зарубіжний досвід Японії, Південної Кореї чи Ізраїлю, які виявилися на висоті національно-культурних завдань. Це дозволило цим країнам зробити стрибок і в економіці, і в культурі та науці.

Та повернемося до України. Сьогодні навіть ті мізерні кошти, що їх виділяє держава, слід використовувати раціонально. Адже “объять необъятное” не можна, тому слід зосередитись на фундаментальних дослідженнях з вітчизняної та всесвітньої історії, історичного краєзнавства.

У нас краєзнавство геть занедбане, а коли ми не вивчимо свою історії, то хто це зробить за нас? Коли в нас не буде по 2-3 солідні історичні розвідки з історії кожного села, як у Німеччині, важко сподіватися вийти на європейський рівень.

В Україні навіть у мінімальному обсязі не реалізовано гасло західноєвропейських істориків ХІХ ст. “до джерел”, без чого неможливий елементарний поступ історичної науки. Йдеться про пошук архівних джерел в межах України і за кордоном, мікрофільмування найважливіших джерел та преси, збір

публікацій про історію України в інших країнах, створення фондів усної історії, де у вигляді рукописних чи аудіовізуальних магнітофонних записів зібрані унікальні свідчення очевидців історії ХХ ст.

Виходячи з цього (тобто стану історичної науки) та окреслених у законах “Про освіту” та “Про загальну середню освіту” цілей навчання (розвиток особистості – інтелектуальний, соціальний і фізичний) слід і підходити до реалізації концептуальних цілей історичної освіти.

Отже, мета історії як навчального предмета полягає у допомозі учням в їхньому інтелектуальному і соціальному розвитку. Інтелектуальний розвиток особистості як мета навчання історії передбачає передусім формування в учнів історичного мислення-основи їхньої історичної свідомості.

Специфіка історії як гуманітарно-соціальної дисципліни полягає в тому, що вона містить у собі великий потенціал для формування соціальної ідентичності учнів, залучаючи їх до системи цінностей, норм і відносин суспільства. Це дає можливість придбати соціальний досвід, на підставі чого відбувається формування певних соціальних якостей і рис. На сучасному етапі розвитку українського суспільства вкрай актуальним є саме національний аспект соціалізації особистості, свідомого віднесення індивіда до української нації й реального відчуття себе її частиною, підготовка до свідомої активної участі в житті українського суспільства і держави.

Таким чином, ця мета історичної освіти в школі має конкретизуватися в комплексі завдань, серед яких пріоритетними є:

- розвиток мотиваційної сфери навчальної діяльності, перш за все інтересу до історії як навчального предмета;
- формування основ історичних знань як результату системного пізнання учнів та бази для подальшого пізнання історії;
- розвиток критичного та творчого мислення, формування власного погляду на інформацію й критичного ставлення до неї;
- виховання неупередженого сприймання і толерантного ставлення до інших народів, груп та особистостей.
- вироблення навичок самоосвіти, прагнення й уміння постійно поповнювати історичні знання, орієнтуватися в інтелектуальному полі суспільства;

- виховання громадянської свідомості, гідності та честі в гармонійному поєднанні національних і загальнолюдських цінностей, утвердження ідеалів гуманізму, демократії, добра й справедливості.

Все це має кореспондуватися з викликами сучасності й відповідати філософії освіти ХХІ століття. Йдеться в першу чергу про необхідність в умовах глобалізації та демократизації забезпечити перехід від індустріальних до науково-інформаційних технологій. Адже сучасна постіндустріальна доба (чи інформаційна) базується в значній мірі не на матеріальній, а на інтелектуальній власності. Місце країни і світі все в більшій мірі визначається рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації, рівнем індивідуального розвитку людини.

Світова і вітчизняна історична наука може і повинна вписатись до цих вимог за допомогою "історичної повсякденності". Це в першу чергу врахування підходів знаменитої школи "Анналів". Хоча слід зазначити, що увага до життя людей – економічного, юридичного та іншого побуту – була притаманна й українській національній історіографії з часів В.Антоновича і М.Грушевського.

При такому підході першочергова увага приділяється відповідним структурам повсякденності.

Історична повсякденність – соціально-філософський термін, що позначає певний зріз взаємодії соціального простору і часу, сферу людської життєдіяльності, в процесі якої здійснюється безпосереднє і опосередковане (через предмети культури) спілкування людей.

Повсякденність осягається через співвідношення т.зв. високої культури в усіх її проявах та повсякденної свідомості. Тобто повсякденність розуміється як предмет побуту, життєве середовище, спілкування з мистецтвом, а глибинною тенденцією розвитку цивілізації у ХХ ст. є зближення й контрастна взаємодія ідеального і реального.

Водночас повсякденність є самодостатнім поняттям. Світ повсякденності аж ніяк не складається з одних матеріальних предметів і подій, з якими людина стикається у своєму найближчому оточенні. Повсякденність не має однозначної спрямованості на певну практичну мету, вона насичена багатьма утилітарно не потрібними моментами, вона виходить за межі вузької буденності.

Значну роль в історичній повсякденності відіграють звичаї і традиції. Безпритульність індивіда сучасного суспільства, почуття покинутості пов'язані з браком поєднальної сили традицій. Адже традиції і звичаї виступають сполучною ланкою часу, умовою відчуття його спадкоємності, послідовності, безперервності. Зниження ролі традицій (а це закономірно для всього світу і для нашої країни в особливо гострій та небезпечній формі) призводить до страху перед труднощами. Бо через саме традиції повсякденне життя вживає минулий час у його загальноісторичному вимірі.

Отже, повсякденність в історичному розумінні є такою соціокультурною реальністю, у якій людина може зрозуміти інших людей і діяти з ними спільно. Внаслідок виникає її спільний, комунікативний світ, а саме історична повсякденність постає як специфічна форма соціалізації людини. А саме це є, врешті решт, головною і виховною, і пізнавальною системою історичної освіти в середній школі.

При цьому слід не забувати, що ми вчимо історії, тобто принцип історизму має бути провідним. Не варто боятись звинувачень у позитивізмі, фактології тощо. Не слід ігнорувати макроісторію і все зводити до мікроісторії адже пануючі принципи мультипарадигмальності не означають, що увага до повсякденності має заперечити все звичайне. Просто всі звичні нам події, факти, оцінки і т. д. слід подавати у людському вимірі, вписати в історію звичайну пересічну людину з її проблемами. І якщо під цим кутом поглянути на правду історії, то відразу рушаться міфи. На жаль, і політика, і суспільство у значній мірі зберігають здатність сприймати лише чорно-біле кіно. Завдання концепції – перейти на кольорове.

Історизм вимагає оцінок повсякденності у соціальному просторі (макроісторія, загальні оцінки світової та вітчизняної історії) і соціальному часі. Соціальний або історичний час на відмінну від астрономічного може обернутися назад, тупцюватись на місці, прискорюватись.

Нарешті, останнє. Будь-які новації і будь-які педагогічні технології не замінять постаті Учителя з його розумом, інтелектом, совістю, громадянською позицією. Врешті решт, будь-які новації і реформи слід починати з Учителя.

ЖИТТЄВА ФОРМА – ВУЗЛОВЕ ЕКОЛОГІЗУЮЧЕ ПОНЯТТЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ БІОЛОГІЇ РОСЛИН

Зміст та методи освіти сьогодення визначає концепція гуманізації: соціальне замовлення суспільства потребує їх корегування. Академік В.В.Краєвський окреслює зміст особистісно орієнтовного навчання як педагогічно орієнтовний соціальний досвід людства [8].

Одним з елементів гармонійного розвитку держави сьогодні визначається концепція екологічної освіти, в реалізації якої передбачається участь установ Академії педагогічних наук України. Екологізація шкільних предметів перш за все потребує аналізу їх змісту з точки зору сучасної природотолерантної детермінації досвіду певної галузі знань [6].

В сучасній ботаніці (біології рослин) інтенсивно розробляється в різних напрямках вчення про життєві форми (біоморфологія). Вона має важливий вплив на розвиток сучасної екології. Як наголошують дослідники, у глобальній екології проблема біологічного різноманіття є ключовою, вона найактуальніша і визнана пріоритетною [1]. Біоморфологічний підхід знаходить застосування в організації моніторингу та розробці заходів з охорони біорізноманіття нашої планети тощо.

Таким чином, відбиття біоморфологічного матеріалу в змісті біології загальноосвітньої школи – це вимоги часу.

В даній статті ми пропонуємо аналіз відображення матеріалу фітоморфології в сучасних підручниках біології для 6 класу загальноосвітніх шкіл та шляхів його впровадження у навчання.

Провідна змістовна лінія при викладанні курсу біології рослин у шостому класі загальноосвітньої школи – насінні рослини. На тлі виконання освітніх завдань – теоретичного вивчення матеріалу – в програмі з біології для загальноосвітніх навчальних закладів упроваджуються такі елементи роботи зі свідомістю учнів, як розвиток аналітичних і синтетичних розумових умінь, здібностей узагальнювати і порівнювати елементи навчального матеріалу (тобто, формування систематичних умінь і навичок). Наприклад, вивчається анатомічна будова рослинного організму та інтегрується матеріал вивченого під час формування понять й уявлень про особливості функціонування і життєдіяльності рослин; при проходженні теми „Систематика покритонасінних”

використовуються операції зі систематичними категоріями на основі логічних відношень типу залежності „рід – вид”.

Крім виконання освітніх та розвиваючих завдань програмою передбачена і низка виховних, зокрема, формування наукового світогляду, ціннісного ставлення до оточуючого середовища, виховання естетичних почуттів тощо.

Але при більш детальному аналізі навчальної програми з біології за шостий клас для середніх загальноосвітніх шкіл та навчальних підручників і посібників виявилось, що певний обсяг наукового матеріалу, зокрема тема „Життєві форми рослин”, частково (у випадках із підручниками та посібниками) або повністю (навчальна програма з біології за шостий клас, 2001 рік) відсутній.

Важливе теоретичне і практичне значення мають роботи у напрямках вивчення залежності габітусу певної рослини від умов її існування. Тобто, значення поняття „життєва форма” не менш вагоме, ніж поняття „клітина”, „тканина”, „вид” – все це фундаментальні загальнобіологічні поняття [11]. Роботи Московської фітоморфологічної школи на конкретних видах рослин показали адаптивне значення життєвої форми, архітектурної моделі тощо [15; 16]. Всі теоретичні дослідження з теми біоморфологія, онтоморфологія тощо мають велике практичне значення. Наприклад, онтоморфологічні роботи Чистякової О.О. корінним чином змінили уявлення про життєву форму „дерево”, що відбилося переверотом моніторингової системи лісового господарства [18]. Крім того, існує масштабний ряд важливих відкриттів у морфології, на яких базуються суто прикладні системи сільського, лісового, паркового господарств [17].

Інформація біоонтоморфологічного типу крім практичного використання має великий освітній потенціал. По-перше, при викладанні матеріалу виконується один з найважливіших дидактичних принципів – наочність, бо вивчається наука про зовнішню будову організму. По-друге, зовнішня будова рослини є результатом спільної роботи двох важливих груп факторів – зовнішніх та внутрішніх процесів. В першому випадку вивчаються детерміністичні зв'язки організму і навколишнього середовища, на реальних прикладах проводиться пропедевтична робота перед вивченням окремого курсу екології. В другому випадку вивчаються феноменологічні наслідки функціонування рослини як живого організму, результати процесів рослинного дихання, фотосинтезу, мінерального живлення тощо, а це сприяє

поліпшенню вивчення цих процесів у подальших розділах. По-третє, однією з переваг викладання цієї теми у школі є доступність наочного матеріалу до різних ступенів засвоєння.

Крім того, із темою „Життєва форма” тісно пов'язана тема „Онтогенез рослин”, оскільки життєва форма з'являється не зненацька, а формується у процесі індивідуального розвитку рослини. Деякі дані про періоди онтогенезу використовуються у шкільному курсі ботаніки, але лише для утворення не опорних репродуктивних уявлень. Наприклад, тема „Насіння”, має величезний потенціал хоча б в ракурсі формування детерміністичних вмінь і навичок свідомості, які легко можуть бути використані в подальшому житті.

Об'єктом дослідження були як українські, так і російські підручники, а також додаткова навчальна література на предмет впровадження у навчальну програму теми „Життєві форми рослин”.

У підручнику М.М.Мусієнко та інші, який є основним підручником сьогодення для учнів на Україні, матеріал про існування життєвих форм зустрічається лише у параграфі „Загальний огляд організму насінних рослин” у вигляді малюнку „Життєві форми рослин” та речення „Насінні рослини представлені усіма життєвими формами (травами, кущами, деревами)” [10, 52].

Згаданий параграф розташований на початку вивчення теми „Насінні рослини”, яка іде після теми „Вищі спорові рослини”. Натяк на існування життєвих форм не переходить у основну або навіть додаткову лінію логічного викладення матеріалу. Після цього параграфу не пропонуються питання для контролю.

У подальших розділах підручника [10, 74], (параграф „Стебло – вісь пагона”) пропонується розрізняти групи трав'янистих і деревних рослин на рівні ступеня одерев'яніння стебла, а не на науковому рівні – за ступенем відмирання наземної пагонової частини в несприятливий період року. Там же пропонується класифікація рослин (класично за Серебряковою Т.І. [14] – трав'янистих, а не взагалі рослин) на одно-, дво-, багаторічні рослини. Нижче пропонується поділ дерев'янистих рослин на дерева, кущі та напівкущі на основі поняття галуження та наявного відбиття місця цього процесу на рослині.

Елементи контролю представлені репродуктивними питаннями, для відповіді на них треба відтворити речення з підручника. (Наприклад, „4. Що таке трав'янисті рослини?”).

Матеріал цього параграфу іноді використовується при загальній характеристиці родин покритонасінних.

Таким чином, матеріал про типи життєвих форм рослин подається на недостатньому науковому рівні. Поняття про типи життєвих форм використовується не для формування знань про залежність типу життєвої форми від впливу зовнішніх і внутрішніх факторів і філоморфоонтогенетичної взаємозалежності будови та функції, а під час загальної характеристики родин покритонасінних.

У посібнику Т.І.Серебрякової та інших, який є основним при викладанні біології рослин у російській школі, пропонується окремий параграф „Жизненные формы растений” [13, 16], де детально на доступному науковому та популярному рівні подається визначення терміну „життєва форма”, подається наукове обґрунтування типів життєвих форм та прикладів дерев, кущів, напівкущів, трав. Даний параграф розташований на початку вивчення теми „Общее знакомство с цветковыми растениями”, іде після параграфів, де описуються вегетативні та репродуктивні органи рослин, тобто наявна термінологічна база для формування понять „життєва форма” та „типи життєвих форм”. Контроль представлений двома рівнями – репродуктивним (зокрема, зазначити існуючі життєві форми) та продуктивним (наприклад, порівняти та охарактеризувати певні життєві форми рослин на основі власних спостережень за природними об’єктами).

У наступному параграфі [13, 18] – „Разнообразие травянистых растений”, де подаються наукові принципи класифікації трав’янистих рослин на одно-, дво-, багаторічні рослини. Контроль – репродуктивні, продуктивні запитання та питання, які потребують додаткової роботи з літературою або спостережливості (пропонується вказати місцезнаходження зимуючих бруньок на вивчених під час уроку відомих учням життєвих формах).

У подальшому згадка про життєві форми з’являється у загальній характеристиці родин покритонасінних та при характеристиці рослинних угруповань.

Таким чином, матеріал про типи життєвих форм рослин подається на сучасному науковому рівні. Поняття про типи життєвих форм використовується не тільки для формування знань про залежність типу життєвої форми від впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, а для формування подальших знань про будову, різноманіття та функцій рослин і загальної

характеристики родин покритонасінних та рослинних угруповань. Дана тема формує опорні поняття у російських школах для окремого шкільного курсу „Екологія растений” [2].

За проаналізованою методичною літературою можна виділити два напрямки впровадження даної теми у ЗОШ. Це викладення матеріалу про життєві форми на початку вивчення матеріалу з ботаніки перед детальним та поглибленим вивченням мікроорганізації рослин (тем про корінь, пагін, лист, бруньку тощо) [13], та вивчення загальної морфології рослин після або під час проходження тем, пов'язаних із окремими питаннями будови рослин [10].

Тобто, в першому випадку відбувається вивчення матеріалу від загального (екологічна морфологія) до детального (конкретно будова органів рослин) – використовується дедуктивний метод викладення матеріалу.

Таким чином, логічна структура теми „Життєві форми рослин” у контексті навчального процесу відповідає дедуктивному направленню умовиводів у процесі руху від загального до детального. Дедуктивні умовиводи, як відомо, можна розділити на три групи – безпосередні (із однієї простої посилки), опосередковані із кількох простих посилок, опосередковані із кількох простих і складних посилок [4; 5; 12]. Відповідно, в цьому випадку впровадження теми можливе трьома шляхами, які розподіляються за рівнем складності викладення матеріалу, що, в свою чергу, підпорядковується загальному розумово-понятійному рівневі сукупної свідомості класу. У випадку використання дедукції при викладенні матеріалу процес встановлення причинної залежності можливий за допомогою таких методів, як метод логічного квадрату, метод природного виводу, метод таблиць істинності тощо. Наприклад, у підручнику Серебрякової Т.І., Єленовського А.Г., Гулякової М.А. та інших [13] найчастіше використовується метод природного виводу, за яким на основі правил першого роду (елементарних логічних операцій – теореми дедукції, зведення до абсурду, доведення від протилежного) та їх похідних (контрапозиції та вилучення) будується викладення матеріалу. До правил першого роду, враховуючи вік дітей, для яких розроблено посібник, в якості аксіоматичних комплексів додаються приклади з оточуючого середовища у вигляді аксіоматичних комплексів понять (наприклад, „життєва форма”), та на цій основі формуються більш детальні поняття типів життєвих форм за різними класифікаціями тощо.

Коротко цей шлях можна означити так: від екологічних умов існування рослини до результатів адаптації рослини до навколишніх умов (життєва форма, архітектурна модель) і далі – до особливостей їх органної структури (пагін, корінь, їхня анатомічна будова та функціонування, місце комплексу відповідних ознак у класифікаційній ієрархії – систематиці).

Інший напрямок впровадження теми – від деталей (систематика рослинного царства, зовнішня та внутрішня будова органів) до – лише в декількох підручниках [7; 9] – неконкретного описання залежностей загальної біоморфології. В даному випадку логічна структура теми „Життєві форми рослин” у контексті навчального процесу відповідає індуктивному виведенню інформації в процесі руху від детального до загального.

Індуктивні умовиводи, як відомо, можна розділити на дві групи – повну (в наявності дані про всі елементи сукупності фактів) і неповну індукцію (умовивід про загальне робиться на основі неповної інформації про детальне з певною імовірністю). Неповна індукція можлива як елімінативна та еnumerативна (відрізняються одна від одної рівнем використання статистичних методів обробки даних) [3; 4; 19]. Методи установлення детерміністичного зв'язку у випадку із використанням індукції – це метод подібності, метод відмінності, метод залишків, метод супровідних змін тощо. Наприклад, під час різнорівневого контролю знань і умінь учнів одним із завдань може бути: “Встановити певну закономірність за допомогою повної та неповної індукції при наявності деякого обсягу фактів для обробки”. Творчим завданням може вважатися певний рівень статистичної обробки даних.

Коротко цей шлях можна означити так: від клітинної та тканинної будови рослини, особливості органної організації рослин, закономірностей розподілу ознак рослин (систематика) до типів адаптації рослин до екологічних умов.

За логікою розумового розвитку учнів оптимальні шляхи впровадження теми „Життєві форми рослин” – поєднання методів індукції та дедукції.

Навчання за науково обґрунтованими і побудованими не на основі побутової емпірики, а структурованими з використанням сучасних методик досягнення істини, переслідує не лише мету якісного вивчення учнями наукового матеріалу, а і надціль – структуризація процесів пізнання на певному науковому базисі, що призведе до набагато оптимальнішого функціонування

свідомості. При переваженні під час навчання певного виду умовиводів може стимулювати однобічний розвиток певного елементу системи процесів пізнання, що суперечить одному з основних принципів методики виховання – гармонійному розвитку особистості учнів.

У контексті загальної тенденції гуманізації освіти для більшого гармонійного розвитку учнів (пропорційно розвитку і аналітичних і синтетичних розумових вмінь) під час навчального процесу необхідна інтеграція від цілого, загального до дискретності, а надалі – з часткового до цілісності уявлення про світ рослин зокрема та про оточуюче середовище, Всесвіт, взагалі.

Таким чином, при адекватному сприйнятті спеціалістами методики біології наукового змісту поняття про життєві форми рослини можливі обидва полюси підбору інформації – індукція і дедукція, що свідчить про інтегральність самого поняття та визначає перспективу вдосконалення змістовної лінії „Організм та оточуюче середовище”.

1. Бойко М.Ф. Чорний С.Г. Екологія Херсонщини. – Херсон: 2001. – 156с.
2. Былова А.М. Шорина Н. Ш. Экология растений: Пособие для учащихся 6 класса общеобразовательной школы. / Под ред. д-ра биол. наук проф. Н.М. Черновой. – М.: Веданта-Граф, 1999. – С. 154-164.
3. Гетманова А.Д. Учебник по логике. – М.: Черо, 1996. – 304 с.
4. Гришанов В.В. Гіпотетико-дедуктивний та індуктивний методи як інформаційна модель побудови наукових знань. – Херсон: ХДПІ, 1996. – 10 с.
5. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. – М.: Знание, 1992. – 80с.
6. Державна національна програма „Освіта”. Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – С. 12.
7. Костильов О.В. Соломаха В.А. Біологія. Підручник для 6 класу загальноосвітніх шкіл. – Київ: Фітосоціоцентр, 1999. – 160 с.
8. Краевский В.В. Концепция содержания и личностно ориентированное образование// Химия: методика преподавания в школе. – М.: 2001. – №2. – С.3-7.
9. Куц І.В. Карпова О.І. Практикум з біології, 6 клас. Навч. посібник. – Одеса: ТОВ Ярослав, 2001. – 208 с.
10. Мусієнко М.М. Вервес Ю.Г. Славний П.С. та ін. Біологія. Підручник для шостого класу серед. шк. – К.: Генеза, 2002. – 208 с.
11. Правдин М.Н. Учение о жизненных формах как общебиологическая проблема // Жизненные формы в экологии и систематики растений.

- Межвузовський збірник научних трудов. – М.: МГПИ ім. Леніна, 1986. – С. 3-8.
12. Пономарев Я.А. Знання, мислення і умственне розвиток. – М.: Просвященіє, 1967. – С.68 – 92.
 13. Серебрякова Т.И. Еленевський А.Г. Гуленкова М.А. і др. Біологія: Растения, бактерії, гриби, лишайники: Учеб. для 6-7 класу серед. шк. – М.: Просвященіє, 2000. – 224 с.
 14. Серебрякова Т.И. Морфогенез побегов і еволюція життєвої форми злаків. – М.: Наука, 1971. – 362 с.
 15. Серебряков І.Г. Морфологія вегетативних органів вищих рослин. – М.: Советська наука, 1952.
 16. Серебряков І.Г. Екологічна морфологія рослин: Життєві форми покритосемених і хвойних. – М.: Вища школа, 1962. – 417с.
 17. Состояние и перспективы изучения онтогенеза растений природных и культурных флор Евразии. Материалы XV международной научной конференции. – Харьков, 2003. – 188с.
 18. Чистякова А.А. Життєві форми і їх екологічна обумовленість. // Життєві форми в екології і систематикі рослин: Межвузовський збірник научних трудов. – М.: МГПИ ім. Леніна, 1986. – С. 43-55.
 19. Щекин Т.В. Основи психологічних знань. – К.: МАУП, 1999. – 128с.

Охріменко І.В.

ПРОБЛЕМИ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ В СУЧАСНІЙ СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

Адаптивне управління передбачає пристосування кожної окремої моделі менеджменту освіти до соціально-політичних, економічних та інших умов, у яких вона діє. За допомогою адаптивного управління відбувається поєднання, взаємоузгодження, гармонізація потреб людини, суспільства і держави [6, с.133].

Сьогодні умови, у яких працює система загальної освіти України, характеризується великою кількістю проблем, пов'язаних із такими властивостями сучасної цивілізації, як глобалізація, кардинальна зміна виробничих технологій, зростання ролі інформації, комерціалізація. Актуальним завданням є забезпечення доступності здобуття якісної освіти потягом життя для всіх громадян та подальше утвердження її національного характеру.

Нинішній перехідний період спричинив і чимало гострих проблем, яких не може не враховувати сучасний освітній менеджер. Зменшилося і продовжує далі зменшуватися

населення нашої держави за рахунок скорочення народжуваності та збільшення смертності, зниження рівня життя мільйонів людей похилого віку. Особливо різко скорочується населення на селі, а це неминуче призводить до скорочення загальноосвітньої мережі. Ліквідація планової системи економіки, її капіталізація призвели до руйнації колективних форм господарювання, занепаду сільського господарства, розкрадання колективного майна, втрати робочих місць, занедбання колись родючих земель – і знову таки до обезлюднення села, його зубожіння, а разом з ним до фінансового й матеріального зубожіння сільської школи. Україна ще не вийшла зі стану перманентної кризи, як економічної, так і соціальної та політичної. Скорочено витрати та соціальні потреби, в тому числі й на освіту, відсутня чітко окреслена стратегія реформування освіти, відчувається непослідовність окремих кроків, що робляться у цьому напрямі. Як говорить міністр освіти і науки України В.Г. Кремень, це пояснюється двома взаємопов'язаними чинниками: „перехідним періодом, у якому перебуває суспільство, і системною кризою, яка охопила його в перші роки незалежності і залишки якого збереглися до сьогоднішнього дня. І якщо перший чинник спонукає до проведення нових форм, методів і засобів навчання, то другий, а це насамперед фінансова скрута, гальмує розквіт нововведень у царині освіти” [4, с.20].

Важливий напрямок адаптивного управління в сучасній школі – забезпечення державно-громадської моделі, що має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономності навчальних закладів, конкурентноздатності освітніх послуг, посилення контролю з боку батьків та громадськості, більшої відкритості та демократичності, органічного поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням. Контроль та пряме втручання в навчальний процес з боку керуючих органів мають поступитися місцем гнучкості, перенесенню наголосу на науково-методичну експертну та інформаційну допомогу навчальним закладам. Має далі зростати роль колегіального органу управління навчальним закладом – педагогічної ради, наглядової ради, загальних зборів працівників, учнівських та батьківських зборів. Акцент діяльності директора буде зміщуватися від домінуючого нині оперативного управління до управління стратегічного.

У нас є чимало прикладів ефективного співробітництва школи з батьками та громадськістю, починаючи з Велико Будищанської школи Гадяцького району Полтавської області.

Сучасний матеріальний стан школи, вимагає дальшого розвитку їх господарської діяльності – оренди й обробітку землі, надання платних послуг іншим організаціям та населенню за допомогою шкільної техніки (обробіток землі, зварювальні роботи, допомога по догляду за посівами, на збиранні врожаю тощо); оренди шкільних приміщень та інвентарю; організацію допомоги школі з боку батьків та інших громадян, як фінансової, так й у виконанні ремонтних та інших робіт.

Специфіка сільської школи така, що вона за самою своєю природою малокомплектна. У 2003 році в Україні було 121,734 сільських шкіл, що складало 67,4 % їх загального числа. Середнє число учнів у загальноосвітній міській школі складало 577,6 учня, а в сільській – 147,7 учня. Про проблеми малокомплектних сільських шкіл та недовантаження, (і відповідно низькі заробітки вчителів у них) ми будемо говорити далі.

Значні проблеми виникають у зв'язку з майбутньою профілізацією сільської школи. Сільська школа – це переважно школа I-III ступенів. У школах I-III ступенів число старшокласників як правило незначне. Якщо паралельні класи відсутні, а в класі всього 10-15 учнів, то створити профільні групи в класах неможливо. Тому, на нашу думку, варта особливої уваги ідея полтавського педагога-науковця Н.І. Шиян, яка пропонує запровадити в старших класах сільських шкіл так зване різнорівневе навчання. Суть його в тому, що в кожному класі вчитель навчатиме учнів свого предмета на трьох рівнях – ті учні, які обрали даний предмет як свій професійний, вивчатимуть його на найвищому, найбільш складному рівні за спеціальною програмою; ті учні, для яких цей навчальний предмет не є профільним, але близьким до його профілю, будуть вивчати його на середньому рівні; решта учнів вивчатимуть предмет на третьому рівні, що дасть їм необхідний загальноосвітній мінімум знань. Таким чином можна було б вести профільну підготовку в кожній сільській школі, не переводячи учнів у якісь спеціалізовані інтернати. По-перше, це вимагає значних коштів, яких немає, а по-друге, це загрожує сільській середній школі втратою старших класів, що рівносильно її закриттю. Однак при всій позірній легкості такого вирішення проблеми профілізації в сільській школі, труднощі тут значні. Ще немає спеціальної методики і підручників чи посібників для різнорівневого навчання. Експерименти в цьому напрямку ще тільки плануються. І головне: нелегка праця вчителя на трьох рівнях має вище оплачуватись, а коштів на це ще ні на державному, ні на

обласному, ні на районному рівнях немає. А ідея, повторюємо, варта уваги, вона може стати вирішенням однієї з найскладніших проблем профілізації.

Сільські навчальні заклади завжди мали значно більше громадське значення, ніж міські школи. Вони були на селі культурними центрами, на концертах шкільної художньої самодіяльності, як правило, присутнє все село. Учителі – найактивніші громадські діячі, вони беруть найактивнішу участь, наприклад, в організації виборчих дільниць, у проведенні виборів та інших громадських заходів. Справедлива думка, що якщо в селі зникає школа, то зникає й село, бо його покидають молоді батьки, щоб їх діти могли десь учитися. Тому доля школи на селі – це доля самого села, інакше земля залишиться без господарів. Проблема частково могла б бути вирішена за допомогою збільшення числа шкільних автобусів (які є в достатній кількості в усіх цивілізованих країнах), але на автобуси також потрібні кошти, та й бензин недешевий. І все ж там, де цій проблемі надали достатню увагу, ефект значний.

Те саме можна сказати і про створення інтернатів при школах для дітей з віддалених малих населених пунктів, а також про створення спеціальних профільних шкіл-інтернатів, ліцеїв та інших закладів інтернатного типу.

Убоге сьогодні матеріальне забезпечення сільських шкіл. Ми вже не кажемо про комп'ютерні класи, які для більшості шкіл усе ще залишаються недосяжною мрією. Навіть нові більш сучасні меблі для класів та кабінетів сьогодні школам недоступні, так само як і навчальне приладдя фізичних та хімічних кабінетів, автокласів, музичні інструменти, спортивне обладнання, форма для спортивних команд. Діяльність нечисленних спонсорів – явище рідкісне, і воно не вирішує проблеми.

Але і в цих умовах окремі педагоги-ентузіасти досягають видатних результатів. Є у Полтавській області невелике село Канави (Кобеляцький район). У цій школі 1-2 ступеня всього 60-70 учнів. Старшокласників так мало, що створити з них, наприклад, пристойну футбольну чи навіть волейбольну команду неможливо. Але вчитель фізкультури Микола Сергійович Наумов – ентузіаст своєї справи, домігся того, що в індивідуальних видах спорту його вихованці систематично посідають у районі перші місця. Цей учитель власноруч виготовив чимало спортивного знаряддя, збудував спортивний зал, настелив у ньому підлогу, яка в таких залах повинна мати особливу конструкцію. Усе це, звичайно, при допомозі і сприянні директора школи. Висновок:

якщо людина дуже хоче, вона ставить перед собою певну мету і домагається її здійснення всіма наявними засобами.

Умови, в яких перебувають сьогодні сільські школи України, характеризуються, як ми вже зазначили, дальшим зменшенням їх числа, середньої наповнюваності (285 учнів – враховуючи й великі школи у селищах міського типу та приміських селах) та середньої наповнюваності класів (21,3 учня, враховуючи й згадані вище великі школи) [4, с. 94]. У початкових школах України є близько 11 тисяч класів-колективів, що об'єднують учнів двох класів, якщо у них разом є менше ніж 25 учнів, або 3-х класів, якщо у них разом є менше ніж 15 учнів.

Правда, існують рекомендації Міністерства освіти і науки України про шляхи ліквідації класів-комплектів, але така практика, як свідчать джерела, є рідкісним явищем [7, с. 103].

У деяких малокомплектних сільських школах навчання організоване у півтори зміни. Класи зводяться для проведення трудового навчання, музики, образотворчого мистецтва, фізкультури, що автоматично призводить до скорочення педагогічного персоналу, і так нечисленого. Про яку профілізацію тут може вестись мова?

Проблема полягає в тому, що в переважній більшості сільських шкіл, де кількість учнів така, що паралельні класи відсутні, вчителям багатьох предметів хронічно не вистачає навантаження. Відповідно й заробітки їх низькі, а це не сприяє закріпленню кадрів, підвищенню їх професійної майстерності. Учитель, у якого навантаження неповне, іноді не сягає й половини норми, а заробітна плата низька – не має стимулів до роботи, не впевнений у завтрашньому дні, не працює над собою. Його робочий тонус узагалі знижений. Творчої роботи від нього чекати важко. Вихід з цієї ситуації, на нашу думку, може бути тільки в перебудові системи вузівської підготовки вчителів. Для сільської школи, необхідно готувати вчителя більш широкого профілю, що міг би викладати низку більш чи менш споріднених предметів, і таким чином проблема нормального навантаження для вчителя була б знята, а разом з нею і проблеми заробітної плати, більшої зацікавленості вчителя в результатах своєї праці, закріплення молодих учительських кадрів на селі.

Треба сказати, що ідея ця не зовсім нова – в історії освіти вже були періоди, коли вчитель був учителем широкого профілю, а не вузьким спеціалістом з якогось одного предмета. У часи, коли А.С. Макаренко працював у школі (початковій залізничній, вищепочатковій 5-річній), один вчитель, окрім

базових предметів, які вивчаються і в школі 1 ступеня сьогодні, викладав ще історію, географію, креслення й деякі інші.

У характеристиці, наприклад, яку видано студентові – випускникові Полтавського вчительського інституту Антону Семеновичу Макаренкові у 1917 році, говорилося, що він „буде гарним учителем з усіх предметів, особливо з історії й російської мови.”

Пізніше, починаючи з 1956 року, наші педагогічні інститути теж перейшли до підготовки двопрофільних вчительських кадрів. Істориків тоді об'єднали з українськими філологами, другим профілем для вчителів російської мови й літератури стали музика та співи тощо. Правда, через певний час від цієї практики відновились, а жаль, бо проблема вчительського навантаження в сільських школах з обмеженою кількістю класів гостро стояла вже й тоді.

Ми вважаємо, що для вирішення проблеми в педагогічних університетах України слід започаткувати підготовку вчителів за такими профільними напрямками:

- 1 гуманітарний (українська мова та література, мови національних меншин, історія, іноземна мова);
- 2 фізико-математичний (фізика, математика, інформатика);
- 3 природничий (географія, хімія, біологія, екологія);
- 4 цикл загального розвитку та фізичного виховання (ОБЖ, виробниче навчання, креслення, фізичне виховання);
- 5 естетичний цикл (музика і співи, малювання, підготовка вихователів – класних керівників).

Перехід на таку систему циклової підготовки за профільними напрямками вирішить і чимало проблем переходу до профільного навчання, де також рекомендується розширення профілів за рахунок споріднених предметів. Учителі-предметники широкого профілю матимуть змогу краще, всебічно вивчити учнів, щоб правильно оцінити їх здібності й нахили, а директорові на основі їх обґрунтованих рекомендацій буде легше визначити профілі школи. Серед педагогів ця ідея вже обговорюється, знаходить позитивний відгук. Ці думки поділяє і Марія Кирилівна Голубченко, редактор газети „Сільська школа України”, яка пише: „Сільського вчителя треба вчити 3-4 професій. Що менша сільська школа, то більше вона потребує вчителя–універсала, здатного кваліфіковано викладати декілька навчальних дисциплін. Якщо не запровадимо таку підготовку, то й далі буде спостерігатися картина, коли вчитель, знаючи добре один предмет, змушений викладати багато предметів у міру

розуміння програми та підручника” [4, с. 184].

Отже, справа за Міністерством освіти і науки України та педагогічними вузами.

Можливо, варто подумати і про розширення профілів уже існуючих спеціалістів, їх перепідготовку в цьому напрямі інститутами післядипломної освіти.

Важлива подія в житті педагогічного працівника, у тому числі й керівника, – їх атестація, тобто перевірка й оцінка ділової кваліфікації та відповідності займаній посаді або виконуваній роботі. Тут ще чимало неясного, чітко не визначені критерії, показники (що, наприклад, важливіше – кількісні чи якісні показники?). Тут багато залежить від способу прийняття рішення під час експертизи – відкритість, гласність, чи закритість, келійність; хто виступає в ролі експерта, чи справді він є та людина, яка здатна безпомилково оцінити рівень роботи працівника; наскільки об’єктивна характеристика роботи вчителя чи керівника; наскільки об’єктивне рішення прийняте атестаційною комісією та ін.

Оскільки в сільській школі педагогічний колектив невеликий, його члени тісно пов’язані між собою, це може стати причиною невимогливого ставлення до оцінки роботи колеги, зниження рівня атестаційних вимог. З другого боку, мають бути враховані й непрості умови роботи сільського вчителя, про які йшлося вище.

Слід подумати про диференційований підхід до атестації.

Ми уже зробили крок до атестації навчальних закладів і тут же побачили, скільки недоліків у цій справі.

Необхідно вже зараз розпочати експеримент щодо атестації керівних кадрів, кожен керівник повинен знати як оцінюється його праця, повинен бачити своє місце в освітньому просторі.

1. Єльников Г. В. Основи адаптивного управління. – Харків: Основа, 2004.
2. Концепція 12-річної середньої школи // Директор школи. – 2002. – № 1.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі. Проект // Освіта України. – 10 червня 2003.
4. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи. – К.: Грамота, 2003. – С. 20.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 23 квітня 2002.
6. Підготовка керівника середнього закладу освіти / За ред. Я.І.Даниленко. – К.: Міленіум, 2004.
7. Поза межами можливого: школа, якою вона є. – К.: Шкільний світ, 2004.

ПРОБЛЕМА ЗДІБНОСТЕЙ У ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІЦІ

Затверджений Кабінетом Міністрів України Державний стандарт загальної середньої освіти передбачає, що навчання у старшій школі буде профільним. Вибір профілю навчання кожним школярем повинен здійснюватися відповідно до його здібностей та інтересів. Тому актуальними стають дослідження проблем здібностей.

Категорія “здібностей” відноситься до одного з основних і найскладніших понять психології і педагогіки. Проблема виявлення і розвитку здібностей у всі часи привертала увагу багатьох дослідників, тому що саме від здібностей особистості у більшості випадків залежить успішність і результативність багатьох видів діяльності (у тому числі й навчальної).

Що стосується оцінки досягнень у вивченні і розробці теоретико-методологічних основ проблеми здібностей, то її дослідники стоять на різних позиціях. Так, існує думка що вже здійснено якісно важливий крок до розуміння всіх головних аспектів проблеми здібностей. Проте на противагу цьому Т.І.Артемова вважає, що психолого-педагогічна наука дійсно має певні досягнення у вивченні здібностей, але тут же вона вказує на нерозробленість проблеми їх формування, розвитку і реалізації [4]. Ще менш оптимістичною можна назвати думку В.Е.Чудновського: “В психології... нагромаджено певний позитивний досвід...разом з тим поки що не вирішені фундаментальні питання, пов'язані з визначенням психологічного походження здібностей, їх детермінації, процесу й умов формування” [18, с.78].

Як свідчить аналіз відповідних літературних джерел, в психолого-педагогічній науці до цього часу відсутня єдина точка зору на визначення поняття “здібностей”. Це вказує, з одного боку, на складність і недостатню розробленість даного феномену, а з другого – на наявність різних підходів дослідників до вивчення здібностей.

При загальнопсихологічному підході під здібностями розуміють будь-який прояв можливостей людини (відправний момент – людина здібна, може здійснювати якусь діяльність). Усередині проблеми виникає питання – як ефективніше розвивати можливості (здібності) всіх людей, тобто проблема здібностей набуває психолого-педагогічної спрямованості. При індивідуально-психологічному підході підкреслюється різниця між людьми у здібностях.

Найчастіше словом “здібності” називають ступінь прояву і своєрідність тих властивостей психіки, від яких залежить успішність певної діяльності. Багатьма дослідниками прийняте визначення здібностей, яке в свій час дав йому Б.М.Теплов і пізніше підтримав М.С.Лейтес. За цим визначенням здібності – це такі “Індивідуально-психологічні особливості, які мають відношення до успішності виконання однієї або декількох діяльностей”, і їх “...не можна зводити до наявних знань, навичок чи вмій, але вони можуть пояснити легкість і швидкість набуття цих знань і навичок [17, с.16].

Як відомо, формуючи це визначення, Б.М.Теплов мав на увазі три основні ознаки здібностей: 1) під здібностями слід розуміти індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; 2) здібностями слід вважати не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, що мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох видів діяльності; 3) поняття “здібність” не слід відносити до тих знань, навичок і вмій, які вже наявні у даної людини.

Визначення здібностей, зроблене Б.М.Тепловим, вказує на те, що здібності індивіда можна виявити на основі того, як швидко і ґрунтовно він пристосовується до певної діяльності. Тому до виконання діяльності неможливо передбачити його здібності. Але саме за результатами якої-небудь діяльності стає можливим емпірично виявити наявність здібності або констатувати її відсутність. На думку В.М.Мясіщева [6, с.5] це означає, що визначення Б.М.Теплова не розкриває “внутрішнього походження здібностей, але націлює на їх емпіричне виявлення”.

Дослідження Б.М.Теплова започаткували створення діяльнісно-особистісного підходу до вивчення здібностей, який знайшов підтримку і у сучасних дослідників цієї проблеми. Один з них (зокрема М.Г.Давлетшин, П.І.Іванов) вважають, що здібності являють собою “своєрідне поєднання індивідуально-психологічних якостей особистості, які визначають ступінь діяльності і успішність зайняття цією діяльністю” [4, с.157]. Н.В.Кузьміна визначає здібності “як індивідуальні, стійкі властивості особистості, що полягають у специфічній чутливості до об’єкта, засобів, умов діяльності і знаходженню (тобто створенню) найбільш продуктивних способів одержання бажаних результатів у ній” [7, с.8].

Особливістю особистісно-діяльнісного підходу, як на це звертає увагу Є.П.Ільїн [5], слід вважати вивчення здібностей з позиції особистості (при визначенні місця здібностей серед інших

психологічних феноменів) і з позицій діяльності (при поясненні генезису здібностей). Тому у даному випадку здібності і визначаються як властивості (чи сукупність властивостей) особистості, які впливають на ефективність діяльності. Але така загальна схема не пояснює, які ж властивості особистості або її особливості мають визначати здібності. Відповідь на це питання формулюється по-різному. Одні дослідники (вважають, що їх менше), відносять до здібностей якусь окрему властивість людини, інші – сукупність властивостей і особливостей. Так К.К.Платонов під здібностями розуміє сукупність (структуру) стійких індивідуально-психологічних якостей особистості, що мають зазнавати змін під впливом виховання [13]. Такий же підхід має місце і у спільній роботі А.Г.Ковальова і В.М.Мясіщева [6]: вони вважають, що під здібностями слід розуміти ансамбль властивостей, необхідних для успішної діяльності, включаючи емоційні і вольові особливості людини, а також синтез особистісних відношень.

Вирішення питання про здібності з позицій цілісно-особистісного підходу, як це вдалося показати у своєму дослідженні Є.П.Ільїну [5], має суттєві недоліки. Адже можна припустити, що людині властиві декілька яскраво виражених здібностей, котрі знаходять прояв в різних за характером видах діяльності. Тоді необхідно визнати, що така людина має і декілька структур особистості. На основі цього виникає явне протиріччя у розумінні цілісної характеристики особистості. Цілісно-особистісний підхід спрямовує вивчення проблеми з позицій здібної людини, а не її окремих здібностей. З цього приводу слушним може бути зауваження Т.І.Артем'євої, що "вивчення здібностей в широкому особистісному плані, а також намагання визначити здібності через особистість... переводять саму проблему здібностей в площину проблем особистості... Тут приховується відома небезпека "розчинити" здібності в психології особистості, втратити власний предмет дослідження" [1, с.67].

На противагу діяльнісно-особистісному підходу, ряд дослідників (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадріков) визначають здібності з функціонально-генетичної точки зору, відповідно до якої, здібності – це властивості функціональних систем, котрі реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру вираженості, котра знаходить прояв у діяльності і своєрідності виконання діяльності [15, 19, 20]. Такий підхід підтримує і Б.Ф.Ломов. Тісний зв'язок психологічних проявів здібностей з функціонуванням окремих сторін діяльності мозку він розглядав як цілісну єдину систему, що складається з трьох взаємопо-

в'язаних сторін. До першої з них відносяться особливості функціонування мозку, які забезпечують своєрідність виконання дій. Друга сторона являє собою безпосередньо операційний склад здібностей, які забезпечують успішність діяльності як сукупності розумових дій. “Щоб ці операції сформувались, – зазначав Б.Ф.Ломов, – необхідний певний рівень розвитку відповідних функцій, і разом з тим під час оволодіння операціями ці функції розвиваються” [10, с.134]. Третя сторона – мотиваційна. У ній особливо важливим є те, що до мотиваційної, змістовної сторони здібностей автор відносить і нахили. Коли мова йде про мотиваційну сторону розумових здібностей, то маються на увазі перш за все нахили, пов'язані з потребою у пізнанні – однією з головних потреб людини [10, с. 134-135]. У даному випадку Б.Ф.Ломов розглядав здібності як загальнолюдські родові властивості.

Функціонально-генетичний підхід передбачає вивчення здібностей з позиції функції і функціональної системи, а виникнення (генезису) здібностей – з позиції природженості. Відправним моментом цього підходу є те, що здібності повинні знаходити прояв перш за все в елементарних психічних і психомоторних функціях (процесах). На це в свій час звертали увагу В.О.Крутецький, Б.А.Микитюк, В.Д.Шадріков, В.Б.Шварц. Адже можна вести мову про добру чи погану пам'ять, про добрий чи поганий розподіл і переключення уваги, про швидкість рухів і витривалість людини. Таким чином, здібності можуть характеризувати ступінь прояву якісних сторін функцій (сенсорної, мнемічної, рушійної тощо). Це і означає, що здібності співвідносяться з психічними функціями. Важливою особливістю функціонально-генетичного підходу до вивчення проблеми здібностей є визначення їх генетичної обумовленості, природженості. Природженість здібностей визнана К.К.Платоновим, В.С.Фарфелем, В.Д.Шадріковим, рядом інших психологів і фізіологів. Зокрема, В.Д.Шадріков визначав, що “вже при народженні дитина має певні здібності. Це здібності генотипу” [20, с. 20]. Визначення природжених здібностей дає можливість вести мову про те, що вони існують до діяльності. А тому відпадає необхідність пов'язувати їх появу тільки з діяльністю (хоча і відокремлювати здібності від діяльності також не слід).

Останнім часом у психології визначився підхід до вивчення здібностей з позиції конкретних особливостей окремо взятої людини, з позиції індивідуально-психологічних відмінностей у здібностях. Зокрема, в диференційно-психофізіологічному плані

вивчення здібностей проведено Е.О.Голубєвою, Б.Р.Кадириовим, М.С.Лейтесом, В.М.Русаловим та ін.

Наявність відмінностей в існуючих підходах до вивчення здібностей, на нашу думку, зовсім не означає, що ці підходи суперечать один одному. Адже кожен з них досліджує лише один бік проблеми і не може претендувати на її вирішення в цілому. Ми не ставили перед собою мету критично оцінити кожен з існуючих підходів, з'ясувати їх переваги і викрити недоліки, а лише намагалися з'ясувати їх особливості.

При всій різноманітності підходів до вивчення проблеми здібностей, ми розділяємо таке їх розуміння, коли здібності розглядаються саме як індивідуальні психологічні особливості, пов'язані з природними передумовами, і які визначають успішність діяльності. Але при цьому ми не заперечуємо, що здібності ґрунтуються перш за все на своєрідності психічних процесів, обумовлених відповідними психофізіологічними функціями індивіда.

Значне місце в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях займає проблема формування здібностей до конкретних видів діяльності. В них переконливо доводиться можливість розвитку здібностей через створення особистісного спрямування на оволодіння предметом діяльності. Завдяки цим дослідженням одержано чисельні експериментальні матеріали, покладені в основу детального якісного опису здібностей математичних (В.О.Крутецький), музичних (Б.М.Теплов, А.Г.Ковальов, В.М.Мясіщев, М.О.Ветлугін, С.І.Науменко), образотворчих (В.І.Кірієнко), педагогічних (Н.В.Кузьміна, М.Д.Левітов, Ф.М.Гоноболін, О.І.Щербаков, М.Г.Кушков), льотних (К.К.Платонов), організаторських (Л.І.Уманський). Багатьма дослідниками були вивчені різні аспекти розвитку технічних здібностей (окремо це питання буде розглянуто у наступному параграфі).

У більшості проведених досліджень теоретичних передумов розвитку здібностей (М.С.Лейтес, О.М.Леонтьєв, В.М.Мясіщев, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн та ін.) стала визначною точка зору про походження здібностей, в основі якої лежить визначене Б.М.Тепловим співвідношення між природженим і набути у здібностях. “Ми не можемо розуміти здібності...як природжені можливості індивіда, – вказував Б.М.Теплов, – природженими можуть бути лише анатоми-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей...” [17, с. 11]. Але що ж являють собою задатки? Повна ясність стосовно цього відсутня. Вивчення літературних джерел показує, що існує

декілька принципово різних підходів до пояснення походження задатків. Одні дослідники (Б.М.Теплов, В.О.Крутецький та ін.) стверджують, що задатками можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості мозку, ніяк не пов'язані з психічними утвореннями. Інша група дослідників (А.Г.Костюк, В.М.Мясіщев, К.К.Платонов та ін.) переконливо доводять, що задатки є психофізіологічними передумовами здібностей, тобто вони складаються не тільки з анатомо-фізіологічних, але й психічних компонентів. Наприклад, В.М.Місящев свою незгоду щодо визначення задатків як анатомо-фізіологічних основ здібностей аргументує таким чином: “Якщо це поняття (тобто задатки) анатомо-фізіологічне, то для психолога воно має значення лише як посилання на ту галузь, до якої він не має відношення. Це, разом з тим, формально-логічне припущення того, що коли є здібності, то щось повинно бути до їх появи. Це щось і є природжені передумови – задатки. Таке розуміння нічого не варте для психології і не має основи у фактичних даних. Звідси виникає необхідність психологічно усвідомити розуміння задатків саме як природних психологічних особливостей” [6, с.10-11].

