

Н. П. Волкова

Педагогіка

Навчальний
посібник

ам!
альма
матер

серія

- Загальні засади педагогіки
- Теорія виховання
- Теорія освіти і навчання
- Школознавство
- Сучасний учитель, його діяльність і професійний розвиток
- З історії педагогіки



Серія заснована
в 1999 році

аМ
альма
матер

Н. П. Волкова

Педагогіка

Навчальний посібник

2-ге видання, перероблене, доповнене

Київ
«Академвидав»
2007



ББК 74.03(0)
В67

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів**
(Лист №1.4/18—Г—447 від 12.03.2007 р.)

У другому, доповненому і переробленому, виданні посібника розкрито загальні засади педагогіки, теорії виховання, освіти і навчання, специфіку і закономірності розвитку особистості учня, особливості освітньої системи в Україні. Значну увагу приділено питанням, які стосуються діяльності, фахового розвитку, компетентності, психологічної, комунікативної підготовки, особистісної культури вчителя. Висвітлено різноманітні аспекти школознавства, а також становлення світової та вітчизняної педагогічної науки і практики від найдавніших часів до сьогодення.

Адресований студентам вищих навчальних закладів. При-
служиться педагогам-практикам.

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор *О. В. Глузман*;
доктор педагогічних наук, професор *С. Т. Золотухіна*;
доктор педагогічних наук, професор *А. В. Сущенко*

ISBN 978-966-8226-47-2

© Н. П. Волкова, 2003
© Н. П. Волкова, 2-ге видання, 2007
© «Академвидав», оригінал-макет, 2007

ЗМІСТ

1. Загальні засади педагогіки	1.1. Предмет і завдання педагогіки	
	Педагогіка як наука про навчання, виховання й розвиток підростаючих поколінь	11
	Система педагогічних категорій	13
	Система педагогічних наук	16
	1.2. Загальна характеристика методів науково-педагогічного дослідження і його логіки	
	Метод, методика науково-педагогічного дослідження	20
	Загальнонаукові методи дослідження	27
	Логіка (етапи) психолого-педагогічного дослідження	33
	1.3. Проблеми розвитку особистості і їх значення для виховання	
	Особистість, її розвиток і формування	35
	Роль спадковості, середовища і діяльності в розвитку особистості	39
	Зовнішні і внутрішні умови розвитку особистості	42
	Внутрішні суперечності як рушійні сили розвитку	43

	Виховання, навчання і розвиток особистості	46
	1.4. Вікові особливості психічного і фізичного розвитку особистості	
	Вікові періоди розвитку особистості	49
	Індивідуальні особливості учнів	89
2. Теорія виховання	2.1. Сутність, зміст процесу виховання	
	Процес виховання, його структура і рушійні сили	94
	Мета і завдання виховання	98
	2.2. Основні закономірності і принципи виховання	
	Закономірності виховання	103
	Принципи виховання	104
	2.3. Основні напрями виховання	
	Громадянське виховання	109
	Розумове виховання	113
	Моральне виховання	115
	Екологічне виховання	118
	Статеве виховання	120
	Правове виховання	122
	Трудове виховання	123
	Естетичне виховання	126
	Фізичне виховання	129
	2.4. Методи виховання	
	Особливості методів, прийомів і засобів виховання	132
	Методи формування свідомості особистості	134
	Методи організації діяльності, спілкування і формування досвіду суспільної поведінки	144
	Методи стимулювання діяльності і поведінки	154
	Методи самовиховання	159
	Генетико-моделюючий метод виховання	166
	2.5. Організаційні форми виховної роботи	169
	Позакласна виховна робота	170

Коллективні творчі справи (КТС)	173
Коллективне планування виховної роботи	177
2.6. Формування учнівського колективу, його вплив на виховання особистості	
Коллектив і його види	182
Сутність, зміст, функції виховного колективу	184
Діалектика розвитку учнівського колективу	186
Чинники розвитку учнівського колективу	188
Учнівське самоврядування в школі і класі	191
Формальні і неформальні групи учнівського колективу	194
Дитячі і юнацькі громадські організації	197
Неформальний молодіжний рух	202
2.7. Класний керівник. Функції, напрями і форми роботи	
Класний керівник у школі	208
Функції класного керівника	210
Напрями і форми роботи класного керівника	211
Критерії оцінювання ефективності виховного процесу	215
2.8. Виховна робота з педагогічно занедбаними дітьми	
Сутність поняття «педагогічно занедбані діти»	218
Принципи, шляхи і засоби перевиховання	221
2.9. Взаємодія школи і сім'ї у вихованні молоді	
Сім'я як соціально-педагогічне середовище	223
Особливості і перспективи розвитку сучасної сім'ї	228
Форми і методи роботи вчителя з батьками учнів	231

3. Теорія освіти і навчання	3.1. Дидактика	
	Виникнення і становлення дидактики як науки	238
	Сутність дидактики	240
	Категоріальний апарат дидактики	242
	3.2. Освітня система в Україні	
	Дошкільна освіта	247
	Загальна середня освіта	248
	Позашкільна освіта	258
	Професійна освіта	262
	3.