На нашу думку, в сучасній психології переважає точка зору про анатомо-фізіологічне походження задатків. Її прибічники посилаються на результати чисельних фізіологічних досліджень. Так, А.Г.Ковальов, у своєму визначенні задатків як природжених анатомічних особливостей структури мозку і, зокрема, його мікроструктури, спирається на дослідження Н.С.Преображенської і С.О.Саркісова, котрі довели, що розміщення клітинних полів у корі великих півкуль мозку людини має індивідуальні відмінності. У цьому дослідженні також було встановлено відмінності в будові клітинних шарів, а це, як вважає А.Г.Ковальов, має суттєве значення для роботи мозку, особливо для прояву здібностей [6, с.99-100]. В експериментальних дослідженнях, виконаних Е.О.Голубевою та Б.Р.Кадиризовим, задатки визначені як анатомо-фізіологічні особливості, які відносяться до безумовних рефлексів [2]. При цьому зверталась увага на те, що коли йде мова про безумовні природжені реакції, то маються на увазі не лише “вітальні” рефлекси, але і широкий клас безумовних реакцій.

Походження здібностей пов'язано з розвитком, адже умовою існування здібності є її розвиток. “Питання про здібності повинне бути пов'язане з питанням про розвиток, – писав С.Л.Рубінштейн – Пов'язати...проблему здібностей з питанням про розвиток – означає визнати, з одного боку, що здібності не можуть бути

просто прищеплені ззовні, що в індивіді повинні існувати передумови, внутрішні умови для їх органічного росту і, з другого боку, що вони не визначені, не даються в готовому вигляді до і поза будь-яким розвитком” [15, с. 3-4]. За С.Л.Рубінштейном, розвиток здібностей відбувається по спіралі: здібність одного рівня стає передумовою розвитку здібності більш високого рівня.

Загальновідомо, що у кожної людини поруч із звичайними природними здібностями, задатками яких є сила, урівноваженість і рухомість нервових процесів (біологічні основи) можуть бути специфічні власне людські здібності (за визначенням О.М.Леонтьєва – “здібності другого порядку” [9]) – мовні, музичні, образотворчі, конструкторські і багато інших. Ці останні здібності, як пояснює О.М.Леонтьєв, виникають завдяки появі у людському суспільстві особливої форми передачі досягнень попередніх поколінь наступним суспільно-історичним шляхом – за допомогою знарядь праці, мови, виробів мистецтва. А це означає, що здібності другого порядку (наприклад, мовні чи математичні) не можуть бути закладеними у мозок у готовому вигляді. Їх мозкові механізми являють собою новоутворення, які формуються під час індивідуального розвитку людини – в навчанні, у праці, тобто в діяльності.

Визначення проблеми генезису здібностей як формування їх за життя людини має важливе значення для педагогічної теорії і практики. Але на основі цього виникає і складне протиріччя, яке заважає з'ясувати питання про те, яким чином задатки (фізіологічні) перетворюються у здібності (психологічні). Причому на це протиріччя вказував і сам Б.М.Теплов, говорячи, що задатки не можуть перетворюватись у психологічні утворення, якими є здібності. Визначити сутність задатків непросто, тому що сучасна генетика, фізіологія вищої нервової діяльності, психологія та інші суміжні галузі науки ще не мають у своєму розпорядженні необхідних даних, які могли б розкрити роль органічних передумов у розвитку особистості.

Закінчуючи аналіз підходів, які розкривають походження здібностей, ми вважаємо доцільним звернути увагу на дуже важливу обставину. У деяких працях О.В.Брушлинського, К.М.Гуревича, А.Г.Ковальова, В.О.Крутецького, М.С.Лейтеса, В.М.Мясищева, К.К.Платонова, С.Л.Рубінштейна зустрічається думка про те, що дійсності не відповідають як ті теорії, що проголошують природженість здібностей і зводять їх до задатків (теорія спадкових здібностей), так і ті теорії, які повністю ігнорують природні передумови здібностей і вважають їх обумовленими лише сере-

довищем і вихованням (теорія набутих здібностей). У першому випадку детермінація здібностей зводиться лише до внутрішніх, у другому випадку – тільки до внутрішніх умов, в той час як при формуванні здібностей (і психічного взагалі) зовнішні причини діють опосередковано через внутрішні.

В сучасній психології склалася єдина точка зору на те, що між здібностями і основними компонентами, від яких залежить успішна діяльність людини (а ними є знання, навички і уміння), не можна ставити знак рівності. Думки про те, що здібності не зводяться до навичок, висловлювались ще в далеку давнину: “Многознание уму не научает” (Геракліт Ефеський), “Ум, хорошо устроенный, лучше, чем ум, хорошо наполненный” (М.Монтень), “Учащийся – не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь” (І.Кант). Але разом з тим не можна і заперечувати діалектичний зв'язок між здібностями, знаннями і уміннями, на що звертали увагу у багатьох своїх працях і Б.М.Теплов, і М.Д.Левітов, і С.Л.Рубінштейн. Засвоєння знань і умінь сприяє розвитку здібностей так само, як і наявність відповідних здібностей створює умови для оволодіння уміннями і знаннями. Безглуздо вести мову про здібності до конструювання, якщо людину попередньо не навчали цьому виду діяльності, не розвивали необхідні уміння. І, мабуть, лише під час навчання конструювання можна з'ясувати, чи є у людини здібності до конструювання. Це проявляється у тому, наскільки швидко і легко відбувається засвоєння спеціальних знань, як продуктивно ці знання застосовуються на практиці і т. ін.

Єдність здібностей, з одного боку, та знань, навичок і умінь – з другого, на думку О.В.Петровського, знаходить відображення в тому, що “здібності знаходять прояв не в знаннях, навичках і уміннях..., а в динаміці їх формування, тобто у тому, настільки при інших однакових умовах швидко, без особливих зусиль, глибоко і міцно відбувається процес оволодіння знаннями і уміннями, суттєво важливими для даної діяльності. І саме у цьому полягають ті відмінності, які надають нам право вести мову про здібності” [11, с.142].

Наявність різних теорій походження та сутності здібностей знаходить відображення у різних підходах до їх типології. Огляд літературних джерел вказує на те, що основою класифікації здібностей можуть бути різні вихідні позиції. Ось тільки деякі з них: відмінність в основних видах діяльності; відмінності, пов'язані з особливостями функціонування органів чуттів і вищої нервової діяльності; операційні визначення, пов'язані з

застосуванням різноманітних систем тестів з наступним факторним аналізом результатів їх застосування.

Окремі дослідники, посилаючись на Б.М.Теплова, вважають, що при класифікації здібностей слід виходити з психологічного аналізу відповідної діяльності, і зовсім не приймати до уваги класифікацію психічних функцій. Але у цьому випадку виникає питання, пов'язане із змінами, які повинні вносити здібності людини у структуру її діяльності. Адже загальновідомо, що будь-яка діяльність може бути виконана різними способами. Результат цієї діяльності безпосередньо залежить від можливостей і здібностей людини, які в свою чергу надають діяльності якісно різного характеру. Все це дає підстави зробити висновок про те, що класифікація здібностей на основі відмінностей у різних видах діяльності викликає надмірну їх диференціацію, а це в свою чергу приводить до втрати загальної основи і внутрішньої єдності окремих здібностей. Свідченням такого наслідку може бути запропонована Ю.О.Самаріним класифікація (вона увійшла до відомої "Педагогічної енциклопедії" [12]), за якою здібності поділяються на три види: **загальні** (забезпечують легкість і продуктивність розумової праці); **спеціальні** (здібності до музики, математики); **практичні** (конструктивно-технічні, організаційні, педагогічні).

На нашу думку, віднесені до третього виду практичні здібності нічим не відрізняються від спеціальних (так само і спеціальні можна віднести до практичних). Проте намагання виділити в окремий вид практичні здібності мали місце і в інших дослідників. Так, О.Л.Готсдінер [3], виходячи з необхідності пояснити утворення механізму багатосторонніх здібностей, запропонував розділити здібності на три видові групи: інтелектуальні, художні і практичні. У запропонованій класифікації він керувався переважним типом мислення, особистісною спрямованістю і способом здійснення діяльності, у якій відбувається реалізація здібностей. В окремих працях зустрічається ще більша диференціація, коли в окремі групи виділяють фізичні, одиничні (або ще елементарні) та деякі інші здібності.

Ряд дослідників (зокрема Т.І.Артем'єва і К.К.Платонов) пропонують розділяти здібності на актуальні і потенціальні, обґрунтовуючи це необхідністю об'єктивного співвідношення здібностей індивіда з реальними умовами соціального життя, цілеспрямованого керування їх динамікою. Таку класифікацію вже включено до "Психологічного довідника учителя" [14]. Авторами класифікації запропоновано до актуальних (або ще реальних) віднести

здібності, які потрібні людині для даного, конкретного спеціального виду діяльності, але й до цілого їх спектру, які потрібні в даний момент і реалізуються тепер. Потенціальні здібності можуть бути визначені прогресом суспільства, рівнем розвитку його “сукупних здібностей”, які висуваються до людини, а також психологічними можливостями людини. Тому і їх основу можна знайти у сфері спеціальної активності індивіда, його суспільного положення, яке весь час змінюється. Це означає, що потенційними повинні бути такі здібності, які не реалізовані в даних конкретних умовах діяльності індивіда і які можуть бути актуалізовані лише при зміні умов, за яких вона здійснюється.

У своєму дослідженні ми дотримуємося при класифікації здібностей традиційної дихотомії (М.Г.Давлетшин, М.С.Лейтес, Н.В.Кузьміна, О.В.Петровський), коли їх поділяють тільки на загальні і спеціальні.

Загальні здібності, або як їх ще називають “загальний інтелект”, пов’язують з придатністю людини до успішного вивчення всіх загальноосвітніх предметів або ж до занять у різних сферах діяльності одночасно. Саме з цієї причини цей вид здібностей і одержав назву загального інтелекту, тобто вони характеризують рівень загального інтелектуального розвитку особистості.

Загальні здібності являють собою комплекс здібностей, складові частини якого назвали “примарними здібностями. До них відносяться [13]: 1) здібність розуміти мову; 2) здібність швидко знайти потрібне слово; 3) здібність рахувати (це не слід прирівнювати до математичних здібностей, які є більш складними); 4) здібність логічно мислити; 5) здібність до сприйняття; 6) здібність до просторового мислення; 7) здібність до запам’ятовування.

Спеціальні здібності, як вважає М.Д.Левітов, можуть виникати на різній основі в залежності від [8]: нерівномірності розвитку різних психічних функцій (одні люди мають більш розвинуте мислення, інші – уявлення; у одних пам’ять логічна, у інших образна і т. ін.); нерівномірності розвитку однієї і тієї ж психічної функції в різних галузях (людина може бути кмітливою в галузі техніки і не розумітися в математиці); досить високого розвитку спеціальних здібностей при середньому або навіть низькому загальному розвитку людини.

Б.Г.Ананьєв зазначав, що спеціальні здібності слід вважати результатом розвитку людини у певній сфері діяльності. Виходячи з цього, можна вести мову про здібності до математики, техніки, мови, мистецтва, педагогіки і т. ін. Проте окремі дослідники

(Т.І.Артем'єва, В.І.Кірієнко) застерігають від такого спрощеного і прямолінійного розуміння динаміки здібностей і саме спеціальних. “Виходячи з цього, мабуть, правильніше вести мову про те, що розвиток здібностей в цілому пов'язаний не тільки з конкретним спеціальним видом діяльності, а з усією життєдіяльністю індивіда, з його реальною діяльністю, куди спеціальний вид діяльності входить як складовий” [1, с. 129]. Важливою ознакою спеціальних здібностей є їх складність – вони утворюються з окремих взаємозв'язаних частин. Окремі частини, що утворюють структуру спеціальної здібності, можуть бути досить чисельними. З таблиці видно, що у музичних здібностях Б.М.Теплов виділив тільки три складові частини. У льотних К.К.Платонов їх назвав 9, у педагогічних Ф.М.Гонимолінім їх названо 12. Найбільшу кількість складових частин виділено Л.І.Уманським у організа-торських здібностях – 18.

Термін “спеціальні здібності” носить у якійсь мірі умовний характер, а точніше застосовується для показу того, що у даної особистості ця особливість є переважаючою – і зовсім не означає відсутності інших. Наприклад, організа-торські здібності супроводжуються комунікативними, адже діяльність організатора важко уявити без контакту з людьми.

Структура кожної спеціальної здібності може відрізнитись значною складністю і являти собою багатокомпонентну систему. Але це не означає рівнозначності всіх цих компонентів між собою. У кожному конкретному прояві спеціальної здібності одні компоненти можуть бути більш постійними і стійкими, інші менш стійкими; одні з них будуть домінуючими, інші – підпорядкованими і другорядними. Так, яскраві просторові уявлення і глибокі відчуття пропорцій для архітектора чи скульптора є домінуючими. В той же час властивість добре розрізняти кольори для них може бути другорядною, а для живописця – навпаки. Залежно від конкретних умов домінуючі властивості можуть мінятися місцями, збагачуватись новими якостями.

В сучасній психології склалася стійка група прихильників класифікувати здібності на основі психічних функцій (Т.І.Артем'єва, К.К.Платонов, В.Д.Шадріков), виходячи з того, що “будь-яка конкретна діяльність може бути проаналізована і диференційована на окремі психічні функції” [1, с.4]. Психічні функції реалізують найбільш загальні, родові форми діяльності, будучи “молекулярними” її одиницями, і виступають як вихідні елементи при аналізі діяльності. Маючи властивість поліфункціональності, вони можуть включатись до різних видів діяльності. Саме з цієї

причини вважається доцільним класифікувати здібності саме за психічними функціями, які відповідають пізнавальним і психомоторним процесам. Причому, як вважають його опоненти, такий підхід до класифікації здібностей ні в якій мірі не порушує принципу діяльнісного підходу до аналізу їх розвитку.

Відомо, що здібності особистості у значній мірі визначають її професійні наміри. Але на практиці досить часто буває і так, що необхідна здібність до повної діяльності відсутня, а наміри залишаються без змін. В таких ситуаціях для педагогічної практики важливого значення набуває можливість компенсації відсутніх у особистості здібностей іншими. Тобто відсутня здібність до якоїсь діяльності може бути компенсована іншими здібностями. Завдяки цьому, за словами Б.М.Теплова, “відносна слабкість якоїсь однієї здібності не виключає можливість успішного виконання навіть такої діяльності, котра найбільш тісно пов’язана з цією здібністю” [17]. Не заперечуючи важливості цього питання, окремі його дослідники не знаходять єдності у визначенні механізму компенсації. К.К.Платонов, розділяючи здібності на елементарні і складні, а останні – на основні і додаткові [13, с.133], вважає, що основні здібності не можуть бути компенсовані іншими компонентами даної загальної структури. Цю роль, на його думку, виконують спеціальні компенсаторні здібності. Але їх походження він не розкриває. В.Д.Шадриков зазначав, що компенсацію не можна розглядати тотожно процесу взаємодії окремих здібностей у системі діяльності [21, с.23]. Компенсація передбачає заміну однієї здібності іншими і незмінний спосіб діяльності. Виходячи з цього, мабуть доцільно питання про компенсацію однієї здібності іншими розглядати на основі функціонального підходу. Адже “будь-яка конкретна діяльність може бути проаналізована і диференційована на окремі психологічні функції, які можна вважати її “молекулярними” одиницями і, разом з тим, характеризуються поліфункціональністю, тобто можуть включатись у різні діяльності” [20, с.4].

До особливих (або ще спеціальних) властивостей здібностей відносять ті якості особистості, які висувають окремі прогресії стосовно певних властивостей пізнавальних і психомоторних процесів, в той час як для більшості інших прогресій вони не можуть бути професійно важливими. Прикладом цього може бути відчуття ритму для музичних здібностей або любов до дітей для педагогічних здібностей.

Одиничними (їх ще називають професійними) властивостями здібностей виступають такі якості, які необхідні для успішного

виконання робіт у межах окремих вузьких спеціальностей.

Отже, при діагностиці здібностей необхідно мати на увазі, що діяльність у межах професії реалізується загальними і особливими якостями, а в межах спеціальності – загальними, особливими і одиничними якостями.

Через те, що багато здібностей проявляються лише у відповідній діяльності, їх важко, а іноді і зовсім неможливо помітити, виявити у дитячому віці чи навіть і пізніше. Для педагогічної практики важливо з'ясувати наявність здібностей і реальних меж їх розвитку як найраніше. Стосовно цього є слушна думка В.О.Сухомлинського, який пов'язував ранню діагностику здібностей дітей з їх загальним розвитком: "Є особливі, найактивніші, найбільш творчі ділянки мозку, котрі пробуджуються до життя завдяки поєднанню процесів абстрактного мислення і тонкої мудрої роботи рук. Якщо таке поєднання відсутнє, ці відділення мозку заходять у безвихідь. Не пробудились вони до життя в дитячі і юнацькі роки – ніколи більш не пробудяться" [16, с.143]. Доречно тут згадати, що окремі здібності можуть проявлятися у дуже ранньому віці. З історії відомо, що здібності до малювання у відомих художників І.Репіна і В.Серова проявилися в чотири роки, у Т.Шевченка – в сім, у С.Рафаеля – у вісім, у Ван Дейка – в десять. Композиторську діяльність Мендельсон Бартольді розпочав з п'яти років, С.Прокоф'єв – з восьми. Творчі здібності до поезії проявилися у С.Пушкіна в дев'ять років, у М.Лермонтова – в десять, у Д.Байрона і Й.Шіллера – в шістнадцять. І такі приклади дуже чисельні.

Важливе значення для правильної оцінки здібностей дитини має той факт, що конкретні здібності школяра не завжди знаходять прояв у добрій успішності з відповідних навчальних предметів. Чисельні дослідження вказують на те, що дуже часто учні, у яких оцінки в середньому гірші, можуть бути більш обдарованими, ніж ті, у кого успішність краща, або навіть відмінна.

Таким чином, розпізнавати й розвивати здібності – справа дуже складна. Вона потребує комплексного підходу, а також спеціальних педагогічних заходів. Зокрема, на вирішення питання розвитку спеціальних здібностей спрямовані індивідуалізація і диференціація навчання, створення спеціалізованих навчальних закладів (різного профілю школи, коледжі і ліцеї), забезпечення умов для профільного навчання старшокласників, що передбачено Державним стандартом загальної середньої освіти.

1. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977. – 184 с.
2. Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей // Вопросы психологии. – 1986. – №5. – С.18-30.
3. Готсдинер А.Л. К проблеме многосторонних способностей // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С.82-88.
4. Давлетшин М.Г. Психология технических способностей. – Ташкент: ФАН, 1971. – 176 с.
5. Ильин Е.П. Проблема способностей: два подхода к ее решению // Психологический журнал. – 1987. – №2. – С.37-47.
6. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека. Т.2: Способности. – Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1960. – 304с.
7. Кузьмина Н.В. Способности, одаренности, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32с.
8. Левитов Н.Д. О психологических компонентах технической деятельности // Вопросы психологии. – 1958. – №6. – С.181-190.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1975. – 304с.
10. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
11. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
12. Педагогическая энциклопедия. Т.4. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 727 с.
13. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
14. Психологический справочник учителя / Л.М.Фридман, И.Ю.Кулагин. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 596 с.
16. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – М.: Педагогика, 1973. – 204с.
17. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 322 с.
18. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии способностей // Вопросы психологии. – 1986. – №3. – С.78-89.
19. Шадриков В.Д. О содержании понятий “способности” и “одаренность” // Психологический журнал. – 1983. – №5. – С.38-46.
20. Шадриков В.Д. Способности в структуре психики // Диагностика познавательных способностей: Сб. науч. тр. – Ярославль: ЯрГУ, 1986. – С.3-8.
21. Шадриков В.Д., Дружинин В.Н. Системный подход к диагностике способностей // Диагностика познавательных и профессиональных способностей: Сб. науч. тр. – М., 1988. – С.5-26.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНСАЛТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

Сучасна ситуація в нашій країні характеризується стрімкими змінами політичної, соціальної та культурної сфер людської діяльності. Це примушує змінювати підходи, методи, стилі виробничих відносин та поступово перетворювати жорстке, субординаційне управління сучасними організаціями на мобільне, гнучке.

Національна доктрина розвитку освіти України спрямовує діяльність освітян на пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління освітою, яке має утверджуватись як державно-громадське та орієнтувати освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. Перехід суспільства до ринкових відносин характеризується виникненням нестабільності як результату швидких змін і браку відповідної інформації, яка не встигає надходити до керівника й осмислюватися ним, що породжує в управлінському процесі ситуації невизначеності. Це потребує переорієнтації світоглядних позицій керівників щодо організації процесу управління [6, с.17].

Реформування освіти в Україні має стати одним з основних чинників функціонування та розвитку післядипломної освіти та відкривати можливості кожному спеціалістові постійно поглиблювати фахову підготовку, індивідуалізовану за часом, гнучку за формою.

Традиційно побудований процес підвищення професійної майстерності керівника освітнього закладу в системі післядипломної освіти не задовольняє сьогодні освітні потреби тому, що значна частина цієї системи не є носієм основного змісту освіти, прогресивних педагогічних та управлінських технологій. Отже, назріла необхідність максимально пристосувати систему професійної післядипломної освіти до потреб педагогів, керівників освітніх закладів, зробити її ефективною та результативною. Виходячи з актуальності досліджуваної теми, ми визначаємо протиріччя, що склалися між авторитарним характером взаємозв'язків школи і системою післядипломної освіти. Основними з них є:

- посилення внутрішніх процесів самоорганізації та саморегулювання в управлінській діяльності та відсутністю знань та вмій для врахування цих процесів

при організації управлінських впливів з боку керуючих підсистем;

- необхідність посилення цілеспрямованості управління загальною середньою освітою шляхом узгодження наскрізної мети з потребами та можливостями кожного суб'єкта управлінської діяльності з реальними обставинами і відсутністю консультаційних установ, які б це забезпечували.

На наш погляд, дані протиріччя можна вирішити за допомогою створення моделі адаптивної системи післядипломної педагогічної освіти. Визначені протиріччя обумовлюють шляхи формування та розвитку післядипломної освіти як особистісно орієнтованої, сервісної. Методичний сервіс лежить в основі консалтингу (управлінського консультування) проекту та процесу розвитку системи освіти, який покликаний прогнозувати і вирішувати актуальні проблеми розвитку освітніх закладів та педагогічних колективів.

Численні аспекти розвитку системи освіти та методичних служб знайшли своє відображення в науковій, методичній літературі і в дисертаційних дослідженнях. Але наукові основи управління методичним, управлінським консультуванням цілеспрямовано не досліджувались і, отже, недостатньо висвітлені в спеціальній літературі. Таким чином, метою нашої статті є розробка деяких шляхів вирішення протиріччя між необхідністю оперативного задоволення освітніх потреб педагогів і керівників освітніх закладів та установ і відсутністю механізму управління науково-методичним забезпеченням системи, через створення регіональної служби консалтингу.

Дослідження окремих теоретико-методологічних підходів розбудови концептуальної моделі консалтингової діяльності методичної служби висвітлені в працях Афанасьєва В.Г., Гвішиані Д.М., Гершунського Б.С., Пригожина А., Поташнік М.М., Татьянченко Д.В., Третьякова П.І. [1, 4, 8, 9, 10].

Питання управління та функціонування методичної служби в системі оперативного консультування знайшли розв'язання в творчій діяльності вітчизняних учених: Верби В.А., Дроб'язко П.І., Даниленко Л.І., Кара мушки Л.М., Маслова В.І., Олійника В.В., Паламарчук В.Ф. [3, 5, 6]. Аналіз літератури з питань досліджуваної проблеми дозволив визначити основні положення та напрямки розвитку методичних служб на консультативній основі. У сучасній теорії управління існують різні напрямки щодо

визначення поняття управлінського консультування. Розглянемо деякі з них.

Так, Кара мушка Л.М. розглядає два напрямки консалтингу, а саме: управлінсько-консультативний та психолого-консультативний [8]. Консультування керівників з проблеми управління в рамках першого напрямку розглядається як один із видів управлінського консультування, або як один із методів удосконалення практики управління, у рамках другого напрямку – як один із видів психологічного консультування, або як один із видів психологічної допомоги особистості, групі, організації.

Блінов А.О. визначає консалтинг як професійне сприяння спеціалістами-управлінцями керівникам освітніх закладів у вирішенні проблем їх функціонування і розвитку у вигляді рекомендацій та спільно вироблених рішень [2].

Коростельов В.А. розглядає управлінське консультування як ефективний засіб прогнозування і подолання труднощів [7]. Ми вважаємо, що управлінське консультування можна визначити як комплекс знань, пов'язаних з науковим пошуком, проведенням досліджень, експериментів з метою поширення і отримання нових знань, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей, наукових узагальнень, обґрунтувань проектів для успішного розвитку закладу. Основою організації і змісту консалтингової методичної діяльності є особистісно орієнтована програма розвитку освітніх закладів у цілому та керівників на основі діагностики та аналізу. Організація методичної служби на основі управлінсько-педагогічного консультування створює умови для вирішення таких завдань:

1. Надання особистісно орієнтованої методичної допомоги на основі педагогічного менеджменту.
2. Створення механізму постійного забезпечення керівника соціально-педагогічною та психологічною інформацією.
3. Озброєння керівника освітнього закладу сучасними педагогічними технологіями.
4. Постійне оновлення освітнього процесу в навчальних закладах.
5. Вирішення проблем діагностики, аналізу, експертизи, нововведень, прогнозування.

Визначені завдання консалтингова методична служба реалізує через організацію особистісно орієнтованої взаємодії з керівниками освітніх закладів, спрямованої на діагностику освітніх ситуацій, запитів керівників шкіл, формування груп керівників для організації управлінсько-педагогічного

консультування, участі в цільових або проблемних курсах, організацію і проведення лекцій, семінарів, практикумів, конференцій, захисту проектів розвитку освітніх закладів та інших форм роботи. Організаційна модель консалтингової методичної служби включає соціальну під структуру – модуль адаптації, який в свою чергу має в своїй структурі центри, а саме: аналітико-моніторинговий центр, консультаційно-освітній та адаптивно-управлінський [6].

Аналітико-моніторинговий центр здійснює системну роботу з моніторингово-рейтингових досліджень і за їх результатами проводить збір, обробку, накопичення, збереження й аналіз даних, необхідних для управління освітнім закладом. Основними елементами системи діяльності аналітико-моніторингового центру є: моніторингово-рейтингові дослідження, параметричний і факторний аналіз результатів, формування банку даних управлінської інформації. Консультаційний центр покликаний виконувати специфічні функції. Головна його задача – здійснення системи організаційно-змістовних дій з підтримки оптимального рівня управління. Діяльність центру спрямовується на формування комплексу оперативних консультаційно-освітніх дій за запитами учасників освітнього процесу, підготовку пропозицій щодо пошуково-дослідницької діяльності педагогічних колективів, узагальнення інноваційного досвіду, змісту й організації післядипломної освіти управлінців регіону, визначення змісту й організацію індивідуальних і групових консультаційних послуг, волонтерської допомоги в масштабах регіону, підтримку зв'язку з науково-освітніми консультаційними центрами області, інститутом післядипломної освіти, університетами, науково-технічною бібліотекою.

Розроблена система консалтингової діяльності методичної служби забезпечить взаємодію та співробітництво всіх ланок управління щодо досягнення мети, визначення проблеми, оперативної координації зусиль методичної служби. Отже розбудова післядипломної освіти на основі консалтингової діяльності є комплексною науково-методичною системою, яка спрямована перевести післядипломну освіту в режим розвитку.

Усе викладене дає підстави для таких висновків:

1. Тенденції становлення особистісно-гуманної освіти в Україні вимагають реформування системи післядипломної педагогічної освіти в напрямку адаптації.

2. Одним із механізмів вироблення адекватного змісту сучасної післядипломної освіти є застосування управлінського консультування.
3. Практична реалізація цього механізму забезпечує високий рівень професійного вдосконалення на основі стимулювання розвитку творчого потенціалу та особистісного зростання.

У той же час існує необхідність подальшого наукового дослідження даної проблеми. З метою створення повного циклу консалтинг необхідно розвивати в напрямках “освітній заклад – районна консалтингова методична служба – обласна консалтингова служба”.

Потребує подальшої розробки науково основа для організації консалтингової діяльності на всіх рівнях.

1. Афанасьев В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление. – М.: Политиздат, 1986. – 334 с.
2. Блинов А.О. Управленческий консалтинг корпоративных организаций: Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 192 с.
3. Верба В.А., Решетняк Т.І. Організація консалтингової діяльності: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 2000. – 244 с.
4. Гершунский Б.С. Прогностика управленческих решений в образовании // Сов. педагогика. – 1988. – №1. – С.50-56.
5. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
6. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління. – Х.: Основа, 2004. – 128 с.
7. Коростельов В.А. Управлінське консультування: Навч. посібник. – К.: МАУП, 2003. – 104 с.
8. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
9. Пригожин А. Становление управленческого консультирования в России // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – №3. – С.24-31.
10. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой: Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования. – М., 1997. – 57 с.
11. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: Учебное пособие. – М.: Академия, 2003. – 368 с.

Владимирова А.Л.

**ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МУЗИКИ**

“Здібності дитини набагато важливіші, ніж її недоліки”.

Девід Вернер

Загальноосвітня школа планомірно здійснює масове естетичне виховання, зокрема музично-естетичне. Музичне виховання відбувається (як на уроках музики так і в позаурочний час) в різних видах діяльності.

Учитель-музикант, це не “учитель – урокодатель”, а вчитель – новатор, перед яким весь час стоїть проблема: сучасний учень і музика. Вчителю музики необхідно вивчати і проводити спеціальні дослідження, використовувати власний досвід, накопичувати методи та прийоми, які в свою чергу будуть формувати у дітей живий емоційний відгук на нові музичні явища.

Завдання учителя музики – розширити художньо-естетичний досвід учнів, дати елементарні уявлення про види і жанри мистецтв, допомогти розуміти зв'язки: мистецтво і природа, мистецтво і життя людини, мистецтво і сучасна техніка.

Головна мета – донести до дитини світ високих і різноманітних духовних цінностей музичного мистецтва, навчити збагачувати своє життя змістом, почуттями, красою, які притаманні великому світу музики. Як досягти цієї мети?

Молодші школярі ще не в повній мірі сприймають світ таким, яким бачать і перетворюють його дорослі, але є давній шлях всебічного росту дитини – це гра, іграшка.

Зрозуміло, що в світ музики неможливо вийти без підготовки, без “гри в музику” на дитячому рівні.

Діти охоче слухають легенди, казки, оповідання, історії. Вони здатні самі поімпровізувати закінчення твору. Розвинута наочно-образна пам'ять, яка дає змогу легко запам'ятати те, що подобається, але переважає наочно-дійове мислення, що є результатом виконання певних практичних дій.

Творча діяльність на уроці збагачує життєве та музичне сприйняття. Цьому сприяють методи стимулювання навчальної діяльності, наприклад, метод пізнавальних ігор: подорож, прогулянка, спектакль, вікторина, фантазія, мрія, міркування, детектив, КВК та ін.

Сучасна система навчання і виховання вимагає від учителя

охоплення великого обсягу інформації і зорієнтована на рівні „знання” й „розуміння”.

Необхідні навички:

- а) думати;
- б) розуміти;
- в) міркувати;
- г) шукати додаткову інформацію;
- д) тлумачити нову інформацію;
- є) використовувати в житті.

Саме для цього необхідно застосовувати активні та інтерактивні технології, поступово відходячи від пасивних методів та прийомів навчання і виховання. Активне та інтерактивне навчання передбачає роль вчителя, як організатора, лідера, коректора, а роль учнів, як активних особистостей, які приймають важливі рішення стосовно процесу навчання.

Використання активних та інтерактивних технологій сприяє співпраці учителя і учнів, порозумінню та доброзичливості в спілкуванні, орієнтує на реалізацію особистих ідей, знахідок, уяв.

Перед учителем постає ряд питань, як правильно вводити інтерактивне навчання. По-перше – це спілкування і розуміння співрозмовника, по-друге – уміння запитувати й сприймати учнів такими, які вони є, цінувати особистість, поважати їх думки, почуття.

Моделями інтерактивного навчання в молодшій школі є групова навчальна діяльність, робота в парах, трійками, два на два та ін.

Варіантами організації роботи можуть бути: діалог, пошук інформації, “коло ідей”, “мозковий штурм”, “навчаючи – вчуся”, ігрові методи.

Ефективна система навчання і виховання залежить від ідей учителя, від його пошуків, від його мислення і його відкриття.

На сучасному етапі існують три моделі навчання: пасивна, активна, інтерактивна. Всі вони важливі і доповнюють одна іншу. Кожна модель має і позитивні і слабкі сторони. Тип уроку необхідно вибирати залежно від завдань і умов роботи.

Пасивна модель – це робота учителя, яка націлена на автоматичне, викладання програми, в якій учні пасивні і не приймають важливих рішень щодо процесу навчання, зворотний зв'язок вчителя з учнями відсутній.

Активна модель – це постійний зворотний зв'язок вчителя з учнями, що передбачає велике навантаження на вчителя. Вона

орієнтована на розвиток широкого спектра пізнавальних умінь і навичок школярів, але існує небезпека вилучення частини учнів з навчального процесу.

Інтерактивна модель – це глибока внутрішня мотивація учня щодо процесу навчання, спілкування, розвитку комунікативних умінь та навичок. Педагог виступає як організатор, консультант, коректор.

Сучасна школа потребує напруженої розумової роботи дитини, активної участі в процесі навчання, і цьому допоможуть активні та інтерактивні моделі навчання, які необхідно залучати вже в молодшій школі.

Робота в парах розвиває навички спілкування, вміння мислити і висловлюватись. Наприклад, на уроці музики необхідно з'ясувати, хто головний в оркестрі, (діти добре орієнтуються в видах оркестру, його складі, групах музичних інструментів, їх тембровому звучанні). Починається дискусія, обираються інструменти різних груп, але правильна відповідь – головним в оркестрі є диригент, а музичні інструменти рівноправні. І ми не можемо сказати, що труба краща за віолончель, або барабан голосніший за кларнет і т. д. Учні повинні самі дійти цього висновку.

Робота в малих групах потребує *колективної думки*, наприклад, групи отримують конверти з завданням:

а) як розташувати мідні духові інструменти по черзі, починаючи з самого високого регістру до самого низького;

б) з'ясувати, на яких музичних інструментах грають переважно жінки, чому?

в) запропонувати поміркувати, ким були Амати, Гварнері, Страдиварі – композиторами, скрипалями, піаністами, скрипковими майстрами? Чому ви так вважаєте? та ін.

Метод “Мозковий штурм” передбачає технологію колективного обговорення. Наприклад, урок за темою “Коломийки.” Проблемне питання – що відображають коломийки? На дошці написані слова:

КРАСА, ПРАЦЯ, РОЗУМ, ПОРОК, ЛЮБОВ

Учитель показує картки:

ДІВОЧА ГОРДІСТЬ

ВЗАЄМНА ПОВАГА

ДРУЖБА В СІМ'Ї

ЛЮДСЬКА ГІДНІСТЬ

ЛІНОЩІ, НЕОХАЙНІСТЬ

Учні з'ясовують співвідношення етичних та естетичних норм

і приходять до висновку, що коломийка відображає побут, кохання, любов до рідної землі, людські недоліки.

Метод “Мікрофон” надає можливість вільно висловлювати свої думки, міркувати, розвивати уяву, творчість.

Наприклад, учням пропонується послухати легенду.

ЛЕГЕНДА ПРО ФЛЕЙТУ ПАНА

У давнину існував бог Лісів, який захищав, тварин, пастухів. Його звали Пан, але це була напівлюдина з козячими ногами, бородою та рогами. Його всі боялися, він на всіх наводив жах. Та одного разу він покохав гарну німфу Сірінкс, але коли вона його побачила, то дуже злякалася і почала тікати від нього. Попереду була ріка. Попросила німфа Бога річки заховати її. Бог ріки перетворив її у прибережний очерет...

(Учням пропонується закінчити легенду. Слово надається лише тому, хто отримує “уявний мікрофон”. Відповідь не коментується, учні вчать висловлювати власні думки, порівнювати їх з іншими).

...Засумував Пан, вирізав кілька гілочок, зв’язав їх, притулив до губ і полинула жалісна мелодія. З того часу Пан ніколи не залишав ці гілочки і назвав їх Сірінкс.

У народі цей інструмент називають Флейта Пана. Звучить він неповторно, немов Пан згадує чарівну німфу.

Слухання музики Д.Ласт “Самотнє серце”.

Метод “Навчаючи – учусь” дозволяє отримувати великий обсяг інформації, аналізувати і відтворити її. Відповіді записуються на дошці, що дає загальну картину понять, які необхідно запам’ятати і вивчити.

Учні отримують картки з інформацією, опрацьовують її, дозволяється ходити по класу, ділитися своєю інформацією, а також і самому отримувати її від інших (одночасно можна говорити лише з однією особою). Наприклад, тема уроку “Опера”. На картках інформація – що таке оперне лібрето, оперна арія, оперний ансамбль, оперний речитатив, оперний хор, балет, оркестр, композитор та ін. Учні вчать один у одного. По закінченню вправи вони розповідають і аналізують отриману інформацію, узагальнюють знання в зошитах. Такі вправи підвищують інтерес до навчання.

Щоб організувати таку роботу необхідно розробити правила, які треба вивчити і виконувати. Учням пропонується пам’ятка:

- 1) зачитайте завдання;
- 2) поміркуйте;

- 3) зробіть короткий запис своїх думок /якщо діти вже вміють писати/;
- 4) починайте висловлюватися;
- 5) слухайте, один одного, не переривайте;
- 6) нікого не ображайте;
- 7) зупиніться на рішенні;
- 8) підбийте підсумок;
- 9) доповідайте.

Метод “Навчання у грі” буде навчальний процес в ігровій формі, яка на сучасному етапі носить назву “симуляція, імітація”. Наприклад, учитель роздає конверти, в яких знаходяться по одному рядочку текста давно відомої учням пісні, вони пригадують мелодію, слова куплета пісні, і знов, на вибір, пропонують конверти, в яких знаходиться малюнок музичного інструмента /кларнет, барабан, скрипка, віолончель, труба.../. Завдання: виконати рядочок пісні, яку отримала група в першому конверті, тембром інструмента, який зображено на малюнку, який знаходиться в другому конверті. Учні з захватом виконують це завдання. Щоб провести цю навчальну гру, діти повинні розрізняти тембри музичних інструментів. /С. Прокоф'єв. “Петя і Вовк”. 3 клас/

Прагнення до пізнання нового – одна з найголовніших умов реалізації навчально-виховного процесу. Пізнавальний інтерес сприяє розвитку інтелекту, розвиває особистість в цілому. Дитинство і юність особливо гостро потребує піднесеного сприймання світу, пошукової активності.

Активне та інтерактивне навчання націлене на порозуміння, співробітництво, поєднання різноманітних видів діяльності, реалізацію отриманих умінь навичок на інші предмети та позашкільне життя, уміння використовувати та аналізувати інформацією з додаткових джерел / енциклопедія, Інтернет, спеціальна література, теле- і радіопередачі, концерти, спектаклі.../

У процесі музичних занять необхідно звертати увагу на вдосконалення мови учнів, збагачення словникового запасу, розвитку культури мовлення. Поглиблювати естетичне сприйняття музики слід через використання прикладів з образотворчого мистецтва, через порівняння. Школа повинна готувати активних носіїв, творців культури, всебічно розвинених особистостей, які самі зацікавлені в розвитку своєї соціальної та громадянської компетентності, набуваючи знань з усіх предметів.

Люди не народжуються працьовитими чи ледачими, скромними чи хвалькуватими, гуманними чи жорстокими, творчо обдарованими чи бездарними, а стають такими за певних умов їх життя і виховання.

Необхідно виявляти:

- 1) *здатки*;
- 2) *здібності*;
- 3) *обдарованість*;
- 4) *творчу обдарованість*;
- 5) *талант*.

Активні та інтерактивні методи навчання дають змогу пізнати природні якості учня, розвивати їх, цілеспрямовано діяти в напрямку високої мети – виховання, вільної, творчої, розумної особистості.

Ян Коменський говорив: „Відома характерна особливість людей: до того як буде зроблено яке-небудь чудове відкриття, вони дивуються, як це воно може бути зроблено, а після того, як воно зроблено, дивуються, чому воно не було відкрите раніше”. Тому у нас, вчителів, ще багато пошукової роботи, яка повинна принести радість пізнання не одному поколінню.

1. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. – 2001. – №19. – 64 с.
2. Пометун О., ПироженкоЛ. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. //Київ “Видавництво А. С. К.”, – 2004, – 192 с.
3. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Х.: Основа, 2003. – 80 с. – (Серія “Бібліотека журналу “Управління школою”; Вип. 10).

Захарченко О.І.

ІСТОРИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Вивчення суспільних наук, зокрема вітчизняної та всесвітньої історії, повинно допомагати учням формувати почуття власної гідності, відповідальності, особистісного ставлення до подій і явищ суспільного життя, визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір у непростому і багатовимірному сучасному світі. Учні мають розуміти і пояснювати закономірності історичного розвитку на прикладах визначальних подій та процесів як світової, так і вітчизняної історії. Пріоритет загальнолюдських цінностей вимагає від нинішніх учнів вміти доводити необхідність позитивної оцінки і толерантного ставлення до культурних відмінностей,

характеризувати наслідки взаємодії різних культур і міжкультурні відносини в Україні, своєму регіоні.

Важлива роль у розв'язанні цих завдань належить історичному краєзнавству. Воно – не просто доповнення до фактичного матеріалу курсів вітчизняної та всесвітньої історії, не „зайвий” фактаж, без якого можна обійтися. Глибоке і всебічне вивчення історії рідного краю сприяє формуванню в учнів кращих рис справжнього громадянина і патріота, бо виховує в них повагу і зацікавленість до історичного минулого і сьогодення рідного села, міста, області. Учні мають можливість познайомитися з духовними надбаннями видатних представників народів, що жили і нині живуть на території сучасної Херсонської області.

Недаремно говорять: той, хто не пам'ятає свого минулого, не буде мати майбутнього. Наша Херсонщина, як і вся Україна, має давню і непросту, трагічну й одночасно героїчну історію. Цим великим і складним шляхом своїх предків має пройти нинішнє молоде покоління, вивчаючи історію рідного краю, щоб не втратити зв'язок з минулим і гідно продовжувати справи своїх попередників. Не випадково, що саме зараз в Україні велика увага приділяється історичному краєзнавству, що є одним з найефективніших засобів прилучення учнівської молоді до історії.

В Херсонському ліцеї журналістики, бізнесу та правознавства за десять років його існування склалася певна система вивчення учнями історії рідного краю.

Вже на підготовчих курсах ми звертаємо увагу абітурієнтів на важливість і необхідність вивчення історії Херсонщини як органічної складової курсу історії України. Вони готують повідомлення і реферати з відповідних тем, виступають перед своїми товаришами, обговорюють їх. В тестові завдання для вступних іспитів обов'язково включаємо матеріал з історії Херсонської області.

З восьмого по одинадцятий класи ліцеїсти під керівництвом учителів відповідно до програми курсу вітчизняної історії вивчають історію рідного краю. Самостійно опановуючи різноманітні джерела інформації, вони поглиблюють свої знання, виробляють навички самостійної роботи, готуючи повідомлення та реферати, вчаться виступати з ними перед аудиторією. Завдання в тематичних атестацій в усіх класах обов'язково включають фактичний матеріал з історії Херсонщини. При вивченні краєзнавчих тем у старших класах практикуємо семінарську форму занять. Учні задалегідь одержують план

семінару, список рекомендованої літератури. У разі потреби вчитель проводить консультацію. Найчастіше такі заняття проводяться по темах: “Наш край у 1917-192 рр.” (10 кл.) та „Херсонщина в роки Великої і Вітчизняної війни 1941 – 1945 рр.” (11 кл.).

В одинадцятих класах, завершуючи вивчення Другої світової війни 1939-1945 рр. також проводимо Уроки Пам'яті з запрошенням ветеранів-фронтовиків. Так, в 1999 році до 55-ої річниці визволення Херсонщини учні одинадцятих класів підготували і провели такий Урок, запросивши на нього ветеранів Великої Вітчизняної війни Ластовецького О.Н. та Алексєєва О.М., які поділилися своїми спогадами про ті трагічні і водночас героїчні роки. Глибоко проникли учням в душу сторінки героїчної боротьби, мужності і самопожертви хлопчиків з Карантинного острова, юнаків і дівчат з підпільної комсомольської організації „Патріот Батьківщини” на чолі з І.Куликом. На Уроці прозвучали вірші херсонських поетів про подвиг земляків в роки війни.

У вересні 2003 року з учнями дев'ятих класів, були проведені семінарські заняття, присвячені 225-й річниці заснування міста Херсона та 200-річчя Херсонської губернії. Учні з великою зацікавленістю готували реферати і повідомлення, активно їх обговорювали на уроках.

Наприкінці навчального року учні десятих класів проходять двотижневу виробничу практику. Так, учні факультетів правознавства і журналістики здійснюють екскурсії і працюють у краєзнавчому і художньому музеях, державному архіві Херсонської області, обласній бібліотеці ім. О.Гончара. Вони слухають лекції юристів, відвідують судові засідання, проводять зустрічі з провідними журналістами області, збирають матеріали для публікацій у пресі. Практика завершується проведенням підсумкової конференції, на якій учні виступають з творчими звітами про проведену роботу. Майбутні правознавці на основі матеріалів, зібраних у музеях міста, в архіві, бібліотеках готують реферати на різноманітні теми з минулого і сучасності рідного краю, в т.ч. правознавчого характеру. Учні факультету журналістики звітують своїми розвідками, новелами, поетичними рядками про побачене, почуте, власним серцем пережите. Все це допомагає ліцеїстам краще розуміти історію і сучасність свого краю, оцінити вклад попередніх і нинішніх поколінь земляків у розбудову Херсонщини, відчувати свою співучасть і відповідальність за творення майбутнього рідної землі.

Звичайно, історичне краєзнавство не обмежується лише рамками відповідних уроків. Значна увага йому приділяється в позакласній роботі. Протягом багатьох років у ліцеї працює краєзнавчий гурток, що націлює ліцеїстів на участь у русі учнівської молоді України „Моя земля – земля моїх батьків”, що передбачає позитивні результати у справі збереження і відродження історії, культури, природи України і рідного краю, виховання національної самосвідомості, патріотичних почуттів учнівської молоді.

Щороку гуртківці беруть участь у Всеукраїнських експедиціях: „Сто чудес України” /історико-географічна/ і „Краса і біль України” /туристсько-краєзнавча/, що дає учням змогу глибше, повніше познайомитися з рідним краєм, його історією, культурою. Так, наприклад, ліцеїсти вивчали родовід Фальц-Фейнів і Скадовських, досліджували їх внесок у господарський розвиток таврійського краю, наукові розробки в галузі тваринництва Півдня України, в освіту і культуру регіону. Гуртківці активно цікавляться історією заснування і розвитку міста Херсона, здійснюючи екскурсії по його історичних місцях, досліджуючи значний вклад у цю справу Г.Потьомкіна, І.Ганнібала, Ф.Ушакова і багатьох інших. Їм цікаво знати як будувалася, який вигляд мала Херсонська фортеця, історію будівництва Катерининського собору – першої в Херсоні кам'яної церкви. Гуртківці також вивчають історію розвитку освітніх і культурних закладів на Херсонщині.

Значна увага в ліцею приділяється військово-патріотичному вихованню учнівської молоді. Стало доброю традицією проводити зустрічі з ветеранами Великої Вітчизняної війни, проявляти шефську турботу про них, доглядати могили воїнів, що загинули при визволенні міста. В нинішньому навчальному році ліцеїсти беруть активну участь у Всеукраїнській історико-краєзнавчій акції учнівської молоді „Збережемо пам'ять про подвиг”, присвяченій 60-річчю Великої Перемоги. Вони пишуть твори, реферати, поезії, присвячені ювілейній річниці визволення рідного краю, України від гітлерівських загарбників. Так, в міському турі конкурсу на кращу роботу про Херсонщину в роки Великої Вітчизняної війни серед учнів 9-х класів ліцеїстка Альохіна Олександра завоювала перше місце і була нагороджена грамотою міського управління освіти. Різноманітні форми роботи учнів ліцею по гідному вшанування 60-річчя визволення України та Великої Перемоги будуть продовжуватися.

Частина учнів, що беруть участь в МАН, теж щороку обирають для своїх досліджень історико-краєзнавчу тематику, працюючи під науковим керівництвом доктора історичних наук, професора Водотики С.Г.

Досвід багатогранного, поглибленого вивчення історії рідного краю з використанням різноманітних форм і методів роботи переконує в необхідності, важливості, великій ефективності історичного краєзнавства для навчання і виховання учнівської молоді.

Гончаренко Л.А.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Більшість сучасних суспільств – багатокультурні. Україна також належить до держав з полікультурним середовищем. Цей факт спонукає систему освіти нашої держави до пошуку ефективних технологій щодо навчання і виховання особистості в дусі сприйняття, розуміння та поваги культурного плюралізму. За допомогою освіти можна сформувати у кожної особистості позитивне ставлення до представників інших народностей, спрямувати людину на прагнення дізнатися більше про культури, що її оточують. Всі ці аспекти у більшості світових країн (США, Великобританія, Росія та ін.) закладені у концепції полікультурної освіти. Така освіта для нашого суспільства є також досить актуальною.

Культурне розмаїття сучасного світу вимагає від кожної особистості уміння співіснувати з представниками інших спільнот. Такого уміння людина набуває в процесі полікультурної підготовки. Здійснювати дану підготовку покликани педагоги. Тож, сьогодні важливого значення набуває проблема готовності самих педагогів до впровадження ідей багатокультурності.

Полікультурна підготовка вчителів передбачає: володіння ними необхідним рівнем полікультурної грамотності (вміння пояснити та проаналізувати власне ставлення до своєї та інших етнічних груп; набуття знань, які допоможуть зрозуміти досвід та культурні характеристики етнічних груп, що населяють Україну; мати гнучкий підхід до національних та культурних норм; визнання недопустимості расизму та дискримінації; тощо); вміння відбирати матеріал, що ілюструє полікультурність. Досить вагомою складовою полікультурної підготовки вчителів є

володіння ними високою культурою міжнародного спілкування, міжкультурною комунікацією.

Метою статті є розгляд процесу формування в педагогів міжкультурної комунікації як складової їх полікультурної підготовки.

Проблеми полікультурної підготовки особистості розглядають такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Дж.Бенкс, В.Бойченко, В.Болгарінова, Л.Голік, Л.Горбунової, Г.Дмитрієв, Т.Клинченко, М.Красовицький, Г.Левченко, І.Лощенової, В.Матіс, В.Мирошніченко, В.Подобєд, М.Хінт та багато інших.

В Україні та Росії питання пов'язані з формуванням культури міжетнічного спілкування піднімають у своїх дослідженнях: Н.Асипова, Е.Баграмова, З.Гасанов, В.Заслуженюк, В.Присакар, Ю.Римаренко, Ю.Саєнко, С.Чарікова та інші.

Проблеми міжкультурної комунікації вперше почали досліджувати у США у зв'язку з потребою вивчення проблеми конфронтації різних расових та етнічних груп (М.Уолцер, С.Ніето, М. Хінт та ін.).

Набуття педагогами основ міжкультурної комунікації має бути складовою їх професійної діяльності, оскільки саме вони покликані сформуванню в учнів умінь жити разом в умовах полікультурного середовища, яке склалося в Україні, і не лише жити разом, а й поважати і розуміти різні культурні традиції.

У сучасному світі теорія та практика міжкультурної комунікації є однією з галузей досліджень, яка швидко розвивається та має величезний попит. Це зумовлено процесами глобалізації, які відбуваються сьогодні у житті людей. Такі процеси змінюють не тільки економіку та політику планети, а й впливають на між культурні зв'язки, які в свою чергу, сприяють розширенню соціальних, політичних та економічних контактів. Глобалізація спонукає до розвитку сучасних технологій та засобів комунікації, впливає на інтенсивність міжкультурної комунікації, яка стикається, з одного боку, з проблемами створення єдиного поля міжкультурного спілкування та цілісної культури людства, з другого – пов'язана із проблемами мультикультуралізму.

Сьогодні вчені під "міжкультурним спілкуванням" розуміють процес обміну інформацією між окремими людьми, групами людей, які мають відмінності у сприйнятті та поведінці. Безперечно, такі відмінності впливають на форму, характер та результат комунікації. Кожен учасник процесу спілкування вносить у нього особливості своєї культури, що є основою інформації, яка

передається та отримується. Успіх такого процесу буде залежати від розуміння учасниками цих відмінностей та від створення єдності і стремління у досягненні поставленої мети.

Американська дослідниця С.Ніето, розглядаючи еволюцію теорії міжкультурного спілкування, вказує на значні відмінності в стандартах, цінностях, уявленнях і навіть у моделях мислення і поведінки, що притаманні представникам різних культур [3]. Отже, кожна культурна спільнота має власні підходи до процесу спілкування. У зв'язку з цим виникає необхідність формування в особистості готовності до процесу міжкультурної комунікації. Така готовність має формуватися під час полікультурної освіти як дітей так і дорослих (зокрема педагогів).

Необхідність у набутті учителями міжкультурної комунікації у процесі полікультурної підготовки очевидна, оскільки вони є не лише представниками соціокультурної спільноти, яка контактує з іншими культурними групами, а й організаторами навчально-виховного процесу, під час якого мають навчити молоде покоління взаємодіяти на засадах толерантності. Під час полікультурної підготовки вчителя вирішуються питання, пов'язані із: глибоким та всебічним оволодінням індивідом культурними надбаннями свого народу, як складової культури; формуванням у людини уявлення про сприйняття розмаїття культур; вихованням позитивного сприйняття культурних відмінностей; розвитком умінь, навичок, що сприяють ефективній взаємодії між представниками різних культурних груп; вихованням толерантності, культури міжетнічного спілкування.

При формуванні міжкультурної комунікативної компетенції вчителя маємо враховувати наявний в них рівень культури міжнаціонального спілкування.

“Міжнаціональне спілкування – це суспільно-особистісні контакти і взаємозв'язки людей різних національностей у процесі їхньої суспільно-корисної діяльності в повсякденному житті” [2, с.68]. Таке визначення подають українські науковці В.С.Заслуженюк, В.В. Присакар.

Російський дослідник даної проблеми З.Гасанов зазначає “Міжнаціональне спілкування – це певні взаємозв'язки та взаємовідносини, в процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і дотримуються різних релігійних поглядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями” [1, с.51].

Процес формування культури міжнаціонального спілкування містить такі аспекти: визначення мети і завдань; ознайомлення з

науковими знаннями про права та свободу людини, народів; про нації та міжнаціональні відносини, про раси та релігійні конфесії; виховання громадянських та загальнолюдських почуттів, свідомості; розвиток позитивного досвіду у спілкуванні з людьми, що належать до різних національних, расових, релігійних груп; забезпечення високоморальної мотивації вчинків та поведінки під час спілкування [1].

При організації процесу формування у педагогів культури міжнаціонального спілкування треба враховувати фактори, що впливають на взаємини між людьми. Цей факт важливий, оскільки взаємостосунки народів і країн, а також етносоціальна ситуація, що склалася у світі впливає на формування у людей загальних норм культури поведінки. Інформація, яку люди отримують через пресу, телебачення, також впливає на міжетнічну комунікацію, оскільки від того, які відомості (позитивні чи негативні) подають про ту чи іншу народність, буде залежати бажання особистості вступати у взаємодії з її представниками. Негативна інформація може породити відсторонення від інших національних спільнот.

Виховання культури міжнаціонального спілкування залежить і від організації педагогічного процесу, який має враховувати те, що на людину впливають об'єктивні умови їх життя соціальне середовище, і від уміння особистості сприймати та дотримуватися загальнолюдських норм та моралі [2]. Отже, наявна у педагогів культура міжнаціонального спілкування буде позитивно впливати на процес обміну інформацією між окремими людьми, групами людей.

Важливим фактором у формування міжкультурної комунікації є власний досвід спілкування особистості з представниками тієї чи іншої етнічної групи, що склався у процесі взаємодії. Він дає можливість самому скласти враження про партнера, а не керуватися вже готовими (інколи не досить об'єктивними).

Таким чином, міжкультурна комунікація педагога, як складова їх професійної діяльності, має бути сформована під час полікультурної підготовки

1. Гасанов З.Т. Национальные отношения и восприятие культуры межнационального общения // Педагогика. – 1996. – №6. – С.51-55.
2. Заслуженюк В.С., Присакар В.В. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування // Педагогіка і психологія.–1999.– №2.–С.66-74.
3. Nieto Sonia Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education .– Longman, 2000. – P. 307.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ГРИ

Як навчити кожну дитину самостійно вчитися? Як формувати її пізнавальні інтереси, активне ставлення до навчального процесу? Але не менш важливим є питання: як уникнути психічних та фізичних перевантажень школярів. Тут добрим помічником може стати гра.

Збуджена під час гри думка підводить учня до самостійних пошуків, висновків і узагальнень, які, у свою чергу, зміцнюють знання і перетворюють їх у переконання. Гра є засобом первинного навчання, засвоєння дітьми „науки до науки”. У ній діти віддзеркалюють навколишнє життя, пізнають ті чи інші фактори, явища. Але часто учні сприймають лише зовнішні ознаки, тоді як не звертають уваги на причини та наслідки.

Використовуючи гру як засіб ознайомлення з навколишнім середовищем, як засіб навчання, вчитель має можливість спрямувати увагу дітей на ті явища, які більш значущі для розширення кругозору дитини, її уяви. Одночасно підтримується інтерес, розвиваються пізнавальні процеси, потреби і, що дуже важливо, усвідомлення необхідності засвоєння знань для збагачення змісту гри. Таким чином в грі формуються уміння використовувати знання в різних умовах, з'являється бажання пізнавати, шукати, проявляти волюві якості. Все це підвищує розумовий та загальний розвиток учнів.

Гра – найприродніша діяльність дитини. Вона органічно об'єднує триєдину мету навчання: освітню, розвивальну, виховну. Та можна сказати, що гра – і самостійна діяльність, яка сприяє всебічному розвитку особистості, і засіб формування колективу, і метод організації інших видів діяльності, і засіб спілкування.

За Л.Виготським: головне призначення гри – у створенні уявної ситуації, яка допомагає тренувати природні механізми цілеспрямованої діяльності. Завдяки уявній ситуації створюється зона найближчого розвитку дитини. У грі дитина завжди підноситься над своїм середнім розвитком, своєю звичайною поведінкою, тому гра – джерело і засіб розвитку.

В.Ф.Шаталов зазначає: «Придивіться: чи не дуже рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою завжди служили й покликані служити розвитку кмітливості та пізнавальної цікавості дітей на всіх вікових рівнях. Відомо, що ті діти, з яких на уроці й слова не витягти, в іграх активні. Вони

можуть повернути хід гри так, що деякі відмінники тільки руками розведуть. Їхні дії відзначаються глибиною мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного».

На власному досвіді я переконалася – гра корисна тоді, коли в ній переплітається серйозна, наполегливою праця та вибух емоцій. У той же час вона не повинна відволікати уваги від навчання, а спонукати до інтенсивної розумової праці. Така гра робить навчальну працю привабливішою і цікавішою. Для дитини стає бажаним те, що важко дається, а це допомагає переборювати труднощі у засвоєнні навчального матеріалу.

Природа створила дитячі ігри для підготовки до життя, вони зв'язані зі всіма видами діяльності людини. Тому це ігри: пізнавальні, інтелектуальні, будівельні, гра-труд, гра-спілкування, музичні ігри, художні, ігри-драматизації, спортивні тощо.

Прийнято розрізняти два основних типи ігор: ігри з фіксованими, відкритими правилами та ігри з прихованими правилами. Прикладом ігор першого типу є більшість дидактичних, пізнавальних і рухливих ігор, а також розвиваючі інтелектуальні, музичні, ігри-забави, атракціони. До другого відносяться сюжетно-рольові ігри. Правила в них існують опосередковано, у нормах поведінки прийнятих героїв.

У навчальному процесі учнів початкової школи особливо важливе значення займає дидактична гра. Адже становлення і розвиток їхньої навчальної діяльності відбувається у період ще слабких довільних процесів: уваги, сприйняття, пам'яті. Деякий програмний матеріал потребує від дитини значних вольових зусиль та багаторазового використання різних варіантів вправ для його засвоєння. Саме тоді гра, запобігаючи психічному перевантаженню дитини, допомагає реалізувати навчальну мету значно швидше й міцніше, ніж будь-який інший педагогічний засіб.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігор як засобу навчання на уроках, вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога і учнів, продуктивні форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, безпосередності, природного інтересу. За допомогою ігрових ситуацій опредмечуються абстрактні поняття.

Наприклад, на уроці математики в 4 класі я говорю: “ До нас сьогодні в гості завітав містер Дріб. Ось подивіться, який він гарний.” А далі пропоную учням самостійно скласти характеристики містера, тобто збуджується пізнавальна

активність учнів. Колективно визначається поняття „дріб”. Потім – практична робота, яка спрямована на знаходження цілого від числа: знайти на малюнку однакові геометричні фігури, розділені на різну кількість рівних частин; показати їх у вигляді дробу і визначити, який з них найбільший або найменший. Виконання цієї вправи, по-перше, дає змогу перенести частину розумових дій у практичну площину і закріпити результати в образі матеріального об’єкта, по-друге, дає можливість шукати вирішення самостійно.

Гра допомагає розвивати творчу уяву та творчі здібності дитини. Наприклад, група словесних ігор. Складність словесних ігор у тому, що вони частіше всього зв’язані із сприйняттям предметів, явищ і потребують відповідного абстрагування: діти оперують уявленнями, звертають увагу на логічні помилки, самостійно роблять висновки та умовиводи, проявляють уважність, уміння швидко реагувати на ситуацію. Сюди відносяться ігри-вправи, ігри-подорожі, ігри-загадки, ігри-передбачення тощо.

У 2 класі на урок до дітей прийшов Казкар-чарівник. (тема: “Слова, що означають ознаки предметів”).

Вчитель: “ Не за горами високими, не за лісами густими, не за морями глибокими, а десь тут, недалеко, була невеличка казкова держава. Були там люди щасливі, бо вміли помічати красу земну: небо голубе, хмари біленькі, першу зелень і дощик сріблястий. Все навколо викликало у них радість, захоплення. Королева Веселка сіяла в душі людей почуття доброго і прекрасного.

Одного разу трапилась біда. Злий-презлий чарівник відняв у людей радість. Він розсіяв, розвіяв усі кольори добра і радості. “

Казкар-чарівник: “Діти, я отримав від мешканців казкової держави лист-прохання: повернути щастя. Як це можна зробити? Допоможіть їм. А також згадайте про слова-ознаки і введіть їх у текст”.

Спочатку учні виказують свої припущення, звертаючи увагу на слова-ознаки, – як допомогти мешканцям казкової держави, а потім виконують практичне завдання.

На кожній парті – аркуші з творчим завданням.

“не впізнати... лісу... листочки тріпочуть на... вітрі.... застелило...землю. Виглядають... шапочки... грибів. А під берізкою сховалися... грибки на... ніжках. “ Оцінюється робота – взаємоперевіркою.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У цій грі формуються навички співчуття, взаємодопомоги у дитячому колективі, вміння спілкуватися, розвивається уява, мовлення, збагачується словниковий запас. У дітей виникає бажання фантазувати, відкривати таємниці й прагнути чогось прекрасного.

Для збагачення лексичного запасу, формування у дітей навичок ділити слова на склади – проводжу гру “Хто швидше складе слово”:

а) бери перші склади слів: диня, тисяча, насип. Утвори з них слово. (Дитина)

б) бери перший склад першого слова і останній склад другого слова:

будинок, вітряк. (Буряк)

в) склади слова, що читаються з початку і з кінця. (Тут, дід, око, біб, Пилип, Алла)

Як бачимо, часто пізнавальна активність в іграх стимулюється змаганнями, камуфляжем та пошуком.

Гра дає змогу легко привернути увагу і тривалий час підтримувати в учнів інтерес до важливих і складних понять, на яких у звичайних умовах зосередити увагу всіх учнів не завжди вдається.

Наприклад: “Склад загубився”.

Вчитель: “Діти, ви знаєте, що наш ведмедик Волоханчик також ходить до школи. Він любить читати, вміє складати слова з кубиків. Але сьогодні, складаючи слово, загубив один склад і ніяк не може знайти. Перший склад у ведмедика “ли”, а останній – “ця”. Який склад загубив Волоханчик?”

Ігри із сюжетами допомагають учням краще зрозуміти, засвоїти розділи програми.

На перший урок навчання грамоти в клас приходять два іграшкових гномики: Аз і Бука, які вводять шестиліток у країну букв і звуків. Букви живуть у «теремках». Ті, що позначають голосні звуки, – у червоному. Приголосні – в синьому, а м'який знак – у жовтому. Яскраво оформлена таблиця допомагає дітям запам'ятати важкі для них терміни, з'ясувати поняття – „буква”, „звук”.

На червоному «теремку» гномики Аз і Бука. Аз хотів залізи на дах. Мало не впав і закричав: “А-а-а!” Працюємо зі звуком [а] і літерою А.

Буці вдалося вибратися на теремок. Він пишається: “О! Який я спритний! О! Який я сміливий!” Працюємо зі звуком [о] і буквою О.

Над теремком флюгер у вигляді паровозного гудочку. “Який звук він подає?” Працюємо зі звуком [у] і літерою У.

У лівій частині синього теремка – флюгером є голосистий півник, а мешкають там дзвінкі приголосні, які позначені відповідними буквами. У правій, де флюгером глухар, – букви, що позначають глухі приголосні звуки. На жовтому теремку, де міститься м'який знак, – флюгером рибка: “Німий, як риба.”

Хоча віконця з літерами відкриваються тільки тоді, коли діти ознайомляться з новою буквою, біля „казкової” таблиці постійно збираються діти і під час перерви. Їм цікаво, яке ж віконце відкриється завтра, у який теремок ми постукаємо наступного разу.

Звичайно, робота зі звуками будується на слуховому сприйнятті. Але така таблиця допомагає залучати і зорову пам'ять. Скажімо, щоб знайти віконечко, де “живе” буква К, школярі охоче аналізують звуки [к, к'], доводять, чому цю літеру не можна шукати в червоному теремку, тільки в синьому – під глухарем. А скільки захвату, коли після правильних відповідей відкриваємо віконце з новою літерою. Ми вважаємо її імениницею. До неї в гості приходять іграшки, у словах-назвах, в яких є нові літери, що позначають звуки [к, к'].

Іншим видом творчого завдання може слугувати таке: „Прийшли Кіт, Собака, Ведмідь, Слон. Діти кажуть: “Слон і Ведмідь зайві, бо у цих словах немає таких звуків”. Кмітливіші здогадуються, що їх можна назвати й інакше, ласкаво: Слоник, Ведмедик. Таким чином, починається словотворення.

Мовлення, мислення, самостійність школярів успішно розвиваю в рольових іграх. Рольові відношення між учасниками гри є основними параметрами, що визначають характер емоцій. Залежно від конкретної дидактичної мети нестандартного уроку, його змісту, індивідуальних вікових і психологічних особливостей дітей, сюжетно-рольову гру можна проводити з одним учнем, групою або цілим класом.

Особливістю сюжетно-рольових ігор є те, що характерною особливістю її являється самодіяльність: діти самі, за своєю ініціативою створюють гру. Творчий характер ігрової діяльності дітей у сюжетній грі проявляється в тому, що дитина уподобається в того, кого він зображує. Слід зауважити, що вказівки педагогів – як грати – порушують самостійний творчий характер ігрової діяльності. Але, якщо гра створюється для формування моральних якостей, то педагог має пояснювати деякі вчинки учнів, наводячи зразки.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Наведемо приклади ігор, які вчитель може використати у своїй практичній роботі.

“Дружна сім’я”

Ведучий учень запитує в товаришів, які тримають у руках літери алфавіту:

- Букви, букви! Всі гуртом скажіть, чи усі на місці?
- Всі!
- Голосні тут?
- Тут!
- Приголосні тут?
- Тут!
- Букви, що позначають дзвінки приголосні, є?
- Є!

Гра сприяє тому, що до запам’ятовування класифікації звуків-букв залучаються зір і слух. Крім того, вона використовується як фізкультурна пауза, бо проходить динамічно, жваво.

“Засвітило сонечко – виглянь у віконечко!”

Обладнання: картки із завданням на додавання і віднімання. Після знаку “дорівнює” замість результату намальоване віконце. Набори цифр для дітей; зображення сонця.

Хід гри. Картки із завданнями лежать перед гравцями записом вниз. Підіймаючи зображення сонця, ведучий каже: “Засвітило сонце!” Учні повертають картки. “Виглянь у віконце!” – продовжує ведучий. Гравці розв’язують приклад і кладуть на віконце картку з одержаним числом. Сигналом до закінчення обчислення є слова: “ Сонечко заховалось за хмари”. Учень, який розв’яже 3-5 прикладів, стає ведучим.

“Магічний квадрат”

Заповнити магічний квадрат так, щоб суми чисел, які стоять у будь-якому горизонтальному або вертикальному ряду, а також на будь-якій діагоналі квадрата дорівнювали одному й тому ж числу.

Наприклад:

2		
	1	
		4

3		
	4	
		5

Перелічені види ігор мають своє призначення і конкретне застосування. Так, мета дидактичних ігор – формування в учнів умінь поєднувати

теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, уміннями і навичками учень зможе лише тоді, коли він сам виявлятиме до них інтерес, і коли вчитель зуміє зацікавити учнів.

Звичайно, при роботі з дітьми я впевнилась, що зловживати іграми на уроці не варто. Тільки правильно продумані ігрові форми з використанням виключно, матеріалу уроків, допомагають вчитися цікаво, невимушено.

Головне для мене, щоб гра принесла користь на уроці: зосереджувала увагу дітей, посилювала інтерес до навчальної діяльності і щоб діти під час гри одержували максимум цікавої і потрібної інформації.

Для мене гра ще і засіб діагностики. Дитина розкривається в грі, показує хороше й негативне у своєму характері. Спостереження за учнями дає безліч інформації для батьків. Матеріали спостережень мною аналізуються, щоб потім корегувати індивідуальну роботу з деякими учнями.

Савенок Л.А.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДЕРЖАВНО-ПРАВОВИХ СЮЖЕТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ (НА ПРИКЛАДІ ХЕРСОНЩИНИ)

Державний стандарт базової загальноосвітньої школи вимагає виховання в учнів почуття патріотизму. У викладанні вітчизняної історії це вимагає послідовного слідування державницького напрямку.

Наголосимо, що ознайомлення із сучасною дослідницькою і навчально-методичною літературою історичного та історико-юридичного спрямування, досвід викладання історії України, історії держави і права України та історичного краєзнавства, обмін думками з колегами та урахування сучасних соціально-політичних реалій переконали нас у тому, що державницький вимір національної історичної думки не вичерпав свій потенціал. В основі цієї думки лежить об'єктивний факт необхідності утвердження у свідомості суспільства уроків з історії української державності.

На крутих зламах вітчизняної історії наукова та освітянська громадськість неодмінно зверталась до здобутків і прорахунків на ниві державотворення на українських теренах, хоча належні висновки робились не завжди. У значній мірі провина за це лежить і на науковцях та освітянах, які не змогли переконати

суспільство у необхідності усвідомлення та засвоєння відповідних уроків для виховання патріотизму.

Слід зазначити порівняльну пластичність самої категорії “державницький напрям” як феномену наукової творчості та викладання. “Напрямок” характеризується спадкоємністю науково-освітянських традицій, що дозволяє “вписуватись” в державницький напрямком вченим різних наукових шкіл і течій, навіть несхожих політичних уподобань без відмови від усталених і звичних для себе історіософських постулатів.

Таким чином, перехід на державницькі позиції дозволяє забезпечити певну спадкоємність з попередніми часами. Це не лише відповідає поглядам і переконанням значної частини вчених і вчителів, але й дозволяє зберегти соціальну інституалізацію історичної науки й освіти як суспільного феномену.

Не менш важливе для сьогодення значення має й те, що в межах державницьких підходів можна з успіхом використовувати новітній теоретико-методологічний та методико-педагогічний інструментарій.

Автор свідомий того, що у навчених гірким досвідом радянського “єдиноmysлiя” істориків можуть виникнути думки, що із прийняттям положень державницького напрямку всі його прихильники позбавляться можливості мати власні погляди. Таке можливе лише у тоталітарному чи авторитарному суспільстві. Утвердження демократії у незалежній Україні дозволяє посилити вплив об’єктивних чинників на суспільну свідомість і тим самим створити один із запобіжників повернення до тоталітаризму.

Неупереджений аналіз засвідчує, що суттєвою перешкодою для сприйняття державницьких ідей значною частиною сумлінних і політично незаангажованих учителів та дослідників-краєзнавців Херсонщини є побоювання перекручень історії Південної України у націоналістичному дусі. Вони ґрунтуються на реальній основі, однак ці “труднощі зростання” поступово долаються. Прискорити цей процес теж можна шляхом переходу на державницькі позиції, припинення політизованих і безперспективних дискусій з використанням окремих фактів минулого. Саме в межах державницького напрямку можна укорінити дійсно наукове бачення історії України, в тому числі Херсонщини.

Широкі можливості для використання державницького напрямку дають державно-правові сюжети. І якщо у навчальній

та навчально-методичній літературі з історії України цим аспектам приділяється достатньо уваги, то в краєзнавчій трапляється по-різному. Особливо це стосується регіонів зі складною етнополітичною та державно-правовою історією, одним з яких є Херсонщина. Об'єктивним підґрунтям безболісної інтеграції історії держави і права та історичного краєзнавства є історизм (історико-порівняльні, компаративістські підходи) як теоретико-методологічна основа двох наукових та освітніх дисциплін. Особливо продуктивним і корисним для виховання патріотизму в умовах прискореної глобалізації і входження України у європейський простір є поєднання цивілізаційних та державницьких підходів. Зупинимось на деяких ключових сюжетах у викладанні історії рідного краю.

Так, частина території сучасної Херсонщини у період з VI ст. до н.е. до III ст. н.е. входила до складу Ольвійської держави. Майже тисячолітній історії античної державності у нашому краї у контексті цивілізаційних підходів не приділяється належної уваги.

У даному випадку наголосимо, що у грецький період (VI ст. до н.е. – середина I ст. н.е.) Ольвійська держава мала різноманітні стосунки з Давньою Грецією, деякий час входила до Афінівського морського союзу. Тому в розвитку держави і права тих часів домінували давньогрецькі традиції. Римський період (кінець II ст. – III ст. н.е.) проходив під знаком римських впливів, причому Ольвійська держава зберегла автономію.

В Ольвійській республіці органи державного управління поділялись на законодавчі і виконавчі. У роботі народних зборів, відповідно до давньогрецьких демократичних традицій, юридично могли брати участь всі повноправні громадяни. Виконавчу владу здійснювали колегії (магістратури) і окремі урядовці (магістрати). Суд, який діяв за участю суддів, обвинувачених, постраждалих, свідків, адвокатів та експертів, складався з декількох спеціалізованих відділів. Взагалі, саме в діяльності судової гілки влади чітко простежується вплив демократичних традицій античності – публічність судочинства, панування змагального принципу як у цивільних, так і у кримінальних справах.

Водночас не слід забувати і про східні впливи. Адже Ольвійська держава знаходилась у тісній взаємодії з державою Скіфів, що знайшло свій відбиток у численних правових нормах і державно-політичних реаліях. Втім саме в цей період відповідність європейських і місцевих державно-правових тенденцій була чи не найрельєфнішою.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У наступний період, до XVIII ст. включно, східні впливи посилились, але європейські традиції довели свою органічність та геополітичну природність для формування української державності і нашого краю. Так, у часи Київської Русі у Нижньому Подніпров'ї існувало чимало поселень давніх українців, а у межах Херсона (на Великому Потьомкінському острові) розташовувалось велике місто Олешшя.

Це був значний прикордонний центр, осередок торгівлі на великому і стратегічно важливому торговельному шляху “з варяг у греки”, тобто водному маршруті з Північної Європи до Чорного моря, з Києва до столиці Візантії і Криму. Олешшя відкривало вихід до Чорного, Середземного та Азовського морів, контролювало важливі річкові, морські та сухопутні комунікації. Володіння Олешшям робило київських князів фактичними господарями пониззя Дніпра, забезпечувало вкрай необхідні державі зв'язки з Європою, ставило під контроль України-Русі причорноморські степи. В історії літописного Олешшя тісно переплелись східні, візантійські та давньоукраїнські державно-правові традиції. На жаль, ця своєрідна “візитна картка” краю в історії України не отримала належної оцінки в науковій та навчальній літературі.

Багатою на події та оцінки виявилась етнополітична історія краю у XIII-XVI ст. Щодо неї доречно проаналізувати красномовні історико-географічні дефініції. Так, південноукраїнські степи до входження до складу Російської імперії нерідко в науковій і навчальній літературі називають “Диким полем”, ніби підкреслюючи, що до Росії тут була “дика, степова рівнина” без ознак людської цивілізації. З наукового погляду таке визначення некоректне й не відповідає дійсності.

Адже у причорноморських степах жили різні, здебільшого кочові, народи і ці землі аж ніяк не були пустою. Це було відомо східним авторам, які називали наші степи “Дешт і Кипчак” (Кипчацький степ або Половецька земля). Проте, і це визначення не є оптимальним, бо ігнорує українську колонізацію. Причому в процесі спільного проживання між українськими і східними (передусім тюркськими) формами державно-правового життя відбувалася протягом століть позитивна взаємодія. Наочним прикладом цього є Запорозька Січ – достатньо згадати терміни “козак”, “кіш”, “бунчук”, “осавул”, зовнішній вигляд козаків, зброю, військову тактику і господарський побут запорожців. Не меншим був вплив східних правових норм на формування козацького

права, що підкреслював відомий історик держави і права Запорозжя академік М.Слабченко.

Доречно нагадати про економічний обмін (торгівлю) і політичний союз Кримського ханства і держави Б.Хмельницького, що сприяло налагодженню спокійного життя в степах та успішній ході української колонізації. Іншими словами цей приклад зайвий раз доводить слушність проголошеного на Всесвітній конференції ЮНЕСКО 1982 р. положення про те, що людством “мусить бути визнана рівність у гідності всіх культур”.

Підбиваючи підсумок наголосимо, що в цілому наш край знаходився впродовж своєї історії в полі формування українських та впливу західних і східних, європейських та азійських державно-правових традицій. Міра, чи точніше співвідношення, цих впливів змінювались. Проте, в цілому Херсонщина перебувала й перебуває у межах європейських координат формування української державності. Наявність зазначених вище регіональних особливостей лише підтверджує той факт, що загальноукраїнські історичні тенденції слід вивчати із залученням краєзнавчого матеріалу у межах державницького аналізу.

Товстуха К.М., Небрат Є.В.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РАДИ “СИСТЕМАТИЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ З РОЗВИНЕННЯМ САМОПІЗНАННЯ НА ПРАКТИЧНОМУ ЕТАПІ МОНІТОРИНГУ“

Постановка проблеми

Педагогічна рада як постійно діючий колегіальний орган самоврядування педагогічним колективом є одним із показників управлінської майстерності адміністрації навчального закладу. Творчий підхід до визначення теми і технологій проведення педагогічної ради – запорука підвищення ефективності роботи педагогів школи, формування педагогічної культури закладу освіти.

Минув той час, коли рішення педагогічної ради залежали переважно від адміністрації школи і лише в незначній мірі – від педагогічного колективу. Йдучи шляхом демократизації управління, колектив Скадовської спеціалізованої школи № 1 прийшов до висновку, що довга нудна доповідь неспроможна сьогодні зобов'язати вчителя бути максимально активним і

творчим на педраді, сміливо дискутувати з опонентами, а значить не зробіть його свідомим, зацікавленим виконавцем рішень цієї педради. Тільки проведення педагогічної ради на демократичних засадах із застосуванням нетрадиційних форм й технологій її підготовки і проведення, дає можливість приймати рішення, враховуючи думку кожного конкретного вчителя.

Дана педагогічна рада була підготовлена і проведена в загальному контексті роботи над єдиною науково – методичною проблемою школи “Освітній моніторинг як технологія рефлексивної діяльності учнів та педагогів“, націлена на реалізацію одного з її аспектів, співзвучних з темою педради. Крім того педрада підбила певний підсумок роботи колективу школи над впровадженням комплексного експерименту “Освітній моніторинг як механізм адаптивного управління загальною середньою освітою”. Маючи науково-практичний характер, педагогічна рада мала на меті навчити педагогів використанню інтерактивних, рефлексивних методик моніторингових процедур у професійній діяльності.

Проведенню педагогічної ради передувала така **підготовча робота:**

- за місяць до засідання видано наказ директора школи “Про підготовку до засідання педагогічної ради”, в якому вказано її тему, затверджено склад ініціативної групи, відповідальної за етап підготовки. До складу ініціативної групи ввійшли директор – голова групи, члени адміністрації, керівники ШМО, творчих груп, члени батьківського комітету, учнівського самоврядування, психолог.
- ініціативна група розробила план підготовки педради, обрала форму проведення, склала програму діагностичного обстеження учасників навчально-виховного процесу “Самооцінка якості роботи школи” і обробила її результати, було здійснено підбір літератури з теми, складено термінологічний словник, випущено методичний бюлетень.
- колектив розбито на п’ять творчих груп для активної участі у засіданні, підготовлені необхідні пакети документів кожній творчій групі, створено експертну групу для підбиття підсумків педради.
- члени творчих груп вивчали теоретичний аспект проблеми педради, брали активну участь у проведенні

комплексної діагностики на основі анкетування (анкети 1-3).

Анкета для учнів

1. Чи задоволені ви тим, що є учнями школи №1? Наскільки? (за 5-бальною шкалою).
2. Чи цікаво тобі на уроках?
 - а) майже всі уроки цікаві;
 - б) більшість уроків для мене цікаві;
 - в) рідко роблю щось цікаве на уроках;
 - г) деякі уроки цікаві;
 - д) нудно на більшості уроків.
(вибери, що тобі підходить найкраще)
3. Як ви оцінюєте використання часу на уроках? (за 5-бальною шкалою)
4. Які методи роботи застосовують вчителі на уроках?
 - а) дискусія, диспут;
 - б) рольові ігри;
 - в) робота в групах;
 - г) індивідуальна робота;
 - д) лекція;
 - е) інші, вкажіть які саме (у % від загальної кількості уроків)

Анкета для вчителів

1. Чи задоволені ви тим, що працюєте в школі №1? Наскільки? (оцініть за 5-бальною шкалою).
2. Як ви оцінюєте використання часу на уроках? (за 5-бальною шкалою).
3. Які методи роботи застосовуєте на уроках?
 - а) дискусія, диспут;
 - б) рольові ігри;
 - в) робота в групах;
 - г) індивідуальна робота;
 - д) лекція;
 - е) інші, вкажіть, які саме (в % від загальної кількості уроків).

Анкета для батьків

1. Чи задоволені ви тим, що ваша дитина навчається в школі №1? Наскільки? (оцініть за 5-бальною шкалою).

Метою комплексної діагностики “Самооцінка якості роботи школи “, проведеної на підставі розроблених анкет, було:

1. Виявлення сильних і слабких сторін у діяльності школи.

2. Отримання фактичного матеріалу – інформації для конструктивного обговорення в середовищі вчителів батьків, учнів.

3. Сприяння порозумінню між різними групами, членами шкільної громади.

4. Привернення уваги громади до проблем розвитку школи.

Саме результати цієї діагностики були покладені в основу обговорення на педагогічній раді.

Формою проведення педради стала “Мозкова атака” з елементами рефлексивного тренінгу.

Епіграф: *“Якщо не міряти результати, то не можна відізнати успіху від поразки”.* Девід Осборн [7].

Хід проведення педради:

1. Вступне слово директора про актуальність і значення обраної теми, в якому зазначалося:

В умовах гуманізації школи необхідні якісно нові підходи до аналітичної діяльності. Без педагогічного аналізу неможливо на науковій основі визначити завдання, планувати, прогнозувати, організовувати, регулювати, контролювати і корегувати ефективність діяльності колективу і закладу. Саме системний аналіз дозволяє бачити, оцінити і якісно змінити навчально-виховний процес, прогнозувати шляхи його подальшого розвитку, усунути причини виявлених недоліків. **Аналіз** – це діагностика найбільш значних сторін педагогічного процесу, встановлення взаємозв'язків, залежностей між ними, вироблення рекомендацій на цій основі [5]. Дієвим інструментом педагогічного аналізу є освітній моніторинг, який в свою чергу є технологією рефлексивної діяльності.

2. Постановка завдань:

для творчих груп – у ході обговорення виступу директора та аналізу даних комплексної моніторингової діагностики:

а) вичленити 2-3 найбільш суттєвих проблеми у роботі школи;

б) запропонувати можливі шляхи їх розв'язання;

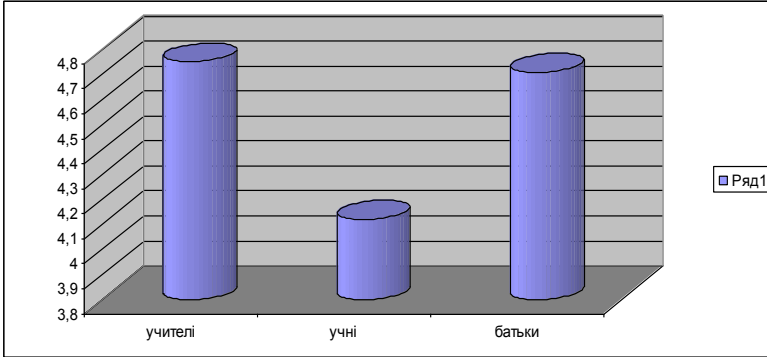
для експертної групи – на підставі проведеної роботи виробити проект рішення педради.

3. Проведення попередньої рефлексії (Рефлексивний аналіз).

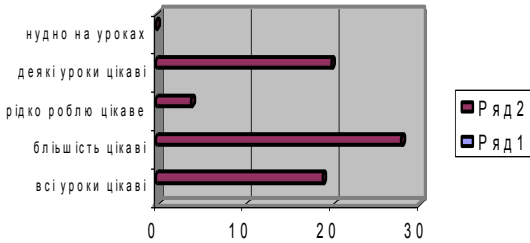
Представник кожної з п'яти творчих груп висловлює від її імені сподівання про результати роботи педради і фіксує їх у вигляді стейків на дошці.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

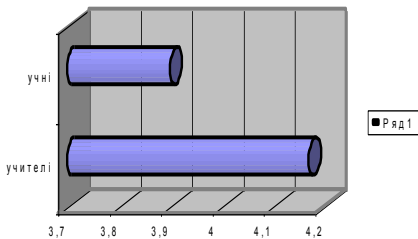
4. Оголошення результатів проведеної діагностики у цифровому та графічному вигляді з коментарями та прикладами з роботи школи. Результати експонуються на екрані комп'ютера та є у пакетах документів кожної творчої групи.(мал. 1-4).



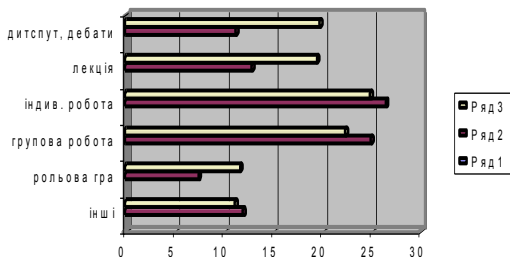
Мал. 1 Рівень задоволеності своєю школою



Мал. 2 Чи цікаво тобі на уроках?



Мал. 3 Як оцінюєте ефективність використання часу на уроках?



Мал. 4 Які методи застосовуються на уроках?

5. Обговорення результатів діагностики методом “Мозкова атака”.

Секретар спочатку фіксує на дошці проблеми у роботі школи, які називають члени творчих груп; потім відбувається процес їх ранжування і систематизації.

6. Вироблення проекту рішення педагогічної ради та його затвердження.

Подібним же методом “Мозкової атаки” та ранжування визначаються шляхи розв’язання проблем. На цій основі члени експертної групи – заступники директора – готують проект рішення. Після уточнень і доповнень проект приймається за основу.

Рішення педагогічної ради “Систематизація рефлексивних процесів формування особистості вчителя та учня з розвиненим самопізнанням на практичному етапі моніторингу”

1. Спрямувати всі зусилля педколективу на створення школи нового типу – адаптивної школи, в якій забезпечується єдність інтелектуального, фізичного, духовного і морального розвитку кожної особистості.
2. Працюючи над створенням школи XXI століття, забезпечувати всі необхідні умови для формування принципово нової особистості: творчої, самостійної, гуманної, національно свідомої, здатної цінувати себе й поважати інших, адаптованої до життя в нових умовах – тобто особистості з високим рівнем життєвої активності.
3. Докласти зусиль для створення комфортних психологічних, соціальних, матеріальних умов для навчання і виховання учнів, забезпечувати належний рівень працездатності

- школярів за рахунок підвищення ефективності підготовки і проведення навчальних занять, щоб запобігти перевантаженості учнів, підвищити мотивацію навчання.
4. З метою більш раціонального задоволення освітніх потреб школярів, проводити анкетування, співбесіди, психологічну діагностику запитів і здібностей учнів, вчителів, батьків. Удосконалити процес формування та відбору учнів у профільні та поглиблені класи.
 5. Системно працювати над удосконаленням фахової майстерності педагогів, продовжити послідовну науково-дослідницьку та методичну роботу, з метою розвитку потреби до самопізнання, прагнення до самореалізації на основі професійної рефлексії.
 6. Відзначити роботу вчителів... за найбільш успішне оволодіння сучасними інформаційно-комунікативними технологіями і свідоме їх використання у своїй професійній діяльності й повсякденному житті.
 7. Вивчати та впроваджувати інноваційний досвід кращих шкіл області та регіону, передовий перспективний досвід колег з питань діалогового навчання та рефлексивного підходу у викладанні, через організацію творчих поїздок, проведення науково-практичних семінарів, практикумів, відкритих уроків тощо.
 8. Розвивати вміння педагогічного аналізу та самоаналізу, як дієвого інструменту процесу самопізнання й саморозвитку педагогів, як ідейного стимулу професійного зростання.
 9. Вважати аналітичну діяльність на основі рефлексивно-моніторингових процедур, науковим підґрунтям якісного прогнозування, планування та організації діяльності шкільної педагогічної системи.
 10. Працювати над формуванням позитивного іміджу школи через засоби масової інформації, широкі зв'язки з громадськістю, інші форми діяльності.

7. Підсумкова (системна) рефлексія.

Члени творчих груп висловлюються з приводу того, чи збулися їх сподівання щодо результативності проведеної педради.

8. Заключне слово директора школи.

Було підкреслено:

Виконати всі прийняті рішення педради може лише колектив однодумців.

Це колектив – де завжди єдність протилежностей. В такому колективі кожен бачить загальну мету, намагається досягти її, погоджуючи свої дії з іншими, підпорядковуючи педагогічну діяльність загальноприйнятим правилам і нормам. Але при цьому кожен вчитель має свою точку зору на проблему, свій власний неповторний педагогічний почерк. У такому колективі панують організованість, погодженість, єдиний стиль відносин до учнів, єдина вимогливість, єдині педагогічні позиції всіх членів колективу до найважливіших питань життя і діяльності школи.

Переконана, що колектив нашої Скадовської спеціалізованої школи №1 є саме таким колективом одностайців, що підтвердила активна і зацікавлена робота всіх на сьогоднішній педагогічній раді. Такому колективу під силу збудувати Світлий Храм – Школу Майбутнього.

*Майбутнього школа. Якою їй бути?
 Ввібравши все цінне, віками набуте,
 Вона стане місцем дитячої мрії,
 Де зріють таланти, міцніють надії,
 Де кожен найменший твій успіх помітний,
 І вогник бажання в очицях привітних.
 Де злагода, дружба в шкільнім колективі,
 Де всі: й педагоги, і діти щасливі.
 Майбутнього школа. Яка вона буде?
 Майбутнє будують теперішні люди [8].*

Висновки.

Таким чином, дана педагогічна рада є прикладом нових підходів до підготовки і проведення подібних нарад. Її можна віднести до розряду “думаючих” педрад, які є органом колективного мислення, соціально-психологічним явищем, де обмінюються думками, розв’язуються завдання в процесі спільної діяльності, а зовсім не важелем авторитарного управління шкільним життям. Педрада показала практичне застосування освітнього моніторингу та педагогічної рефлексії для вирішення проблем роботи школи, підтвердила, що саме застосування таких механізмів управління навчальним закладом є стимулом для самооцінки, самовдосконалення і самореалізації.

Разом з тим, проведення подібних нарад потребує серйозної практичної і теоретичної підготовки всіх її учасників, вимагає від них мислити нестандартно і самостійно, доходити до суті проблем, приймати конкретні рішення. Практика показує, що ряд вчителів бувають до цього не готові. Тож завдання

адміністрації школи допомогти таким педагогам, скорегувати їх діяльність на загальний кінцевий результат, в тому числі через системне проведення нестандартних педагогічних нарад. Під час таких засідань саме і формується колектив однодумців.

1. Бондарчук Л., Кисляк Н. Педагогічна рада: технології проведення // Директор школи. – 2003 – №45. – С.1-3.
2. Верещак В. Педагогічна рада: в пошуках нових орієнтирів // Директор школи. – 2004. – № 21. – С.12-15.
3. Морева Т.Г., Товстуха К.М. Рефлексія як основа формування особистості. – Херсон: РІПО, 2003.
4. Морева Т.Г., Товстуха К.М. Розвиток та саморозвиток учителя й учня на основі моніторингу. – Херсон: РІПО, 2004.
5. Остапйовський І.Є., Щоголева Л.О. Освітній моніторинг як інформаційний супровід управлінської діяльності // Управління школою. – 2004. – № 31. – С. 21-22.
6. Тур Р.Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Таврійський вісник освіти. – 2003. – №1. – С.198-203.
7. Управління якістю освіти та творення освітньої політики на локальному рівні. Планування розвитку школи (матеріали семінару). – Херсон: Регіональний навчальний центр, 2003. – С. 23-25.
8. Школа майбутнього // Шкільний світ. – 2001. – № 1. – С.1.

Чабан Н.І.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІГОР ТА ЗАВДАНЬ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ У ХОДІ ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ “ЛАТИНОАМЕРИКАНСЬКИЙ КУЛЬТУРНИЙ РЕГІОН” В 11 КЛАСІ

Умови сучасного життя, обсяг інформації, який постійно збільшується, вимагають, щоб школа підготувала учнів, які здатні самостійно здобувати знання, відокремлювати головне, швидко орієнтуватися у конкретній ситуації [3].

Ефективність навчального процесу залежить від організації співпраці учня та вчителя заради досягнення спільної мети. При цьому учень відчуває себе співавтором єдиного творчого процесу. З метою активізації розумової діяльності учня необхідно вирішити такі завдання: вибрати форму роботи на уроці, яка зацікавить учня з будь-яким рівнем підготовленості; залучити весь клас до загального процесу пізнання; реалізувати диференційований підхід у навчанні [8].

Орієнтація на творчу особистість вимагає, перш за все, опрацювання та використання нових педагогічних технологій, ефективних методів інформатизації навчання й виховання

школярів. Йдеться про такі форми й методи навчання, які забезпечують високу пізнавальну активність учнів. В організації такого процесу необхідно звернути увагу на комплекс психологічних факторів: пам'ять, увагу, уяву, емоції, мислення тощо. Взагалі не існує тільки активних або тільки пасивних методів та форм навчання. Будь-який метод можна використовувати як активний. Так, ігрові методи і форми навчання — це ефективний шлях до підвищення пізнавальної активності учнів у процесі навчання. При цьому пізнавальну активність розуміють як діяльність учня, яка характеризується бажанням навчатися, мислити, оволодівати знаннями.

В останні роки посилюється інтерес педагогів-практиків до дидактичних ігор. Дидактична гра як вид діяльності передбачає використання ігрових ситуацій у навчанні. Виділення системи ігрових завдань можливе тільки за наявності фіксованих правил гри. Тому дидактичні ігри у колі більш широкого класу явищ, об'єднаних терміном “гра”, посідають місце ігор “за правилами”. Саме правила становлять основу головного елемента дидактичної гри — ігрового кодексу. Завдяки ігровому кодексу модель дидактичної гри задає часовий та організаційний режим навчання, диктує певну взаємодію учнів з учителем і між собою. Це дає підставу розглядати її як організаційну форму навчання, де засвоєння учнями знань під керівництвом учителя опосередковане їх взаємодією, що регулюється встановленими правилами гри, послідовністю й режимом [6: 5-7].

Ігрова форма навчання — перспективний вид заняття. Дидактичні ігри можна проводити на різних та типом уроках, зокрема, узагальнення, систематизації, контролю знань учнів тощо. Ігрова форма проведення уроків дозволяє зробити цікавими для учнів навіть складні теми. Важливою основою активізації пізнавальної діяльності учнів є мобілізація уваги. Гра — це діяльність, яка захоплює учнів, тому увага стає післядовільною, вона не потребує зусиль. Також у процесі гри розвивається логічне мислення; цьому сприяє можливість ставити такі ігрові питання, котрі потребують не конкретних знань, а вміння логічно мислити [5-7].

Заняття з ігровими ситуаціями більш ефективно проводяться на фоні позитивних емоційних станів вчителя та учнів з елементами співпраці; їх підготовка та проведення об'єднують учителя та учня як рівних партнерів у досягненні поставленої мети. Для цього вчитель повинен вміти емоційно підготувати учнів до сприйняття матеріалу на уроці. Вирішити цю

задачу допоможе використання музичного, відео, літературного оформлення. Ігри можна проводити впродовж цілого уроку або його структурної частини [1-2].

Важливим, на нашу думку, є те, щоб вчитель вмів різними шляхами спонукати учнів до активної участі в навчальному процесі, застосовував такі методи та форми організації роботи на уроці, які найбільш ефективно сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів.

Оновлення змісту освіти, методів, прийомів навчання передбачає застосування аудіовізуальних засобів, які можна використовувати в ході самостійної роботи. Мета таких завдань — розвиток пізнавальних можливостей учнів, поглиблення контролю якості знань, активізація їх пізнавальної діяльності. Пропонуємо розглянути завдання для самостійної роботи, яку доцільно провести на першому уроці, коли характеризується художня культура доколумбової Америки. Самостійна робота передбачає такі завдання.

Перше завдання передбачає перегляд відеофільму “Мачу Пікчу” впродовж 10 хвилин, після чого учням необхідно дати відповіді на питання:

1. Як називається територія, де розташовувалась Імперія інків?
(“Стара вершина” – Мачу Пікчу)
2. Яку назву мала столиця Імперії інків?
(Куско)
3. Які сільськогосподарські культури вирощували інки?
(Кукурудза, картопля)
4. З якого матеріалу побудовані споруди на Мачу Пікчу?
(З гранітних блоків)
5. Що означає вираз “утомлені камені”?
(Гранітні блоки великих розмірів, які не змогли дотягти до місця побудування)
6. Яку форму мали будівлі інків і чому?
(Будівлі були форми трапеції, що рятувало від руйнування при частих землетрусах)
7. На чому заснована релігія інків?
(Поклоніння сонцю)
8. Що вміли пророкувати й віщувати інки?
(Сонцестояння та рівнодення)
9. Що символізувало для інків золото та кукурудза?
(Золото – “сльози сонця”, кукурудза – “золоті подарунки людям”).

Наступне завдання має на меті розвивати в

11. Бразилія
12. Аргентина
13. Андські країни
14. Уругвай

Правильна відповідь:

Євроамерика	1, 7, 12, 14
Афроамерика	2, 3, 4, 8, 9, 10, 11
Індоамерика	5, 6, 13

З метою розвитку в учнів темпоритму та уважності з теми “Латиноамериканські мелодії та ритми” пропонуємо дидактичну гру **“Перехресний ритм”**.

Мета гри: надати знання про перехресний ритм, вміння передавати оплесками ритмічні акценти, розвивати почуття ритму, виховувати вміння працювати в колективі.

Опис гри: клас поділяється на три групи. Кожній групі дається певний ритмічний малюнок, який виконується одночасно. Наприклад, рахунок 1–2–3–4:

I гр. плескання в долоні на –2–, –4–

II гр. плескання в долоні на –1–, –2–, –3–, –4–

III гр. подвійне плескання в долоні на кожний рахунок –1–, і –2–...

Обираючи найдоцільніші форми, шляхи й засоби для проведення системи уроків з розділу “Латиноамериканський культурний регіон”, нами розроблено “Робочий зошит”, який є навчальним посібником для учнів 11 класу.

До уроку № 1

Тема: Художня культура доколумбової Америки

Завдання

Уявіть собі, що ви дослідник і знайшли у сховищі бібліотеки старовинний рукопис із дивовижними малюнками, на яких зображені різні речі та споруди.

Розглянувши уважно ці малюнки, розташуйте їх у таблиці.

Таблиця стародавніх цивілізацій

Країна	Назва цивілізації	Епоха

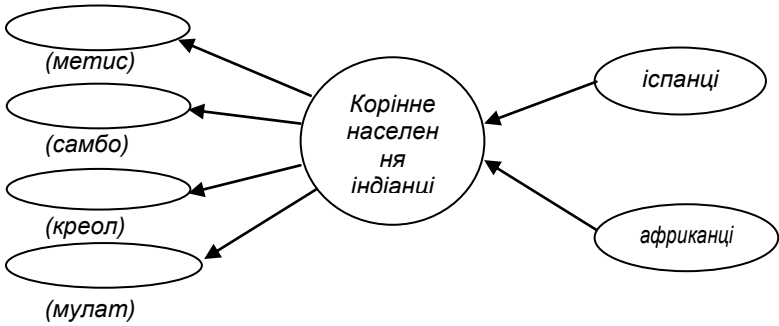
До уроку № 2

Тема: Передумови виникнення Латиноамериканської культури

Завдання

Уважно прочитайте запропонований текст і використайте цю інформацію для заповнення схеми “Нові расово-етнічні утворення”

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА



Корінними пращурами сучасних латиноамериканців передусім слід вважати **індіанців**. Крім того, попередниками тих, хто живе там сьогодні, стали **європейці** й **африканці**. Європейці прибули як завойовники й колонізатори, африканців же завезли туди, де, як правило, не лишилось індіанців, котрі були знищені загарбниками або втекли від гноблення.

З початком завоювання Америки у 1492 року панівне становище в суспільстві займала меншість, яка склалася виключно з європейців та їхніх нащадків, народжених в Америці, їх називали **креолами**.

Численні метисні варіанти європейців і креолів з індіанками та негритянками опинились у нерівноправному пригнобленому становищі, нові расово-етнічні утворення – **“метис”**, **“самбо”**, **“мулат”** – здобули назву “схрещених” і безліч зневажливих прізвиськ, що відображали складну етносоціальну ситуацію, яка склалася в Латинській Америці в колоніальний період.

Висновок: _____

Знайдіть значення виділених слів і запишіть у термінологічний словник.

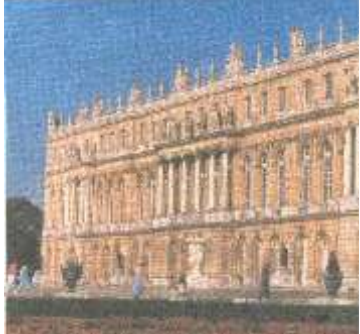


До уроку № 4

Тема: Архітектура Латинської Америки колоніального періоду та національно-визвольної боротьби

Завдання

Розгляньте зображення споруд і визначте, до якого стилю належить архітектурна пам’ятка.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

 A photograph of the Palace of Versailles in France, showing its grand facade with many windows and columns.	<p>Франція. Версаль. Мисливський замок. 1661 Стиль _____</p>
 A photograph of the Escorial Monastery in Spain, a large complex with multiple domes and a central tower.	<p>Іспанія. Ескоріал. Монастир і світський палац. 1563 – 1584 Стиль _____</p>
 A photograph of the Sagrada Família in Spain, showing its tall, spire-like towers.	<p>Іспанія. Церква Саграда Фамілія. 1884 Стиль _____</p>

Своєрідний із багатьма рисами готики й мавританської архітектури піренейський ренесанс у період контрреформації, змінився на стиль, який був у XVII-XVIII століттях перенесений до колоній Латинської Америки.

Який саме стиль визначив своєрідність архітектури Латинської Америки колоніальної епохи?



Латинська Америка
XVII-XVIII століття
Еквадор. Церква Ла Компанія.
1605
Стиль _____

Новий етап розвитку архітектури Латинської Америки настав після завоювання в 1810-1820-х роках більшістю країн континенту незалежності, що зумовило нові функціональні духовні, а також ідеологічні потреби в будівництві.

Який архітектурний стиль став загальним для країн Латинської Америки XIX століття?



Латинська Америка
XIX століття
Аргентина. Театр "Колон".
Стиль _____

Висновок: _____

До уроку № 5

Тема: Використання елементів тваринного і рослинного світу у створенні традиційного вбрання корінного населення Південної Америки

Завдання

1. Уважно розгляньте національний одяг індіанців Південної Америки.
2. Визначте, які тварини й рослини використовувались у створенні національного одягу.

До уроку № 10

Тема: Популярні вуличні театралізовані видовища

Завдання

Перегляньте відеофільм “Карнавал” впродовж 10 хвилин і дайте відповіді на питання:

1. Назвіть основні риси, які притаманні карнавалу:

2. Які прошарки суспільства беруть участь у карнавалі?

3. Головні дійові особи карнавалу?

Таким чином, вивчення досвіду ролі пізнавальних ігор на уроках художньої культури в загальноосвітній школі переконало нас у тому, що саме цим формам роботи належить домінуюче місце, саме вони покликані створити не лише ефективні умови для реалізації якісного навчально-виховного процесу, а й нові способи розвитку мислення, почуттів та уяви як основи розвитку творчих здібностей особистості.

1. Малафійк І.В. Урок в сучасній школі: Питання теорії і практики. – Рівне, 1997. – С. 142-143.
2. Масол Л.М. Компаративні методи опанування мистецьких цінностей у контексті полікультурної освіти // 36. наук. праць. Педагогічні науки. – Вип. 30. – Херсон, 2002. – С. 101-105.
3. Національна доктрина розвитку освіти: затв. указом президента України від 17 квітня 2002 р., № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность школьников в обучении. – М., 1980.
5. Чабан Н.І. Розробки уроків з художньої культури: Методичні рекомендації до проведення занять у школі. – Херсон, 2003. – 38 с.
6. Чабан Н.І. Методичні рекомендації з педагогічної практики для студентів факультету культури і мистецтв. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2004. – 58 с.
7. Чабан Н.І. Художня культура Італії. Епоха Відродження. – Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 53-59.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.

Гусь Т.Й., Матросова І.О.

ПОЗАШКІЛЬНИЙ ЗАКЛАД: ПОШУКИ І РЕЗУЛЬТАТИ

Позашкільна освіта – є складовою системи безперервної освіти, це підготовка дитини до повноцінного життя, виховання творчої особистості, яка була б здатна вирішувати складні життєві проблеми сьогодення і майбутнього.

Провідним позашкільним закладом освіти Херсонщини є Центр дитячої творчості м. Каховки. Програма росту Центру дитячої творчості (ЦДТ) побудована з урахуванням високого професіоналізму педагогів, створення умов для розвитку різноманітних інтересів дітей, впровадженню нетрадиційних форм діяльності іміджу закладу в регіоні.

Головними принципами організації навчально-виховного процесу закладу є диференціація та індивідуалізація, демократизація, гуманізація та природовідповідність.

Мета, до якої прагне педагогічний колектив Центру, передбачає досягнення організації єдності і взаємозв'язку з іншими соціокультурними системами, цілеспрямований вплив на всі сфери формування особистості: інтелектуальну, емоційно-вольову, духовну, практичну; створення у закладі і в кожному творчому об'єднанні сприятливої емоційно-моральної атмосфери, соціальної значущості й особистісної захищеності; здобуття досвіду безконфліктного спілкування, надання допомоги у виборі заняття по душі, організації змістовного дозвілля, формування і розвиток звичок дбайливого ставлення до природи, оточуючих, самого себе, тощо.

Алгоритм інноваційної діяльності педколективу – це аналіз та оцінка реального стану здійснення навчально-виховного процесу; розробка концепції закладу з визначенням стратегічних завдань оновлення діяльності, науково-методичне забезпечення їх реалізації, розробка організаційної структури закладу, моделі управління, системи заходів щодо апробації нововведень, аналізу та оцінки ефективності реалізації концепції.

Основним підходом до управління закладом – є науковий підхід, який створює модель управління, яка ґрунтується на системному підході та використанні соціально-дидактичного аудиту, як інструменту управління сучасним ПНЗ.

А основним типом управління – є демократичний стиль, який передбачає послідовність управлінських дій, культуру планування, створення інформаційної системи, без якої неможливий глибокий аналіз і якість управління.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

У практику роботи закладу впроваджується стратегія локальних змін – раціоналізація, оновлення окремих ланок діяльності, а саме:

1. Програмного забезпечення – впровадження авторських програм (40% від загальної кількості), створення наскрізних програм, експериментальних (20 %).
2. Зміну, переорієнтацію гуртків різних напрямків відповідно до запитів батьків та дітей, вимог сучасності.
3. Введення новітніх технологій у навчально-виховний процес.

Вибір даної стратегії розвитку визначено багатьма чинниками: соціальним запитом, кадровим забезпеченням закладу, внутрішніми можливостями Центру дитячої творчості, його матеріально-технічною базою.

Велику увагу слід приділяти відпрацюванню даної стратегії та звертати увагу на недоліки, які часто повторюються (необґрунтованість основних цілей, хаотичний їх вибір, розбіжність напрямків та інше).

Для успішної організації навчально-виховного процесу та здійснення контролю, як функції управління у закладі розроблені:

- Перспективний план роботи Центру дитячої творчості;
- Перспективний план роботи закладу за єдиною науково-методичною проблемною темою та алгоритм даного плану;
- Річний план навчально-виховної роботи Центру дитячої творчості;
- Робочий навчальний план (за рівнями навчання);
- План внутрішнього контролю за організацією діяльності ЦДТ;
- Комплектація (мережа гуртків, груп, та інших творчих об'єднань на навчальний рік за напрямками діяльності.
- План роботи методичної ради;
- План роботи клубу творчих педагогів “ Еврика “;
- Плани роботи творчих груп.

Розроблена програма творчого розвитку педагогічних працівників закладу спрямована на творче відпрацювання іміджу Центру дитячої творчості. Девіз програми

“Стиль – пошук – результат“.

Відповідно до участі педагогічних працівників у роботі творчих груп виділені педагогічні стилі: класичний – досвідчені педагоги; авангард – досвідчені, творчі педагоги; інноваційний стиль – молоді, творчі педагоги.

Реалізація програми проходить в три етапи з січня 2004р. по травень 2005 р.

В рамках роботи над науково-методичною проблемою темою області та відпрацьовуючи програму творчого розвитку закладу, розроблена система оцінювання педагогічної діяльності керівників гуртків, груп, та інших творчих об'єднань за 5 підсистемами: академічною, підсистемою самовдосконалення та підвищення рівня педагогічної майстерності, виховною, організаційно-управлінською та громадсько-педагогічною.

Планом методичної ради ЦДТ передбачено вивчення та аналіз питань: реалізацій п'ятого етапу науково-методичної проблемної теми, звіти про інноваційні технології організації педагогічного процесу та апробацію авторських програм з основних напрямків діяльності, експериментальну, науково-дослідницьку роботу закладу, виконання навчальних планів і програм по семестрам та інші питання.

Цікавою та актуальною є робота клубу творчих педагогів "Еврика" засідання якого проходять у формі творчих поїздок, педагогічних читань, ділової гри з питання "Керування процесами життєтворчості у позашкільному навчальному закладі", творчих лабораторій керівників гуртків, методичних калейдоскопів педагогічних знахідок та інших.

Суттєво новий підхід до організації планування навчально-виховної роботи дає змогу глибоко аналізувати (використовуючи порівняльний аналіз) основні напрямки роботи, використовуючи аналіз не за напрямками діяльності, а виділяючи програмне забезпечення, інтегративні процеси, які є обов'язковими у діяльності сучасного позашкільного закладу, роботу з обдарованими дітьми, соціальну роботу, організацію масових заходів, та звертаючи особливу увагу на організацію оздоровлення.

Більшого престижу набувають профілювання та індивідуалізація освітнього процесу, навчально-виховний процес у закладі базується на трирівневому навчанні та здійснюється за 5 основними напрямками: художньо-естетичним, туристсько-краєзнавчим, декоративно-прикладним, науково-технічним, та дозвілсько-розважальним. При цьому навчання передбачає не лише озброєння окремими знаннями, вміннями та навичками, а й відповідне формування особистості, і таким чином, саме перетворюється на форму виховання.

Для вивчення результативності навчально-виховного процесу та якісного аналізу виконання навчальних планів і

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

програм застосовуються моніторингові дослідження рівня навченості вихованців відповідно до кваліфікаційних вимог.

У результаті взаємозв'язків з загальноосвітніми закладами міста розпочата робота спільних творчих об'єднань нового типу, спрямованих на профорієнтаційну діяльність, яка передбачає перспективні інтегративні процеси закладу.

Основна мета нашого позашкільного закладу – це загальна мета розвитку, а саме: забезпечення результативності навчально-виховного процесу, розкриття основ життєтворчості особистості.

Теорія і технологія життєтворчості в практичній реалізації передбачає впровадження моделей входження особистості в суспільне життя, соціально-психологічні методи діагностики і корекції життєвого шляху вихованців, психологічної допомоги у складних життєвих обставинах, техніка досягнення життєвого успіху і повноти особистісної самореалізації (таблиця 1).

Таблиця 1

Впровадження основ життєтворчості в навчально-виховний процес закладу.

Проведення тренінгів, релаксацій, розвиваючих ігор на заняттях	Психологічні аспекти	Творче поєднання
Діагностика учасників навчально-виховного процесу		
Гуманізація навчання і виховання		
Процеси адаптації вихованців у полі позашкільного навчального закладу		
Застосування інтерактивних методик та технологій	Педагогічні аспекти	Творче поєднання
Самореалізація вихованців на заняттях гуртка		
Розробка авторських, експериментальних програм педагогічними працівниками закладу		
Впровадження тривісного навчання	Наукові аспекти	Практична реалізація
Вивчення новітніх технологій та виховних систем, передового досвіду позашкільних навчальних закладів та загальноосвітніх закладів		
Змістовно-конструктивний, творчий аспект (наукова організація праці)		
Реалізація науково-методичної проблемної теми: "Розкриття основ життєтворчості особистості".		
Застосування стратегії локальних змін		

У 2003- 2004 н.р. педагогічний колектив завершує роботу з вивчення науково-методичної проблемної теми: "Розвиток та задоволення потреб дітей за інтересами, розкриття основ життєтворчості особистості". П'ятий заключний етап передбачає аналіз результатів упровадження сформованого досвіду і підсум-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ки роботи за науково-методичною проблемою. В рамках цього етапу проводяться зрізи знань, тестувань, пробних кваліфікаційних робіт вихованцями закладу. Педагогічна рада з питання: “Про результати впровадження основ життєтворчості особистості в навчально-виховний процес”, засідання методичної ради: “Аналіз стану набутих вмій та навичок вихованцями гуртків, груп та інших творчих об’єднань”.

За останні роки напрямок туристсько-краєзнавчої роботи став одним з пріоритетних напрямків роботи закладу. Впроваджуючи в практику роботи педагогіку життєтворчості, керівники даного напрямку постійно вдосконалюють процес навчання та виховання, створюючи сприятливі умови для пошукової, науково-дослідницької діяльності, самовдосконалення вихованців. Налагоджена цілісна робота туристичних та краєзнавчих напрямків, дала змогу забезпечити розвиток дослідницьких здібностей, творчих нахилів, дитячих обдарувань.

У 2003 році наш заклад став переможцем обласного огляду-конкурсу на кращу організацію туристсько-краєзнавчої роботи в закладах Херсонщини (серед позашкільних навчальних закладів).

У ЦДТ створено і працює зареєстрований музей “Історії Каховщини” керівником і засновником якого є Яблонська А.М. – досвідчений, творчий педагог. Нею започаткована система роботи з обдарованими дітьми складовими якої є:

- Творчий підхід до організації гурткових занять, робота за авторськими програмами.
- Впровадження методів проектування та моделювання життєтворчості особистості за рівнями і маршрутами.
- Проведення екскурсій, експедицій, походів та застосування активних форм діяльності з метою вивчення рідного краю.
- Науково-дослідницька робота: написання робіт, створення проспектів екскурсій, участь у краєзнавчих читаннях, збір експонатів для музею.
- Робота музею “Історії Каховщини”.
- Проведення краєзнавчих вечорів, конференцій, розвиваючих ігор до визначних дат історії міста, області, краю.
- Проведення творчих звітів в кінці навчального року.

Одним із провідних фахівців художньо-естетичного напрямку є керівник театральних гуртків – Даниленко Л.С. – “Відмінник освіти України”, яка працює за програмою театрального гуртка

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

“Околиця”. Нею створена театральна школа, як система роботи, яка включає в себе:

- Організацію навчально-виховного процесу через роботу творчих груп, підгруп, та індивідуальні заняття.
- Проведення щорічного свята “Перші кроки” (перші сценічні проби) для груп початкового рівня навчання.
- Заняття з учнями, які навчаються в класах за програмою розвиваючого навчання.
- Благодійницька діяльність.
- Організація виступів, свят, концертів, фольклорних композицій, відкритих батьківських зборів для учнів загальноосвітніх закладів міста.
- Проведення методичної роботи: розробка власних сценаріїв, композицій, підготовка читців, робота з батьками.
- Підбиття підсумків роботи окремо по семестрам у вигляді театральних декад “Театральна осінь”, “Театральна весна”, “Зимовий вернісаж” та інші.

Крутько І.А. керівник гуртків декоративно-прикладного напрямку – “Майстриня народної творчості” за період діяльності розробила систему роботи, головними аспектами якої є:

- Забезпечення результативності навчально-виховного процесу, співпраця з краєзнавчим музеєм міста.
- Творча співпраця та інтеграція з загальноосвітніми закладами.
- Використання на заняттях елементів виховної системи Амонашвілі, створення комплектів дидактичного та роздаткового матеріалів.
- Активна участь у міських та обласних виставках, святах, конкурсах.
- Тісна співпраця з батьками (організація виставок на батьківських зборах, проведення родинних свят, фестивалів, організація виставок декоративно-прикладного мистецтва “Із бабусиної скрині”, “Із маминої скрині”.
- Творчі звіти керівника та вихованців у кінці кожного навчального року
- “Чарівна творча майстерня”, “В гостях у Марьи Искусницы”.
- Зустрічі та обмін досвідом з народними майстрами міста та області.

У закладі створена система роботи з обдарованими дітьми та молоддю. Найбільшого поширення набули наукові товари-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ства, конкурси, турніри, участь у експедиціях та операціях, розробка і реалізація авторських програм. Для перевірки ефективності практичного застосування програмного матеріалу створені інформаційні картки освітніх програм, що застосовуються в закладі, які дають змогу відслідковувати результати діяльності керівника та вихованців при апробації програми (авторської, авторсько-модифікованої, типової, експериментальної).

Протягом навчального року працює творча група, щодо реалізації програми впровадження нових видів програм у навчально-виховний процес. На тематичних педагогічних радах розглядається питання ефективності впровадження даних програм у напрямках навчання та виховання і їх практична спрямованість, забезпечення оптимального поєднання традиційних та нетрадиційних форм роботи, оновлення змісту діяльності через впровадження авторських програм.

Комплексна програма розроблена та впроваджена у гуртках науково-технічного напрямку, розрахована на два роки навчання, надає можливість учням старших класів, засвоївши дану програму і успішно склавши кваліфікаційні іспити, отримати свідоцтва про позашкільну освіту та відповідні розряди. Ця діяльність передбачає набуття вихованцями допрофесійних знань, умінь і навичок, орієнтацію на професійну діяльність.

Центр дитячої творчості є центром організації змістовного дозвілля, проведення масових заходів з вихованцями та учнями загальноосвітніх закладів міста.

Моделлю даного напрямку передбачено:

- Організаційно-методичну роботу з дитячими організаціями та об'єднаннями (загонами юних тавричат, козачат та загонами "Веселкової республіки";
- Організацію роботи клубів для старшокласників ("ШДА", комісії "Дозвілля", "Добрих та корисних справ", "Прес-центру", міського учнівського парламенту старшокласників);
- Проведення міських конкурсів ("Краєзнавець", "Акварелі райдуги", "Таврійська зірочка" та інші), свят ("Листопадові сходинок", "Обдарованість", "Подорож стежинками таврійського краю" та традиційних свят до Дня міста, Дня матері, Дня захисту дітей та інші), змагань ("Котигорошко", туристичні змагання, спортивні змагання та інші), зльоти та конференції (юних туристів, краєзнавчі читання, засідання координаційних рад та інші), фестивалів (дитячої творчості, фольклорні зимового та весняного

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

циклу, театральні).

- Організацію та проведення семінарів, віталень, практичних навчань для завучів з виховної роботи загальноосвітніх шкіл міста.
- Проведення конкурсів, круглих столів, свят для керівників гуртків позашкільних закладів.
- Участь в обласних та Всеукраїнських конкурсах, фестивалях, конференціях;
- Проведення екскурсій, походів, акцій та свят у вихідні дні;
- Організація роботи з дітьми та молоддю за окремими планами в періоди канікул;
- Розробку сценаріїв, методичних рекомендацій, творчих завдань;
- Діагностику учасників масових заходів для складання перспективного планування;

За 2001-2002 н.р. проведено 67 масових заходів, у 2002-2003 н.р. проведено 76 масових заходів, які вирізняються формами і методами організацій.

У травні 2002 року пройшов творчий звіт педагогічного колективу з теми: "Про результативність роботи ЦДТ, щодо розвитку творчих здібностей і нахилів вихованців у відповідності до Закону України "Про позашкільну освіту".

У вересні 2002 року з досвідом роботи закладу знайомилися учасники Всеукраїнського семінару з питань туристсько-краєзнавчої діяльності, а у жовтні 2003 року учасники обласного семінару директорів позашкільних навчальних закладів.

Орієнтуючись на дані напрямки та форми організації змістовного дозвілля у масових заходах беруть участь у середньому до 300-400 дітей щомісяця.

Організація змістовного дозвілля, проведення масових заходів з дітьми та молоддю сприяють реалізації основних завдань національного виховання, стимулюють творчу активність дітей, їх самовдосконалення.

Як окремий напрямок діяльності закладу можна виділити оздоровчий. Уже 12 років у літній період (червень) працює 2 зміни профільного польового туристичного табору для вихованців закладу "Весела компанія", в якому оздоровлюються в середньому до 115 вихованців.

У літній період проводиться пересувний туристичний табір для вихованців гуртків туристсько-краєзнавчого напрямку.

Під час зимових канікул протягом 2-х останніх років на базі

закладу працює табір “Сніжинка” для дітей-сиріт та дітей з малозабезпечених сімей.

У липні-серпні уже 6 років Центр дитячої творчості забезпечує роботу педагогічних працівників закладу у роботі міського табору “Пролісок” для дітей-сиріт, дітей з малозабезпечених сімей.

Табір “Весела компанія” неодноразовий переможець міського конкурсу на кращу організацію літнього оздоровлення.

Путівки в цей табір отримують кращі вихованці закладу та діти пільгових категорій, які займаються в гуртках. “Весела компанія” – це єдина родина дружних, вихованих дітей, містечко, яке має свої традиції.

Влітку 2002 року була організована “Чарівна декада у Веселій компанії”. Надовго запам’яталися вихованцям “Посвята у Робінзони”, свято “Ромео + Джульєтта”, конкурсна програма “12 подвигів Гераклів”, “Фестиваль несподіванок”, “Останній герой” та “Великі Веселкові ігри” – дитячий варіант “Таврійських ігор”.

Влітку 2003 року вихованці здійснювали заочну табірну “Мандрівку по країнах і континентах” під девізом “Я пізнаю світ”.

Кожен день присвячувався окремій країні, її звичаям, традиційним святкам, національній кухні, тощо. За весь час роботи табору діти ознайомилися з 14 країнами світу. Старт мандрівки розпочався святковим “Бразильським карнавалом”. 15 червня у День Святої Трійці відбулося знайомство з відомим з давніх-давен українським обрядовим “русальним святом”.

Надовго запам’ятаються мешканцям “Сньов день” (подорож до Болгарії), “Бузуки” та “Сієста” (Греція), “День випробувань” та гра “Хто отримає шовковий стяг” (Італія), День чудових перетворень та свято “Велетнів, карликів на Веселковій площі” (Іспанія), День краси та свято “Королева компанії” (подорож до Африки, Камеруну), фестиваль “Гавайські гітари”, “День високої моди на Веселковому под’юмі” (подорож до Франції), змагання “Чемпіон – чемпіонів” (Берег слонові кістки), День говоруна (Філіппіни), День раціоналізатора-винахідника (Японія), змагання “Вожді племен” (подорож до Америки).

Під час роботи табору працювали творчі майстерні, профільні групи, які вели керівники гуртків закладу відповідно до своїх напрямків діяльності.

Велика увага приділялася загартуванню дітей через водні процедури, зайняття спортом, виконання вправ та якісне харчування.

Організація роботи табору “Весела компанія” забезпечує

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

пропаганду творчої діяльності закладу, сприяє залученню дітей до занять у гуртках, збереженню сталого контингенту вихованців.

Оздоровчий напрямок діяльності створює необхідні умови для змістовного відпочинку вихованців, набуття і закріплення ними навичок зміцнення особистого здоров'я і формування гігієнічної культури дітей.

Таким чином, забезпечуючи дитині великі можливості демократичного способу набуття знань, творчих навичок і вмінь, Центр дитячої творчості Н. Каховки вирішує питання, які за своєю значущістю і масштабом виходять за рамки інших виховних структур системи безперервної освіти, спроможні зберегти за собою статус гаранта стимулюючої системи безперервної освіти на багато років наперед, а то і на все життя. Працюючи у такому позашкільному закладі, який оригінально поєднує колективну, групову та індивідуальну творчість, дитина сама може вибирати улюблені види діяльності, вільно пробувати свої сили, розвивати їх, що дає змогу значно випередити своїх ровесників у розвитку пізнавально-творчих умінь і здатності до індивідуальної самостійності, у програмуванні й організації майбутнього самонавчання. Це й є той неоцінений результат, коли набуття знань і життєвого досвіду перетворюється з педагогічно-керованого процесу на процес, регульований самою особистістю.

Саме такому позашкільному закладу належить пріоритет у вихованні творчої індивідуальності. У цьому й полягає головна перевага позашкільного виховання як складової системи безперервної освіти.

Кравченко І.А.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У СФЕРІ МУЗИЧНО-ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Формування естетичної свідомості людини відбувається у процесі її безпосереднього спілкування з соціальною дійсністю, природою, мистецтвом, а також в активній творчій діяльності. Повноцінне освоєння людиною естетичних цінностей у дійсності і мистецтві передбачає відповідну підготовку.

Для студентів спеціальності «Хореографія» художньо-естетична освіта – фундамент майбутньої роботи. Основним завданням її є опанування вітчизняної та світової культурно-мистецької спадщини, включення у різні форми практичної діяльності, що забезпечує набуття педагогічного і художнього досвіду.

Результатом навчання студентів-хореографів має бути фахівець, який досконало володіє педагогічною та професійною майстерністю, спроможний до творчої діяльності, до збагачення художніх інтересів та естетичних знань, а також здатний пробуджувати у своїх вихованців потребу у спілкуванні з мистецтвом у різноманітті його видів і проявів.

Безпосередня участь студентів у творчій діяльності під керівництвом досвідчених педагогів є передумовою набуття їх естетичного досвіду. З цієї позиції виникає потреба участі в концертах, конкурсах, фестивалях. Сприятли цьому покликано введення курсів підготовки концертних номерів, мистецтва балетмейстера, які забезпечують адекватне сприйняття музично-хореографічних творів, вдосконалення творчої діяльності, яка приносить не тільки результат, а й задовольняє потребу у постійному та серйозному спілкуванні з мистецтвом.

У процесі вивчення цих курсів студенти засвоюють принципи роботи над композицією хореографічного номера, її специфічними особливостями, оволодівають різними формами і методами побудови концертних номерів. Важливими є і питання музичного змісту творчої діяльності хореографа. Відомості, що розкривають закономірності взаємозв'язку музики і танцю, повну запрограмованість їх художнього союзу вкрай необхідні для професійної діяльності хореографа, формування та розвитку його естетичного смаку.

Музика – невід'ємна частина танцю, важливий компонент хореографічного мистецтва. Вона є ритмічною основою будь-якого танцю, але не тільки ритмом обмежується її роль. Музика створює емоційну основу, визначає характер танцю, його розвиток. Зв'язок музики і жести, музики і руху є органічним для природи людини. Сприйняття музики у танці активне, воно викликає танцювальну дію, організовану у часі і просторі. Танцювальна музика має представляти собою своєрідну програму, яка посилює і зумовлює рухи і гру танцюриста. Музика – необхідна і органічна складова частина хореографічної композиції. Вона надає їй емоційно-образний зміст, впливає на її драматургію, структуру і ритм танцювальної дії.

Якість музичних творів, які супроводжують концертні номери, має першорядне значення. Саме тому хореограф має бути музично освіченим, мати необхідний комплекс знань про закономірності музичних форм і розвинутий художній смак. Справжня професійна культура сучасного балетмейстера повинна базуватися на глибокому осяганні усього комплексу не

тільки хореографічних засобів вираження, але й музичних, які використані композитором.

Таким чином, постає актуальне питання, щодо поліпшення системи музичної підготовки хореографів. Замість формального і побіжного знайомства з “музикою взагалі” слід посилити увагу до музики, яка безпосередньо стикається з майбутньою діяльністю хореографів. Студенти повинні не тільки добре знати, але й любити цю музику, розуміти її художню цінність і вважати за шану танцювати її.

Саме такий підхід до вивчення світової музичної культури забезпечує курс “Музика в хореографії”, який введено для студентів хореографічної спеціальності факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету. Він узагальнює знання з історії музики, знайомить з кращими зразками світової та української музичної спадщини, акцентує увагу на музиці, пов’язаній з хореографією, сприяє вихованню музичного смаку, формуванню справжніх естетичних цінностей.

Світова художня класика є фундаментом музичної підготовки майбутніх хореографів. Педагогічний ефект вивчення класичних творів, основу яких складає багатство музичних образів, глибина змісту, художня майстерність, досконалість музичної мови – дуже високий. Але формування істинних художніх цінностей студентів також неможливе і поза глибоким усвідомленням національних витоків художньої культури.

Традиції музичного фольклору відшліфовуються досвідом багатьох поколінь і, дозріваючи, дають високі взірці прекрасного. Тому сприйняття народної музики є важливим засобом корекції відхилень у естетичних оцінках, необхідною умовою гармонізації музичної освіти. Суттєве значення має усвідомлення творів народної творчості не як застиглих художніх форм, а як традицій, що розвиваються. Опанування фольклорних традицій, вивчення народного мистецтва є пріоритетними шляхами підготовки студентів.

Зміст музичного навчального матеріалу спеціальних дисциплін (класичного танцю, народно-сценічного, українського, історико-побутового, бального, сучасного) включає твори різних стилів. Це – кращі зразки світової та вітчизняної класичної музики, твори сучасних композиторів, народна музика різних регіонів світу, українська музика тощо.

З перших днів навчання студентів-хореографів здійснюється в оточенні різноманітної музики. Для деяких з них вперше звучать твори класики, для інших – народна музика Іспанії,

Угорщини, Молдови, Польщі. Але в процесі навчання їх музичний світогляд значно розширюється завдяки методичній системі роботи викладачів-хореографів і концертмейстерів, вся діяльність яких спрямована на формування істинних ціннісних орієнтацій у сфері музично-хореографічного мистецтва, збагачення емоційної сфери почуттів, вдосконалення художньо-творчих здібностей студентів.

Ціннісні орієнтації молоді мають тенденцію до активного розвитку. Процес оволодіння системою музичних знань характеризується яскраво вираженою зміною позицій. Поряд з категоричністю музично-естетичних суджень, переконаністю в правоті власних поглядів можна відмітити у одного й того ж студента різкі коливання думок за змістом.

Естетичні погляди і ціннісні орієнтації студентів у період навчання активно формуються, необхідно особливої уваги надавати оцінній діяльності, акцентованому їй впровадженню до навчально-виховного процесу. Формування оцінної діяльності є одним з найістотніших факторів формування музичних смаків.

Одним із завдань музичного оформлення занять з хореографії є розвиток у танцюристів музичного смаку, розуміння невіддільності танцю від музики, взаємозв'язку окремих елементів музичного твору і танцю. Музичні твори, які звучать на практичних заняттях з спеціальних дисциплін, ретельно підбираються концертмейстерами і викладачами в залежності від учбового плану та методичного матеріалу, який входить у робочі програми.

Перші творчі завдання студенти виконують, самостійно підбираючи музичний супровід до своїх композицій. Робота над етюдами ведеться від простого до більш складного. Музичний супровід ускладнюється відповідно до хореографічного матеріалу. Спочатку музика є простим ілюстративним супроводом, де мелодія, метр, ритм допомагають тільки організації етюду без завдань глибини музичного змісту.

Прикладами таких композицій можуть бути хороводи, кадрили, російські, білоруські, українські танці, музичний супровід яких дуже мелодійний, ритмічний, з чіткою і зрозумілою побудовою.

Одна з форм постановочної роботи – це створення пластичних образів у вигляді виразних поз, жестів на заданий сюжет. Музичний супровід до “живих скульптур” підбирається студентами за допомогою концертмейстера. Це можуть бути невеликі фрагменти народної пісні або танцю, творів світової та української

класики, сучасної музики.

У подальшій роботі студентів над етюдами передбачається пошук музичних творів більш складних за формою і змістом.

Діапазон музичних можливостей для втілення хореографічних образів дуже широкий. По-перше – це аудіозаписи кращих зразків музичного мистецтва різноманітних форм, жанрів і стилів. По-друге – виконання музичного супроводу танцю концертмейстером.

У навчальній роботі можливі обидва варіанти музичного оформлення хореографічної композиції. Важливе значення при створенні танцю має допомога музиканта. Активна участь концертмейстера у творчому процесі полягає в підборі різноманітного музичного матеріалу відповідно до творчого завдання, літературно-графічного запису танців, музично-композиційного плану. Спількування з музикантом стосовно доцільності використання для постановочної роботи того чи іншого твору є дуже важливою умовою формування естетичного музичного смаку.

Оволодіння новою музикою, яка виражає ідеї та ідеали сучасників, має виняткове значення для формування світоглядних позицій і естетичного розвитку особистості, відбувається лише з появою нових особистих відкриттів. Одним з можливих шляхів переходу від інтуїтивного до обдуманого, більш витонченого і глибокого сприйняття музичного образу є метод емоційно-змістовного аналізу музичного твору (автор, назва твору, соціально-історичний фон, жанр, форма, ідейно-образна концепція, емоційно-інтонаційний зміст, комплекс художньо-виражальних засобів). Оволодіння об'єктивним музичним змістом за цим методом через призму власного досвіду і знань студента сприяє подальшому розширенню його ціннісних орієнтацій, поглибленню естетичного сприйняття.

На жаль, недостатня музична освіченість студентів-хореографів не дає їм змоги самостійно зробити належним чином емоційно-змістовий аналіз музичного твору. Допомога концертмейстера в цьому питанні – важливий аспект музичного виховання хореографа.

Художня освіченість – це не просто ерудиція, знання фактів, історії мистецтва, а, насамперед, знання різноманітних видових і стильових систем, художньо-образних знаків, що дозволяє розуміти поетичну інформацію. Тому адекватною оцінкою художнього твору може бути в тому випадку, коли вона співвідноситься з жанрово-стильовими ознаками твору.

Під час занять, у процесі практичної художньої діяльності у

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

студентів формується особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва. Розвивається художньо-образне мислення, стимулюється творча активність.

Необхідність виявлення індивідуальної своєрідності в процесі освоєння творів мистецтва мотивується рядом міркувань. Чи не найперше місце серед них займає завдання протидії тенденціям стандартизації уніфікації, що проникають у сферу художньої культури. Нищівними є твори масової культури, розраховані на споживача, для якого своя і чужа думка в питаннях мистецтва рівнозначна. Естетичні погляди, ідеали і смаки невимогливого слухача неможливо відрізнити від художніх уподобань, подібних до нього споживачів мистецтва.

Смак людини, що відрізняється своєрідністю, оригінальністю, не може задовольнитись сприйняттям однакових творів. Художня вимогливість співвідноситься з особистою спрямованістю художніх переваг. Критерії, за якими людина оцінює мистецтво, не можуть не вбирати в себе особливих орієнтацій, які характерні для нього як особистості.

Якщо сприйняття для людини не є глибоко індивідуальним і творчим актом, вона починає орієнтуватись переважно на зовнішні стосовно художнього явища стандарти. Ось тут і створюються передумови для оцінки мистецтва з позиції моди. Людина, в якій відсутні особисті симпатії в мистецтві, дуже легко підпадає під зовнішні впливи.

В умовах, коли музика стає частиною побуту, фоном життєдіяльності сучасної людини, питання про формування індивідуальних характеристик художнього смаку загострюється. Вирівнюванню неповторності і унікальності художньої оцінки необхідно протиставити способи входження особистості до світу художньої культури, які б спирались на переваги художніх захоплень, вибірковість особистого підходу.

Досліджуючи музичні уподобання студентів-хореографів, ми звернулися до їх творчих екзаменаційних робіт з курсу "Мистецтво балетмейстера", які можна вважати певним підсумком набуття естетичного досвіду.

Результати аналізу музичного супроводу сорока хореографічних композицій показали, що 50% студентів використали для своєї постановки сучасну музику, з них 22,5% надали перевагу рок-музиці, 7,5% – музиці з радянських кінофільмів, 20% – музиці зарубіжних композиторів. Музичний супровід, основою якого була народна музика, вибрали 35% студентів. Класична музика зацікавила 15% студентів.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Рок-музика	22,5%	50%
Музика з радянського кіно	7,5%	
Музика зарубіжних композиторів	20%	
Народна музика	35%	
Класична музика	15%	

Такі результати свідчать про певну сформованість музичних уподобань студентів. Звичайно, вибір музики для хореографічної композиції залежить від багатьох компонентів: ідеї, теми, змісту твору, його жанру, лексики. Але особисті музичні уподобання теж впливають на цей вибір.

Не дивно, що половина студентських робіт поставлено на сучасну музику. Саме вона найчастіше звучить у радіо- і телеєфірі, на дискотеках, концертах гастролерів. На жаль, у студентської молоді майже немає можливості слухати і дивитися концерти класичної музики, оперні, балетні вистави. Такі зміни орієнтацій суспільства негативно відбиваються на формуванні естетичної культури, естетичного смаку юнацтва.

Багатогранний вплив мистецтва починається з без посереднього сприймання творів. Тому так важливо систематичне розширення художнього досвіду студентів, оновлення фонду їх музичних вражень.

Отже, великого значення набувають питання залучення студентів-хореографів до серйозного глибокого ознайомлення зі світом музичного мистецтва, озброєння їх основними поняттями наукових знань, які створюють міцний ґрунт для правильного розуміння прекрасного, дозволяють сформуванню системи ціннісних орієнтацій, вдосконалити художньо-творчі здібності молоді.

1. Брег О., Гамалей Ю. Хореограф обязан быть музыкантом // Советский балет. – 1992. – №1.
2. Ванслов В. Балет в ряду других искусств. Музыка и хореография современного балета. – Л., 1977.
3. Викулов С. Еще одна грань профессии // Советский балет. – 1987, – №2.
4. Захаров Р. Сочинение танца: страницы педагогического опыта. – М., 1989.
5. Падалка Г.М. Музична педагогіка. Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. – Херсон, 1995.
6. Полякова Г.М. Реалізація завдань художньо-естетичної освіти майбутніх вчителів спеціальності мистецтва // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск XXX. – Херсон, 2002.
7. Естетичне виховання: Довідник / В.І. Мазепа – керівник авторського колективу, А.В. Азархін та ін. – Київ, 1988.

Приходько В.М.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Проблеми якісної фахової підготовки майбутніх педагогів в усі часи були предметом пильної уваги науковців. Аналіз наукової літератури свідчить, що до найбільш поширених віднесені такі системи:

- академіко-традиціоналістична, суть якої полягає у розумінні вчителя як усебічно підготовленого предметника;
- технологічна, що відтворює ідею про машиноподібного індивіда-педагога, раціонального та продуктивного, високоефективного в роботі, який знає як і вміє досягнути новітні педагогічні технології;
- індивідуальна, згідно з якою педагогічна освіта майбутнього педагога сприймається як “персоналізована” – здатна забезпечити свободу й активність кожного студента у вузівському навчальному процесі, спроможного врешті-решт у практичній професійній діяльності утверджувати власне “Я”, виробляти свій “почерк”;
- дослідницько-орієнтована, домінуючою ідеєю якої є акцент на розвиток професійно-педагогічного мислення студента завдяки створенню у вузі ситуації, що природно підводить майбутнього фахівця до досягнення відповідних понять і підходів до розв’язання певних педагогічних проблем у процесі їх пізнання.

Не зважаючи на певні розбіжності, науковці вирізняють три головні етапи професіоналізації педагога: адаптація – становлення – педагогічна майстерність. У структурі особистості визначаються три групи якостей педагога:

- соціальні та загальноособистісні (ідейність, громадянськість, моральність; педагогічна спрямованість і естетична культура);
- професійно-педагогічні (теоретична та методична готовність до професійної діяльності за фахом; розвиток практичних педагогічних умінь і здібностей);
- індивідуальні особливості пізнавальних процесів, їх педагогічна скерованість, (педагогічна спостережливність, мислення, пам’ять тощо); емоційна чуйність; вольові якості; особливості темпераменту; стан здоров’я [1, 64].

Доречно зазначити, що становлення системи підготовки майбутніх педагогів відповідно до нових цінностей сучасного періоду є невід’ємною частиною процесу наповнення гуманістичним змістом усієї освітньої сфери в період

трансформації українського суспільства.

Без вироблення єдиної критеріальної системи цінностей сьогодні важко гарантувати ефективне та дієве превентивне виховання. Педагоги, які працюють у просторі превентивного виховання, перебувають у постійно мінливих ситуаціях. І для них важливо вміти орієнтуватися у зміні системи цінностей, щоб згідно з нею застосовувати адекватні методи виховання.

Коли виходити з того, що головним скарбом сучасної держави проголошено людину, особистість, то їх співвідношення у професійній підготовці можна показати так:

I. Особистісний розвиток, пошук індивідом свого місця у житті, у соціальній структурі суспільства. Вузом повинні створюватися умови для актуалізації та підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надання йому допомоги в соціалізації, прилученні до загальнолюдських, національних цінностей, в оволодінні нормативами гуманістичної, високоморальної поведінки, в реалізації творчих можливостей.

II. Професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення у фахово-рольові відносини. Вуз повинен допомогти студентові усвідомити суть обраної професії (вимоги до виконавця, можливість творчої адаптації до її структури), створити індивідуальну систему професійної діяльності.

III. Спеціалізація як оволодіння структурою конкретних знань, умінь, навичок. Вуз має забезпечити високий науковий потенціал і можливості практичної апробації знань, навичок і умінь через високу кваліфікацію викладацько-професорського складу, створення відповідних матеріальних умов навчання.

Зміни в житті суспільства, змісті та структурі загальної середньої освіти потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, є об'єктом особистісного та професійного зростання, вміє досягти нової педагогічної мети.

Як зазначається у "Концепції розвитку загальної середньої освіти", домінантною стає підготовка вчителя-вихователя, спроможного вийти за межі власного предмета, здійснювати міждисциплінарні зв'язки, усвідомлювати фахові знання в системі культури. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як соціальну взаємодію, залучити особистісні ресурси учнів для вирішення завдань життєтворчості.

Сучасність потребує кардинальних змін у первинній і післядипломній професійній освіті вчителя. Зокрема підготовка майбутнього вчителя до роботи з дітьми із неблагополучних сімей,

пов'язується з утвердженням фундаментальної педагогічної освіти, розвитком педагогічної культури та соціальної зрілості особистості вчителя, удосконаленням усієї педагогічної освіти, що дають змогу фахівцеві повніше реалізувати превентивну функцію, виробити професійні цінності, оволодіти сучасними педагогічним технологіями превентивного виховання. Основними професійними цінностями вчителя ми вважаємо професійну компетентність, професіоналізм, творчість.

Професійна готовність до конкретного виду діяльності – це, на думку вчених, цілеспрямоване виявлення особистості, що охоплює установку, погляди та переконання, систему відносин, мотивацію, емоційно-вольові та розумові якості, професійну майстерність, навички та вміння її практичного втілення.

Під професійною компетентністю вчителя з превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей ми розуміємо сукупність науково-педагогічних знань, сформованість професійно-педагогічних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, що обумовлюють ефективне вирішення виховних завдань у процесі різних видів превентивної діяльності. На наш погляд, превентивно-педагогічна компетентність визначається такими чинниками (видами компетенції):

- когнітивно-педагогічний – обізнаність із формами та методами превентивної роботи з неблагополучними сім'ями;
- конструктивно-виховний – планування, прогнозування, програмування, організація превентивно-профілактичної, педагогічно-корекційної роботи з неблагополучними сім'ями;
- комунікативний – уміння спілкуватися з неблагополучними сім'ями;
- оцінно-регулятивний – уміння оцінювати та регулювати попереджувально-педагогічний аспект превентивної діяльності;
- операційний – комплекс умінь і навичок, які забезпечують успішність здійснення превентивної функції вихователя.

Рівень професійної компетентності спеціаліста в будь-якій мережі діяльності багато в чому визначається його здатністю до розвитку творчого потенціалу та продуктивного зайняття самовдосконаленням.

Оцінку ефективності превентивної діяльності необхідно пов'язувати з особистісною поведінкою вчителя (педагога), показником інтересу до здорового способу життя, а також показником рівня професіоналізму. При цьому професіоналізм педагога треба розглядати як якість, якій властиво змінюватися “у часі”, як сходження від професійної неумілості до рівня

педагогічної майстерності.

Професіоналізм знань (як основа формування професіоналізму) – характеризується знанням психолого-педагогічної теорії та практики навчання та виховання учнів, методів педагогічних досліджень і технології їх впровадження у практику, визначенням мети своєї діяльності та шляхів її досягнення.

Професіоналізм педагогічного спілкування (як установка на майбутню педагогічну діяльність і готовність використовувати набуті знання на практиці) – виявляються в наявності у вчителя високого рівня емоційної стабільності та педагогічної толерантності в конфліктних ситуаціях різного рівня; готовності до емоційно-контактної співпраці з учнями та їхніми батьками; виробленні норми поведінки та спілкування згідно з власними соціальними установками.

Професіоналізм самовдосконалення (як динамічне забезпечення цілісності педагогічної діяльності) – вирізняється вмінням розуміти, бачити й оперативно усувати шляхом самоосвіти та саморозвитку особистості вади та “пробіли” в необхідних фахових знаннях, виявлені у процесі педагогічного спілкування та діяльності [2].

За твердженням О.М. Пехоти, професіоналізм педагога забезпечується потребою та спроможністю вчителя осмислювати себе як суб’єкта професійної діяльності, готовністю до неперервного професійного розвитку [2, 27] та має таку структуру:

- мета-мотиваційний компонент – характеризується визначеною спрямованістю особистісних перетворень;
- змістовний компонент – передбачає побудову системи особистісно засвоєних знань про структуру професійної індивідуальності вчителя, пошук шляхів і механізмів індивідуально-професійного саморозвитку;
- операційний компонент – визначається сформованою системою напрямків, засобів і прийомів здійснення професійного самодослідження, самовдосконалення;
- інтегруючий компонент – відрізняється активно-діяльним утворенням єдиної цілісної картини професійної індивідуальності, яка відображає даний етап професійного розвитку та дає прогноз щодо майбутньої професійної діяльності [2, 31].

У сучасних наукових дослідженнях розглядаються різні аспекти професійного становлення майбутнього педагога, спільним для яких є визнання фахової підготовки одним із основних шляхів досягнення студентом професіоналізму.

Становлення професіоналізму майбутнього педагога

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

відбувається у процесі систематичного удосконалення студентом професійної майстерності. Названа проблема теж посідає значне місце у дослідженнях науковців, котрі спрямовують увагу на вивчення її особливостей, структури, складових і шляхів досягнення.

Критеріями майстерності педагога, за переконанням І.А.Зязюна, є: доцільність (за спрямованістю); продуктивність (за результатами); діалогічність (характер стосунків з учнями); оптимальність (у виборі засобів); творчість (за змістом діяльності).

Учений вирізняє у складі професійної майстерності педагога такі елементи:

1) гуманістичну спрямованість – як здатність оцінювати власну діяльність з погляду не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності та структурі особистості своїх вихованців, організатором яких частково є сама особа, відповідальна за якість організації виховного процесу;

2) професійну компетентність – професійні знання, які формуються одночасно на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному; розвиненість професійного мислення, здатності добирати, аналізувати та синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування;

3) здібності до педагогічної діяльності – залежить від перебігу психічних процесів, що сприяють успішній педагогічній діяльності;

4) педагогічну техніку – як форму конативної організації вчителя, вміння саморегулювати фізіологічний стан власного організму, настрою, уваги, володіння як вербальними, так і невербальними засобами впливу на інших.

Сукупність елементів педагогічної майстерності надають змогу майбутньому педагогу сформувати стійку професійну позицію, виявити резерви саморозвитку та саморозкриття, завжди визначати адекватні шляхи досягнення мети [3, 37].

І справді, якісна підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання учнів із неблагополучних сімей, яка є дієвим засобом професіоналізації превентивно-педагогічної діяльності, об'єктивно пов'язана із педагогічною культурою та розвитком соціальної зрілості особистості вчителя.

Педагогічну творчість у превентивному вихованні можна розглядати як єдність внутрішніх передумов (педагогічна

креативність) і зовнішніх виявів (різні види професійної діяльності – дослідницька, профілактична, терапевтична, консультативна тощо). Саме тому нині особливо актуальним є завдання створити сприятливе соціальне середовище для розвитку творчої особистості юного громадянина. Йдеться не лише про вплив сім'ї, школи, громадськості на формування особистості, а й тих факторів, які важче виявляються, прогноуються: творче, культурне, релігійне оточення індивіда; національні традиції; вплив суспільно-економічних явищ; вплив засобів масової інформації тощо.

Специфіка творчості у превентивній діяльності полягає в:

– соціальній зумовленості творчих дій (через посередництво директивно-інструктивних матеріалів, у яких конкретизовано соціальне замовлення суспільства);

– гуманізмі цього виду творчості, спрямованого на “пробудження” в особистості кращих рис і якостей;

– суб'єктивній свободі вибору дій, що розвиває почуття особистої відповідальності та сприяє піднесенню соціального педагога на особистісному, професійному рівнях [4, 86].

З огляду на аналіз психолого-педагогічної літератури ми визначаємо творчість педагога у превентивній діяльності як суб'єкт-суб'єкту та суб'єкт-об'єкту взаємодію педагога, оточення та вихованців, зосереджену на підвищенні ефективності підготовки до виконання функцій превентивного виховання. На наш погляд, творчість у роботі з дітьми з неблагополучних сімей є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним, головним показником.

Нам дуже близька позиція науковців, які досліджують виснаження та “вигорання” педагога у процесі його професійної діяльності та професіоналізації.

“Вигорання” – це стан вираженої втоми й емоційного виснаження, який характеризується втратою здатності надавати психологічну підтримку іншим, байдужим і негативним ставленням до колег, клієнтів, зниженням продуктивності, знеціненням поточних результатів і минулих досягнень, зменшення відчуття самоактуалізації через хронічний стрес, фрустрації та внутрішньоособистісних конфліктів під час виконання професійних обов'язків.

Професійне виснаження поглиблюється у момент кризи професійного розвитку і долається у міру підйому на новий рівень професіоналізму. Професійний шлях педагога – це сходження – відкочування, які залежать як від позиції педагога,

так і від умов управління професійним ростом учителів, створених в освітніх установах.

Тривале виснаження можна визначити як депрофесіоналізацію педагога.

Оскільки її джерелом є соціально-економічні умови (зниження рівня життя, соціальна напруга, невизначеність тощо), проблема депрофесіоналізації набуває особливої гостроти саме тепер.

Професійне виснаження у педагогів, що зупинилися в розвитку виявляється ще з більшою гостротою. Такі вчителі часто висловлюють бажання змінити професію, але з ряду причин не можуть цього зробити і тоді дистанціюються від дітей і колег, час від часу конфліктують, виявляють агресивність.

Неминучості професійного виснаження можна протиставити таку методичну роботу (в конкретному освітньому закладі), націлену на професійно-особистісний розвиток педагога.

На міжперсональному рівні зменшення стресових впливів досягається передусім за допомогою соціальної підтримки – створення дружньої атмосфери, взаєморозуміння в колективі та з фахівцями, де співпрацює педагог.

Соціальні заміни, що відбуваються в українському суспільстві, сформували особливу актуальність проблеми особистості як учасника цих змін. Оскільки необхідність удосконалення особистості майбутніх педагогів впливає з істотних потреб суспільства, особистість визначається метою та характером чинного соціального замовлення. Будучи націленим служити суспільству, майбутній педагог повинен бути взірцем поведінки, суспільство очікує від його діяльності чітко визначеного ефекту, прогнозує, що він буде саме таким, буде діяти так, як це уявляє собі свідомий громадянин незалежної держави.

У нинішніх умовах перенесення пріоритету інтересів людини у центр діяльності суспільства та держави особливої актуальності набуває проблема особистісної орієнтації системи освіти, зокрема системи професійної освіти працівників соціальних служб.

Превентивна робота – особлива сфера людської діяльності, бо в ній переважне значення мають вияви індивідуальних, особистісних відносин, світоглядних установок учителя, вихователя.

Суб'єктивний фактор – складний сплав ділових якостей, спрямованості, інтересів, ціннісних орієнтацій особистості, її

емоційних і психічних станів. Виявляється цей фактор у повсякденній взаємодії, співробітництві, спілкуванні педагога з учнями, у навчально-виховній роботі, організації різних видів їхньої урочної та позакласної діяльності, в оцінкових судженнях, особистих симпатіях і антипатіях, у великій кількості найтонших нюансів, із яких складається професійний, діловий почерк учителя, стиль його взаємин з дитячим і педагогічним колективом, батьками.

Вивчення шкільної практики показало, що однією з діагностичних ознак впливу суб'єктивного фактора педагога на особистість учня є ставлення школярів до вчителя:

- а) як до професіонала, спеціаліста і як до людини;
- б) до предмета, який ним викладається;
- в) до сфери діяльності, пов'язаної з цим предметом (до професії, спеціальності).

Повноцінна педагогічна праця – це рольова діяльність з чітким розподілом функцій, до якої обов'язково повинні бути включені особисті особливості її учасників. Керівна роль у ній належить учителю. Саме в стилі, способах впливу на особистість виявляється суб'єктивний фактор учителя – повага, доброзичливість, чуйність до учнів, позитивне ставлення до них та їхньої діяльності, результатів і інші компоненти. Від цього і залежить характер діяльності вчителя – ліберальний, демократичний, авторитарний чи авторитарно-догматичний. Людність (доброта) як критерій високоморальної особистості, – на думку І.Д. Бєха, – є стратегічним орієнтиром у виховній діяльності [5, 18].

Співробітництво з учнями є водночас процесом обміну цінностями – науковою інформацією, правилами поведінки, думками, почуттями, стосунками.

У цілому діти високо цінують і віддають належне ерудиції педагога, компетентності, професіоналізму, доброзичливості, справедливості, демократичності й іншим позитивним проявам. Це пояснюється не тільки позитивним емоційним фоном співробітництва, а й високою продуктивністю, значущістю для учнів, ціннісною насиченістю.

При цьому, як показують спостереження, вирішальну, цілком виняткову роль відіграють не тільки їхні компетентність, професіоналізм, майстерність, також внутрішнє суб'єктивне ставлення до діяльності, її об'єктів, засобів, способів, результатів (позитивне, негативне, нейтральне). Ці обставини зумовлюються ще і тим, що у процесі взаємодії, співробітництва вчителів з

учнями виникають і встановлюються незримі психологічні зв'язки та відношення, які сприяють виникненню взаєморозуміння, довіри.

Здатність до емпатії припускає суб'єктивне сприйняття переживань і почуттів іншої людини. Ці якості виявляються у педагогів – професіоналів, керівників гуртків, шефів, наставників, які свідомо присвятили свою діяльність обездоленим дітям, знехтуваним, обійденим піклуванням дорослих. Ми впевнилися в тому, що без почуттів жалю, співчуття, бажання допомогти, зацікавленості в долі дитини працювати в школі неможливо, бо праця педагога потребує великих душевних сил, енергії, спеціальних знань.

На жаль, у роботі з підвищення кваліфікації вчителів не приділяється належної уваги тим, хто з різних причин не досяг необхідного рівня самодосконалості, щоб бути спокійним і впевненим у собі, працювати творчо і з бажанням. Адже ці вчителі не мають достатніх загальнопедагогічних і спеціальних (предметних) знань, умінь, навичок, особистих якостей, необхідних для успішної навчальної, предметно-гурткової та виховної роботи. Вони не зовсім впевнені у своїх можливостях, не навчилися переборювати труднощі.

Новий спосіб життя, який став реальністю, потребує перебудови підготовки соціально-педагогічних кадрів і науково-методичного забезпечення їхньої професійної діяльності з погляду проектної культури. Інституціонально проектна культура показана в проектній діяльності, що нині є полісистемною взаємодією різних фахівців (педагогів, психологів, культурологів, економістів, філософів, методистів тощо), функціонально пов'язана з соціальним середовищем.

Упровадження особистісно-зорієнтованої підготовки майбутнього педагога до превентивного виховання надасть можливість:

- набути фундаментальності соціально-педагогічної та психологічної підготовки фахівця, підвищення фахової та спеціальної підготовки працівників соціальних служб для молоді, державних і приватних установ і закладів, зацікавлених у розвитку превентивного виховання та превентивної педагогіки в Україні;

- досягти підвищення фахової підготовки працівників соціальних служб для молоді, сприяти процесам інтеграції підготовки спеціалістів з превентивного виховання в аналогічні

світові моделі фахової підготовки та тенденціям повноцінного фахового обміну;

– забезпечити реалізацію принципу диференціації й індивідуалізації навчання, отримання потрібного фахового рівня, що відповідає вимогам сучасності та визначає перспективи розвитку превентивної педагогіки та соціальної роботи в Україні;

– впливати на розвиток найрізноманітніших ініціатив дітей і дорослих, на спілкування, стосунки між людьми; створювати умови для плідного проведення вільного часу і дозвілля, заняття спортом, розвитку творчості та соціальної активності; захищати інтереси дітей, підлітків і дорослих; сприяти стримуванню та подоланню негативних явищ, здійснювати соціальну корекцію в позитивному напрямку.

Ми впевнені в тому, що превентивна робота, її творчий потенціал стосовно захисту дитинства справді невичерпний. Якомога повніше задіяти й реалізувати цей потенціал – справа честі кожного педагога та науковця. Саме цим буде зроблено посильний внесок у побудову незалежної, демократичної справедливої держави.

1. Шишов В.С., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество, 1999. – 144 с.
2. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя. Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 57 с.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту, 1997. – 302 с.
4. Капська А.І. та інші. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / Заг. ред. І.Зверевої та Г. Лактіонової. – К.: Наук. світ, 2001. – 129 с.
5. Бех І.Д. Формувати у дитини почуття чинності іншої людини / Педагогіка толерантності. – № 1. – 2001. – С. 16-19.

Романько Т.І.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні концепції розвитку загальноосвітньої школи України, враховуючи гуманістичну й гуманітарну природу педагогічної діяльності, вимагають істотної перебудови роботи класного керівника. Він повинен стати посередником між суспільством і дитиною в засвоєнні основ людської культури, зацікавленим організа-

тором стосунків співробітництва, здорового способу життя, нормального психологічного мікроклімату в класному колективі. Його діяльність — головна умова успішної реалізації виховної системи школи, індивідуального підходу до учнів, спрямованого на збереження неповторності кожної дитини, розкриття її здібностей, духовного, розумового та фізичного вдосконалення.

Слід зазначити, що останнім часом зроблені певні кроки у процесі гуманізації виховання, у зміні ставлення до особистості, створенні умов для прояву її внутрішніх сил, стимулювання саморозвитку.

Разом із тим, як свідчать результати дослідження, досі спостерігаються прояви авторитарної системи виховання, порушення провідних умов гуманізації педагогічного процесу: визнання права учня бути несхожим на інших, мати свою точку зору; позитивне відношення до особистості, яке вимагає оцінювати не особистість, а її вчинок; врахування індивідуально-психологічних особливостей дитини; підтримувати почуття гідності й поваги до учня.

Гуманізації взаємовідносин у школі, на наш погляд, може сприяти врахування принципів "людського спілкування", сформульованих В.О.Сухомлинським: пізнання багатогранності дитини; віри в її неповторність і талановитість; визнання природного оптимізму дитини; обережного звернення до її душі й розуму; захисту багатства людської природи в дитячій душі; виховання в учнів самоповаги; утвердження краси в природі й людині.

Вагомий внесок у становлення нового педагогічного мислення можуть внести думки А.С. Макаренка, викладені в положеннях теорії виховання особистості на основі розумної любові до дітей, чутливого ставлення до важких за долею; вивчення й пізнання особливостей учня; поєднання поваги до особистості з розумною вимогливістю до неї; неприпустимості приниження особистості людини, навішування ярликів; справедливості, уваги, педагогічного такту вихователя; захищеності кожного вихованця в колективі.

У процесі проведення індивідуальної роботи з учнями бажано пам'ятати, що сучасна система роботи класних керівників вимагає не тільки не використовувати одноманітні форми виховної роботи, надмірно опікати дітей, але і відмовитись від положень про безумовне підкорення, особистості інтересам колективу, і колективну відповідальність за вчинки учня, перевагу колективної (групової) думки над думкою окремої людини.

Хоча з іншої сторони, хочеться застерегти від судження про можливість безконфліктного виховання, уникнення в разі необхідності методів покарання, спрямованих, перш за все, на формування вміння гальмувати прояви якостей, які суперечать вимогам моралі. Варто пам'ятати приклади, в яких вседозволеність сприяла розвитку таких негативних рис, як безвідповідальність, егоїзм, черствість та ін.

Викликає занепокоєння, що досить часто в наш час організована діяльність учнів залишається нейтральним процесом, не забезпечуючи формування суспільно значущих якостей особистості. Хоча нове педагогічне мислення вимагає створювати в учнівському колективі такі умови, які сприяли б виявленню можливостей кожної людини, впливали на її внутрішній світ, перетворювали школярів із об'єктів у суб'єкти виховання, встановлювали суб'єкт-суб'єктні відносини.

У процесі виконання важливої функції – формування колективу, слід врахувати, що на відміну від малої групи дитячий колектив без втручання ззовні не виникає і не зберігає динаміку свого розвитку.

На наш погляд, зарадити цьому може організація творчих справ, спрямованих перш за все на досягнення розроблених А. Макаренка перспективних ліній. Але більше уваги слід приділяти положенню, що діяльність повинна інструментувати певними дорученнями, якими охоплюються всі члени колективу. Причому, з метою формування необхідних особистісних якостей бажано вводити систему тимчасових доручень (посад). Вони з одного боку дозволяють проявити в більшій мірі індивідуальні риси, а з іншого – навчити проходити „випробовування владою”, не формувати зверхнє ставлення до вчорашніх друзів, зарозумілість, егоїзм, впевненість тільки в своїх силах, намагання приймати рішення одноосібно.

З пропедевтичних міркувань необхідно вказати, що і в наш час деякі педагоги досить часто підмінюють систему індивідуального і колективного впливу на учнів проведенням так званих „виховних заходів”. Хоча, вказаний вислів не відповідає меті і завданням концепції демократизації сучасної школи. „Захід” передбачає одноразові, фрагментарні впливи на учнівський колектив. Це словосполучення використовувалось представниками формально-бюрократичної педагогіки, а виховна робота спрямовувалась не на постійний, безперервний розвиток особистості, а на стихійне виконання окремих функцій, завдань, дотримання традицій тощо.

Тому, на жаль, підтвердження цим міркуванням можна знайти в результатах констатуючого експерименту. 30% респондентів не вміють вивчити і проаналізувати характер стосунків в учнівському колективі, розвивати культуру спілкування школярів, тактовно вплинути на процес соціальної адаптації дитини. 25% молодих вихователів у процесі міжособистісного пізнання інколи користуються вербально-поведінковими стереотипами. 40% класних керівників підмінюють систему індивідуального і колективного впливу на учнів проведенням так званих “виховних заходів”.

Слід зауважити також, що в нашій країні довгий час індивідуалізму надавали лише негативного тлумачення. Проте, індивідуалізм може мати як позитивне, так і негативне значення. Індивідуалізм людини може означати її незалежність, самотність, свободу в судженнях або – ізолюваність у собі, нездатність до спілкування, егоцентризм, зневагу до людей. Саме ця перша риса індивідуалізму цілком погоджується з колективізмом у його звільненому від політичних нашарувань значенні.

Хочемо нагадати, що загальна мета виховання реалізується через систему виховних завдань, які об'єднані в напрямки: інтелектуальне (розумове), патріотичне, правове, моральне, фізичне, статеве виховання і т.д.

Стимулятором формування позитивного ставлення до змісту виховання може бути його практичний аспект – підготовка молоді людини до трьох головних ролей у житті – громадянина, працівника, сім'янина.

Для того щоб соціальні ідеї (узагальнений соціальний досвід) перетворилися у реальні внутрішні спонукальні сили, які визначають головну спрямованість життєдіяльності вихованця, необхідне звернення до особистісних потреб, мотивів, смислових установ і включення вихованця у значиму для нього діяльність.

Необхідною умовою організації діяльності є добір видів і форм особисто значимої діяльності. Учень повинен у ній задовольнити свої природні потреби самовираження, самоствердження, спілкування, пізнання, виявити себе, як неповторну індивідуальність.

Створення у технології виховання умов, які надають учневі можливість здійснити набір різних соціальних ролей вільного переходу від однієї діяльності до іншої, забезпечує активність і самостійність вихованця, зміну його ставлення до оточуючого світу. Найважливіше завдання класного керівника полягає в

тому, щоб «організувати» успіх учня у виконанні обраної ним соціальної ролі.

Найскладніше завдання педагога – спрямувати активність дитини на створення власної особистості. Але тільки за цією умовою до кінця реалізується сутність сили двостороннього процесу виховання.

У практичній діяльності рекомендуємо пам'ятати також, що витоки творчої активності особистості, розвитку її психічних властивостей знаходяться в оточуючому соціальному середовищі. Умови й обставини завжди переломлюються через життєвий досвід школяра, його особистість, індивідуальні психічні особливості. Ось чому науковці стверджують, що одні й ті самі зовнішні умови, одне й те ж середовище можуть по-різному впливати на різних учнів.

Виховання, як головний фактор становлення особистості, не тільки не визначає її розвиток, але й саме повинно постійно спиратися на досягнутий рівень. Але це відбувається тільки тоді, коли виховання виконує свої головні функції: організує діяльність і спілкування особистості; нейтралізує умови, які негативно впливають на її розвиток; забезпечує гармонійний розвиток дитини; формує необхідне відношення вихованців до оточуючого середовища.

Специфічним для процесу виховання є: віддаленість результатів виховного впливу; неперервність і тривалість у часі; багатство форм, методів і прийомів виховання; трудність розкриття внутрішнього світу дитини; залежність результатів виховного впливу від різноманітних суб'єктивних і об'єктивних факторів.

Таким чином, в умовах демократизації сучасної системи виховання підрастаючого покоління успішна діяльність класного керівника можлива лише за умови чіткого планування роботи в класі, яке допомагає розробити цілісну виховну програму, проектувати розвиток учнівського колективу і кожної особистості в цілому.

1. Закон України "Про загальну середню освіту" // Освіта України, 1996. – 23 червня.
2. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 192 с.

ВПЛИВ ІНТЕГРАТИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ

Одне з основних завдань загальноосвітньої школи – це формування естетичної культури школярів як невід'ємної частини їх духовної культури. Під естетичною культурою особистості розуміється її здатність до активного засвоєння світу художніх цінностей. У сучасних умовах це завдання вимагає найсерйознішої уваги, адже розрив між наявною художньою культурою учнів і справжніми цінностями мистецтва дедалі збільшується відлученням молоді від його світової скарбниці.

Важливою умовою підвищення ефективності викладання мистецтв є врахування існуючої спільності між окремими видами художньої творчості, яка визначається образно-символічною природою походження, прийомами і законами побудови творів, подібністю соціальних функцій і завдань. Саме на цій основі проводяться пошуки доцільних шляхів інтеграції знань, формування різнобічних художніх інтересів учнів, а відтак досягнення їх освіти. Адже можливості мистецтв збагачувати духовні сили особистості, вчити переживанням глибокої єдності з усім світом і людством у цілому значно посилюються за умови осягнення багатоманітності та глибинного взаємозв'язку духовних цінностей.

Зміст предметного навчання слід розглядати в інтегративному контексті – як спорідненість різних елементів розкриття багатоаспектності навколишнього світу, відображення реальності розмаїттю ліній, барв, звуків, які дитина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття. Тенденції інтеграції ніякою мірою не розмивають видову і жанрову специфіку мистецтв, навпаки, збагачують розуміння кожного з них, оскільки, з одного боку, виявляють взаємовплив окремих видів художньої творчості, а з іншого – стверджують їх суверенне існування та самостійний статус.

Ще В. О. Сухомлинський казав, що естетична свідомість формується як активна форма встановлення духовно-практичного зв'язку з навколишньою дійсністю.[4] Саме тому важливого значення набуває проблема організації естетичної діяльності учнів.

Урок музики – широке поле для творчості учнів. Вона виявляється у різних видах діяльності школярів на уроці. Так, у музичному сприйманні – уміння підмітити незвичайне, не повтор-

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

не, простежити динаміку розвитку музичних образів і т.п.; в оцінюванні – у багатстві уявлень, незвичайності асоціацій, прагненні до самостійної оцінки, оригінальних обґрунтувань виконавської діяльності: хоровому, сольному співі, грі на музичних інструментах, музичних іграх, рухах під музику – як потреба у власній інтерпретації мелодій; у власне творчій діяльності учнів – як створення ними музичних образів на основі засвоєних знань.

Перед школою, вчителем постають такі завдання: підвищення рівня художньої та загальної естетичної культури учнів; збагачення й систематизація знань про мистецтво; поглиблення сприймання музики. Рішення цих завдань може бути здійснено у використанні на уроках методів інтеграції, які допомагають глибокому сприйняттю музичних творів крізь призму інших предметів.

Щоб залучити учнів до творчої діяльності, можна виконувати завдання художньо-естетичної спрямованості, які передбачають комплексне використання музики, літератури, образотворчого мистецтва, хореографії, оскільки це відповідає психологічним особливостям сприйняття, асоціативному характеру мислення.

Асоціації (за Б.Яворським) можна умовно поділити на зорові, рухові, літературно-розмовні та музичні. Накопичення різноманітних асоціативних зв'язків відбувається у процесі музичної діяльності дітей [3]. Вона включає не тільки рух під музику, хоровий спів, гру на дитячих інструментах, а й малювання, розповідь, інсценування тощо. Взаємозв'язок різних груп асоціацій має різнобічний характер: музичні образи породжують літературні, художні, рухові тощо. Тому в навчальному процесі треба встановити паралелі між різними видами мистецтва для виконання провідного завдання – музично-творчого розвитку дітей.

Цей метод позитивно впливає на емоційний тонус учнів, сприяє визначенню характеру музичних творів, яскравішому сприйняттю засобів музичної виразності. Кращому запам'ятовуванню і виникненню у школярів музично-просторових асоціацій сприяє графічне зображення учнями мелодичного малюнка, інших елементів музичної мови. Слухаючи музику, учні креслять мелодичну лінію в повітрі, просліджують указкою по заздалегідь підготовленому малюнку, відтворюють її самостійно в зошиті чи на дошці. Суть моделювання засобами малюнка полягає в тому, що учні за допомогою кольору, кольорових співставлень і тонових

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

переходів намагаються показати, що, на їх думку, хотів „намалювати” композитор, виражають характер твору, пояснюють малюнок, тобто аналізують почуте з його допомогою. У малюнку діти також зображають динамічний план твору, мелодичний рух, виділяють найхарактерніші засоби виразності.

Можна використовувати на уроках метод словесних моделей твору. У класі мають бути таблиці з емоційними характеристиками музики як в цілому, так і окремих її компонентів (мелодія, ритм, гармонія, тембр, темп, динаміка тощо). Вони стимулюють школярів, які ще недостатньо володіють лексичним багатством мови, та спонукають точніше виражати свої враження. Такі прийоми розширення словникового запасу володіння музичною термінологією дітьми за допомогою спеціально відібраних для даного твору визначень рекомендувала відомий педагог Н. Л. Гродненська [1].

Визначення на таблицях розміщені у логічній послідовності, що дає змогу, з одного боку, охопити дану систему категорій у її якісному різноманітті, а з другого боку – полегшити орієнтування школярів. При сприйманні музики цілісні враження учнів, набуваючи індивідуально-осмисленого характеру, створюють установку на правильне відображення своїх емоцій.

У міру оволодіння знаннями і формування певних умінь і навичок рекомендуємо поступово вводити творчі завдання художньо-естетичної спрямованості, які повинні бути, по-перше, комплексними, тобто охоплювати такі види мистецтва, як музика, література, образотворче мистецтво; по-друге – багатофункціональними, тобто не тільки забезпечувати досягнення поставленої дидактичної мети, а й сприяти формуванню і розвитку якостей і властивостей творчої особистості; по-третє, не вимагати для свого виконання великих часових затрат і не бути „прив’язаними” до певного програмового матеріалу; по-четверте, бути незвичайними і новими за своїм змістом.

Наприклад:

Казкове завдання:

- *В одному казковому лісі є квітка, яка має чудову властивість: коли її бере в руки людина, вона одразу забарвлюється різними кольорами, що відповідають настрою того, хто її взяв. Як ви думаєте, які барви відповідають радості (журбі, схвилюваності, жорстокості)?*

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Це завдання можна дати під час вивчення теми „Лад”, а саме – запитати: „Якими барвами ми малюємо мажор, а якими – мінор?”, а також у процесі аналізу будь-якого музичного твору.

При описі музичного твору неодноразово треба звертати увагу школярів на літературні твори, схожі за змістом. Разом з ними вчитель добирає невеликі вірші та уривки творів, використовує твори, які вивчалися на уроках літератури. Також можна доручити окремим учням вивчити чи повторити певні вірші, дібрати літературний матеріал до уроку музики.

Наприклад, у п'ятому класі при вивченні опери М. Лисенка „Тарас Бульба” учні зачитують уривки з повісті М. Гоголя „Тарас Бульба”, у шостому класі при вивченні „Заповіту” Т. Шевченка, читають його вірші, у сьомому класі при вивченні опери М. Глінки „Руслан і Людмила”, звучать вірші О. Пушкіна з поеми „Руслан і Людмила”.

Окрім принципу інтеграції, в основу практичної роботи з дітьми має бути покладений і принцип комплексного естетичного розвитку школярів, коли розв'язуються такі взаємопов'язані між собою завдання., як-от: формування певних знань у галузі естетики, вміння оцінювати предмети і явища навколишнього світу, виховання естетичних емоцій і творчого ставлення до природи й музики. Освіченість учнів у галузі естетики передбачає, що їм необхідно придбати знання не тільки про засоби музичної виразності та про різні явища природи, а й знання, спільні для музики і природознавства – наприклад, про форму, гармонію, ритм, як загально естетичні категорії. Це і є інтегровані естетичні знання. Інші завдання комплексного розвитку дітей також розв'язуються на основі інтеграції.

Використання на уроках музики поезії сприяє розвитку асоціативних уявлень дітей, витонченості сприймання явищ природи. Звернення у ході аналізу п'єс до поетичних текстів справляє сильний емоційний вплив на школярів, збагачує їхній лексичний запас, розширює уявлення про можливості вираження до природи в музиці й поезії.

А це в свою чергу допомагає з різних боків подивитися на природу різних країн. Тобто здійснюються міжпредметні зв'язки з географією. Ландшафт різних місцевостей народжує в думках композиторів різнобарвну музику. Іноді по одній тільки мелодії можна назвати країну, до якої вона належить. Наприклад, звучання органу в „Прелюдії та фузі” І.С.Баха породжує види Німеччини, різнобарвна музика увертюри з опери С.С.Гулака-

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Артемовського „Запорожець за Дунаєм” змальовує природу та побут рідної України.

Оскільки матеріал для естетичних переживань і оцінок дає сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності, дуже важливо допомагати дітям накопичувати досвід спостережень і помічати їх характерні ознаки, що сприятиме їх усвідомленню.

Варто звернути увагу школярів на те, що ритм буває не тільки в музиці, а й у природі. Так, для змін пір року характерні, крім певної послідовності, ще й відносно рівномірні проміжки часу. Кожний дощ має певний ритм і темп, морські хвилі також рухаються у певному ритмі.

Загальноестетичною категорією є також симетрія. Привертаємо увагу до того, що симетричним можна вважати таке дерево, яке розрослося в різні боки рівномірно.

Наприклад:

- Яка форма в музиці є більш симетричною?

Доходимо висновку, що це – тричасна форма, бо крайні частини (перша і третя) найчастіше схожі між собою, майже однакові, а у середині знаходиться контрастна до них частина. Наприклад, П.Чайковський „Полька”, Р.Шуман „Сміливий вершник”.

Симетричною є також форма рондо, де тричі повторюється рефрен, з яким чергуються контрастні епізоди. Наприклад, Л.Бетховен Соната №20, ч. 2.

Це теж має вплив на розширення інтелекту і образного мислення учнів. Тому на уроках музики можна використовувати міжпредметні зв'язки з такими предметами як історія, математика, фізика, хімія і географія.

Невід'ємною частиною уроків музики є твори живопису. Вони допомагають осягненню змісту музичного твору на етапі аналізу. Саме поглиблення музичних вражень є головним критерієм доцільності звертання до творів живопису на уроці музики.

Учні з цікавістю ставляться до завдання уявити музику, якою „звучить” картина. Іноді діти не тільки описують словами, але й наспівують мелодію, яку вони уявили, дивлячись на репродукцію картини. Наприклад, репродукція картини А.Куїнджі „Вечір на Дніпрі” асоціюється у дітей з піснею „Зоре моя вечірня”, а „Золота осінь” І.Левітана – з сумною та спокійною „Осінею піснею” П.Чайковського.

Невід'ємною часткою всіх видів мистецтва є історія. Тому майже кожен урок – це звертання до тих подій, тих людей, які залишилися в різних творах. Своєрідною енциклопедією життя

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

народів світу є народні пісні і танці. В них можна не тільки побачити ті чи інші події, але й стати співучасником цих подій. Це раз пережити славетні сторінки історії. Тому треба вивчати з учнями українські народні пісні, творчість українських композиторів, що дає змогу об'єднати різні види мистецтв, предмети. Це спонукає учнів до вирішення головного завдання сьогодення – відродження національної культури, духовності, патріотизму. Це сприяє тому, що учні зростають з відчуттям поваги, гордості за свою культуру, народної цінності.

Результат уроку значною мірою визначається поведінкою вчителя, його мімікою, жестами, інтонаціями, змістом бесіди. Ці засоби спілкування допомагають створити на уроці необхідну естетичну ситуацію.

Практично на всіх уроках треба допомагати учням стати повноправними співавторами того чи іншого процесу. Цій творчості сприяють нестандартні уроки. Учні з натхненням до них готуються, а потім виступають у ролі концертмейстрів, виконавців, художників, літераторів тощо. Іноді можна практикувати конференції, де учні виступають доповідачами та опонентами.

Використовується прийом письмового аналізу твору: на дошці учитель пише його схему, а весь клас у колективно-творчій діяльності дає відповідь на запитання.

Наприклад (схема аналізу):

1. Автор, назва твору.
2. Соціально-історичні події, відображені в ньому.
3. Жанр.
4. Форма.
5. Ідейно-образний зміст.
6. Художньо-виражальні засоби.

Мають значення також творчі завдання, в яких учні змальовують свої враження у піснях, віршах та оповіданнях.

Наприклад, дитяче фантазування на слова „ненька Україна”:

- краса українських степів, гір, річок і лісів;
- українські звичаї, календарні свята;
- пісні на вірші українських поетів та композиторів;
- безсмертна історія і волелюбність, єдність нашого народу, Запорізька Січ.

Велике значення в проведенні уроку та розкритті теми відіграють різні прийоми: використання наочності, дидактичні ігри.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Наприклад, п'ятий клас. Гра „Опера”. Учням роздаються картки з назвою оперних номерів. Необхідно поєднати їх по групам:

- 1гр.: сольні номери (арія, каватина, серенада, пісня)
- 2гр.: ансамблеві номери (дует, тріо, квартет, квінтет)
- 3гр.: масові сцени, номери (хор дівчат, персидський хор, хор хлопчиків)
- 4гр.: інструментальні номери (інтродукція, музичний антракт, східні танці).

У музичній педагогіці використання наочності є своєрідним. Це перш за все художнє демонстрування музики. Але є й репродукції та фотознімки.

Найбільш зручними стали папки, які систематизуються за розділами. Наприклад, „Українські композитори”, „Російські композитори”, „Зарубіжні композитори”, „Казки в музиці”, „Сучасні музичні течії”, „Опера”, „Балет”, „Дитяча творчість”.

Результатом цієї роботи є те, що діти збагачують свій кругозір. Аналізуючи музичні твори, розглядають їх з різних боків, відкриваючи для себе відображення тих умов, в яких було створено твір, і виявляють ті особливості, які притаманні певному композитору.

Якщо в п'ятому класі після прослуховування музичного твору учень відповідав одним-двома словами, характеризуючи його, то в сьомому класі відповідь має глибоку художню форму, учень сам намагається знайти той зміст, який заклав композитор, і все це крізь призму різних видів мистецтва, різних сторін життя.

Краса – джерело радості та натхнення. Вона єднає небесне із земним, вона дарує любов. Тому лікування красою є сходинкою до нової епохи. Дуже сильні цілющі якості мають висока музика, чарівні картини, та аромат квітів.

Музика добра для того, щоб привести думки в гармонійний стан, для зупинки потоку думок і для того, щоб налаштувати свідомість на визначений лад. Кожна мелодія, мотив або симфонія налаштовують на свою хвилю. Звуки взагалі дуже впливають на нервову систему та психіку людини. Кожне слово, фраза несуть в собі звукову енергію такого впливу. Гімни, урочиста музика добрі для приведення свідомості в гармонійний стан. Кожна пісня, кожна мелодія або симфонія діють по-різному. Викликаючи в думках з пам'яті той чи інший мотив, можна настроювати себе на бажаний лад.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Видатний австрійський вчений Б.М.Лессер-Лазарко практикував оздоровлення за допомогою звукової терапії. Його метод – це озвучування всіх голосних енергією повного дихання.

Про вплив кольору на психіку людини говорилося і буде говоритися дуже багато. Але при цьому не враховується один аспект: на людину вливають не тільки кольори, які вона бачить фізичним оком, але й ті, які вона викликає в думках перед собою. Наприклад, колір зеленого листа, який потрапляє крізь очі у свідомість людини, стає вже не фізичним, а саме уявним, який залишається в ній, якщо заплющить очі.

Можна сказати, що синій колір заспокоює нервову систему, а червоний – збуджує. Комбінуванням кольорів можна, як і акордами, або заспокоювати нервову систему людини, або активізувати її. Колір міцно впливає на людину – як колір, який ми бачимо самі, так і колір, який ми уявляємо в думках [2]. Тому, слухаючи ту чи іншу музику, учні можуть уявити собі той колір, або кольорову картину, яка на їх думку відповідає цьому твору і настрою людини.

Використання інтегративних методів дав можливість вирішувати складні завдання – наведення учнів на естетичне осягнення і переживання музичних творів з опорою на весь художній досвід дітей, без нав'язливого втручання в цю тонку сферу художньої діяльності людини.

Таким чином, робота над втіленням міжпредметних зв'язків, яке ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва допомагає школярам глибше зрозуміти особливості музики, сприяє формуванню цілісного уявлення про мистецтво як образу форму відображення дійсності.

Творчість – це якість, яка не дає людині „спокійно” жити, вона постійно підштовхує його до дій, до пошуку, до незадоволеності своїми досягненнями. І наша ціль, ціль освітян – „посіяти” у своїх учнях насіння цієї творчості, щоб підростаюче покоління дивилося з оптимізмом у майбутнє, йшло до нових відкриттів.

1. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
2. Психология. Словарь / Под общей редакцией А.Петровского и Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. – К.: ІЗМН, – 248 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. Т.3 – К.: Рад. шк., 1977. – 670 с.

РОЗВИТОК АТЕНЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Перехід від індустріальних до інтелектуальних технологій, модернізація суспільно-економічного і культурного життя, стрімкий розвиток ринку праці вказують на необхідність докорінних змін в системі професійно-технічної освіти, яка повинна підготувати кваліфікованих робітників, здатних швидко адаптуватись до нових вимог виробництва, готових до самоосвіти протягом всього життя. Тому необхідно спрямування зусиль викладачів та майстрів виробничого навчання не лише на формування у учнів знань, вмінь та навичок, а й на розвиток професійно важливих якостей особистості – професійних здібностей.

Проблема загальних та спеціальних здібностей вже багато років поспіль привертає увагу психологів та педагогів. Вона розглядалась в працях таких науковців як С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, А.Н.Леонтьєв, Б.Г.Ананьєв, К.К.Платонов, В.О.Крутецький та ін. Над дослідженнями процесів діагностики здібностей працювали В.Л.Марищук, Л.М.Собчик, А.Анастасі та ін.

Організація навчання в професійно-технічному закладі освіти з урахуванням можливостей розвитку пізнавальних процесів учнів обумовлює ефективність формування професійних здібностей особистості. З метою прогнозування подальшого розвитку здібностей використовується їх експериментально-діагностичне вивчення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливостей розвитку атенційних здібностей при підготовці кваліфікованих робітників для сфери обслуговування.

У професійній діяльності працівника сфери обслуговування особливої важливості набувають такі якості особистості, як стійкість та концентрація уваги, переключення уваги. Залежно від механізмів, що керують спрямованістю людської психіки та рівня необхідних вольових зусиль розрізняють мимовільну та довільну увагу [1]. Хоча увагу психологи та педагоги не розглядають як окремий елемент, однак слід зазначити, що успішне протікання процесів пізнання напряду залежить від довільної її форми, коли вибір об'єкта здійснюється свідомо, передбачено, з певною метою. Концентрація уваги та її стійкість є головною умовою успішного протікання всіх процесів пізнання.

З метою дослідження концентрації уваги та її стійкості була використана методика переплутаних ліній [2,с.36]. На нашу думку, вона певною мірою наближена до майбутньої професійної

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

діяльності кравців, закрійників та перукарів. Кравці та закрійники мають справу зі схематичними зображеннями швів, викрійками в журналах тощо. Перукарі на схематичних зображеннях зачісок та стрижок відслідковують напрямок укладання волосся.

Згідно з цією методикою викладач пропонує учням бланки з зображенням 25 переплутаних ліній, які обов'язково починаються ліворуч, а закінчуються праворуч. Ліворуч лінії пронумеровані. На наступному етапі учням пропонувалось знайти кінець лінії №1, використовуючи лише зоровий контроль, і в порожній клітинці поставити відповідний номер. Таку саму операцію було проведено з наступними лініями. Після виконання завдання був визначений рівень концентрації уваги та її стійкості за 9-ти бальною шкалою. Аналіз результатів дослідження показав, що у 5% учнів рівень концентрації уваги та її стійкості складає 2 бали, у 12 % учнів – 3 бали, у 18% учнів – 4 бали, у 43% учнів – 5 балів, у 15% учнів – 6 балів, у 7% учнів – 7 балів.

Проведення дослідження підтвердило, що для цілеспрямованого розвитку концентрації уваги та її стійкості доцільно використовувати такі прийоми роботи:

- доведення до учнів теми та мети уроку для свідомого розподілу уваги, її спрямуванню в необхідному напрямку;
- складання кінематичних, структурних та технологічних схем, алгоритмів;
- визначення зайвого елемента схеми або доповнення відсутнього;
- складання та використання технологічних карток послідовності виконання виробничих операцій.

Так, наприклад на заняттях з предмета “Обладнання швейного виробництва” при вивченні механізмів машини 1022 М класу учням пропонується скласти їх кінематичні схеми; на заняттях з предмета “Спецтехнологія” серед запропонованих схематичних зображень машинних швів необхідно вибрати білизняні шви тощо.

Результати впровадження у навчально-виробничий процес зазначених методик дали такі результати. У 7% учнів рівень концентрації уваги та її стійкості складає 3 бали, у 10 % учнів – 4 бали, у 18% учнів – 5 бали, у 32% учнів – 6 балів, у 20% учнів – 7 балів, у 7% учнів – 8 балів, у 8% учнів – 9 балів. Наочно динаміку розвитку концентрації уваги та її стійкості зображено на рис.1, де ряд 1 – рівень розвитку концентрації уваги та її стійкості на початку дослідження, ряд 2 – рівень розвитку концентрації

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

уваги та її стійкості в кінці дослідження

Аналіз показників представлених на рис.1. свідчить про наявні позитивні зміни щодо розвитку уваги. Так, концентрація та стійкість уваги учнів була на досить низькому рівні, що свідчило про недостатнє свідоме регулювання підлітками зосередженості. Однак застосування в процесі підготовки кваліфікованих робітників інтегрованих завдань, навчальний характер яких сприяв розвитку уваги, дозволив підвищити максимальний рівень стійкості та концентрації уваги з 7 до 9 балів.

Важливою складовою процесу формування професійних здібностей є розвиток мобільності переключення уваги. Діяльності працівника сфери обслуговування характерне переміщення уваги з одного об'єкта на інший. Для визначення рівня розвитку в учнів цієї якості нами були використані коректурні таблиці Бурдона з певними змінами відповідно до особливостей їх майбутньої професійної діяльності [2, с.34].

Під час дослідження учням була запропонована таблиця. Так для спеціальностей кравець, закрійник особливим було те, що замість букв були використані силуети одягу. Учням було запропоновано в першому рядку підкреслити прямокутні силуети, в другому – трикутні. Цю операцію було необхідно виконати з іншими рядками таблиці протягом 7 хвилин.

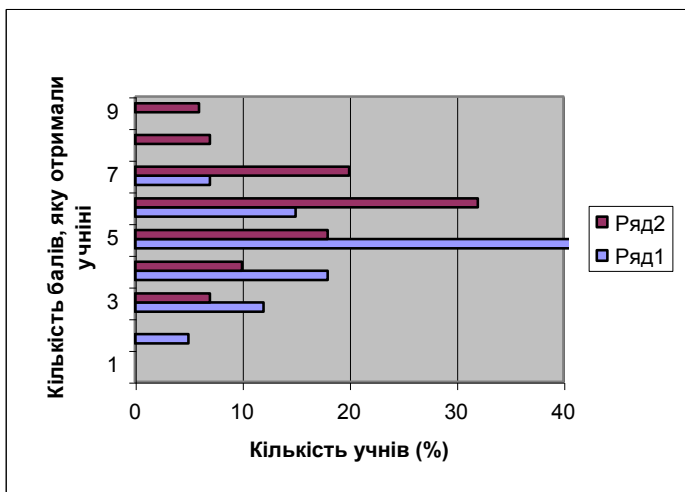


Рис.1. Діаграма моніторингу розвитку концентрації уваги та її стійкості

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Оцінка рівня переключення уваги в учнів здійснювалася шляхом порівняння індивідуального показника учня, розрахованого за формулою, з середньоарифметичним для групи.

Проведене дослідження дозволило констатувати, що у 3% учнів рівень швидкості переключення уваги складає 40%, у 7% учнів – 50%, у 12% учнів – 60%, у 22% учнів – 70%, у 35% учнів – 80%, у 16% учнів – 90%, у 5% учнів – 100%.

Розвитку мобільності процесів переключення уваги з одного об'єкта на інший сприяє:

- розсортування подібних предметів за різними ознаками,
- порівняння зображень з незначною кількістю відмінностей
- контроль за якістю виробу або зображення тощо.

Так, наприклад, на заняттях з предмета “Спецтехнологія” майбутнім закрійникам пропонується конверт з зображенням моделі швейного виробу, в якому знаходяться деталі виробу. Учням необхідно вибрати лише ті, які є деталями крою даної моделі. Майбутнім перукарям на заняттях з предмета “Перукарська справа” необхідно із загальною кількістю схематичних зображень виконання стрижки “Каскад” необхідно обрати лише ті, які відповідають технічним умовам.

Використання в процесі підготовки кваліфікованих робітників описаних вище прийомів дало змогу отримати такі результати. У 8% учнів рівень швидкості переключення уваги складає 60%, у 19% учнів – 70%, у 35% учнів – 80%, у 23% учнів – 90%, у 15% учнів – 100%. Наочно динаміка збільшення рівня швидкості переключення уваги зображена на рис.2, де ряд 1 – рівень швидкості переключення уваги на початку дослідження, ряд 2 – рівень швидкості переключення уваги в кінці дослідження.

Аналіз даних на рис.2 підтверджує, що систематичне використання в навчальному процесі тренувальних вправ дозволяють перевірити не тільки знання учнів, а й сприяють розвитку мобільності процесу переміщення уваги з одного об'єкта на інший. Наприклад, мінімальний рівень швидкості переключення уваги на початку дослідження складав 40%, а в кінці дослідження вже – 60%. Також спостерігається загальна тенденція стійкого підвищення рівня переключення уваги.

Проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. Аналіз існуючих підходів до підготовки кваліфікованих робітників свідчить про низький рівень використання розвивальних завдань у процесі навчання.

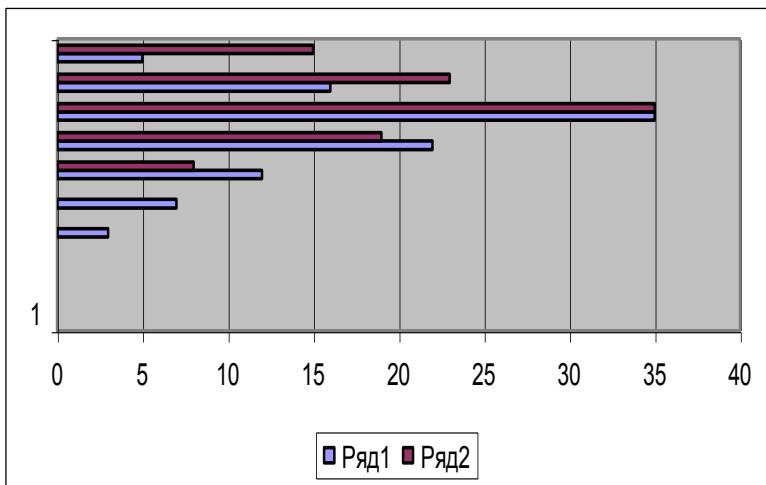


Рис.2. Діаграма моніторингу рівня швидкості переключення уваги

2. Використання системи завдань, які інтегрують у собі навчальний та розвивальний компоненти дозволяє підвищити ефективність занять щодо розвитку професійно важливих якостей особистості.
 3. Дослідження підтвердило, що використання діагностичних методик дає можливість зробити процес формування професійних здібностей прогнозованим та при необхідності вносити необхідні корективи в організацію підготовки кваліфікованих робітників.
1. О.Н.Хюнинен «Лекарство» от неудач (Некоторые аспекты развития познавательных способностей) // Открытая школа. – 2003. – №5. – С.33-37.
 2. Розвиток пізнавальних процесів дитини / Упоряд.: С.Максименко, В.Маценко, О.Главник – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с. – (Психол.інструментарій). Бібліогр.: С.110.

Емельянов В.К.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА В АЭРОКОСМИЧЕСКОМ КРУЖКЕ

В детском техническом творчестве существует множество направлений. Теряют актуальность одни, появляются новые.

Аэрокосмическое направление достаточно новое и весьма перспективное. К нему относится и аэрокосмическая группа

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

«Галактика», которая работает на базе Центра Детского и Юношеского Творчества в г.Скадовске.

За почти 20-летний период работы кружковцы награждались медалями «Юный участник ВДНХ СССР», получали бесплатные путевки в МДЦ «Артек» на аэрокосмическую смену, участвовали и побеждали в конкурсах, соревнованиях, фестивалях различного, вплоть до Международного уровня.

Диапазон творческих способностей, которые ребенок может развить в аэрокосмическом кружке, очень широк. Это способности к исследовательской деятельности, изобретательству, отысканию новых оригинальных решений в различных ситуациях; умение фантазировать и мечтать. Ребенок может проявить себя и с абсолютно новой, неизвестной ранее стороны.

Для развития творческих способностей ребенка нужно создать условия, чтобы он мог проявить эти способности. Руководитель кружка должен сначала изобретать ситуации для выявления творческих способностей детей, а затем создавать условия для их развития и реализации.

Именно на кружковых занятиях проявляются творческие, порой удивительные особенности детей. Актуализировать, акцентировать, обратить внимание на эти, зачастую не с первого взгляда заметные качества – задача руководителя.

Одной из форм создания таких ситуаций является проведение мастер-класса. Это великолепный способ организации досуга, украшение любого праздника, яркая агитационно-массовая работа. А главное – это возможность отбора одаренных детей прямо из «толпы», из неподготовленной аудитории.

Мастер-класс наиболее характерен для кружков аэрокосмического направления. Подготавливается объект работы. Например, воздушный змей. Несложный в изготовлении и позволяющий использовать подручный материал. Готовится достаточное количество заготовок и начинается работа. За 10-15 минут любой ребенок делает свою, возможно, первую в жизни модель. Можно представить восторг ребенка, когда его змей полетел! Для работы можно выбрать и любой другой объект, более или менее сложный. Мастер-класс проводится в основном кружковцами под наблюдением руководителя.

Однажды работали мы на общегородском празднике. Наплыв детей большой, суета, мы еле успеваем удовлетворить спрос желающих. Надо было видеть, как работал кружковец

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Максим Е. Как вдохновенно он работал! Показывал, учил, поправлял. Как внимательно, почти нежно работал он с малышами, с каким достоинством, уверенно, без показного превосходства и не менее внимательно – со сверстниками и даже старшими ребятами. Он был учителем, преподавателем, его слушались, ему подчинялись, его уважали. И ему это нравилось. Возможно, он вырастет талантливым преподавателем или организатором.

Занимаясь поиском одаренных детей, нужно использовать тот факт, что в аэрокосмическом кружке дети могут удовлетворять самые разные свои интересы, конструируя простейшие бумажные летающие модели, аэромобильные игрушки, воздушные шары, более сложные планеры, самолеты, воздушные змеи, модели сложной космической техники.

Мы как бы забрасываем огромную крупноячеистую сеть, в которую попадает большое количество детей. Ведь детям хочется всего сразу. И много. Неважно, что они не знают, чего конкретно хотят. Поговорка «чего хочу – не знаю, чего знаю – не хочу» не лишена смысла. Детям надо дать возможность попробовать себя в наибольшем диапазоне технического творчества. Пусть это будет метод проб и ошибок, но это метод, который оправдывает себя.

Безусловно, для руководителя аэрокосмического кружка довольно сложно удовлетворить все интересы всех детей. И трудно добиться высоких результатов, если бьешь не в одну точку, а «распыляешься». Но, с другой стороны, никто не станет спорить с тем, что чем больше вы хотите намыть золотых крупинок, тем больше породы вам придется перемыть. А это работа. Это трудно. Тяжело. Но вспомним нашу задачу – поиск и развитие одаренных детей. Давайте искать, давайте работать.

Нужно расширять диапазон применения детьми своих способностей. Искать новые формы работы. Не забывать старые. Очевидно, что в аэрокосмическом кружке диапазон достаточно широк.

Какие еще формы работы для развития творческих способностей детей можно использовать? Наряду с традиционными занятиями мы практикуем занятия-фантазии, с заданиями на свободную тему. Этот метод хорошо применять или с малышами-новичками для того, чтобы лучше узнать их, определить потенциальные возможности каждого ребенка, или с достаточно опытными кружковцами, чтобы дать им возможность проявить себя в полной мере.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

В последние годы при проведении соревнований по ракетомодельному спорту все чаще в программу включается новый класс – «Шоу», то есть ракета, рассчитанная на зрительное восприятие полета. Дети это знают. Знают, что на соревнования поедут только лучшие. А хочется всем. Стимул есть. Стимул надо использовать. Давайте, детки, работать. Расслабьтесь, включайте свою фантазию. Сначала сформулируйте свою идею в голове. Потом достаточно внятно постарайтесь ее описать словами. На этом этапе в обсуждении участвует вся группа. Можно возражать, спорить, доказывать, опровергать. Эта форма всем известного «мозгового штурма». Затем каждый свою модель должен изобразить на бумаге, соблюдая правила черчения. Потом вновь коллективное обсуждение, где главный критерий – реальность воплощения идеи в материальную форму.

Не обязательно все эти объединять в одно или даже два занятия. Можно дать детям возможность подумать дома, посоветоваться со старшими товарищами, родителями, учителями. Поработать с литературой, сходить в библиотеку, где дети расширят свой кругозор, научатся работать со справочными материалами, популярной литературой.

Весь этот творческий процесс руководитель должен контролировать. На каждом занятии каждый ребенок должен доложить, насколько далеко он продвинулся в своей работе над моделью-фантазией. А работа эта может длиться на протяжении полугода, а то и целый год.

В этом году наш кружковец Сергей К. разработал и построил модель ракеты с хвостом. Это некая смесь ракеты и воздушного змея. Были сомнения, что она полетит не «кувырком», поскольку аналогичных не было. И облетать ракету мы не могли из-за отсутствия ракетных двигателей. Но Сережа гарантировал стабильный полет. Ему поверили с некоторой долей риска. И на областной спартакиаде ракета показала замечательный стабильный полет. Ребенок сам придумал, сделал и доказал на практике, что хвост – стабилизирующий элемент не только для змея, но и для ракеты. А главное – он доказал свою правоту.

Моделирование космической техники также открывает неограниченные возможности для реализации творческих способностей ребенка. В конце 80-х годов в нашем кружке значительное внимание уделялось постройке планетоходов. Поскольку мы не строили модели-копии, приходилось

Учебное пособие для учащихся 7-9 классов

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Учебное пособие для учащихся 7-9 классов

выдумывать все самим. И в этом была главная прелесть нашей работы. Это настоящее, чистое творчество. Вновь знакомая цепочка: идея – чертеж – металл. Вновь мозговой штурм, споры. Некоторые идеи отпадали на первом, теоретическом этапе. Но даже такие, невозможные предложения всегда поощрялись. Нужно одергивать, не позволять нападать остальным ребятам на того, кто высказал заведомо невозможную мысль. Наоборот. Иногда проводилось мини-соревнование на самую бредовую идею. Фантазия взрослого человека отягощена инерцией, стереотипами, информацией. Детская фантазия яркая, безудержная и порой довольно неожиданная и удивительная. Нам, руководителям, нужно умело ее развивать, направлять в нужную сторону, пользоваться ею.

Как результат этой работы, появился планетоход «Уран» с двумя двигателями, который участвовал в конкурсе «Мирный Космос» в Москве в 1987 году. Автор работы Маркин Алеша. Модель была отобрана на международную выставку в г.Хельсинки.

Затем появляется планетоход с тремя двигателями «Родина», автор Игорь Берещенко. Модель также попала на международную выставку в США.

В начале 90-х годов был объявлен Международный конкурс «Вместе к Марсу» на лучший марсоход. Наш кружок принял в нем участие и по итогам конкурса был принят в коллективные члены Международного Планетарного Общества (г.Пасадена, США).

И сейчас дети знают, что в том марсоходе, который работает на Марсе, есть крупица творчества Скадовских юных техников. Это отличная возможность показать ребятам, что-то, чем они занимаются – не просто забавы, а часть серьезного взрослого дела. Они должны чувствовать важность и значительность своей работы.

У нас хранится письмо из Америки, где говорится, что все, кто работал над марсоходом, будут внесены в микрочип, который сбросят на Марс первой ракетой. Так что наши имена, очевидно, уже на Марсе.

Это еще одна возможность развивать в детях чувство гордости за свой кружок, свой город, свою страну. Это побуждает детей работать серьезней, качественней. Возрастает чувство ответственности за свою работу, за работу товарища, за авторитет кружка.

Безусловно, реализовать свои способности ребенок может

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

в любом кружке. Все зависит от того, какие это способности, имеется ли в наличии достаточная сеть кружков, и многих других факторов.

Рассмотрим один, имеющий отношение к нашей теме. Допустим, у ребенка есть склонность к конструированию вообще и летательных аппаратов в частности. Решающим фактором того, что он записался в аэрокосмический кружок, допустим, явилось то, что ребенок на городском празднике видел показательные полеты ракет и воздушных змеев. Далее идет работа руководителя. С первого занятия нужно закрепить, усилить, развить уже возникший у ребенка интерес. Для этого есть много способов. Внимательное, доброе отношение к каждому ребенку. Обязательно к каждому. Если работа ребенка заслуживает замечания, то его, конечно нужно сделать. Другое дело, в какой форме будет это замечание. Тут вступают в отношения личность руководителя и личность ребенка. Если руководитель вспыльчив, импульсивен, несдержан, а ребенок с неустойчивой ранимой психикой, то от замечания может быть стоит воздержаться. Лучше сначала похвалить, и лишь потом ненавязчиво указать на недостатки.

Если ребенок почувствует доброе к себе отношение со стороны руководителя и со стороны товарищей, то это явится уже значительным шагом к реализации его творческих способностей.

Поэтому так важен психологический климат в кружке. Создание и поддержание комфортных психологических отношений в группе – одна из важнейших задач руководителя. Личностные качества руководителя на психологический климат влияют безусловно, но есть и другие методы.

Кроме занятий как таковых, нужно использовать и другие формы работы. Мы в группе широко применяем тренировочные полеты для воспитания таких качеств как взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоконтроль и другие «взаимо-»... Технология запусков ракет и воздушных змеев предусматривает участие одновременно нескольких человек. Например, чтобы собрать коробчатый змей, необходимо 3-4 ребенка. Проводятся специальные тренировки по сборке и разборке коробчатых змеев. Проходит немало времени, прежде чем дети перестанут хвататься сразу все за одну рейку, толкаться и мешать друг другу, прежде чем они научатся понимать друг друга с полуслова, полужеста, полувзгляда.

Затем змея нужно поднять в воздух. Для этого также

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

необходимо 2-3, а то и более человек. Опять же для руководителя задача. Необходимо оптимально сформировать команды. Кого поставить запускающим, а кого – выпускающим. Дети разные, с разными характерами и творческими способностями. Действовать тут нужно осторожно и мудро. «Летать» хочет каждый ребенок, но летают они по-разному. Один «чувствует» модель в воздухе, у него талант запускающего, другой может модель разбить, и зачастую разбивает. Первому нужно оттачивать свои качества пилота воздушного змея, второму чаще тренироваться на простых моделях.

Есть у нас кружковец Вова М. Строит змеи он не очень качественно. Ему бы побыстрее «слепить» и полететь. Зато летает он великолепно. Однажды для утяжеления хвоста использовал свои наручные часы, которые улетели вместе с хвостом, леером и змеем.

Другой кружковец, Саша К., в каждую модель стремится добавить что-то свое, особенное. Идея сделать из зонта воздушный змей пришла в голову ему первому. Модель была сделана и успешно летает.

В каждом ребенке есть что-то свое, особенное, присущее ему одному. Нужно суметь создать в кружке такие условия, такую ситуацию, чтобы ребенок эту свою способность каким-то образом проявил, раскрыл свои таланты. Или использовать уже сложившиеся обстоятельства. Одним словом, руководитель каждую минуту должен помнить, что ребенок в любой момент, в любой ситуации может проявить себя, проявить свои способности. И очень плохо, если они окажутся незамеченными.

Многое умеет воздушный змей. Замерить температуру воздуха на высоте, поднять груз, прибор, фотоаппарат, телекамеру и даже человека. Да и просто отдохнуть с воздушным змеем – одно удовольствие. Суета, заботы, проблемы, порой серая будничная жизнь, которая пригибает нас к такой же серой земле, отнюдь не благоприятствует хорошему настроению и самочувствию. И вдруг замечаешь в небе что-то яркое и красивое. Поднимаешь голову вверх, невольно расправляешь плечи, выпрямляешься. Углубляется дыхание, улучшается кровообращение. Ты видишь уже не серую землю, а яркое синее небо. Проблемы и заботы отошли в сторону. Улучшилось настроение. Хочется сделать что-то хорошее. Спеть, или написать стихотворение. И человек написал. И стал поэтом. Знаменитым. Возможно такое? Безусловно.

Возможно, это был посторонний человек, а возможно – ваш кружковец. Вот и раскрылся неожиданно его талант.

В Киеве есть кружок юных любителей космонавтики. Руководитель – Тимошенко Николай Владимирович. Известная певица Астрая занималась в его кружке. Не исключено, что ее артистическая карьера началась именно там.

Руководитель аэрокосмического кружка не должен зацикливаться только на своем. Мир вокруг нас бесконечно разнообразен, бесконечно разнообразны детские способности и таланты. Есть у нас возможности раскрывать и развивать их. Давайте эту возможность использовать в полной мере.

Какие творческие способности ребенок может развить, занимаясь змейковым спортом? Конечно, способность мыслить, критически оценивать свою работу, мечтать и воплощать мечту в реальность, решать технические задачи, впитывать знания и использовать их на практике и многие другие способности, знания, умения, навыки. Например, городские власти попросили нас украсить городской праздник. Обсуждать подготовку к празднику нужно вместе с детьми. Посвятить этому не одно занятие. Объявить конкурс на лучшую символику праздника (например, 9 Мая). Конкурс на оригинальный змей или дополнительный эффект при запуске. Заставить детей работать творчески, и заставить зрителей удивляться и восхищаться нашим творчеством. В последнее время мы практикуем сброс листовок с воздушного змея. Разработали и сделали воздушный почтальон, который сбрасывает листовки с определенной высоты. Зрители довольно бурно реагируют на это явление, тем более, когда в небе нет ни самолета, ни вертолета, а листовки летят. А как реагируют кружковцы? После таких зрелищных успешных полетов у детей возрастает самооценка, самоуважение, их узнают, про них говорят. У детей вырастают крылья. Им хочется творить. Они приобретают способность радоваться результатам своей работы.

Что еще может дать аэрокосмический кружок с точки зрения реализации творческих способностей детей? Возможность удовлетворить запросы детей любой категории сложности. Казалось бы, воздушный змей – это довольно примитивная летающая конструкция. Отчасти это так. Есть змеи, которые можно запросто сделать, и они летают. Но сделать змей – это полдела. Нужно научить его летать. А это порой намного сложнее. Определить центр тяжести и центр давления, выбрать угол атаки, подобрать длину уздечек и леера. Учитывать силу

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

ветра, его ламинарность или турбулентность, подобрать оптимальную длину и вес хвоста и много других, порой непредвиденных факторов. Здесь тоже огромное поле для реализации творческих способностей. И это всего лишь простые, обыкновенные плоские змеи. А в последнее время появились змеи оригинальные, экстремальные, акробаты и управляемые, с двумя, тремя и четырьмя леерами. Для постройки такого змея необходимы значительные знания, умения и навыки. Такой змей не сделаешь за несколько дней. А уж летать на нем – это вообще отдельный разговор. На соревновании змеев-акробатов нужно выполнить обязательный комплекс фигур высшего пилотажа, который дается спортсмену за несколько минут до старта. Чтобы справиться с заданием, необходимы длительные систематические тренировки. Спортсмены-асы сбивают спичечный коробок при длине леера в 50 м. так что «летать» на воздушных змеях тоже иногда весьма непросто.

В нашем кружке опытные ребята занимаются рядом с малышами. Обе категории краем глаза друг за другом наблюдают. Старшие всегда могут помочь и поправить младших. Младшие наглядно видят перспективу, учатся у старших. Взаимное общение, обмен опытом, отношения в коллективе. Тут тоже может проявиться творческие способности ребенка. Порой даже не имеющие отношения к техническому творчеству.

Бывают в кружке, конечно, и разногласия, и ссоры, и обиды между детьми. Есть у нас один мальчик, Андрей П., который всегда всех мирит. Причем делает это как-то по-своему, и всегда ему удается. Порой даже руководитель не может уладить конфликт. А у него получается. Возможно, это будущий психолог. Его талантом мы зачастую пользуемся. При проведении внутрикружковых соревнований, при обсуждении каких-либо проблем, творческих задач и т.д. он – правая рука руководителя. Иногда проводятся с детьми логические эксперименты. Типа «как бы ты поступил в такой-то ситуации?» И не обязательно ситуация должна касаться работы нашего кружка. Детей нужно учить работать не только руками, но и головой. И задачи решать не только технические, но и жизненные. Ведь впереди у детей жизнь со всеми ее проявлениями. Вырабатывать активную позицию самостоятельного отношения к жизни нужно уже в кружке.

Ребенку, который находится в состоянии фрустрации, дайте

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

потрогать, поддержать, пробежать с воздушным змеем. Наверняка это повысит его самооценку и покажет выход из жизненного тупика.

Когда речь заходит о воздушных змеях, взрослые вспоминают детство. Воздушный змей ассоциируется с детством. Это так, хотя некоторые взрослые увлекаются этой формой досуга. И все-таки воздушный змей – символ детства, символ полета, в т.ч. и детской фантазии. Да простят меня читатели за столь большое внимание к «детской игрушке». Но я искренне убежден, что это направление технического творчества в скором будущем получит бурное развитие.

Аэрокосмический кружок – это необычайно широкий спектр занятий, границы которого расширяются ежегодно. И необычайно широкое поле для реализации творческих способностей ребенка.

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988.
2. Качук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика. – Измаил, 1992.
3. Лукомський А. А чи не потримати змія за хвіст? // Сузір'я. – 2002. – №6. – С.11-13.
4. Сысоева С.О. Основы педагогического творчества учителя: Учебное пособие. – К.: ІСДОУ, 1994.

Кулькіна Є.П.

АКТУАЛЬНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, НЕОХОПЛЕНИМИ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ

У турботі за долю малюків варто бути мудрими і далекоглядними, пам'ятати, що дошкільний заклад не змінює родину – він виховує дитину разом з батьками, а результати цієї співпраці значною мірою залежать від її узгодженості.

Дошкільний вік у цьому зв'язку має особливе значення. Річ у тім, що переважна більшість сучасних родин не має достатньої педагогічної та психологічної підготовки щодо виховання своїх дітей. Дошкільний заклад є своєрідним посередником між сім'єю та оточуючим світом, забезпечує основу особистісної культури дитини. Зважаючи на це, збереження та розвиток суспільної дошкільної освіти є завданням державної ваги.

Національна доктрина розвитку освіти України визначає основні стратегічні завдання дошкільної освіти: створення належних соціально-економічних і морально-психологічних умов для повноцінного життя дитини, оптимального її розвитку й

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

виховання; зміцнення здоров'я дітей; піднесення пріоритету суспільного дошкільного виховання; подальший розвиток мережі дошкільних навчальних закладів; оновлення змісту, форм і методів дошкільної освіти [3].

Серед шляхів вирішення цих завдань, зокрема передбачено комплексне вивчення проблеми родинного й суспільного виховання в сучасних умовах; створення оптимальних науково-методичних, організаційно-педагогічних, санітарно-гігієнічних та інших умов функціонування дошкільних навчальних закладів різних типів та напрямків.

На теоретико-методичному рівні досліджуються проблеми оновлення змісту дошкільної освіти. спільною для багатьох науковців стала думка про необхідність здійснення навчання й виховання дітей на засадах особистісно орієнтовної педагогіки (Л.В.Артемова, І.Д.Бех, А.М.Богуш, Б.С.Кобзар, О.Л. Кононко, В.Г.Кузь, С.Є.Кулачківська, З.П.Плохій, С.І.Подмазін, Т.І.Поніманська, О.В.Проскура, О.Я.Савченко, К.І.Чорна та інші).

Разом з науковцями активний творчий пошук шляхів подолання кризи в дошкільній галузі здійснюють і педагогічні колективи дошкільних навчальних закладів. Проте інновації, що впроваджуються в практику їх роботи, спрямовані переважно на вдосконалення змісту, форм і методів навчання й виховання дітей.

Здійснення переходу загальної середньої освіти на новий зміст, структуру і термін навчання вимагає перегляду підходів до організації роботи з підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі. Особливо це стосується дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади. [4] Під підготовкою до школи слід розуміти комплекс педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини (фізичний, психічний, розумовий, емоційний, морально-вольовий); створення передумов для формування основ загальнонавчальних умінь та навичок (організаційних, інтелектуальних, комунікативних), які забезпечили б дитині успішну навчальну діяльність не тільки у першому класі, а і на наступних життєвих етапах.

На жаль, сьогодні близько 60 відсотків дошкільників з різних причин не відвідують дошкільні навчальні заклади.

Вони йдуть до школи без належної підготовки, що викликає певні труднощі у подальшому системному навчанні, збільшує період шкільної адаптації, суттєво впливає на стан здоров'я, успішність, створює нерівні стартові умови. Тому питання організованої підготовки до школи дітей, які не охоплені

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

суспільним дошкільним вихованням, визначення закладів, що будуть здійснювати цю роботу, є дуже актуальним.

Практика показала, що батьки, які виховують дошкільників вдома, часто шукають способи отримання освітніх послуг з підготовки дітей до школи поза межами системи освіти. Такою ситуацією інколи користуються особи без відповідної професійної підготовки. Вони займаються репетиторством з дітьми 4-6 років, організують групи, гуртки, центри підготовки до школи. При цьому, як правило, у роботі з дошкільниками використовують шкільні методи й прийоми, бо головна мета – раннє опанування дітьми предметних знань в максимальному обсязі програми першого класу.

Разом з тим існує розгалужена мережа дошкільних закладів, в яких забезпечення соціальної адаптації та готовності дитини до навчання в школі є важливою ділянкою їх роботи. Саме сучасний дошкільний заклад за умов оптимального використання його можливостей, розширення деяких функцій, належної координації з боку владних структур, підтримки громадськості може вирішити проблеми своєчасної підготовки дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання за режимом та в обсязі, який найбільше влаштовує родину.

З прийняттям Закону України “Про дошкільну освіту”, в якому одним із завдань, згідно ст.7, є здійснення соціально-педагогічного патронату сім’ї, перед дошкільними закладами постали нові завдання залучення дошкільнят до дитячих садків [2].

В чому суть цієї роботи і як досягти хороших кінцевих результатів?

Перш за все, уся робота повинна проводитись планово, продумано, систематично. Від того як ми зуміємо розкрити значення дошкільної освіти в очах батьків, привернути увагу до дошкільного закладу залежатиме, наскільки буде укомплектований заклад дітьми [1].

За кожним педагогом закладу закріплювати сім’ї, з якими він систематично працює, відвідує на дому, розповідає про заклад, знайомить з дошкільною освітою, запрошує на заходи, які проводяться в садку та ін. Час, затрачений вихователями на здійснення соціально-педагогічного патронату, компенсується робочим днем.

Організація роботи з такими дітьми має свою специфіку. Педагоги повинні враховувати:

- особливості розвитку дошкільнят;
- вимоги Базового компоненту дошкільної освіти щодо

компетентності дитини у різних сферах життєдіяльності, розвитку в неї ціннісного ставлення до світу Природи, Культури, Людей, самої себе та результати активності особистості дошкільника;

- основні показники психологічної готовності дитини до навчання в школі (фізична, інтелектуальна, емоційно-вольова, соціальна);
- особистісно орієнтований підхід в організації різних видів діяльності дошкільників (спілкування, навчання, гра, праця тощо).

1. Васильєва В.М., Йосипенко В.Д., Шатковська А.П. Співпраця з батьками як з ріноправними партнерами. – Херсон: РІПО, 2004.
2. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К., 2001.
3. Національна доктрина розвитку освіти.– К., 2002.
4. Про організацію роботи з дітьми старшого шкільного віку, які не відвідують дошкільні заклади: Лист МОНУ. – К., 2000.

Наумова Г.Г.

ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вимоги часу й розпочата радикальна реформа системи освіти в Україні орієнтують нинішніх і майбутніх вчителів та викладачів на відмову від авторитарного стилю навчання на користь гуманістичного підходу, на застосування методів, які сприяють розвитку творчих засад особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу. Основним засобом людського спілкування є мова, а в багатомовному просторі – декілька мов. Ось чому вивчення іноземних мов набуває особливого статусу в нашій країні. Як же найкраще організувати навчальний процес, щоб учні здатні були використовувати іноземну мову як під час спілкування в реальних життєвих ситуаціях, так і для набуття знань, щоб вони були здатні орієнтуватись у соціокультурних аспектах країни, мова якої вивчається. Тенденція багатогранного розвитку творчої та пізнавальної активності учнів створює сприятливі умови для застосування нових технологій, методів, а також поновлює навчальні посібники, модернізує процес навчання робить його цікавим. Діти розуміють, що English – це не щось незрозуміле і недоступне, а цікаве, реальне, що це жива мова, якою можна спілкуватись потрапивши у будь-який куточок земної кулі. Активізація пізнавальної та творчої діяльності учнів при

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

вивчення англійської мови забезпечує створення умов для позитивної мотивації навчання, коли максимально розкривається творчий потенціал особистості, йде цілеспрямований вплив на емоційну сферу учнів. У цьому випадку вчитель використовує один з найбільш доцільних методів на початковому та середньому етапах навчання – гру. Гра є одним з методів, який застосовується на уроках англійської мови, під час якого діти дуже активні, емоційні, добре запам'ятовують, формують навички усного мовлення. Гра – є гарним матеріалом для введення, закріплення та подальшої типізації дій учнів з навчальним матеріалом.

Рольова гра – це цінний метод, який стимулює процес мислення, спонукає до творчості, підвищує інтерес до уроку. Наприклад: гра „Numbers”, яку застосовує на уроках учитель, коли треба повторити числа від 1 до 10. Викликаємо з кожної команди по 1 учню, який повинен швидко побігти до дошки, взяти у коло число і назвати його. Виграє та команда, яка швидше зробить завдання до кінця.

Гра „Назви предмет і захисти його”. У коробці складені картки з намальованими предметами. Учня викликають до дошки, він бере з коробки картку і називає предмет, потім захищає його.

This is a house. It is big and nice.

Виграє той, хто назве найбільше й найправильніше.

На середньому етапі навчання практикують гру: „Знайди свою пару”.

На фотокартках, які розрізані навпіл, пишеться перша половина і друга половина речення. Всі картки змішані і учні повинні знайти логічне продовження речення, тобто свою половинку, з'єднати і прочитати

I

This is the... capital of Ukraine

II

→ This is the capital of Ukraine

Дуже цікаво проходить гра „ОДЯГ”, учням пропонує вчитель одягнути свою модель. Одягаючи, діти називають і характеризують різні речі

Наприклад:

This is a blouse. It is nice and red.

Крім гри, дуже ефективним засобом активізації пізнавальної та творчої діяльності учнів є так звані колажні уроки, на яких інформація представлена в колажах, таблицях, схемах. Колаж передає реальну інформацію, ситуацію, згідно з якою вчитель

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

навчає говорити монологом, діалогом, або описувати те, що бачить учень.

Якщо має місце сюжетний урок, то вживаються комікси, наявність казкових героїв, ляльки, мультфільми.

При вивченні теми „ТВАРИНИ” у 3 класі, практикують рольову наявність казкових героїв у казці „Three Pigs”. Учні відпрацьовують гарну вимову, емоційне висловлювання, творчо працюють над виготовленням декорацій та костюмів.

Активізуючи процес навчання, я пропоную учням різні види діяльності.

Наприклад: Agree or Disagree!

Погодження – Незгода.

Обговорюючи те чи інше твердження, використовуємо серію суперечливих тверджень на задану тему. У 3 класі, вивчаючи тему „СПОРТ”, діти вже починають висловлювати згоду чи незгоду на питання:

- Do you like volleyball?
- Yes? I do or No, I don't/
- Why? Because it is nice and interesting.

Пізніше учні мотивують згоду чи незгоду і пояснюють. Чому?

Навчаючи учнів середнього віку, пропоную такий вид роботи, як „Інтерв'ю”. Для цього вибирається компетентна особа, якій задаються питання. Наприклад, по темі „КИЇВ”, у 6 класі, проводячи інтерв'ю, учні дізнаються багато цікавого, навіть такого, про що не читали у підручнику.

Дуже ефективним видом творчої діяльності учнів 5-6 класів є написання Листа.

Це письмове повідомлення дає можливість контролювати лексичне наповнення, граматичні навички, розвиває орфографію, а найбільше формує розмовні навички, тобто – говоріння.

Відомо, що аудіювання – це нелегкий аспект комунікативного викладання іноземної мови. Практикую такий вид творчості дітей, як „Невершена Історія”. Діти уважно слухають повідомлення, яке вчитель пропонує завершити.

У 2 класі, розповідаючи про Санта-Клауса, даю можливість завершити розповідь і вгадати, хто це? Дуже полюбляють учні молодших класів такий вид пізнавальної творчості, як „Оповідання в малюнках”.

Так, навіть у 2-3 класах, діти одержують завдання наклеїти малюнки свійських тварин, а потім захистити кожен малюнок розповіддю.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Look! This is a cat. It's name is Murka. Murka is a nice cat. She likes to play. She likes to drink milk. I like Murka very much.

Відомо, що в зв'язку з відсутністю мовного середовища, вчитель повинен компенсувати це опрацюванням фонетичного матеріалу, яким може бути запис замальовок, віршів, пісень, джазових наспівів, мікродіалогів, ритмізованих казок, оповідань.

Враховуючи психофізіологічні особливості молодших школярів (наочно-образне мислення, нестійку увагу, розвинуте емоційно-чуттєве сприйняття світу), вчитель іноземної мови повинен вдаватись до нестандартних форм і методів навчання фонетики – ігрової діяльності, елементів драматизації, використовуючи яскраву наочність.

Наприклад: Вчитель готує Flash Cards, де намальовані свійські і дикі тварини. Картки закріплені на дошці. Учні пропонують послухати записані звуки, які характерні для собаки, кішки, півня, ведмедя, тощо.

Учні підходять до дошки, знаходять малюнок і вимовляють чітко

This is a cat. It says "Myaw"

Нарешті, доцільно було б розповісти про перші кроки самостійної творчої роботи учнів молодшого та середнього віку. Я вважаю, що вже на молодшому етапі навчання необхідно привчати дітей мислити, фантазувати, навіть показувати свій дизайн!

У 3 класі, вивчаючи тему "Time -Table", пропоную учням зробити сторінку щоденника з розкладом уроків на тиждень. Фантазії дітей немає меж. Учні готують не тільки змістовний, грамотний розклад, а й гарно малюють, оформляють свій Project відповідно до сучасних вимог, демонструючи не лише знання, а й дизайн.

У 5 класі, при вивчення теми „My Room”, учні одержують завдання: приготувати Project з планом-схемою, описом кімнати, ілюструють, яскраво повідомляють про всі речі, що знаходяться у кімнаті, щоб потім, під час тематичної атестації захистити свій проект.

І нарешті, хочеться висловити свою думку щодо творчого підходу вчителя іноземної мови до такого етапу уроку, як релаксація. Не можна недооцінювати її роль, тому що вона несе як творче, так і пізнавальне значення! Я проти монотонної фізкультурної паузи. Я завжди впевнена у тому, що вчитель – актор. Його публіка дуже тендітна і дуже вимоглива одночасно. Тому, показуючи на уроці прості танцювальні рухи, співаючи

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

нескладну гарну пісеньку, декларуючи вірш, готуючи казкові виступи – впевнена в тому, що це запам'ятається надовго, допоможе не втратити зацікавленість до іноземної мови, навчить мислити, зміцнювати знання!

Отже, підбиваючи підсумок, хочу нагадати про девіз, який став для мене головним напрямом у навчанні іноземної мови: „Навчати з задоволенням”

Філіппова В.Д.

ВИЗНАЧЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ УСТАНОВКИ І МОТИВІВ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У профільній освіті пріоритетними напрямками є розвиток вільного, нетрафаретного мислення, активності і самостійності пізнавальної діяльності, становлення самосвідомості і самооцінки підлітків. Педагогічна практика показує, що навчання в профільному закладі ефективно лише тоді, коли воно побудоване з урахуванням здібностей і потреб учнів. Етап продуктивної діяльності розпочинається тоді, коли учень осмислює свої потреби і намагається самостійно знайти шляхи їх задоволення.

Активність людини передбачає певний психологічний стан, який зумовлюється її потребами, мотивами, інтересами, вольовими процесами. Щоб з'ясувати механізм впливу на розвиток активності психологічних процесів, необхідно більш детально простежити значення мотивів навчання. Як відомо, успіх навчання старшокласників залежить не лише від змісту знань, методів роботи, організації навчальної діяльності, оцінки роботи учня, а й від сформованості у них ставлення до навчальної діяльності, рівня їхньої адаптації до процесу засвоєння знань, мотивів діяльності. Поняття „мотив” означає певну спонукальну причину дій та внесків людини. Саме від мотивів залежить, що являє собою у психологічному плані та чи інша діяльність, який суб'єктивний зміст вона має для людини. Проблема мотивації навчальної діяльності глибоко розроблена у працях Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, П.Я.Гальперіна, Л.М.Добриніна, О.Г.Ковальова, Г.С.Костюка, А.К.Маркової, А.М.Матюшкіна, Ричкова Л.В., Ястребова В.Я.

Актуальність цього питання зумовлена тим, що мотив визначає, чим керується школяр, коли виконує навчальне завдання, заради чого він його виконує. О.М.Леонтьєв у одній зі

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

своїх праць розкриває специфіку окремих видів мотивів, їхню сутність і роль у діяльності [1]. Слід зазначити, що головну увагу вчений звертає на розвиток пізнавальних мотивів, які становлять основу оволодіння мисленнєвими операціями, а разом з тим і сприяють формуванню пізнавальної активності учнів.

Метою нашої статті є визначення рівня пізнавальної установки і мотивів навчання старшокласників в умовах профільної освіти. Тому для її реалізації перед нами постало завдання експериментально дослідити ці питання.

Щоб виявити особливості підготовки старшокласників до занять, ми провели ряд анкет, в яких були і такі питання.

1. Чи читаєте Ви спеціальну літературу, рекомендовану програмними вимогами? На це питання велика частина учнів (76%) відповіла, що в тій або іншій степені читає спеціальну літературу. Але майже чверть опитаних (24%) не читає спеціальної літератури, а 56% читає меншу її частину. Ці дані не найкращим чином характеризують позакласну роботу учнів, що свідчить про певний рівень їх пізнавальної активності.

2. Чи користуєтеся Ви додатковими джерелами знань з навчальних дисциплін, що цікавлять Вас? Як виявилось, 18% респондентів не використовують додаткові джерела. Інші 82% респондентів використовують додаткові джерела: 4% – регулярно, 21% – не регулярно, 57% – іноді.

Нами також була поставлена низка питань про відношення учнів до пошуково-дослідницької діяльності.

1. Чи вважаєте Ви, що пошуково-дослідницька діяльність учнів необхідна? Відзначимо думку 39% опитаних про те, що пошуково-дослідницька діяльність учнів необхідна. Ще 51% опитаних вважає, що пошуково-дослідницька діяльність учнів необхідна якоюсь мірою, тобто не безумовно. Але 10% опитаних учнів вважають, що пошуково-дослідницька діяльність учнів не потрібна або не відповіли зовсім.

2. Чи володієте Ви інформацією про наукові дослідження, відкриття в галузі дисциплін, що вивчаються по вашому профілю? Виявилось, що учні експериментальних класів мало знайомі з науковими дослідженнями та відкриттями в суспільно-гуманітарній галузі —50% опитаних взагалі не знайомі з новинами. Інші знайомі різною мірою. Бесіда із учнями після анкетування і з учителями профільних класів виявила, що деяке знайомство з темами наукових досліджень та відкриттів, в основному, відбувалося в період кампанії знайомства з профілем навчання, в процесі роз'яснення про можливість

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

вибору спеціальності. Реальне ж знайомство відбудеться, коли почнеться вивчення спеціальних тем.

3. Чи берете участь Ви в пошуково-дослідницькій діяльності з якого-небудь навчального предмета? Одержані дані свідчать про те, що великій частині учнів (42%) важко при відповіді на питання: беруть участь вони або не беруть участь у пошуково-дослідницькій діяльності. На наш погляд, це утруднення обумовлене незнанням старшокласниками змісту поняття «пошуково-дослідницька діяльність», оскільки в процесі відповідей на питання анкети деякі учні зверталися до нас з питаннями про зміст даного поняття. Зі всієї кількості опитаних 5% респондентів відповіли, що займаються пошуково-дослідницькою діяльністю, 39% хотіли б займатися нею, а 14% опитаних відповіли, що не займаються і не хотіли б займатися пошуково-дослідницькою діяльністю з будь-якого предмета.

Характеризуючи пізнавальний інтерес, ми запропонували учням в анкеті відповіді на низку питань, пов'язаних з їх ставленням до додаткових джерел отримання знань, до додаткових завдань, до самоосвіти.

1. Який вид додаткової освіти Ви отримуєте?

Виявилось, що більшість учнів дістає ту або іншу додаткову освіту (56% вибрали профіль додаткової освіти, що дістається ними, із запропонованих в анкеті варіантів, або вписали свій варіант), 37% опитаних не дістають додаткової освіти і 7% учнів важко відповісти. Іншими словами у більшості учнів вже є досвід додаткової освіти.

2. Яким формам навчання Ви віддасте перевагу?

Виявилось, що 66% респондентів віддають перевагу репродуктивній діяльності під керівництвом учителя. 27% учнів допускають самоосвітню діяльність у поєднанні з роботою під керівництвом учителя. І лише 3% віддають перевагу самоосвітній діяльності.

3. Чи є, на Вашу думку, запас знань, які отримуються у профільному навчальному класі, достатнім для обрання майбутнього навчального закладу, для придбання вищої освіти? Дані свідчать про те, що більшість респондентів вважає, що знань, одержаних у процесі навчання в класі суспільно-гуманітарного напрямку, буде в основному достатньо для майбутнього. Так в сумі вважають 62% опитаних учнів. Це непрямим чином пояснює, чому 55% учнів, відповідаючи на питання, займаються вони чи ні додатково якими-небудь навчальними дисциплінами, відповіли негативно. З інших 32%

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

вважають, що одержаних знань буде недостатньо з різних причин, і 6% респондентів важко відповісти.

4. Чи досить Вам для успішної підготовки шкільних занять з предметів, що вивчаються? Одержані дані свідчать про те, що 44% опитаних учнів вважають, що для успішної підготовки в основному досить шкільних занять. Тим самим вони проявляють пізнавальну інертність. 24% опитаних вважають, що тільки шкільних занять недостатньо. Це прояв їх пізнавальної активності. Ще 30% респондентів вважають, що достатньо чи ні – залежить від складності теми, що вивчається. І 3% опитаних важко відповісти.

5. Чи вважаєте Ви, що самоосвіта необхідна в період навчання у школі? Як свідчать одержані дані, більшість учнів відповіла на це питання ствердно (33% – безумовно ствердно, а 40% схиляється до ствердної відповіді). Отже, більшість учнів усвідомлює важливість самоосвіти в період навчання в школі. У той же час 11% опитаних вважають самоосвіту в період навчання в школі зайвою, і ще 10% респондентів схиляються до цієї думки.

6. Чи вважаєте Ви, що самоосвіта необхідна в професійній діяльності? 51% вважають, що самоосвіта безумовно необхідна в професійній діяльності і 33% схиляється до думки, що самоосвіта необхідна в професійній діяльності. Лише 6% респондентів відповіло на дане питання негативно, і ще 3% схилилося до негативної відповіді. При цьому 7% опитаних важко відповісти.

Для з'ясування мотивів і цілей навчання старшокласників у профільних навчальних класах в анкеті було поставлено таку низку питань.

1. Що вплинуло на Ваш вибір профілю навчання? Відзначимо, що наявність професійних мотивів під час вступу до профільних класів простежується у 31% опитаних. Соціальні мотиви присутні у 29% респондентів (8% опитаних відзначили підвищений попит у суспільстві знань з даного напрямку, 5% опитаних відзначили суспільну значущість освіченості, 17% учнів експериментальних класів, що розглядаються нами, обрали даний профіль за чимось порадою). Наявність пізнавальних мотивів під час вступу до профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку простежується у 21% респондентів (2% опитаних відзначають інтерес до предметів, що вивчаються у цьому профілі, 19% – прагнення продовжити освіту з цього напрямку). Інші відзначають утилітарні мотиви (причому 14%

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

опитаних керувалися бажанням просто мати атестат про середню освіту, 2% – малою кількістю учнів у класах).

2. Які цілі Вашого навчання у профільному класі?

Виявилось, що, наявність мети оволодіти знаннями в період навчання у профільному класі для набуття в майбутньому професії відзначає 21% опитаних. Цілі, пов'язані з соціальною адаптацією, ставлять собі в період навчання у профільному класі 49% респондентів (7% опитаних ставлять свою за мету отримання самостійності, 6% відзначили як мету спілкування з однолітками, мета 11% опитаних – підвищення соціального статусу, мета 3% учнів – догодження батькам.). Наявність цілей, пов'язаних з пізнанням нового, простежується у 16% респондентів (13% опитаних ставлять собі за мету отримання нових знань, 3% – можливість прояву творчості). Утилітарні цілі ставить 61% опитаних учнів (12% респондентів – досягнення престижного положення, 49% – отримання атестату).

3. Вкажіть мотиви Вашої підготовки до занять.

Виявилось, що 26% респондентів указують особистісні мотиви підготовки до занять. 9% опитаних вказали мотив соціальної адаптації (бути не гіршими за інших), 21% опитаних вказали мотиви, пов'язані з пізнавальним інтересом (13% відзначають, що їм цікаво вчитися, а 8% звикли готуватися регулярно). Інші 44% займаються, щоб написати самостійну роботу або скласти тематичну атестацію.

Таким чином, мотиви навчання пов'язані із ступенем розуміння особистістю необхідності освіти, з місцем, яке займає навчання в системі цінностей особистості конкретного учня.

Для того, щоб з'ясувати ступінь усвідомлення старшокласниками цінності інформації, одержуваної при навчанні у профільному класі суспільно-гуманітарного напрямку, в анкеті ми попросили учнів відзначити, наскільки цінною, в їх розумінні, є інформація, одержувана у школі. Більшість учнів (92%) враховує інформацію, одержувану в процесі навчання дуже цінною або достатньо цінною. Лише 8% учнів не бачать у ній цінності або їм було важко відповісти. Це, в основному, ті учні, які в своєму навчанні в школі не керуються ні пізнавальними, ні професійними мотивами. Мотивами їх навчання виступають різні утилітарні мотиви, тобто мотиви якоїсь особистої вигоди.

Узагальнюючи одержані дані анкетування старшокласників, відзначимо, що пізнавальний інтерес і пізнавальні мотиви навчання у переважній кількості учнів знаходяться на низькому і

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

середньому рівні. Все назване, в сукупності, дозволяє стверджувати, що сформованість пізнавальних потреб старшокласників профільних класів на даному етапі відповідає певному рівню.

1. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
2. Ричкова Л.В. Управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів у процесі вирішення ними дидактичних ситуацій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ХДПІ ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1996. – 23 с.
3. Ястребова В.Я. Управління пізнавальною діяльністю учнів старших класів загальноосвітньої школи (за матеріалами вивчення гуманітарних дисциплін): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – Запоріжжя, 1999. – 154 с.

Шереметьева Ю.А.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС "ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ И КОНСТРУИРОВАНИЯ ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ": ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ

Процессы глобализации, происходящие в мире, стремительная информатизация всех сфер жизнедеятельности общества оказали значительное влияние на тенденции развития системы образования Украины. Являясь одним из фундаментальных составляющих устройства государства, образование призвано решать вопросы развития личности, интеллектуального потенциала общества и, следовательно, его будущего.

Ответственная задача, стоящая перед системой образования "требует приведения ее в соответствие с современными достижениями науки, техники, технологии и культуры" [3, С. 179].

Обозначенное требование в полной мере относится к системе высшего профессионального образования, роль которого в условиях перехода от индустриального производства к научно-информационным технологиям значительно возросла.

Основной задачей высшего профессионального образования является подготовка специалистов, способных конкурировать на рынке труда. Конкурентоспособность специалиста предполагает высокий уровень его компетентности, который должен обеспечиваться фундаментальной научной и профессионально-практической подготовкой. Реалии сегодняшнего дня – глобальные проблемы человечества, динамизм цивилизации, интеллектуализация труда, быстрая

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

смена идей, знаний, техники и технологий – значительно расширяет проблему подготовки конкурентно способного специалиста, актуализируя вопросы развития творческой активности, инициативности, самостоятельности, позитивного мышления личности, как слагаемых успешной профессиональной деятельности.

Возросшие требования к качеству подготовки специалистов привели к появлению новых тенденций в развитие образовательной системы: личностная ориентация образования, совершенствование системы непрерывного образования, движение по направлению к более управляемой спросом системе профессионального образования. В настоящее время в рамках целенаправленной модернизации образования, поиска путей повышения его качественного уровня прорабатываются вопросы его организации, оптимизации содержания использования прогрессивных педагогических технологий и инновационных программ.

В условиях разработки Государственного стандарта высшего образования особого внимания заслуживает проблема содержания образования. Эта проблема рассматривается в работах С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревича, И.М. Козловской, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, Д.В. Чернилевского, А.В. Хуторского и многих других.

Проанализировав существующие концепции содержания образования, мы будем основываться в соответствии с Национальной доктриной развития образования в Украине на том, что содержание образование должно определяться характером и структурой профессиональной деятельности специалиста, учитывать существующие и перспективные запросы общества, его требования к профессионализму и личностным качествам специалиста.

На наш взгляд, одним из путей преодоления разрыва между результатом образования и требованиями современного времени является оптимизация содержания образования, т.е. формирование системы наиболее значимой информации и действий для подготовки специалистов определенного уровня. Поставленную задачу можно решить путем структурирования содержания и логической увязки учебного материала всех дисциплин специальности.

На кафедре технологии и конструирования швейных изделий Крымского государственного инженерно-педагогического университета прорабатываются вопросы

содержания подготовки инженеров-педагогов швейного профиля. Известно, что содержание образования характеризуется набором учебных циклов, курсов и дисциплин и отражается в учебном плане специальности в виде их перечня с указанием периода изучения и отводимого количество часов [7, С. 62].

Анализ учебных планов инженеров-педагогов показал явный дефицит специальных учебных дисциплин на первом и втором курсе обучения. Многие студенты, выбрав определенную специальность, имеют весьма смутное представление о ней. Курс "Введение в специальность", способствующий более успешной адаптации первокурсников, частично решает вопрос осведомления студентов об избранной специальности, способствует укреплению интересов к ней и усилению мотивационной сферы обучаемых, но его не достаточно для "интенсивного введения в специальность" [5, С. 14]. Между тем, квалификация "инженер-педагог" требует этого, поскольку относится к интегрированным и при не измененных сроках обучения включает как инженерную подготовку, так и педагогическую. Нужно согласиться с отечественными и зарубежными учеными, которые считают, что "специальное обучение основным предметам должно начинаться с первого курса и не прерываться ни на день до конца обучения студентов в университете. При этом весь общеобразовательный комплекс проблем, тесно связанных с основной специальностью, должен изучаться в связи с профилирующими дисциплинами" [3. С.16].

Что же мы видим на практике? Изучая на начальных курсах в большом объеме дисциплины естественнонаучного и социально-гуманитарного циклов, студенты зачастую не понимают их роли в освоении избранной специальности, что, в свою очередь, приводит к потере интереса к учебе, делает процесс обучения скучным. К изучению базовых специальных дисциплин студенты приступают на третьем курсе, и поэтому имеют не много времени (2–3 года в зависимости от образовательно-квалификационного уровня) для основательного освоения специальности. Такое положение дел пагубно влияет на результаты подготовки специалистов в вузе.

С целью решения обозначенных проблем и улучшения качества подготовки специалистов в Крымском государственном инженерно-педагогическом университете в процесс обучения будущих инженеров-педагогов были введены курсы по основам специальности, которые ведутся преподавателями

Учебное пособие по дисциплине «Педагогика»

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Учебное пособие по дисциплине «Педагогика»

выпускающих кафедр. Для будущих инженеров-педагогов профиля подготовки "Моделирование, конструирование и технология швейных изделий" таким стал интегрированный курс "Основы технологии и конструирования швейных изделий", который изучается во втором семестре.

Такое решение потребовало формирования содержания нового интегрированного курса. При решении этой задачи было учтено следующее.

В соответствие с учебными планами специальности 6.010100 "Профессиональное обучение" на первом и втором курсе поводится производственное обучение, основной задачей которого является формирование профессиональных умений и навыков квалифицированного рабочего (согласно избранному профилю подготовки). Необходимость этого вытекает из образовательно-квалификационной характеристики, согласно которой инженер-педагог может работать мастером производственного обучения в профессионально-технических учебных заведениях.

Во время производственного обучения преподаватель пользуется большим количеством специфических понятий и терминов, с которыми многие студенты не знакомы. В связи с этим, преподаватель вынужден тратить время на объяснение новых понятий и терминов, поскольку на первом и втором курсах нет дисциплин, которые бы обеспечивали производственное обучение. Как показывает опыт, очень часто при этом занятия производственного обучения напоминают лекционные. Учитывая небольшой объем времени отводимого на производственное обучение и отсутствие возможности его увеличить, следует пересмотреть подходы к организации производственного обучения в вузе.

Следует отметить так же, что определенная область знаний предполагает наличие основных понятий и специфической терминологии, которые являются базовыми. Такие понятия и термины (междисциплинарного значения), используемые в процессе подготовки специалистов, должны иметь единый смысл и понимание в любой дисциплине специальности.

Кроме того, анализ рабочих программ специальных дисциплин инженерной подготовки показал, что существует некоторое дублирование учебного материала. Например, такие вопросы вводных тем, как общие сведения об одежде, функции одежды и требования к ней, ассортимент одежды и другие рассматривались одновременно в различных учебных

дисциплинах. Следует стремиться устранять такие моменты в учебном процессе.

С учетом указанных обстоятельств были определены цели и задачи интегрированного курса "Основы технологии и конструирования швейных изделий".

Цель курса – интенсивное введение обучаемого в процесс освоения специальности, формирования его готовности к дальнейшему профессиональному росту.

Задачи курса:

- формирование системы базовых знаний, умений и навыков инженера-педагога, которые являются основой профессионального становления специалиста;
- укрепление интереса к специальности, как слагаемого успешной адаптации студентов;
- развитие творческой активности и инициативности студентов;
- развитие пространственного мышления и графических умений.

В заключении, отметим, что введение указанного курса для инженеров-педагогов швейного профиля поставило задачу его комплексного методического обеспечения.

1. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: Конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей. – 3-е изд., перераб. – Харьков, 2003. – 151 с.
2. Гончаренко С.У. Дидактична концепція змісту освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: Методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. у 2-х част. – Ч.1. / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця, 2002. – С. 22-26.
3. Дабагян А.В., Михайличенко А.М. Некоторые проблемы реформирования системы образования. – Харьков: ФОРТ, 2001. – 320 с.
4. Евстигнеев В., Горбунов С. Интеграция фундаментального и специального знаний в подготовке инженерных кадров // Вестник высшей школы. – 2003. – № 11. – С. 14-16.
5. Еремкин А., Резник С., Игошина И. Интенсивное введение в специальность // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С.44-49.
6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М., Высшая школа, 1991. – 224 с.
7. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: Пособие для преподавателей – Харьков: УИГА, 2001. – 210 с.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Образотворча діяльність супроводжує дитину з молодшого віку. Вона відіграє важливу роль у навчально-виховній роботі. Навчання цій діяльності починається у дошкільних закладах і продовжується до 7 класу загальноосвітнього навчального закладу.

У навчальних програмах з образотворчого мистецтва для 1-7 класів середньої загальноосвітньої школи визначається головна мета художнього виховання засобами образотворчого мистецтва – розвиток у дітей високих естетичних ідеалів, формування потреб і здібностей до образотворчого мистецтва в процесі художнього осмислення світу.

Вона конкретизується у постановці конкретних завдань, які визначаються таким чином:

- формування в учнів художньо-естетичного ставлення до дійсності як здатність до неспоживацького художнього пізнання світу та його образної оцінки;
- розвиток специфічних для художньо-творчого процесу універсальних якостей особистості як основу для розвитку її творчого потенціалу, художньо-творчої уяви, оригінального, нестереотипного асоціативно-творчого мислення;
- формування знання і уявлення про образотворче мистецтво, його історію та роль у житті людини, навичок розуміння мови різних видів образотворчого мистецтва;
- розвиток навичок сприйняття та емоційно-естетичної оцінки, культури почуттів;
- формування потреби до продуктивної художньої творчості вміння створити виразний художній образ, оригінальну композицію мовою того чи іншого виду образотворчого мистецтва;
- розвиток сенсорних здібностей дітей, що сприятиме повноцінності художньо-естетичного сприймання.

Особливо важливе значення в образотворчому процесі дітей мають образи зорової пам'яті та уява. Їх розвитку сприяють спостереження за об'єктами та зображення їх з природи. При

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

цьому є важливим попереднє цілеспрямоване обстеження об'єкта.

Обстеження це цілеспрямоване вивчення предмета, який необхідно зобразити. Його суть полягає у формуванні уяви про цей предмет.

Дуже важливо при цьому, щоб діти розуміли необхідність обстеження. Розглядаючи твори образотворчого мистецтва, вчитель повинен звертати увагу учнів на вміння художника спостерігати і помічати предмети і явища.

Проводячи аналіз художніх творів, педагог повинен намагатися використовувати різні види сприйняття: зорове, слухове, почуттєве.

Обстеження можна проводити в три етапи:

Перший – цілісне емоційне сприйняття предмета через будь-яку його виразну ознаку. Завдання цього етапу – здивувати і захопити учнів, викликати бажання милуватися і творити.

Другий – аналітичне сприйняття предметів, тобто послідовне виділення його ознак, частин і властивостей. Для цього спочатку виділяють найбільшу частину предмета, визначають її форму та призначення, з'ясовують залежність його форми від призначення та умов життя, визначають положення цієї частини у просторі. Потім виділяють трохи меншу частину, у якій також виділяють положення, форму та величину відносно першої – основної. Після цього звертають увагу на колір предмета та його менші деталі.

Третій етап – цілісне та емоційне сприйняття предмету, поєднання його деталей у єдиний образ.

Обстеження треба здійснювати після спостереження, або разом з ним. Тоді улюблена “нежива” натура “оживає”.

Спостереження проводиться зазвичай під час екскурсії. Педагогічна практика підтверджує, що для більш успішного виконання малюнків по пам'яті також необхідно проводити екскурсії, які організують обов'язково за визначеним планом і під керівництвом педагога. При спостереженні вчитель повинен забезпечувати різноманітну активність дітей: емоційну, розумову, мовленнєву, рухову.

Спостереження доцільно проводити в різноманітних умовах. Наприклад, спостерігати за деревом можна і в сонячний, і в хмарний день, при заході сонця. Така робота збагачує творчу уяву дитини.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Експерсії до художніх музеїв, на виставки, в майстерні художників або на природу розширюють знання учнів, розвивають художній смак, творчу уяву.

Вміння створювати виразні художні образи пов'язане з рівнем розвитку естетичних поглядів та смаків і відповідно формується в процесі ознайомлення з творами образотворчого мистецтва.

Ефективним засобом формування художніх образів є метод швидкої демонстрації репродукцій з подальшим усним або письмовим описом змісту та художніх достоїнств твору, перелік всіх зображених на картині об'єктів. Такі вправи сприяють поглибленню і закріпленню в пам'яті знань творів образотворчого мистецтва, їх ідейного змісту та художніх особливостей та формуванню художньо-естетичного ставлення до дійсності.

Розвитку зорової пам'яті допомагають:

- словесний опис всього того, що бачив учень на вулиці під час прогулянки або в школі під час уроку;
- виконання ескізу по пам'яті чи за уявою;
- малювання по пам'яті розглянутого предмета;
- порівняння малюнка по пам'яті і за уявою з натурою і подальша робота без натури;
- домалювати по пам'яті об'єкти, що почали зображати з натури.

Необхідною умовою розвитку творчої уяви є постійне накопичення життєвих спостережень та вражень. Певний запас знань та уявлень дозволяє комбінувати уявні образи та їх відповідність реальним об'єктам.

Виконання декількох варіантів ескізів композицій на одну тему також сприяє розвитку творчої уяви.

Ще один засіб розвитку творчої уяви учнів це малювання на вільні чи задані теми, ілюстрування літературних творів, виконання декоративних малюнків. Разом з цим якість виконання малюнка залежить від міцності оволодіння певними графічними знаннями, уміннями та навичками. Якщо учень міцно і глибоко засвоїв елементарні закони перспективи, світлотіні, кольорознавства, композиції, звісно, створює оригінальні і виразні малюнки.

Для успішного виконання тематичного малюнка потрібно також дотримуватися певної послідовності вирішення творчих

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

завдань:

- вибір сюжету з певної теми;
- попереднє компонування сюжету;
- спостереження;
- виконання ескізу;
- виконання малюнка в кольорі.

Успішне виконання поставлених навчально-виховних завдань, що стоять перед вчителем образотворчого мистецтва, можливе при дотриманні науково зумовлених і перевірених практикою дидактичних принципів науковості, систематичності та послідовності, доступності, свідомості та активності, наочності, врахування індивідуальних особливостей учнів.

Формувати в учнів художньо-естетичне ставлення до дійсності, художній смак та уміння співчувати допомагають бесіди про образотворче мистецтво, де школярі отримують знання про українське національне та світове мистецтво. Розглядаючи твори українського мистецтва, діти знайомляться з їх різноманітністю. При цьому важливо, щоб учні навчилися не тільки розкривати зміст художнього твору, але й визначати, аналізувати та оцінювати художньо-естетичні засоби картини.

Проводячи бесіду, вчитель знайомить дітей з творчістю певного художника, його творчим шляхом, демонструючи його твори, звертає увагу на техніку їх виконання.

Образотворче мистецтво має цілий комплекс різних наукових закономірностей. Велике значення має вивчення лінійної і повітряної перспективи, оптики, світлотіні, композиції, кольорознавства, пластичної анатомії. Тільки при оволодінні відповідними теоретичними знаннями можливе формування практичних умінь. Але в процесі засвоєння теоретичних знань розвиваються і формується естетичний смак.

Говорячи про необхідність засвоєння теоретичних знань у художній творчості, неможливо залишати поза увагою їх поєднання з почуттєвим досвідом дітей, оскільки несвідоме, у відриві від практики заучування правил малювання негативно впливає на художній розвиток школяра. Незнання цих правил приводить до появи у малюнках великої кількості помилок. Однією з необхідних умов подання навчального матеріалу на уроках є також і використання чітко визначеної наукової термінології.

Отже, тільки за допомогою упорядкованої системи знань,

умінь та навичок учень створює свої твори мистецтва, які правильно передають предмети і явища дійсності.

Принцип свідомості та активності учнів розкривається у розумінні дітьми конкретних цілей своєї навчальної роботи, продумане засвоєння термінів та закономірностей, правил малювання, уміння використовувати отримані знання на практиці в процесі художньої творчості.

Матеріал, що вивчається, повинен відповідати віку, рівню загального та розумового розвитку дитини. Навіть дуже важкий навчальний матеріал буде зрозумілий, якщо вчитель зможе захопити дітей, спираючись при цьому на їх почуття та інтереси, діючи від легкого до важчого, від відомого до невідомого, від простого до складного.

Але щоби набуті знання, уміння та навички стали основою для подальшого творчого розвитку особистості, вони повинні бути твердо засвоєними. Тож вчителю образотворчого мистецтва потрібно урізноманітнювати методику проведення своїх уроків за допомогою інтерактивних методів навчання, бесід, внесення короткочасних графічних та живописних вправ та завдань на виконання швидких ескізів, враховуючи при цьому індивідуальні особливості учнів. Щоб ураховувати індивідуальні особливості дитини, педагог повинен знати її художні нахили і розвивати їх.

Щоби викликати у дітей інтерес до мистецтва та заняття ним доцільно влаштовувати виставки художніх робіт учнів, конкурси малюнків, зустрічі з художниками, вечори мистецтва.

Це одним засобом підвищення ефективності навчально-виховної роботи на уроках образотворчого мистецтва є демонстрація навчальних відеофільмів та фрагментів художніх фільмів. Це зумовлено природними особливостями кіномистецтва, що безпосередньо сприяють процесу синестезії – співчуття – розвитку в дитини міжпочуттєвих зв'язків. Тим паче, що стрімкий розвиток відео і телебачення має величезний вплив на свідомість людини і бере безпосередню участь у її формуванні.

ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК – ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ВИХОВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ

Ким би не збирався стати учень – інженером, селекціонером, лікарем чи будівельником, учителем чи комбайнером, – йому треба вміти правильно і швидко міркувати, діяти організовано, враховуючи обставини і наявні ресурси. Найбільшу радість і задоволення учні отримують від роботи на уроці, що дозволяє їм відкрити власні задатки, здібності.

Вивчення математики, розв'язування задач привчає учнів до послідовності в роботі, до контролю за правильністю зроблених висновків.

Мета даної статті – розкрити цінність усних обчислень, а також можливі підходи формування в учнів культури обчислень.

Усний рахунок являє собою процес, заснований на зв'язках. Вироблення цих зв'язків потребує тривалих і наполегливих вправ. Працюючи за положенням особистого зорієнтованого навчання і виховання, кожен урок розпочинаю з “гімнастики розуму” (усного рахунку). Для цього підбираю достатню кількість посильних для усного виконання вправ, на одне й те саме правило, але для глибшого й міцнішого засвоєння прийому обчислення і відповідального матеріалу.

Цінність усного рахунку полягає в тому, що він на уроках забезпечує високу організованість і активність учнів. Збуджує їх інтерес до вивчення важкого й “сухого” предмета математики, а також сприяє значному заощадженню часу на уроці, є резервом інтенсифікації процесу навчання.

Таблиці з завданням усного рахунку дають змогу систематично повторювати вивчений матеріал при незначній затраті часу та індивідуально працювати з учнями на різних етапах уроку. Мета використання усного рахунку різна і залежить як від навчального матеріалу, так і від цілей уроку. Говорячи про актуальність формування в учнів обчислювальних навичок потрібно виділити :

- а) роль усних вправ в усвідомленні учнями суттєвих і другорядних властивостей понять, які розглядаються, та структурних компонентів алгоритму чи методу розв'язання ;
- б) забезпечення принципу наступності у вивченні математики в середніх класах;
- в) встановлення зв'язку між окремими розділами або

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

- темами програми ;
- г) розвитку логічного мислення та математичної мови учнів;
- д) формування нових понять ;
- е) вироблення навичок свідомого застосування законів та властивостей арифметичних дій для раціонального обчислення ;
- є) перевірки міцності набутих навичок ;
- ж) збагачення пам'яті учнів знаннями прийомів усного рахунку ;
- з) систематизації і повторення вивченого матеріалу.

Використання таблиць усного рахунку допомагає розв'язувати й такі *виховні завдання*, як:

- 1) виховання уваги;
- 2) розвиток пам'яті;
- 3) розвиток кмітливості та ініціативи ;
- 4) критичне ставлення до відповідей товаришів.

Слід пам'ятати: все, що можна виконати усно, не слід виконувати письмово. Учні досить швидко втрачають навички усних обчислень, якщо кожний ***прийом не закріплюється на достатній кількості вправ та не повторюється в усних прийомах.***

Щоб закріпити в учнів навички усних обчислень, потрібно глибоко продумати систему вправ. Щоб учні краще засвоїли прийоми усного обчислення пропоную в домашнє завдання включати усні вправи, а також опрацьовувати новий прийом. На жаль, в підручниках рідко знайдеться усна вправа. Тому вчитель повинен складати завдання з урахуванням індивідуальності кожного учня. Обов'язково в усні вправи включаю такі прийоми усного рахунку, які допоможуть в подальшому житті, якщо їх діяльність буде пов'язана з обчисленням. Пропоную деякі з них.

Прийоми множення на 9 і 99 .

Множники 9 і 99 на одиницю менше за круглі числа 10 і 100. Тому множення числа на 9 ми можемо виконати так :

$$25 \cdot 9 = 25 \cdot 10 - 25 \cdot 1 = 250 - 25 = 225$$

Ми помножили 25 не на 9, а на 10, тобто взяли 25 десять разів. Взяли 25 один зайвий раз, тому ми повинні відняти 25 від добутку. Отже, *щоб помножити число на 9, потрібно взяти його 10 разів і із одержаного добутку відняти дане число.*

Цей прийом потрібно застосовувати як найбільш ефективний при множенні на 9. Множення 25 на 9 з успіхом

можна виконати шляхом порозрядного множення на 9 двох десятків і п'ять одиниць, одержимо $180 + 45 = 225$. Але в даному прикладі перший прийом більш раціональний.

Наведемо приклади:

$$128 \cdot 9 = 1280 - 128 = 1152,$$

$$320 \cdot 9 = 3200 - 320 = 2880.$$

Множення числа на 10 не викликає труднощів, а ось віднімання від добутку заданого числа можна виконувати по різному: в першому прикладі 128 можна відняти шляхом доповнення до 280; у другому прикладі віднімання 320 краще виконати шляхом поступового віднімання з 3200 спочатку 200, потім 100 і 20.

Множення на 99 принципово не відрізняється від множення на 9.

$$35 \cdot 99 = 3500 - 35 = 3465.$$

Ми взяли 35 сто разів, тому зайві 35 · 1 потрібно відняти. Але, якщо розглянути утворений добуток 3465, легко помітити, що сотень на 1 менше першого множника, а сума першої і третьої цифр (другої і четвертої) дорівнює 9. Розглянемо приклади :

$$66 \cdot 99 = 6534$$

$$23 \cdot 99 = 2277$$

$$15 \cdot 99 = 1485.$$

Аналогічно можна встановити закономірність множення тризначних чисел на 999.

$$329 \cdot 999 = 329000 - 329 = 328671 ;$$

$$651 \cdot 999 = 650349.$$

Прийом множення на 11

Множення на 11 аналогічне множенню на 9, тільки тут ми будемо спочатку множити на 10, а потім додавати дане число.

$$87 \cdot 11 = 87 \cdot 10 + 87 = 870 + 87 = 957.$$

До 870 ми додали 87 так : спочатку доповнили 870 до 900, тобто взяли 30 від 87, а потім до 900 додали 57, що не викликає труднощів.

$$232 \cdot 11 = 232 \cdot 10 + 232 = 2320 + 232 = 2552.$$

Це загальний прийом множення будь-якого числа на 11.

Множення двоцифрового числа на 11 виконується простіше. Нехай потрібно помножити 54 на 11. Для цього достатньо між

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

числами 5 і 4 написати їх суму, якщо ж сума цифр дорівнює десяти або більше десяти, то зліва потрібно збільшити на 1. Це впливає із письмового множення на 11.

Дійсно:

$$\begin{array}{r}
 54 \\
 \underline{11} \\
 54 \\
 \hline
 54 \\
 \underline{72} \\
 594
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 72 \\
 \underline{11} \\
 72 \\
 \hline
 72 \\
 \underline{72} \\
 792
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 64 \\
 \underline{11} \\
 64 \\
 \hline
 64 \\
 \underline{70} \\
 704
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 78 \\
 \underline{11} \\
 78 \\
 \hline
 78 \\
 \underline{85} \\
 858
 \end{array}$$

Для множення трицифрового, чотирицифрового чисел на 11 краще застосовувати перший спосіб.

Зрозуміло, що прийоми множення на 11 можна застосовувати при множенні десяткових дробів :

$$2,4 \cdot 11 = 24 + 2,4 = 26,4.$$

Застосовуючи даний прийом, можна швидко помножити числа на 33, 22 і на 55.

Наприклад :

$$13 \cdot 33 = (13 \cdot 3) \cdot 11 = 39 \cdot 11 = 429$$

$$24 \cdot 22 = (24 \cdot 2) \cdot 11 = 48 \cdot 11 = 528$$

$$9 \cdot 55 = (9 \cdot 5) \cdot 11 = 45 \cdot 11 = 495.$$

Множення двоцифрового числа на 101 та трицифрового на 1001.

Розглянемо письмове множення :

$$\begin{array}{r}
 43 \\
 \underline{101} \\
 43 \\
 \hline
 4343
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 67 \\
 \underline{101} \\
 67 \\
 \hline
 6767
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 374 \\
 \underline{1001} \\
 374 \\
 \hline
 374374
 \end{array}$$

Легко помітити закономірність :

$$\overline{ab} \cdot 101 = \overline{abab}, \quad \overline{abc} \cdot 1001 = \overline{abcabc}$$

Наприклад:

$$29 \cdot 101 = 2929,$$

$$45 \cdot 101 = 4545,$$

$$589 \cdot 1001 = 589589.$$

Даний спосіб множення дає можливість швидко і аціонально скорочувати дроби.

$$\underline{7575} \quad \underline{75} \cdot 101 \quad \underline{75}$$

8383 83 · 101 83 .

Множення двоцифрових чисел, у яких кількість десятків однакова, а сума одиниць дорівнює 10

Нехай дано два числа \overline{ab} і \overline{ac} , де $b + c = 10$.
Знайдемо їх добуток :

$$\begin{aligned} (10a + b)(10a + c) &= 100a^2 + 10ac + 10ab + bc = \\ &= 100a^2 + 10a(c + b) + bc = 100a^2 + 100a + bc = \\ &= 100a(a + 1) + bc . \end{aligned}$$

Отже , $34 \cdot 36 = 1200 + 24 = 1224,$

$\cdot 27 = 600 + 21 = 621,$

$61 \cdot 69 = 4200 + 9 = 4209.$

Множення двоцифрових чисел в межах 20

Приємно множення розглянемо на прикладах:

$10 \cdot 14 = (11 + 4) \cdot 10 + 1 \cdot 4 = 154,$

$13 \cdot 12 = (13 + 2) \cdot 10 + 3 \cdot 2 = 156,$

$19 \cdot 17 = (19 + 7) \cdot 10 + 9 \cdot 7 = 260 + 63 = 323.$

Отже, *потрібно суму першого числа і одиниць другого числа помножити на 10, і до результату додати добуток одиниць двох чисел.*

Множення на 15

Корисно знати прийом цього множення. Нехай потрібно знайти добуток 24 та 15. Множник 15 складається із одного десятка і п'яти одиниць, а п'ять одиниць – це половина одного десятка. Тому

$24 \cdot 15 = 24 \cdot 10 + (24 \cdot 10) : 2 = 240 + 120 = 360,$

$46 \cdot 15 = 470 + 235 = 705,$

$234 \cdot 15 = 2340 + 1170 = 3510,$

$12,4 \cdot 15 = 124 + 62 = 186,$

$2,04 \cdot 15 = 20,4 + 10,2 = 30,6.$

Розглянутий спосіб можна застосовувати при множенні на 0,15. Але потрібно пам'ятати, що добуток числа на 15 потрібно поділити на 100.

$42 \cdot 0,15 = (420 + 210) : 100 = 6,3$

або

$42 \cdot 0,15 = 4,2 + 2,1 = 6,3.$

Піднесення до квадрата двоцифрових чисел, які закінчуються на 5.

Нехай **дано двоцифрове число** \overline{ab} , **де** $b = 5$. **Тоді,**
 $(10a + 5)^2 = 100a^2 + 100a + 25 = 100a(a + 1) + 25$.

Розглянемо **приклади:**

$$35^2 = 1200 + 25 = 1225,$$

$$45^2 = 2000 + 25 = 2025.$$

Отже, щоб виконати піднесення до квадрата двоцифрове число, що закінчується 5, потрібно число десятків збільшити на 1 і помножити на початкове число десятків, а потім дописати 25.

Цей спосіб дає можливість підносити до квадрата і тризначні числа.

Наприклад:

$$125^2 = 15625.$$

Помножили $12 \cdot 13 = 156$ і дописали 25.

1. Стальков Г.А. Устный счёт. – М., 1955. – 126 с.
2. Маєргойз Д.М., Дубинчук О.С. Методика викладання арифметики. – К., 1966. – 394 с.
3. Ізотова Г.І. Усні вправи як засіб розвитку математичної культури в учнів 5-6 класів // Реалізація принципу практичної спрямованості у навчанні природничо-математичних дисциплін : Херсон, 2003. – С.130-135.
4. Проект загальноосвітнього стандарту з математики основна школа. // Математика. – 2003. – № 9. – С. 5-8.
5. Чашечникова О. Розвиваємо оперативність мислення учнів // Математика. – 2004. – №. – С. 3-4.
6. Коальчук О.С. Швидка лічба без проблем // Математика. – 2004. – №1. – С.1-3.
7. Синько Л.С. Розвиток творчої активності та самостійності на уроках математики // Математика в школах України. – 2003. – № 29. – С.2-3.
8. Скірська Л.Д. Математична гра «Слабка ланка» // Математика в школах України. – 2003. – № 22-23.
9. Молотова Л.М. Запобігання й усунення помилок в обчисленнях // Математика в школах України. – 2003. – № 19-21. – С.19-26.
10. Задворна В.П. Крок до успіху. Психолого-педагогічні аспекти проблеми навчання // Математика. – 2003. – № 37. – С. 21-23.
11. Філер З. Ю. Математика і критичне мислення // Математика. – 2003. – № 34. – С. 1 – 4.
12. Ревуцька Л.О. Як люди вчилися лічити // Математика. – 2003.- №20. – С. 16 – 18.
13. Чекмарёв Я.Ф. Методика устных вычислений. – М. : Просвещение. 1970.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УРОКА В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Современная жизнь требует новых подходов к учебно-воспитательному процессу. Нынешняя реформа школы предусматривает коренное изменение целей и задач образования, связанное с новым социальным заказом общества, требующим культурного и духовного роста граждан, воспитание творческой личности, способной быстро адаптироваться в новых условиях жизни. Все это влечет необходимость внедрения технологии личностно-ориентированного образования, как одного из возможных путей гуманизации учебно-воспитательного процесса. Применение данной технологии дает учащимся реальную возможность участвовать в постановке целей учебной деятельности, отбирать наиболее эффективные средства для достижения поставленных целей, а в случае необходимости корректировать возникающие расхождения. Способность младших школьников к осуществлению свободного выбора целей и средств учебной деятельности во многом зависит от богатства того опыта, который они приобретают в процессе учения. Начиная с дошкольного возраста, в различных формах игровой деятельности дети активно участвуют в выборе сюжета игры, распределении соответствующих ролей и игрового материала, намечают и развивают содержание игры. С приходом в школу, эти заложенные в предшествующий период предпосылки целесообразной деятельности получают должное развитие.

В своей монографии «Личностно-ориентированное образование. Социально-философское исследование» С.И.Подмазин глубоко и всесторонне раскрывает технологии личностно-ориентированного урока в старших классах. Однако изучив и проанализировав периодическую литературу, можно сказать, что внедрению личностно-ориентированного урока в начальной школе уделяется мало внимания. Наша школа второй год работает по внедрению данной технологии в старших классах. Изучив опыт учителей нашей школы по этой проблеме, я пришла к выводу, что технология личностно-ориентированного урока может быть применима и в работе с младшими школьниками, несмотря на то, что внедрение такой технологии сопряжено с рядом трудностей, одна из которых обусловлена

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

недостаточной разработанностью (вернее, её отсутствием) соответствующего методического обеспечения. Что такое личностно-ориентированное образование?

Личностно-ориентированное образование – это специфическая форма организации учебной деятельности. Одна из целей которой – обеспечение комфортных условий, при которых каждый ученик ощущал бы свои успехи, интеллектуальный потенциал, продуктивность обучения, исключая доминирование одной мысли над другой, раскрытие скрытых возможностей школьника для самого себя и для окружающих.

Одной из отличительных особенностей технологии личностно-ориентированного образования является то, что ученик в учебном процессе выступает как субъект обучения, осознающий личностную значимость цели в этой деятельности. Субъективность – способность свободного выбора и ответственности – одно из главных требований этой технологии. Учитель, используя технологию личностно-ориентированного обучения, перестает быть носителем и передатчиком информации, а становится фасилитатором, консультантом, организатором, если необходимо переходить от одного этапа урока к другому. Сам урок в этой технологии становится более мотивированным, спланированным, четким и ясным, определяющим не только формы организации учебного процесса, но и его результат, позволяет ученику спланировать своё участие на любом этапе его проведения, выразить личное отношение к происходящему в процессе усвоения учебного материала.

Личностно-ориентированный урок предусматривает следующие этапы деятельности учителя и ученика:

I. Этап ориентации.

- a. Мотивация предстоящей деятельности учителем, позитивная установка на работу.
- b. Ориентация учащихся в месте данного урока (схемы, опоры, таблицы, словесная установка).
- c. Опора на личный опыт учащихся по проблеме урока.

II. Этап целеполагания.

Определение совместно с учащимися личностно-значимых целей предстоящей деятельности на уроке, показателей достижения поставленных целей (какие знания, представления, способы деятельности будут свидетельствовать об этом).

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ I И II ЭТАПОВ

Актуализация, проблематизация, интрига, игровая ситуация,

формирование познавательного интереса.

III. Этап проектирования.

Привлечение учащихся (по возможности) к планированию предстоящей деятельности через предварительную работу или тут же на уроке.

- a. Составление плана предстоящей работы.
- b. Обсуждение плана предстоящей работы.

IV. Этап организации исполнения плана деятельности

Представление вариативности в выборе способов учебной деятельности (устно или письменно, индивидуально или в группе), способов фиксации нового материала; вариативность в даче домашнего задания (дифференциация по уровню сложности и способам выполнения).

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.

Поощрение, создание ярких наглядно-образных представлений; учебно-познавательная игра, создание ситуации успеха, познавательный интерес, создание проблемной ситуации, побуждение к поиску альтернативных решений, выполнение творческих заданий, создание ситуаций взаимопомощи, кооперация учащихся.

V. Этап ценения.

Привлечение учащихся к контролю хода учебной деятельности (парные и групповые формы взаимоконтроля, самоконтроль). Участие учащихся в исправлении допущенных ошибок, неточностей, осмысление их причин. Предоставление учащимся возможности самостоятельно или с помощью учителя сравнивать полученный ими результат с критериями эталона (цели);

Использование механизма «ценения» и «оценивания» не только конечного результата, но и процесса учения. Механизм «ценения» – это выражение педагогом своего позитивного отношения, радости по поводу деятельности учащихся и её результатов. «Ценение» может быть только позитивным.

Применение личностно-ориентированного образования целесообразно в начальной школе, где очень часто можно создать ситуацию свободного выбора при совместном планировании учебного материала. Важно только, чтобы школьник предложенную педагогически необходимую учебную задачу принимал как свободно выбранную. Создание ситуаций свободного выбора способствует осознанию учащимися логики построения отдельных вопросов учебной программы,

орієнтує їх на безпосереднє участь в визначенні найближчих і перспективних навчальних завдань, вибору можливих варіантів розкриття навчального матеріалу і обґрунтування кожного з них. В результаті учні поступово в доступній формі оволодають таким важливим етапом особистісно-орієнтованого уроку, як **целюполагання**.

Важливим умовою особистісно-орієнтованого уроку є етап проектування, коли до планування наступної навчальної діяльності приваляють учні. Спільне планування навчального матеріалу можна здійснювати як на один урок, так і на більш тривалий період. Співний досвід показує, що спільне планування навчального матеріалу на один урок можна здійснювати вже з першого класу чотирьохлітньої початкової школи, ярким доказательством якого є використання сюжетно-рольових ігор на уроках ознайомлення з навколишнім, інсценування казок на уроках читання, уроки розвитку мови, математики. Для цієї мети, звичайно, зручніше використовувати уроки, не пов'язані з вивченням нового матеріалу, так як в цьому випадку для варіювання навчальним матеріалом існують більш широкі можливості. Так, наприклад, після ознайомлення з прийомом вичитання $40 - 6$ / декілька уроків відводиться для закріплення всіх раніше вивчених випадків складання і вичитання в межах 100. Один з таких уроків можна використовувати для привчання другокласників до спільного планування змісту уроку. З цією метою на дошці записують ті основні етапи, з яких пропонується побудувати даний урок. Орієнтуючись на ці етапи, учні було запропоновано самим скласти план уроку. Ця робота була виконана ними з ентузіазмом, але обговорення складених планів уроку показало, що учні віддають перевагу цікавим і цікавим завданням на уроці. Як же бути з необхідністю виконання на уроці іншої, менш цікавої, але важливої роботи? Тут уже вступає мудрість і досвід педагога, який невідлучно підводить дітей до такої необхідності, дескать, при підведенні підсумків попереднього уроку багато дітей помітили, що ще погано вдається виконувати приклади, пов'язані з дією вичитання.

– Так, може, нам сьогодні слід тренуватися в розв'язанні саме таких прикладів?

Це запропоноване знаходить підтримку більшості дітей і в плані уроку включається самостійна робота, при

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

выполнении которой отрабатывалось умение решать примеры на вычитание. Таким образом, в сферу ориентации учащихся попадает весьма важный для дальнейшей работы критерий – степень освоения ими учебного материала. Этот критерий актуализирует в сознании учащихся значимость объективного необходимого варианта свободного выбора и тем самым способствует его сопряжению с желаемым вариантом. Этому в большой степени помогает высокий уровень развития у ребят способности адекватно оценивать свою учебную деятельность.

Конечно, уровень развития младших школьников не позволяет им разобраться в той взаимосвязи, которая объективно существует между различными этапами урока и определяет логику их развертывания. Однако передача учащимся некоторых функций в планировании учебной работы на уроке путем использования ситуаций выбора достаточно эффективно влияет на формирование у них положительного отношения к изучаемому материалу, комфортного самочувствия на уроке, уверенности в достижении поставленной цели. К программе работы, составленной при их непосредственном участии, ребята относятся уже несколько иначе. Систематическое использование на уроках ситуации свободного выбора, участие в планировании работы позволяет учащимся лучше осознавать различный статус изучаемых ими знаний, более правильно корректировать свою деятельность по их усвоению. А создание на уроке проблемной ситуации активизирует деятельность учащихся, способствует формированию постоянного познавательного интереса, который помогает организовать на уроке работу учащихся по исполнению совместно запланированной деятельности. Например, изучая тему « Деление с остатком » последнее задание устного счета формулируется следующим образом:

Заполните таблицу:

Делимое	54		36	18		24	48	45	21	13
Делитель	6	2			3		6	9		
Частное		8	4	2	4	8			3	2

Первые девять клеточек таблицы заполняются быстро, последняя вызвала вначале замешательство, а затем недоумение. Создана такая ситуация, когда имеющих знаний явно недостаточно для выполнения задания, ученикам предоставлена возможность осознать этот факт и уяснить потребность получения новых знаний для решения возникшей

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

проблемы.

Или при ответе на вопрос « Почему нельзя делить на нуль?» ребятам предлагается устно выполнить деление и сделать проверку умножением. Выполняя задание / 13: 0/, учащиеся в частном предлагали 13, 0, но проверка показала, что ни одно из названных чисел при умножении на 0 не дает в произведении 13. Возникает проблема поиска такого числа, которое при умножении на 0 дало бы в результате 13. Оказывается, такого числа нет. Вывод: делить на 0 – нельзя! На уроке дана возможность учащимся побывать в роли исследователя, чтобы попытаться решить создавшуюся проблему. Как известно, наиболее активно ученики начальных классов включаются в исследовательскую деятельность по выявлению математических закономерностей, связей, объектов в процессе дополнительной работы над задачами. Возможна такая же работа на уроках природоведения, когда устанавливают наличие воздуха в предметах окружающей среды путем опытов и когда наблюдают за изменениями в живой природе, как следствие изменений в неживой природе и другие. Элементы такой исследовательской деятельности в начальной школе очень пригодятся ученикам в последующих классах не только с предметной точки зрения, но и с психологической. Ребенок видит разные пути решения задачи, поставленной перед ним, и это в определенной степени настраивает его на активную деятельность, на поиск.

Почему так сильна у детей тяга к конструированию, изобразительному искусству, техническому творчеству? Потому что они чувствуют себя при этом творцами, видят конечный результат, который приносит им удовлетворение от проделанной работы. Следовательно, необходимо почаще, на каждом уроке, давать детям возможность для самостоятельного исследования на доступном их уровню развития материале. А это требует от учителя более внимательного отношения к подбору материала урока, чтобы обеспечить условия для сопоставления, сравнения, противопоставления, для развития творческой инициативы.

На уроке всегда могут быть созданы ситуации, которые позволят учащимся ощутить необходимость приобретения новых знаний, а это дает возможность активизировать мыслительную деятельность ребят, побуждать их к поиску, а также формировать навыки ценения своей деятельности на уроке, вызывать потребность у школьников к сотрудничеству,

развивать чувства взаимопонимания и взаимовыручки. Как следствие, ученик получит удовлетворение от такой деятельности, как равного среди равных, чему и способствуют личностно-ориентированные уроки. Педагогике сотрудничества в свое время большое внимание уделял

Ш.А. Амонашвили, чей опыт работы благотворно повлиял и на мою педагогическую деятельность, поэтому я так близко восприняла технологию личностно-ориентированного урока. Я считаю личностно-ориентированным только тот урок, на котором ученик и учитель сотрудничают, творят, получая от совместной деятельности удовлетворение. Буквально на каждом уроке в начальной школе возникает необходимость помощи любимым сказочным героям, переживанием за их судьбу и т. д., что часто вызывает положительные эмоции. Дети очень отзывчивый народ и всегда готовы прийти на помощь, и это в полной мере можно и нужно использовать в повседневной работе. Ведь младший школьный возраст – это начало осознания мотивации учения.

Все вышесказанное и побудило меня написать данную статью и предложить вашему вниманию урок, разработанный с использованием технологии личностно-ориентированного образования.

Надеюсь, что апробированный мною опыт проведения таких уроков в младших классах поможет коллегам внедрить в практику новые технологии урока, так необходимые для воспитания действительно творческой личности, способной овладевать новыми знаниями и обеспечивать плавный переход младших школьников в среднее звено старшей школы. А так же поможет им успешно овладевать навыками и умениями программы старшего школьного возраста, чувствовать себя не объектом, а субъектом учебной деятельности, зная основные ее этапы.

Разработка урока по технологии личностно-ориентированного обучения учащихся во 2-ом классе

Тема: *Итоговый урок за учебный год.*

Цель урока: подвести итоги работы учащихся второго класса на уроках русского языка в течение учебного года, продолжать формировать интерес к изучению родного языка, помочь детям увидеть свои достижения и осознать необходимость новых знаний, обогащать словарный запас, а также опыт общения со взрослыми и друг с другом, создать ситуацию успеха и удовлетворения от совместной работы, дать

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

возможность каждому ребенку чувствовать себя на уроке комфортно, реализовать свои умения, воспитывать чувство товарищества, взаимовыручки.

Ход урока:

1. Этап ориентации. Сегодня у нас необычный урок. Во-первых, это итоговый урок за год. Во-вторых, у нас с вами гости – ваши родители, учителя. А в-третьих, мы вместе отправляемся в путешествие. Урок необычный еще и тем, что о нем узнали наши сказочные друзья – жители Волшебной страны. Они приготовили вам подарки.

2. Этап целеполагания. Давайте напомним присутствующим, что уроки русского языка – это такие уроки, на которых мы учились правильной литературной речи, грамотному письму, познакомились с новыми словами, учились сочинять и редактировать тексты, одним словом, каждый день пополняли свой багаж знаний более новыми и интересными фактами. За это время мы многому научились. Вот почему мы сегодня проводим такой урок, где вы сможете показать свои достижения, порадоваться своим успехам и порадовать нас – взрослых: учителей и ваших родителей.

3. Этап проектирования. Готовясь к этому необычному уроку, вы, ребята, и ваши родители проделали огромную работу:

- а) оформили выставку ваших лучших тетрадей по русскому языку;
- б) собрали и оформили выставку книг о русском языке;
- в) нарисовали карту страны сказок, с указанием маршрута нашего путешествия;
- г) написали и вручили пригласительные открытки родителям и учителям;
- д) писали стихи, заучивали скороговорки, пословицы о родном языке.

Но подарки, приготовленные для вас жителями сказочной страны, забрала и спрятала в своей избушке Баба-Яга, но не насовсем. Чтобы мы все-таки мы могли их отыскать, она оставила нам карту и проводничка-Лесовичка.

- Кто мне подскажет, что такое карта?
- Где вам приходилось видеть карту?
- Какие бывают карты?

Молодцы! Мне очень приятно, что я сотрудничаю с такими знающими детьми.

- Может, вы знаете и кто такой проводник?
- Какую работу он выполняет?

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Очень хорошо, просто замечательно!

- *Вы готовы отправиться в путешествие, на поиск наших подарков? Тогда в путь. Но вот беда, карта есть, а где проводник?*

- *Кто же нам будет показывать дорогу?*

Я хорошо помню, что Баба-Яга нам оставила не только карту, но и проводничка-Лесовика. Куда же он пропал? Что делать? Кто из вас может его заменить? Вы все умеете выразительно и быстро читать, грамотно писать, но достаточно ли ваших знаний для выполнения такого сложного задания? Вот карта. (Учитель показывает на карту, висящую на доске). На карте какие-то значки, рисунки. Что они обозначают? Ребята, как вы думаете, кому можно поручить выполнять роль проводника в путешествии за подарками? На кого вы сможете положиться в трудную минуту? Кто уже у нас самый знающий?

(Общими усилиями ребята приходят к выводу, что такое ответственное дело можно поручить учителю, как самому знающему, кому они доверяют).

Хорошо, ребята, я соглашусь быть проводником и покажу вам дорогу к избушке Бабы-Яги, если вы пообещаете мне помогать в дороге. Сразу скажу, путь будет нелегким, нам придется потрудиться. Вы согласны мне помогать? Вот и замечательно! Тогда давайте определим наш маршрут:

1. Река. 2. Лес. 3. Замок. 4. Избушка. 5. Подарки.

4. Этап организации исполнения плана деятельности. В пути, ребята, нас ожидает много различных испытаний, но я уверена, мы справимся.

Испытание 1. Дорога к избушке ведет через реку. Река глубокая и быстрая, чтобы переправиться, нужно построить мост. За каждый правильный ответ на вопрос можно получить одно бревно для строительства моста.

- *Чем отличается звук от буквы?*

- *Как называется порядок расположения букв?*

- *Что является средством общения между людьми? (речь, телевизор, телефон).*

- *Какая буква лишняя и почему? (А У П И; Щ Ш Е Ц; Л И Т Р)*

- *Какой звук всегда ударный?*

- *Какие звуки всегда твердые? Мягкие?*

Молодцы! Вы хорошо потрудились, все задания выполнили правильно. Мы уже немного приблизились к заветной цели – нашим подаркам. Мост построили, реку перешли, но вот незадача: впереди дремучий лес. А хозяин в этом лесу Мухомор

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Мухоморович, а он не очень добрый и не желает пропускать через лес без испытаний.

Испытание 2. Читаю стихотворение, а вы, если встретите в слове ошибку, сразу помогите мне ее исправить. Стихотворение «Буква заблудилась».

*Неизвестно, как случилось,
Только буква заблудилась:
Заскочила в чей-то дом
И – хозяйничает в нем!
Но едва туда вошла буква-озорница,
Очень странные дела начали твориться...
Куклу, выронив из рук, Маша мчится к маме:
Там ползет зеленый **лук** с длинными усами!
Врач напомнил дяде Мите:
- Не забудьте об одном:
Обязательно примите десять **цапель** перед сном
Неизвестно, как случилось,
Только буква заблудилась...
На виду у детворы **крысу** красят маляры
Таёт снег, течет ручей.
На ветвях полно **врачей**.
Миша дров не напилит,
Печку **кепками** топил.
Старый дедушка Пахом
На **козе** скакал верхом*

Вы были очень внимательны, все буквы заняли свои места в словах и помогли нам пройти через дремучий лес. Вот мы стали еще ближе к нашим подаркам. Путешествие продолжается. Сейчас мы находимся перед замком. Чтобы войти в замок, нам снова нужно потрудиться. Вы готовы преодолеть и это испытание? Вот и замечательно.

Испытание 3. Найдите в словах ошибки и исправьте их, запишите правильные слова себе в тетради.

Фамолет варелики мозлята капусла
Маразин мозьяка стакач пуловица

Исключите из слова по одной букве, чтобы образовалось новое слово и запишите.

Крот плуг гроза шарф корка.

Добавьте к словам одну букву, чтобы образовалось новое слово.

Точка кол утка лень лец

Запишите одно женское имя и одно мужское имя с

разделительным мягким знаком.

Мы попали в замок, а там праздник. Все танцуют, давайте и мы потанцуем.

Физминутка.

Хорошо вы танцевали, нас не хотят отпускать из замка, просят выполнить некоторые задания. Вы согласны? Я буду называть слова, если слово начинается на звонкий согласный – вы приседаете, на глухой – поднимаете руки вверх.

Зайка, сойка, Ваня, Фаня, трава, дрова, жить, шить, тень, день, дверь, пень, зверь.

Молодцы, вы все правильно выполняли и ворота распахнулись. Мы вышли из замка, и вот перед нами на опушке леса избушка.

Дети: Избушка, избушка, повернись к лесу задом, к нам передом.

Но, увы, наверное, и тут нас ждет испытание.

Испытание 5. Прохлопайте в ладоши столько раз, сколько гласных звуков в данных словах: *барабан, камыш, курица, букварь, класс, учитель, молоко.*

Проговорите скороговорку.

Найдите лишнее слово и объясните, почему оно лишнее.

Перо, первый, перышко, перина.

Водитель, водить, водный, заводной.

Рисунок, рисовый, рисовать, нарисованный.

Гусыня, гусеница, гусиный, гусь.

5. Этап ценения: Молодцы, спасибо вам, ребята. Вы все задания выполнили правильно, и я получила истинное наслаждение, путешествуя вместе с вами. Я убедилась, что вы все хорошо усвоили правила родного языка, показали, что целый год трудились усердно и старательно, многому научились. Сегодня вы порадовали своими ответами меня и родителей. Путешествие наше завершилось.

- *Как, а наши подарки?*

- *Перед вами избушка, давайте повторим нашу просьбу.*

Избушка поворачивается, и из нее выходит Баба-Яга.

Баба-Яга: Что явились, дошли, а я думала, в дороге пропадете. Видно недаром вас в школах учат – умные вы, находчивые. Подарочки ваши у меня, а отдавать не хочется. Знаете, что я вам их верну, а вы за это расскажите мне, что нужно для того, чтобы в школу попасть, грамоте научиться? Надоело мне старой быть такой неграмотной, перед Лешим стыдно. Что нужно для того, чтобы хорошо учиться?

Дети: Быть внимательным, старательным, прилежным, дисциплинированным, дружить со всеми, уважать и слушать старших. И тогда у тебя все получится.

Баба-Яга: Спасибо за науку, ребята. Получайте ваши подарки.

Конец урока.

Пуленець Т.В.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗАВДАНЬ З МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Сучасна система освіти в Україні переживає процес глибокого реформування. Одним із найбільш ефективних підходів до цього є особистісно орієнтований підхід. Організація такого підходу не можлива без диференціації та індивідуалізації навчання. Прогресивна дидактика стверджувала цей принцип ще за часів Ушинського. Диференціація як принцип навчання в сучасній школі передбачає таку організацію роботи на уроці, за якої одному учневі або групі вчитель пропонує в певній системі посильні завдання різної складності і цим самим створює сприятливі умови для розвитку і навчання кожного.

У психології та в дидактиці проблема диференційованого навчання багатьма авторами розглядалася насамперед як засіб попередження неуспішності учнів (Звягінський В.І., Бабанський Ю.К., Менчинська Н.О.)

У початковій школі диференційоване навчання відоме досить давно, бо до недавнього часу всі школи мали єдину програму і єдиний навчальний план. А вчитель здійснював диференційований підхід, спираючись на індивідуальні особливості розумової діяльності дітей та особисту якість навчання. Це мало назву „внутрішня диференціація” [4] і було ефективним засобом здійснення індивідуального підходу в організації навчальної діяльності, але її застосування в масовому педагогічному досвіді залишається слабо освоєним.

Тому метою цієї статті є розгляд способів і прийомів диференціації на уроках математики в межах одного класу. Вчителі початкових класів виділяють групи дітей з більш-менш однаковими здібностями. Безумовно, коли такі групи учнів постійні, вчителю легко з ними працювати, застосовуючи до кожної з них різні методи та прийоми навчання. Але для виховання особистості потрібно організувати роботу так, щоб кожен учень прагнув рухатися вперед, засвоюючи матеріал

кожного разу на вищому рівні. Для цього доцільно організувати змінні групи, в яких один учень на початку навчального року може бути в групі слабких, а через 3-4 місяці наздогнати групу сильних дітей і навпаки.

Під час самостійного вибору варіантів завдань учнями, можуть мати місце негативні сторони.

- Слабкий учень, переважно, вибирає собі завдання не за здібностями і не виконує його. Результат – незадовільна оцінка.
- Сильний учень також вибирає завдання, але простіше і швидко виконує, без будь-яких зусиль. Результат – відмінна оцінка, але розумова діяльність цього учня не отримала відповідного навантаження.

Диференційоване навчання стає ефективним, якщо вчитель знає індивідуальні відмінності в розвитку мислення учнів, темпі письма, читання, оперативно враховує готовність дитини до вивчення нового матеріалу, забезпечує для кожного учня оптимальний характер пізнавальної діяльності на всіх етапах навчання. Вся діяльність класовода спрямована на організацію особистісно орієнтованого навчання, де кожен учень повинен дістати таке навантаження, яке відповідає його можливостям і забезпечує перспективи його розвитку.

О.Я.Савченко [6], характеризуючи способи і прийоми диференціації навчання, визначає основні вимоги до роботи вчителя: урахування загальної готовності дітей до навчальної діяльності, передбачення труднощів, що можуть виникнути в дітей під час засвоєння матеріалу, розробка домашніх завдань індивідуального та групового характеру, проведення перспективного аналізу.

Диференціацію можна проводити як за складністю завдань, так і за самостійністю їх виконання, коли поступово змінюється міра допомоги вчителя. Так, М.В. Богданович пропонує різні способи допомоги:

- зразок виконання;
- план чи схема розв'язання;
- конкретизація завдань;
- інформація, необхідна для виконання;
- повідомлення початку розв'язання задачі та ін.

Це дає можливість не допустити відставання дітей, запобігти труднощам, підтримати невстигаючих, поступово приводячи їх від колективного виконання роботи до самостійного – частково й повністю.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Рівень засвоєння навчального матеріалу в школярів різний і залежить від різних факторів. Тому вже під час пояснення нового матеріалу важливо забезпечити індивідуальний темп просування дитини вперед. Таку можливість дає організація багаторазового пояснення.

Схема організації пояснення нового матеріалу

I етап	Пояснення вчителя	
II етап	I-в. - виконай за зразком.	II-в. Робота під керівництвом вчителя: – пояснення – виконання вправ за зразком з коментуванням
III етап	I-в. - виконай самостійно	II-в. – виконай за зразком III-в. Робота під керівництвом вчителя - пояснення - виконання за зразком
IV етап	I-в. - творче завдання	II-в. – виконай самостійно III-в. Робота під керівництвом вчителя - виконай за зразком - самостійна робота
V етап	Спільне завдання	

Розглянемо приклад роботи за цією схемою при вивченні теми „Порядок дій у виразах із дужками”. Всі учні мають сигнальні картки (колір картки показує, який саме варіант виконує учень 1-в. обирають сильні учні – зелена картка)

Пояснення вчителя закінчується появою на дошці схеми:

1 етап

()

* та :

+ та -

II етап

1-в.

Перевір, що

$$(32 + 8) : 4 = 10$$

$$6 * (12 - 5) = 42$$

$$(17 + 13) : 3 = 9$$

III етап

1-в.

Постав потрібний знак

2-в.

Працює разом із вчителем біля дошки.

2-в.

Перевір, що

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

$$45 - (12 - 3) = 5$$

$$(35 + 15) : 5 = 10$$

$$(8 + 2) - 9 = 90$$

$$4 * (16 - 8) = 36$$

$$(6 * 4) - 7 = 70$$

IV етап

1-в.

2-в.

3-в.

Обчисліть

Постав потрібний знак

Перевір, що

$$(20 - 4) : 2$$

$$(14 - 7) - 3 = 21$$

$$(60 - 20) : 4 = 10$$

$$(24 + 30) : 6$$

$$6 - (5 - 5) = 0$$

$$5 - (12 - 6) = 35$$

$$7 * (11 - 6)$$

$$(10 - 6) - 6 = 24$$

V етап

Перевірка завдань усіх варіантів здійснюється

колективно

Спільне завдання

1. Користуючись схемою, з коментуванням знайди значення виразів

$$42 - (51 - 9) : 6$$

$$(70 - 14) : 8 + 28$$

$$96 - 6 * (30 - 25)$$

2. Розв'яжи самостійно.

1в. – № 5 – всі приклади

2в. – № 7 – 1, 2 приклади (5) Урок 23

Як бачимо, такий спосіб організації вивчення нового матеріалу дає можливість кожній дитині працювати з притаманним їй темпом.

Найбільш активно різні способи і прийоми диференціації доцільно використовувати на етапі закріплення знань. Завдання диференціюються відповідно до ускладнення їх змісту та можливості допомоги вчителя. Цю роботу умовно можна поділити на три етапи.

Схема організації роботи на етапі закріплення знань

I етап	I-в. Основне завдання	II-в. Завдання + допомога	III-в. Робота з вчителем
Перевірка			
II етап	I-в. Творче завдання	II-в. Основне завдання	III-в. Завдання + допомога
Перевірка			
III етап	I-в. Творче завдання вищого рівня складності	II-в. Творче завдання	III-в. Основне завдання
Перевірка			

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

До уроку з теми „Таблиця множення числа 6” на дошці слід заготовити такий запис:

I-в. Обчисли $6 * 3 =$ $6 * 9 =$	II-в. Перевір, що $6 * 7 = 42$ $6 * 5 = 35$	III-в. Робота разом з вчителем (коментування + таблиця)
---	--	---

1-в. $6 * _ = 42$ $6 * _ = 24$ $6 * _ = 54$	II-в. Обчисли $6 * 3 =$ $6 * 8 =$ $6 * 6 =$	III-в Перевір, що $6 * 8 = 48$ $6 * 4 = 24$ $6 * 6 = 35$
---	---	--

I-в. Спрости вираз $6 * 3 + 6 = 6 * _$ $6 * 7 + 6 = 6 * _$ $6 * 9 + 6 = 6 * _$	II-в. Постав число $6 * _ = 30$ $6 * _ = 18$ $6 * _ = 48$	III-в. Обчисли $6 * 5 =$ $6 * 9 =$ $6 * 3 =$
---	--	--

Після перевірки доцільно виконати завдання № 4 парами [5].

На кожному етапі вчитель особливо уважно стежить за роботою III варіанта, при необхідності надає допомогу, організує групову роботу. Завдання кожного етапу перевіряються. Слухають усі, потім разом починають виконувати завдання наступного етапу. На кожному етапі вмикається реле часу на 2-3 хвилини.

Якщо в ході поетапної роботи учень відчуває труднощі, він може змінити варіант, переставивши сигнальні картки. Номери варіантів доцільно записати різнокольоровою крейдою. Кольорові картки, які виставляє учень, є орієнтиром для вчителя під час перевірки завдань кожного етапу.

Відомо, що навчити дітей самостійно розв'язувати задачі – робота складна і відповідальна. Її реалізації певною мірою сприяє використання способу диференціації. Таку роботу можна поділити на чотири етапи:

Схема роботи над задачею

I	Коллективний аналіз задачі з підручника Виділення варіантів	
II	I-в Самостійний запис у зошити схеми та розв'язання задачі	II-в Коллективний аналіз подібної задачі (змінено тільки числові дані) Запис розв'язання з коментуванням

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

III	I-в Самостійно розв'язати подібну задачу	II-в Колективний аналіз подібної задачі (змінено сюжет) Самостійно записати розв'язання з поясненням
IV	I-в Творче завдання	II-в Самостійно розв'язати подібну задачу

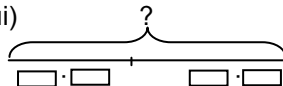
Розглянемо фрагмент уроку з розв'язуванням задачі. Після колективного аналізу задачі учні піднімають сигнальні картки.

I-в.

1. Самостійно розв'язує задачу № 347 за допомогою дій з поясненням.(5)

II-в.

Фронтальна робота.
Аналіз подібної задачі (змінено тільки числові дані)



Перевірка всіх завдань

I-в.

Самостійно розв'язує задачу (змінено числові дані і сюжет) № 349 (5)

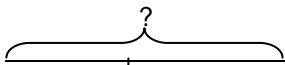
II-в.

Фронтальна робота
Аналіз подібної задачі (змінено сюжет)
Купили 4 кг помідорів по 60 коп. і 7 кг моркви по 40 коп. Яка вартість покупки?

Перевірка всіх завдань

I-в.

Склади задачу за схемою „Магазин”



II-в.

Самостійно розв'яжіть задачу с (змінено числові дані і сюжет) № 352(1)

Перевірка всіх завдань

Урізноманітнити роботу на етапі закріплення знань можна залученням учнів, які мають високий рівень засвоєння матеріалу, до консультування слабших учнів.

На першому етапі учні обирають консультантів. А на другому – працюють у парах і групах.

У роботі над текстовими задачами можна використовувати спосіб ускладнення змісту на основі додаткових завдань. Це теж один із прийомів диференціації.

Розглянемо приклад такої роботи.

Задача. 360 кг яблук розклали в ящики по 12 кг і по 9 кг. Ящиків по 9 кг було 8 штук. Скільки було ящиків по 12 кг?

Розв'язання

- 1) $9 \cdot 8 = 72$ (кг) – у 8 ящиках;
- 2) $360 - 72 = 288$ (кг) – решта яблук;
- 3) $288 : 12 = 48$ (ящ.)

Відповідь: 48 ящиків було по 12 кг яблук.

Завдання до задачі

1. Скільки груш продали за день, якщо було продано 15 ящиків по 12 кг і 7 ящиків по 9 кг?

$$12 \cdot 15 + 9 \cdot 7 = 243 \text{ (кг)}$$

2. Чи можна розкласти груші, що залишилися, в ящики по 12 кг?

1) $360 - 243 = 117$ (кг) – залишилось

2) $117 : 12 = 9$ (ящ) та остача 9 кг

Відповідь: не можна розкласти всі груші, що лишилися, в ящики по 12 кг.

Отже, краще протягом уроку розв'язати 1-2 задачі з комплексом додаткових завдань, ніж 2-3 однотипні. Така робота дозволяє інтенсифікувати навчальний процес на уроці і дає можливість кожному учневі працювати в своєму темпі.

Додаткові завдання пропонуються також усім школярам, але починати виконувати наступне завдання можна лише тоді, коли розв'язали попереднє. Виконання додаткових завдань має бути розраховане на середніх та сильних учнів. Слабких дітей слід залучати поступово.

Отже, застосування на практиці диференційованих завдань переконує в тому, що можна отримати високий результат під час навчання дітей математики.

Насамперед, усі без винятку учні почнуть успішно справлятися з обов'язковим завданням. На уроках діти не будуть сидіти без діла („вже зробив” або „не знаю як робити”), а кожний з них виконуватиме посильне завдання або якомога більше завдань.

Однак, спираючись на досвід роботи керівника методичного об'єднання вчителів початкових класів, я бачу, що вчителі-практики під час уроку дуже рідко використовують прийоми диференціації, особливо під час роботи над задачею. Всі їх зусилля спрямовані на отримання результату, відповіді. І лише невелика кількість практиків активно використовує різні способи та прийоми диференціації.

Хочеться звернути увагу колег на те, що, по-перше, диференційовані завдання не тільки не порушують структури уроку, а й допомагають учням одержувати додаткову інформацію, виявляти елементи творчості, розвивати логічне мислення; по-друге, практика свідчить, що використання різних способів і прийомів диференціації сприяє вирішенню важливих проблем:

- раціонально використовується навчальний час сильними учнями;
- не занижується програмовий рівень;
- вилучається фальшивий поділ класу на групи, що негативно впливає на психіку дитини, бо групи динамічні, навіть при виконанні одного завдання;
- в учителя з'являється більше вільного часу для надання допомоги слабковстигаючим;
- здійснюється контроль та самоконтроль знань учнів та розвитку особистості.

Всі ці позитивні моменти використання диференціації на різних етапах уроку сприяють впровадженню особистісно орієнтованого підходу при вивченні курсу математики в початковій школі. Особистісно орієнтоване спілкування – стрижень стимулювання навчальної праці, воно не може бути зорієнтоване на абстрактного школяра.

1. Богданович М.В. Математика 3 клас. – К: Освіта, 1996. – С.232.
2. Гильбух Ю.З. Диференціація в початковій ланці. – К: Освіта, 2000. – С.52.
3. Лізнюк В.Я. Диференціація завдань при розв'язуванні текстових задач // Початкова школа. – 1996. – № 12. – С.21-23.
4. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня. – К: Освіта, 1993. – С.232.
5. Петерсон Л.Г. Математика 2 клас, II частина. – Суми: Козацький вал, 1998. – С. 76.
6. Савченко О.Я. Урок у початковій школі. – К: Освіта, 1993. – С.223.

Слюсаренко Н.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАНЯТЬ З ПРОЕКТУВАННЯ ОДЯГУ

Проектування одягу різних конструкцій як простих, так і виробів зі складними конструктивними елементами, з різноманітним декоративно-художнім оздобленням, складається з таких етапів: виконання ескізів, складання опису моделі, знімання мірок з фігури людини, визначення прибавок на вільне облягання, конструювання, виготовлення викрійок, моделювання, підбір тканини.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

При проведенні занять з проектування одягу використовують інформацію про напрями моди, кольорову гаму, що пропонується у поточному сезоні, моду для дітей та молоді. Вступні заняття можуть проходити у формі оглядових лекцій про напрями моди, дискусій, екскурсій на виставки-демонстрації одягу, зустрічей з фахівцями Домів моделей, професійними художниками тощо.

Особливе місце у проектуванні одягу займає виконання ескізів, бо воно допомагає визначити пропорції та особливості конструкції виробів. Слід пам'ятати, що пропорції фігури на ескізах, як правило, дещо витягнуті, бо у іншому випадку малюнок здається важким, втрачає легкість, привабливість, а також те, що всі зміни пропорцій підкоряються суворим законам. Так, верхня частина тулуба завжди залишається близькою до природних пропорцій високої фігури. Відстань від маківки до лінії грудей дорівнює 2 голови, до талії – 3, до лінії стегон – 4. Тобто, витягують, зазвичай, нижню частину фігури, частіше ноги.

Значну допомогу при виконанні ескізів моделей надають схеми торса фігури, які виконують у вигляді шаблонів з цупкого паперу. Крім шаблонів умовно-типових фігур, на заняттях використовують шаблони фігур різного зросту та різної повноти. У цьому випадку учні створюють моделі одягу, які приховують недоліки тих чи інших фігур і підкреслюють переваги. Схему торса фігури, зроблену на окремому аркуші, можна не вирізати, а при розробці моделей прикріпити на неї кальку та виконати на ній ескіз майбутньої моделі.

Для розробки моделей школярам пропонують також зображення контуру швейного виробу, у межах якого треба придумати конструктивні елементи фасону; картки з незавершеними моделями одягу, що треба закінчити тощо.

Учнів також навчають описувати зовнішній вигляд виробів. Ця робота здійснюється щороку, бо протягом усього періоду навчання засвоюється інформація про силуети, покрої, конструктивні елементи одягу та ін. План опису моделей може бути таким: 1. Назва виробу. 2. Призначення. 3. Матеріал для виготовлення. 4. Силует. 5. Характеристика покрою. 6. Основні конструктивні елементи. 7. Оздоблення. 8. Рекомендації з використання. 9. Додаткова інформація.

Учням пояснюють, що опис моделі складають у вигляді розповіді, у якій чільне місце може відводитись будь-якій особливості швейного виробу, а послідовність змінена, і пропонують кілька прикладів.

Побудова креслень швейних виробів здійснюється за мірками, знятими з фігури людини. Школярі мають засвоїти та обов'язково дотримуватися правил знімання і записування мірок. Щоб запобігти помилок при зніманні мірок учитель після пояснення та демонстрації прийомів виконання роботи звертає увагу школярів на інструкційні карти та малюнки, що містяться у навчальних посібниках, пояснює, як ними користуватися. Для виконання практичної роботи учнів поділяють на пари, щоб вони могли по черзі знімати мірки один з одного, або на бригади по три чоловіки (перший знімає мірки з другого, а третій – записує).

На початковому етапі навчання практичну роботу виконують під безпосереднім керівництвом вчителя, який послідовно демонструє прийоми знімання мірок. Після кожної демонстрації та пояснення школярі вимірюють та записують у зошити відповідну мірку і порівнюють її з величиною мірки, наведеною у навчальному посібнику, якщо різниця буде суттєвою, то вимірювання повторюють. Тільки після того, як всі учні у бригаді знімуть та запишуть мірку, переходять до наступної. Така форма роботи надає можливість вчителю своєчасно здійснювати контроль, а учням краще засвоїти прийоми роботи та уникнути помилок. У наступні роки навчання учні можуть виконувати аналогічні практичні роботи самостійно.

Важливим етапом у проектуванні одягу різних конструкцій є визначення прибавок на вільне облягання. У ході бесіди з'ясовують, що швейний виріб, створений з врахуваннями форми і розмірних ознак фігури людини, все ж таки не є її копією. Використовуючи відповідні ілюстрації, учнів переконують в тому, що будь-який одяг за своїми розмірами повинен перевищувати розміри тіла людини, щоб вона могла легко рухатися, дихати, почувати себе комфортно.

Ознайомлення школярів з прибавками на вільне облягання здійснюють за допомогою спеціальних таблиць, вміщених у навчальних посібниках та допоміжній літературі.

Найбільш поширеною помилкою, яку роблять учні, є ототожнення понять прибавки і припуски на шви. Тому вчитель пояснює, що припуски на шви при розробці конструкцій не враховуються, а визначаються в ході розкрою виробів, тоді як прибавки додаються до мірок знятих з фігури людини при проведенні розрахунків, необхідних для побудови креслень виробів.

Ознайомлення учнів з прибавками на вільне облягання завершують вправами з визначення за таблицями прибавок для

швейних виробів різних видів з різним ступенем прилягання.

Виконання креслень здійснюють у робочих зошитах за допомогою лінійки закрійника. Учням нагадують, що у математиці точки і відрізки позначають літерами; пояснюють, що при побудові креслень одягу для умовних позначень використовують перші літери назв горизонтальних ліній фігури людини.

Креслення швейних виробів, виконані у робочих зошитах, як правило, супроводжуються записами послідовності їх побудови і числовими розрахунками, що здійснюються за певними формулами. Щоб більш раціонально використати час уроку, полегшити роботу учнів при записуванні послідовності побудови креслення, надати їм можливість з часом самостійно і якісно виготовити викрійку, застосовують умовні позначення і знаки, які можуть замінити терміни і фрази, що часто вживаються.

На заняттях з конструювання одягу використовують системи конструювання, що містять невелику кількість розрахунків, графічних прийомів та можуть бути добре засвоєні учнями. Зазвичай вчителі застосовують ту систему конструювання, що подається у навчальних посібниках, бо вони є в кожного учня. Вміщені в них інструкційні картки надають можливість організувати самостійну роботу школярів при виконанні практичних завдань та закріпити отримані знання в ході домашньої навчальної роботи.

Досвід доводить, що навчання виконанню креслень швейних виробів можна проводити такими способами:

1. Креслення виробу виконують послідовно після пояснення вчителя та демонстрації прийомів. Тобто, пояснення передують самостійній роботі учнів, під час якої вони користуються навчальними посібниками або інструкційними картками.

2. Вчитель демонструє прийоми побудови точок, відрізків, ліній креслення після того, як школярі спробують зробити це самостійно за навчальними посібниками або інструкційними картками.

3. Учні виконують роботу самостійно, користуючись інструкційними картками, вміщеними у навчальних посібниках або виготовленими вчителем, який в разі потреби здійснює поточний інструктаж.

4. Учні виконують креслення виробів самостійно, користуючись допоміжною літературою. Вчитель, по можливості, не втручається в процес виконання роботи, а лише контролює її.

5. Побудова креслення здійснюється послідовно після

усного пояснення вчителя, який не використовує при цьому ніякої наочності. Тобто учні працюють "на слух" (практичний диктант).

Спосіб обирають залежно не тільки від віку учнів, а й від рівня розвитку в них самостійності, активності, наполегливості, від набутого досвіду побудови креслень, від дидактичних завдань уроку тощо.

У процесі виготовлення викрійок одягу учням пояснюють, що працювати треба у тій самій послідовності, у якій будували креслення, тільки замість лінійки закрійника слід користуватися звичайною лінійкою та сантиметровою стрічкою.

Викрійки швейних виробів оформляють за правилами, вміщеними у навчальних посібниках з трудового навчання. До цих правил вчитель може додати ще такі:

- написати на кожній деталі викрійки прізвище виконавця (щоб не переплутати деталі з учнем, який сидить поруч);
- позначити верх деталі знаком Δ ;
- позначити на кожному зрізі деталі величини припусків на шві;
- позначити на деталях можливі варіанти напряму подовжньої нитки та ін.

Роботу з моделювання швейних виробів, незалежно від того який виріб виготовляють, проводять у такій послідовності:

1. Ознайомлення з фасонами виробів, що виготовляються.
2. Ознайомлення зі способами нанесення змін на базову викрійку.
3. Моделювання швейних виробів.
4. Підготовка викрійки до розкрою.
5. Розрахунок кількості тканини, необхідної для виготовлення виробу.

Проведення занять з моделювання одягу вимагає використання різноманітного унаочнення: малюнків швейних виробів різних фасонів, шаблонів деталей крою, універсальних лекал, деталей крою, виготовлених з кольорового паперу в натуральну величину та ін.

Ознайомлення зі способами нанесення змін на базову викрійку проводять послідовно, чергуючи з виконанням практичних завдань. Учитель (особливо на початковому етапі) не тільки пояснює і контролює роботу, а й виконує практичні завдання разом з учнями. На дошці він замальовує фасон швейного виробу, а поруч з ним прикріплює змодельовану викрійку, виконану з кольорового паперу. Зручно працювати на

металевій дошці, а викрійки закріплювати магнітами. Школярі роботу виконують у робочих зошитах, користуючись викрійками, зробленими з кольорового паперу за допомогою шаблонів у масштабі 1:4.

Визначати скільки тканини необхідно для виготовлення певного виробу навчають, використовуючи розкладки викрійки на тканині різної ширини. Учні мають усвідомити, що витрати тканини залежать від того, як співвідносяться ширина виробу і ширина тканини, а також від оздоблення тканини, фасону. Школярам обов'язково пропонують розв'язати задачі з визначення кількості тканини, необхідної для пошиття того виробу, який буде виготовлятися на наступних уроках.

В ході проектування швейних виробів учням нагадують про розмаїття тканин і можливості використання їх колористичного оформлення для створення ілюзій в одязі, підводять до висновку про необхідність правильного підбору тканини для швейного виробу. Школярам пропонують підібрати кольорову гаму та малюнок тканини для запропонованих виробів та обґрунтувати свій вибір.

Смаровоз Л.С.

МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА В РУСЛІ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ УЧІННЯМ

Створення державних освітніх стандартів, введення 12-бальної системи оцінювання, здійснення на їх основі рівневої та профільної диференціації навчання передбачають перебудову системи контролю за результатами навчальних досягнень учнів.

У системі особистісно орієнтованої математичної освіти надзвичайної важливості набуває цілепокладання як основний регулятор обґрунтування процесу навчання математики. Не випадково в основу своєї діяльності вчителі кафедри фізико-математичних дисциплін Чаплинської спеціалізованої школи №1 поклали особистісно орієнтований підхід, одним з основних завдань якого є створення умов для повноцінного виявлення і розвитку особистісних функцій школяра. Пріоритетними завданнями контролю для нас є просування учня в опануванні знаннями, вміннями та навичками, динаміка його особистісного розвитку. Головне, що контролю підлягають не стільки результати навчання, як процес їх досягнення. Важливо, щоб цілі навчального предмета, теми окремих елементів знань були не лише сформульовані вчителем, а сприйняті учнями.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Протягом трьох років учителі математики здійснюють моніторингові дослідження математичної підготовки учнів на управлінському рівні та рівня навчальної діяльності на учнівському.

Головною метою моніторингових досліджень у математичній освіті є управління її якістю, розробка заходів, спрямованих на її удосконалення. Які ж види контролю застосовуємо? Це відстеження і діагностика, що забезпечує зворотній зв'язок учителя з учнями, аналіз результатів та цілеспрямоване корегування математичної підготовки учнів за результатами досліджень. Дослідження учнівської діяльності проводимо за такими показниками: мотивація навчальної діяльності, ступінь сформованості навчальних умінь, діяльність із засвоєння знань та результати, що отримують у процесі засвоєння знань.

Сьогодні розвиток особистості розглядається не як зовнішній тиск на неї, а як збудження і стимулювання її внутрішньої потреби до відповідного мислення, самовдосконалення.

З метою реалізації цих завдань, а також підсилення мотивації до навчання наші вчителі математики на початку вивчення теми, після ознайомлення з планом вивчення її, з очікуваними результатами, пропонують спрогнозувати вивчення певної теми, певного розділу, тобто поставити перед собою мету, яких би знань, умінь і навичок хотів би досягти з урахуванням своїх можливостей.

Щоб простежити динаміку розвитку певних якостей особистості учня (темپ навчання, рівень знань, научуваність) учителі Верхованцева В.В., Лихота Н.Г., Бузлук Л.П., Кулик О.Є. використовують індивідуальні картки, у яких завдання диференціюють за рівнем складності. Валентина Василівна під час пояснення разом з теоретичним матеріалом пропонує учням набір опорних вправ різного рівня складності, починаючи з найпростіших. Ці вправи після необхідного аналізу та рекомендацій щодо оформлення учні записують у зошит. Ще декілька різнорівневих завдань (3-4) розв'язують учні біля дошки і в зошитах. Після чого учні переходять до самостійного формування та вироблення навичок розв'язання вправ з теми. На екран проєктуються тестові завдання, до кожного з яких вказується відповідь. Перша група складається із завдань, які треба виконати за зразком, використовуючи алгоритм, до другої групи входять складніші вправи, до третьої ще складніші і т.д. Якщо учень виконав половину завдань I групи правильно, він

може приступати до виконання завдань II групи. Якщо хоча б в одному із половини завдань дитина допустила помилку, на допомогу приходять учень-консультант. Більш здібні і математично підготовленні учні встигають до кінця заняття проаналізувати і виконати завдання усіх типів, а інколи отримати додаткові вправи. А відповіді до завдань кожної групи дають можливість учневі здійснювати самоконтроль і саморегуляцію своїх знань. Таким чином, відбувається забезпечення кожному учневі статусу суб'єкта самостійної навчальної діяльності та спілкування.

Так при написанні математичних диктантів, самостійних робіт, домашніх контрольних, тематичних робіт Лихота Н.Г. вчить учнів робити самоаналіз та самооцінку своєї діяльності (практичних та теоретичних знань). Після перевірки даних робіт учителем учні мають можливість порівняти свою оцінку і оцінку вчителя, себе з іншими учнями. Ці порівняння є основою для самоаналізу. Учні зацікавлено співставляють те, що планували, з тим, що отримали, знаходять причини, які привели до таких результатів, прогнозують, що можна було б зробити, якби була можливість розпочати все спочатку, шукати причини своїх невдач.

Крім самооцінки, учні Ніни Григорівни відповідають на питання анкети:

- що дає вам самооцінка, на що спонукає;
- занижена чи завищена ваша самооцінка, чому так;
- у більшості випадків ваша оцінка і оцінка вчителя співпадає, чи ні;
- як відноситеся до самооцінки на початку і в кінці навчального року;
- з ким себе порівнюєте.

Відповіді учнів, особливо лицейських класів, радують. Відчуваємо позитивний вплив рефлексивно-моніторингової діяльності на вирішення проблем гуманізації навчання.

За результати моніторингу математичної освіти кафедрою фізико-математичних дисциплін створена корекційна програма яка передбачає:

- досліджувати і корегувати мотиваційну діяльність учнів;
- вчити робити самоаналіз навчальної діяльності;
- вести журнали спостереження за розвитком пізнавальних процесів учнів.

Відповідно до цієї програми розроблено картку спостереження і картку самооцінки (таблиця 1, 2).

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Таблиця 1

Карта спостереження вчителя за розвитком учня

П.І.Б. Учня(ниці) _____

Клас _____

№	Характеристика школяра	Період спостереження					Примітки
		2	6	9	13	16	
		XII	XII	XII	XII	XII	
1	Успішність з предмета (середній бал)						
	Зміст матеріалу, який засвоює легко (+), важко (-)						
	а) поняття						
	б) визначення						
	в) обґрунтування						
2	г) формули						
	Інтелектуальні вміння, уміє (+), не вміє (-)						
	а) виділяти головне						
	б) систематизувати						
	в) узагальнювати						
	г) робити висновки						
3.	д) задачі за зразком						
	е) оригінальним способом						
	Характеристика ваги на році включення в роботу швидко (+)						
	а) повільно (-)						
	б) зосередженість						
4.	в) вага при вивченні нового						
	Характеристика пам'яті						
	а) запам'ятовує швидко (+), повільно, з великими труднощами(-)						
	б) запам'ятовує надовго(+), швидко забуває(-)						

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Таблиця 2

Досягнення учня _____
в засвоєнні навчальної теми: _____

№	Тема, основні питання	Що знаю добре	Що вмію добре	Що було особливо цікаво	Як оцінюю свої				Над чим треба попрацювати	
					знання	вміння	організацію	відношення	самоосвіта	самовиховання
1										
2										
3										

Кожним учителем картка була адаптована відповідно до можливостей класу. Учні оцінювали свою діяльність від теми до теми, за цими результатами і оцінкою вчителя будувались діаграми, з яких і учням, і вчителю наочно представлено картину успіхів (як окремих учнів, так і середній результат засвоєння теми класом).

Проведення такої поетапної роботи між кожним зрізом у класах з часом дало свої результати.

Так діаграма тематичного оцінювання та самооцінювання учнів 10-А класу за 2000-2003 н. р., свідчить, що при вивченні першої теми самооцінка і оцінка співпала у 15% учнів, після другої – у 45%, а після третьої – у 65% учнів. Ці результати свідчать, що учні на даному етапі експерименту стали усвідомлювати та активно рефлексувати і відстежувати свою діяльність. Це дає їм змогу розуміти, адекватно сприймати та співставляти вимоги вчителя до своїх досягнень. Пропонуємо оцінку росту навчальних досягнень фізико-математичного 11-а класу (таблиця 3).

Таблиця 3

**Оцінка росту навчальних досягнень
фізико-математичного класу 11-А**

Фактори	Вхідні (2001)	Проміжні (2002)	Вихідні (2003)
Підготовка до засвоєння змісту навчання	0,19	0,23	0,26
Навчальна діяльність	0,17	0,22	0,24
Зміни, що відбуваються по засвоєнню змісту навчання	0,19	0,22	0,22

Підбираючи різні завдання і для роботи в класі, і для індивідуальної роботи, ми враховуємо вимоги, які сьогодні ставляться до абітурієнтів (а до абітурієнтів, які здають математику вимоги з року в рік підвищуються). Ми використовуємо в своїй роботі завдання, які пропонувалися на попередніх вступних екзаменах, виводячи цим самим учнів на рівень конкурсних екзаменів. І діти, які в 11 класі вчать на 9 – 11 балів стають не просто конкурентно здібними, а і показують під час цієї конкуренції непогані результати. Таким чином, бар'єр вищої школи поступово долається.

Про ефективність моніторингових досліджень для поліпшення стану математичної підготовки наших учнів свідчать результати. Практично стабілізувались навчальні досягнення випускників початкової, основної та старшої школи. З року в рік підвищується відсоток учнів, які вступають до вищих навчальних закладів, у 2003 році він сягнув 80,2%, а учні ліцейських класів фізико-математичного профілю показують глибокі знання при вступі до найбільш престижних технічних вузів України (Київський Національний університет, Харківський аерокосмічний університет, Дніпропетровський університет). Велику зацікавленість у наших вихованців викликають предметні олімпіади, різноманітні Всеукраїнські конкурси, виставки, захисти науково-дослідницьких робіт, на яких вони мають можливість розкрити свій талант у досягненні вершини пізнавального інтересу. Наші учні з року в рік призери МАН та районних і обласних олімпіад.

Моніторинг проміжних результатів засвідчив, що в учнів передусім оптимізувались почуття психологічного комфорту на уроках. Так 30% змінили відношення до школи, вчителя. Близько 65% відзначили комфортну обстановку на уроках, доброзичливе ставлення зі сторони вчителів.

Важливо відзначити, що за результатами моніторингу стану математичної підготовки учнів, які проводились кабінетом математики Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, в наших учнів основної та старшої школи рівень навчальних досягнень з математики значно вище середнього показника по району.

Ми маємо надію, що учнівський моніторинг, який заправджуємо приведе до суттєвих змін в дитині – суб'єкті навчальної діяльності. Прагнемо навчити учня фіксувати процеси навчальної діяльності і примати рішення по їх удосконаленню. У результаті цього виникне самомоніторинг, що є дуже важливим моментом розвитку суб'єктності дитини в навчальній діяльності.

**КРАТКИЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ «ПСИХОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА»**

Наша современность со всеми ее коллизиями в качестве одного из важнейших критериев самодостаточности человека выделяет его высокий профессионализм в любой из сфер деятельности. Требования к подготовке специалиста, прогнозирование его профессионализма, реализация его профессиональных знаний и умений все больше определяются интегрированием научных теорий, появлением областей знаний на стыке двух или нескольких наук.

При этом современная интеграция человеческих знаний неразрывно связана с дифференциацией, углублением, проникновением в сущность каждой из этих интегрирующихся в единое целое отраслей наук.

Данный подход к построению новых конструктов, методологических принципов, дефиниций, содержательных блоков и тезауруса науки присущ и таким сложнейшим составным человеческого бытия в его отраженном варианте, как психология и культура.

Взаимосвязь и взаимозависимость психологии и культуры, как предмет исследования, значимы своей направленностью на поиски общего и особенного в этих двух реальностях, подчас неуловимых для сиюминутного, разового изучения. И культура, и психология характеризуются динамичной изменчивостью в исторической, антропологической, социальной и личностной плоскостях и поэтому так сложны в определении первичности и (или) вторичности позиций по отношению друг к другу.

Необходимость осмысления внутренних, стержневых моментов их объективной целостности в аспекте анализа совокупного человеческого опыта выступают важнейшей целью изучения культуры и психологии как в их взаимопроникновении друг в друга, так и в степени и глубине такого взаимопроникновения как ценности и смысла жизни многих поколений, сообществ и отдельных личностей.

Предмет и цели исследования определяют актуальность теоретического обзора и аналитического рассмотрения проблемы «Психология и культура» как профессионально значимой для специалистов в области психологии, культуры и искусства.

В последние 40 лет, начиная с 60-х годов прошлого столетия, стали активно возникать и трансформироваться в отдельные самостоятельные отрасли знаний такие направления, системно связывающие психологию и культуру, как культурная психология, антропологическая психология, этнокультурная психология и кросс-культурная психология. Каждое из этих научных направлений отличается своеобразием предмета и задач исследования, но все они так или иначе пытаются найти ответ на вопросы, относящиеся к взаимосвязям и взаимопроникновению друг в друга культуры и психологии.

Культурная психология рассматривает культуру и поведение человека как неразрывно связанные составляющие единого феномена и стремится понять личность в историческом и социокультурном аспектах. Целями и задачами культурной психологии выступает понимание того, как взаимодействуют психика и культура в конкретном контексте; стремление избегать прямых противопоставлений культур, допуская их лишь в порядке исключения в косвенной форме.

Психологическая антропология в качестве предмета исследования определяет наличие взаимосвязи между личностью и социальным окружением, а также изучение психологических и общественных дисциплин. Описание универсальных принципов, не предполагая как данность существования психологических универсалий, выступает в качестве ведущих целей и задач ее исследования.

Этнокультурная психология занимается изучением личности в конкретном культурном (этническом, национальном) контексте учеными, находящимися в рамках этого контекста для обеспечения потребности людей в данном контексте. В качестве целей и задач исследования этнокультурной психологии выступает создание психологии, которая может быть, а может и не быть универсальной, и которая значима и применима в конкретном культурном или этническом контексте.

Кросс-культурная психология занимает особое место среди наук, объединяющих культуру и психологию в качестве предмета исследования. Сложность и неоднозначность кросс-культурной психологии определяется, с одной стороны, предметом, целями и задачами ее исследования, а с другой – ее бурным развитием в последние десятилетия.

Кросс-культурная психология – это область психологии, занимающаяся изучением закономерностей развития и функционирования психики в контексте обусловленности ее

формирования социальными, культурными и экологическими факторами. Кросс-культурная психология занимается выявлением как универсальных, так и специфических особенностей психического развития, а также описывающих их теорий. Выделяются следующие цели кросс-культурной психологии: 1) проверка универсальности (всеобщности) существующих психологических знаний и теорий, предполагающая проверку существующих психологических гипотез и знаний в различных культурных средах, чтобы выяснить их применимость для других культурных групп и границы использования; 2) изучение других культур для открытия психологических феноменов, не представленных в ограниченном опыте собственной культуры; 3) интеграция достижений, полученных в результате реализации первых двух целей и построение более универсальной психологии, данные которой будут применимы для более широкого спектра культур, и характеризующие человека как отдельный вид [2; 3].

Возникновение кросс-культурной психологии было «спровоцировано» прежде всего тем, что часто обнаруживались аспекты, в которых психологические теории и модели, разработанные в рамках психологических исследований традиционного характера, проводимых главным образом в США, могли оказаться неприменимыми к представителям иных культур. Именно поэтому кросс-культурные психологи пришли к признанию необходимости теоретического и практического осмысления того, почему культура служит источником таких различий. Как считает один из основателей кросс-культурной психологии Д. Яцумото, «важно не то, как называется кросс-культурная психология, а определение того, чем она занимается – это позволит обеспечить изучение самого широкого диапазона психологических тем в максимально широких этнических и культурных рамках и посредством разнообразных методологий» [3, 39].

Действительно, большинство сведений о психологическом функционировании человека получено в результате исследований и теоретических разработок, порожденных «высоко психологизированным» миром, «ведущим миром» психологии (теории преимущественно американских и частично – западноевропейских ученых). Все разработанные ими теоретические и экспериментальные данные нуждаются в адаптации при использовании их представителями других культур. Этот неоспоримый факт и привел к необходимости

возникновения кросс-культурной психологии, как науки, по определению многих ее представителей (зарубежных – Седалла, Барри, Дасена, Ямамото; российских – Н.Лебедевой, О.Митиной, П.Шихирева), изучающей черты сходства и различия в функционировании личности в различных культурных и этнических группах, отношения между психологическими переменными и социокультурными, экологическими и биологическими переменными, а также изучающей измерения этих переменных [2; 3; 4].

Пожалуй, нет психологических и культурных феноменов, которые бы не входили в поле деятельности кросс-культурных психологов.

К ним можно отнести следующие: конструкты индивидуализма и коллективизма в их этнокультурном различии; культура и основные психологические процессы; познание в разных культурах и зависимость когнитивных процессов от своеобразия культурного влияния на них; бытовое познание и культура; культура и нравственное развитие как проявление влияния культурных факторов на нравственное развитие; культура и эмоции в кросс-культурном исследовании; гендер и культура, влияние культурных традиций на формирование гендерных ролей и стереотипов в рамках конкретной этнической общности; культура и личность; патопсихология и культура; клиническая психология и культура; социальная психология в рамках специфики культурных конструктов; кросс-культурное исследование социального взаимодействия в группах и общностях; социальная и культурная идентификация личности и другие, не менее значимые для человеческого сообщества в истории и современности проблемы взаимосвязи и взаимовлияния культуры и психологии как сложнейших феноменов человеческого бытия.

Для специалистов в области искусства и культуры, на наш взгляд, одним из значимых направлений взаимовлияния культуры и психологии выступают эмоции, без которых трудно представить формирование эстетического вкуса, восприятия прекрасного, понимание непреходящих ценностей произведений искусства, видов искусства, их влияния на эмоции и чувства человека. Считаем возможным более подробно рассмотреть данный аспект в системе «культура и психология» с точки зрения кросс-культурной психологии.

Эмоции и культура выступали одной из важных проблем исследования с древних времен и до наших дней (труды Аристотеля, Сократа, Ч.Дарвина, К.Изарда, Е.Ильина и многих других). В кросс-культурных исследованиях психологов главными темами взаимосвязи культуры и психологии эмоций были признаны и считаются до сих пор вопросы исследования универсальности эмоций и их отличий в разных культурах. Так, учеными было доказано, что мимическое выражение эмоций имеет общекультурный характер [1;3]. Существует шесть универсальных выражений лица – гнев, отвращение, страх, счастье, печаль и удивление, которые заставляют людей разных культур переживать эти эмоции одинаково, а значит, одинаково воспринимать и чувствовать образ, изображенный на картине, в художественном произведении или же представленный артистом театра, балета, кино. Именно универсальный характер выражения ведущих человеческих эмоций позволяет говорить об общекультурной роли искусства во всех его проявлениях для представителей разных культур (этносов). В то же время, на взгляд Д.Мацумото, в переживании эмоций существуют и культурные различия, зависящие от сложившихся культурных норм и стереотипов проявления этих эмоций, прежде всего, от таких конструктов культуры, как индивидуализм и коллективизм. (ИК). Ученый подчеркивает: «Индивидуалистические культуры обычно делают акцент на уникальных особенностях личности, поощряя ее автономию и независимость. В коллективистических культурах принадлежность к группе ценится выше, чем индивидуальность, поощряется согласие сплоченность и сотрудничество» [3, 302].

Украинская культура в силу своего этнического, исторического и социального развития относится к индивидуалистическим культурам, причем типичным выступает доминирование эмоций и чувств над волей и интеллектом. Это положение выступает существенным для понимания роли искусства и в целом культуры народа для воспитания эмоциональной сферы, высших человеческих чувств, нравственности и морали его представителей именно через универсализм и своеобразие превалирования эмоциональности над рациональной сферой. Представителям украинской культуры гораздо ближе для восприятия цвет, звуки, запахи, мимика, жесты, и т.п., чем сухие логические схемы, знаки, шифры, коды. Чем выше художественное достоинство и ценность видов искусства, которые предлагаются

представителям конкретной культуры, тем выше предпосылки адекватного формирования положительных эмоций человека.

Существенную роль эмоции играют и в формировании социальных стереотипов поведения, социальной и этнической идентификации представителей данной культуры со своей общностью. Эмоции также выступают чувственной стороной национального характера. Эмоционально-экспрессивная специфика поступков и поведения определяет и национальный темперамент, своеобразно оттеняя специфику внешней стороны проявления эмоций в той или иной культуре.

Подводя итоги краткого обзора проблемы «Психология и культура» в современных кросс-культурных исследованиях, считаем возможным подчеркнуть следующие основные положения:

- культура и психология выступают двумя разными, сложнейшими, но взаимопроникающими друг в друга сторонами отраженного человеческого бытия;
- необходимость исследования основ и глубин такого взаимовлияния вызвало к жизни целый ряд новых смежных научных теорий, в частности – кросс-культурную психологию;
- проблемы взаимовлияния культуры и психологии касаются всех сторон психической жизни как каждого человека в отдельности, так и человеческих сообществ;
- изучение поставленных проблем выступает перспективой будущих научных исследований как конструкторов культуры и психологии.

1. Изард Кэрролл Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999.
2. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. – М.: «Ключ – С», 1999.
3. Психология и культура / Под. ред. Дэвида Мацумото. – СПб.: Питер, 2003.
4. Шихирев П.Н. Перспективы теоретического развития этнической психологии // Этническая психология и общество. – М., 1997.

Пономаренко Ю.І., Ізотова Г.М.

УЧИТЕЛЬ ТАВРІЙСЬКОГО КРАЮ

“Учитель, який поєднує в собі любов до справи і учнів, є досконалим учителем.”

Л.М.Толстой

Богата своєю природою наша Херсонщина. Про неї як перлину Таврійського краю неодноразово писали письменники, оспівуючи її водні простори, пшеничні поля, широко розкинуті сади і гаї. Землі нашої області вмивають води трьох морів: Чорного, Азовського, Каховського. Але найбільше багатство Херсонщини – це люди, досвідчені вчителі, що мають велике серце і добрий погляд. Доброзичливість та ініціатива таких людей завжди вражає і надає творчу наснагу всім освітянам.

Одним із таких учителів, педагогів з великої літери, яким пишається вся Херсонська область, є Токар Ніна Гаврилівна – Заслужений учитель України, вчитель-методист, учитель математики Кірової загальноосвітньої школи I-III ступеня Бериславського району.

Народилась Ніна Гаврилівна 15 лютого 1940 року в місті Херсоні, але своє дитинство, юність і все своє життя пов'язала з Кіровою школою. Ще у воєнні часи її сім'я переїхала до села Кірово і так і залишилася там жити, тому Ніна Гаврилівна з випускниці своєї рідної школи, за допомогою плідної праці переросла у висококласного спеціаліста.

У 1957 році Н.Г Токар вступила до Херсонського державного педагогічного інституту на фізико-математичний факультет. З перших своїх років навчання була творчою і старанною студенткою. Активно брала участь у студенських математичних олімпіадах, конференціях, педагогічних читаннях. Її завжди можна було побачити у читальному залі інститутської бібліотеки, методичному кабінеті факультету, де вона готувалась до семінарів, заліків, колоквиумів, іспитів. Творча натура майбутнього вчителя формувалася: вона по-новому з інтересом ставилася до педагогічної практики. Саме тоді Ніна Гаврилівна мріяла про застосування нестандартних форм роботи з учнями, як на уроках так і в позаурочній час. Ще будучи студенткою робила підбірки задач за темами, відпрацьовувала їх прикладну і практичну спрямованість. Була переконана, що математичні задачі — це задачі життєві і їх розв'язок це розв'язок життєвих проблем людини.

Після закінчення інституту отримала призначення і поїхала працювати до Галаганівської ЗОШ Снігурівського району Миколаївської області. Викладала математику і музику. Чому музику?

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

Бо Ніна Гаврилівна дуже обдарова людина, вона не тільки добре знає математику, але ще і гарно грає на акордеоні, співає, пише вірші. Про багатогранність творчого характеру цієї вчительки свідчить і те, що з 1965 по 1969 роки вона навчалась і успішно закінчила курси іноземних мов (німецька філологія) при Київському інституті іноземних мов, а після завершення їх зразу ж вступає у Московський університет мистецств на музичний відділ.

Енергійність і творчий запал її характеру відображається в усіх заходах, які вона проводить у школі, районі, області. Протягом 15 років Ніна Гаврилівна керувала практикою вчителів на курсах перепідготовки при ХДПІ. Розповідала вчителям про свій досвід, проводила відкриті уроки, математичні заходи, круглі столи. Багато хто з вчителів математики області і зараз пам'ятають її уроки і часи спілкування з нею. Її досвід щодо використання технічних засобів навчання був узагальнений Південноукраїнським регіональним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Сама будучи вчителем сільської школи, вона добре розуміла і знала важливість такої праці, і їй були відомі всі труднощі педагогічної долі. Тому переймаючись турботою про сільського вчителя в 80-х роках ХХ сторіччя разом з директором ІПО Черноостровець Л.С. і завідуючим обласним відділом освіти Зубко А.М, як член Верховної Ради (з 1980 по 1990р.) на засіданні Верховної Ради України підняла питання про створення додаткових умов для вчителя в період проходження курсової перепідготовки. Ці умови передбачали те, щоб разом з підвищенням свого професійного рівня вчитель міг пройти курс профілактичного лікування. І Рада підтримала таку ідею. Так було прийняте рішення про будівництво санаторію профілакторію для вчителів на Херсонщини. Отже завдячуючи саме ініціативності Ніни Гаврилівни, яка будучи депутатом виконала наказ виборців і тому вчителі Херсонщини мають такий профілакторій.

Давно вже на пенсії Ніна Гаврилівна, але і зараз вона працює у стінах своєї школи, наполегливо проводить роботу серед вчителів щодо вдосконалення методики викладання математики на сучасному рівні, шукає шляхи підвищення математичної підготовки учнів. Вона досконало знає свій предмет, тому грамотно і на високому науковому рівні вчить сучасних учнів, своїх випускників. Відданість учительській справі, постійний творчий пошук і бажання дійти до душі кожного учня запалою всіх, хто працює з нею разом.

Останім часом Ніна Гаврилівна працює над проблемою

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

“Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках математики”. З 1997 року – Сороський вчитель. Працюючи з дітьми, ставить перед собою завдання – навчити учнів самостійно розв’язувати задачі і здобувати знання через роботу з підручником та додатковою літературою, через індивідуалізацію і диференціацію навчання, через залучення учнів до позакласної роботи з математики. Вона вважає, що саме пізнавальний інтерес є стимулом до дії, у подоланні труднощів, який позитивно впливає на сприйняття та усвідомлення теоретичного матеріалу, розвиток уваги, пам’яті, мислення. Застосовуючи свій арсенал методичної роботи, учитель постійно проводить конференції, засідання знавців математики, фестивалі математичних ідей, конкурси, захисти науково-дослідницьких робіт тощо.

У 2002 році на районному конкурсі методичне об’єднання вчителів математики Кіровоської ЗОШ, керівником якого є Токар Н.Г., посіло почесне Прізове місце серед інших шкіл. Методичні нароби Ніни Гаврилівни отримали високу оцінку на районному конкурсі “Методика, досвід” (2001р.).

Учитель слідкує за новинками методичної літератури, сама активний автор газети “Математика” видавництва “Шкільний світ”. Разом зі своєю подругою старшим викладачем ХДУ Д.Вельбрехт пишуть статі до журналів, газет. Їх нароби постійно друкуються на шпальтах науково-методичного журналу “Таврійський вісник освіти. А в 2003 році ними було видано збірку з досвіду роботи “Декада математики у школі”.

Увесь свій педагогічний шлях, а він продовжується більше ніж 40 років, Ніна Гаврилівна працювала у старших класах, в яких вона викладала математику. За цей час вона випустила більше ніж 800 учнів, це понад 20 класів. Її послідовниками стали 56 учнів, які і зараз працюють у школах району і міста Херсона вчителями математики. А зараз разом з нею у школі працюють більше ніж 18 вчителів, які були її учнями і які пов’язали своє життя зі своєю рідною школою. Ніна Гаврилівна є наставником для своїх колег, добрим радником і товаришем.

Окрім жінки-педагога вона є ще й доброю лагідною матусею. Багато років життя вона віддала вихованню і навчанню своїх двох синів, має люблячих онуків. Але як і завжди зараз віддає частинку свого серця своїм вихованцям, вчить своїх учнів. Виступає перед вчителями на нарадах, радить їм і навчає їх. Активна життєва позиція не дає Ніні Гаврилівні старіти. Її творчість запалює інших даюч поштовх, тим самим, до продовження освітньої справи на Херсонщині.

**ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ
на I півріччя 2005 року**

Термін проведення	Січень 10.01 – 27.01									
Райони	Вихователі інтернатних закладів, ГПД	Вчителі фізкультури (спец. II)	Вихователі дитячих закладів (спец.)	Вчителі початкових класів (II кат.)	Вчителі укр. мови та літератури (спец.)	Практичні психологи	Вчителі англ. мови (II кат.)	Вчителі обслуговуючої праці (спец. II)	План	Факт
м. Херсон	2	6	5	6	2	4	10	9	44	
м. Каховка	1	1	1		2		1		6	
м. Нова Каховка			2	1		2	2	1	8	
Бериславський	2	2	1	3			2	3	13	
Білозерський		1	2	1	1	2	1		8	
Великолепетиський			1						1	
Великоолександрівський		1	1	1			1		4	
Верхньорогачицький	1	1				1			3	
Високопільський			1	1	1	1			4	
Генічеський	2	2	1	1	3	2	1	3	15	
Голопристанський		2	2	1	4	1	2	2	14	
Горностаївський	1	1	1	1	1		1	1	7	
Іванівський		2	1	1				1	5	
Каховський		1	1	2		4	1		9	
Каланчацький			1	1	2	1			5	
Нововоронцовський	1	1		2	1			1	6	
Нижньосірогозький		1	1	3					5	
Новотроїцький	1	1	1	1	2		1		7	
Скадовський		1		1	1		2	2	7	
Цюрупинський			1	2	2		1	2	8	
Чаплинський	1	1	1	1	3		1		8	
ПТУ							2		2	
Обл. заклади	13					2	1		16	
Всього:	25	25	25	30	25	20	30	25	205	

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА
ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Термін проведення	Січень-лютий							31.01 – 23.02		
	Заступники директорів з НВР	Заступники директорів з ВР	Вихователі раннього віку	Вчителі початкових класів	Вчителі укр. мови та	Вчителі зарубіжної літ-ри (спец., II кат.)	Вчителі математики (вища кат.)	Вчителі образотворчого мистецтва	План	Факт
м. Херсон	8	4	10	9	5	2	9	7	54	
м. Каховка		1	1	1	1		2	1	7	
м. Нова Каховка	2	2	6	2	1		2	3	18	
Бериславський	1		1		1	1			4	
Білозерський	2	1		2			1	3	9	
Великолепетиський		1	1	1		2			5	
Великоолександрівський	1			1		1	1	1	5	
Верхньорогачицький				1		3	1		5	
Високопільський		1		1	1		1		4	
Генічеський	1	3	1	1	2	1	1	1	11	
Голопристанський	1	2	2	1	1		1	3	11	
Горностаївський		1		1	1	1			4	
Іванівський	1	1		2	1	2	1		8	
Каховський	1	1		1	2				5	
Каланчацький	1	1	1		1		1	1	6	
Нововоронцовський	1	1				1		1	4	
Нижньосірогозький	1	1			1	1	1	2	7	
Новотроїцький	1	1		1		1			4	
Скадовський	1	1	2	2	2	1	1		10	
Цюрупинський	1	2		1	4	3	1	1	13	
Чаплинський	1			2	1	5	1	1	11	
ПТУ										
Обл. заклади										
Всього:	25	25	25	30	25	25	25	25	205	

Заступники директорів шкіл за фахом: початкові класи, укр. мова та література, образотворче мистецтво, зарубіжна література, математика.

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА
ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Термін проведення	Лютий – Березень								24.02 – 19.03	
	Директори ЗНЗ	Завідувачі д/з	Вчителі початкових класів (II кат.)	Вчителі укр. мови та літератури (I кат.)	Вчителі хімії (спец. II кат.)	Вчителі географії та економіки (спец. II кат.)	Вчителі історії та права (спец., II кат.)	Вчителі німецької, французької мов	План	Факт
м. Херсон	5	6	5	5		5	8	3	37	
м. Каховка	1	1		1	1				3	
м. Нова Каховка	1	1		1	2		3		8	
Бериславський	1	1	3			1	3		9	
Білозерський	2	2	1	4		1	1		11	
Великопелетиський		1	1	1		1			4	
Великоолександрівський	1	2	1	2	1	1			8	
Верхньорогачицький	1				1			1	3	
Високопільський	1		1	1				3	6	
Генічеський	1	1	1	1	1	2	1	3	11	
Голопристанський	2	2	1	1	3	1	2		12	
Горностаївський		1	1		2	1	1	1	7	
Іванівський	1		1	1	2	1	1	1	8	
Каховський	1	1	2	2		1	1		8	
Каланчацький	1	1	2			1			5	
Нововоронцовський	1	1	1	1	1	1			6	
Нижньосірогозький	1		5			1			7	
Новотроїцький	1	1	1	1	1	2	1	1	9	
Скадовський	2	1	1	1	1			1	7	
Цюрупинський	1	1	1	1	4	2	2	4	16	
Чаплинський	1	1	1	1	3	1	1	1	10	
ПТУ					2	1			3	
Обл. заклади						1		1	2	
Всього:	25	25	30	25	25	25	25	20	200	

Директори ЗНЗ за фахом: початкові класи, укр. мова та література, хімія, географія та економіка, історія та право, німецька, французька мови.

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

**ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

Термін проведення	Березень – Квітень 21.03 – 13.04									
Райони	Організатори туристсько-красознавчої роботи	Музичні керівники д/з	Вчителі початкових класів (I кат.)	Вчителі української мови ат літератури	Вчителі російської мови (спец., II кат.)	Вчителі математики (I кат.)	Вчителі біології (I, вища кат.)	Вчителі англійської мови (I кат.)	План	Факт
м. Херсон	2	8	8	8	11	5	5	9	56	
м. Каховка	1	1	1	1		1	1	1	7	
м. Нова Каховка	1	5	1	3	2	3	2	1	18	
Бериславський	1		2	1	1	1	2	1	9	
Білозерський		2	2	3		1	1	1	10	
Великолепетиський		1				1	1		3	
Великоолександрівський	1		1	1	1				4	
Верхньорогачицький			1				2	1	4	
Високопільський			1	1		1	1		4	
Генічеський	2	1	1	1	2	1	1	1	10	
Голопристанський	1	1	1		3	1	2	1	10	
Горностаївський		1	1	1	1				4	
Іванівський	1		1					1	3	
Каховський			2			1	1	1	5	
Каланчацький	1	1	1				1	2	6	
Нововоронцовський			1			1	1	1	4	
Нижньосірогозький	1					1			2	
Новотроїцький	1	1	1		1		1		5	
Скадовський		1	2	2	1	1		1	8	
Цюрупинський	2	1	1	2	2	5	2	1	16	
Чаплинський		1	1	1		1	1	1	6	
ПТУ										
Обл. заклади	5							1	6	
Всього:	20	25	30	25	25	25	25	25	200	

**ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

Термін проведення	Квітень-травень								15.04 – 05.05	
Райони	Заступники директорів з НВР	Педагоги-організатори	Вихователі логопедичних груп	Вчителі початкових класів (спец.)	Вчителі укр. мови та літератури (I кат.)	Вчителі математики (II, спеціаліст)	Вчителі історії та права (I, вища кат.)	Вчителі ОБЖД	План	Факт
м. Херсон	8	2	12	2	5	5	5	3	42	
м. Каховка		2		1	1		1		5	
м. Нова Каховка	2	2	7	2	1	2	2	1	19	
Бериславський	1	3		2	1		4		11	
Білозерський	2	2		2	4	1	2	2	15	
Великопетиський	1				1	1			3	
Великоолександрівський	1			2	1			1	5	
Верхньорогачицький	1				1	1		1	4	
Високопільський	1	1		1					3	
Генічеський	1	2	2	1	2	1	1	1	11	
Голопристанський	2	2	2		1	2	2		11	
Горностаївський	1	1		1		2		1	6	
Іванівський	1	1			1	1	1		5	
Каховський	1			1	2	2		1	7	
Каланчацький	1	1	1	1	1	1	1	2	9	
Нововоронцовський	1			1		1	1		4	
Нижньосірогозький	1	1		1			1		4	
Новотроїцький	1	1		1	1	2			6	
Скадовський	1	1	1	1		2	1	1	8	
Цюрупинський	1	2		3	1	1	2	1	11	
Чаплинський	1	1		2	1		1		6	
ПТУ										
Обл. заклади										
Всього:	30	25	25	25	25	25	25	15	195	

Заступники директорів шкіл з НВР за фахом: початкові класи, укр. мова та література, ОБЖД, математика, історія.

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

**ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

Термін проведення	Травень-червень								10.05 – 02.06	
	Вихователі інтернатних закладів, ГПД	Вихователі д/з (спец.)	Вчителі початкових класів (спец.)	Вчителі інформатики	Вчителі фізики (спец., II кат.)	Вчителі біології (I, вища кат.)	Керівники вокальних, хорових, театральних, хореографічних гуртків	План	Факт	
м. Херсон	2	12	2	7	4	4	8	39		
м. Каховка	1	2	1	1	2	1	1	9		
м. Нова Каховка		2	2	1	1	3	1	10		
Бериславський	2	1	2	3	1	2		11		
Білозерський	1	4	2	1	2	1	2	13		
Великолепетиський	1	2						3		
Великоолександрівський		2	2		1	1	1	7		
Верхньорогачицький				2		1		3		
Високопільський		2	1	3				6		
Генічеський		4	1	1	1	1	3	11		
Голопристанський	1	4			3	2		10		
Горностаївський		2	1		1		2	6		
Іванівський		1		1	2	1		5		
Каховський		2	1		1	1		5		
Каланчацький	1	2	1	1	1	1	1	8		
Нововоронцовський	1	1	1			1		4		
Нижньосірогозький			1			1	1	3		
Новотроїцький		2	1		2	1		6		
Скадовський	1	2	1	1				5		
Цюрупинський	2	1	1	1	2	2		9		
Чаплинський	1	2	4	2	1	1		11		
ПТУ										
Обл. заклади	11							11		
Всього:	25	50	25	25	25	25	20	195		

**ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

Термін проведення	Червень								06.06 – 29.06	
Райони	Керівники натуралістичних гуртків та ДПТ	Вчителі фізкультури (спец., II кат.)	Вихователі д/з (спец.)	Вчителі початкових класів (спец.)	Вчителі географії та економіки (спец., II кат.)	Вчителі англійської мови (спец.)	Вчителі технічної праці (спец., II кат.)	План	Факт	
м. Херсон	4	5	5	2	5	5	1	27		
м. Каховка	1		1	1			1	4		
м. Нова Каховка	4	1	2	2	2	1		12		
Бериславський		2	1	3		1	1	8		
Білозерський		1	2	3	1	2		9		
Великопетиський				2				2		
Великоолександрівський	1	2	1	6	1	1		12		
Верхньорогачицький					1			1		
Високопільський	1	1	1	1	1		1	6		
Генічеський	1	3	2	6	1		2	15		
Голопристанський	2	1	2		1	3	2	11		
Горностаївський	1	2	1	5	1	3	2	15		
Іванівський		1						1		
Каховський	1	1	1	2	1		1	7		
Каланчацький	2		1	2	1	1	1	8		
Нововоронцовський			1	2	2		1	6		
Нижньосірогозький	1	1		2		1	2	7		
Новотроїцький	1	2	1	3	2	2	2	13		
Скадовський			1	3			2	6		
Цюрупинський		1	1	2	2	4	4	14		
Чаплинський	1	1	1	3	2	1	1	10		
ПТУ										
Обл. заклади	4				1		1	6		
Всього:	25	25	25	50	25	25	25	200		

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Багас Людмила Миколаївна – старший викладач кафедри педагогіки Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Бессонова Ірина Василівна – вчитель музики Генічеської загальноосвітньої школи №3

Висоцький Андрій Анатолійович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Владимирова Алла Леонідівна – завідувач кабінету естетики Херсонського державного університету, вчитель музики загальноосвітньої школи №32 м.Херсона

Водотика Сергій Григорович – доктор історичних наук, завідувач кафедри соціальних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Гнітій Ольга Володимирівна – вчитель математики Федорівської загальноосвітньої школи Білозерського району

Гончаренко Любов Анатоліївна – викладач кафедри українознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, магістр

Гусь Таїса Йосипівна – завідувач навчально-методичної лабораторії виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Смельянов Володимир Костянтинович – керівник аерокосмічної групи „Галактика” Скадовського Центру Детского и Юношеского Творчества, відмінник народної освіти УРСР

Жорова Ірина Ярославівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Херсонського професійного ліцею побутового обслуговування, магістр

Захарченко Олександр Іванович – вчитель історії вищої категорії Херсонського ліцею журналістики, бізнесу та правазнавства

Ізотова Ганна Миколаївна – завідувач навчально-методичного кабінету інформатики Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Кравченко Ірина Андріївна – провідний концертмейстер кафедри хореографії Херсонського державного університету

Кузьменко Василь Васильович – завідувач кафедри наукових основ управлінської діяльності Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент

Кулькіна Євгенія Петрівна – завідувач навчально-методичної лабораторії початкового навчання та дошкільного виховання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Литвиненко Ольга Іванівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничо – математичних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Наумова Галина Григорівна – вчитель англійської мови Каланчацької загальноосвітньої школи №1

Небрат Євгенія Володимирівна – директор Скадовської спеціалізованої школи №1

Петрюк Євгенія Яківна – вчитель початкових класів Генічеської загальноосвітньої школи №3

Охріменко І.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Полтавського ОіППО

Пономаренко Юлія Іванівна – завідувач навчально-методичного кабінету математики Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Приходько Валентин Миколайович** – аспірант кафедри управління та соціальної педагогіки Запорізького державного університету
- Прядко Людмила Олександрівна** – вчитель початкових класів Великолепетиської загальноосвітньої школи №1
- Пуленець Тетяна Володимирівна** – вчитель початкових класів загальноосвітньої школи №50 м.Херсона
- Романько Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету
- Савенок Людмила Андріївна** – кандидат історичних наук, доцент Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ
- Сидоренко Віктор Костянтинович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
- Слюсаренко Ніна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів
- Смаровоз Любов Степанівна** – директор Чаплинської спеціалізованої школи №1, вчитель математики
- Товстуха Кіра Миколаївна** – завідувач навчально-методичної лабораторії управління шкіл Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів
- Філіппова Вікторія Дмитрівна** – методист кабінету інформатики Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів
- Філіппова Віолетта Петрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету
- Фурман Ірина Володимирівна** – викладач кафедри іноземних мов Тернопільської державної медичної академії ім. І.Я.Горбачевського
- Чабан Наталія Іванівна** – завідувач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент
- Шереметьєва Юлія Олексіївна** – викладач Кримського державного інженерно-педагогічного університету
- Шмалей Світлана Вікторівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізіології людини і тварин, директор Інституту природознавства Херсонського державного університету
- Штанько Анжеліка Василівна** – завідувач навчально-методичного кабінету образотворчого мистецтва та музики Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів
- Юзбашева Галина Сергіївна** – завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент

Підписано до друку 24.11.04 р. формат 60x84/16
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Arial
Умовн.друк.арк.14 Наклад 600.

Друк здійснено з оригінал-макету
у Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів

73034
м.Херсон
вул.Покришева, 41
тел. (0552) 54-02-00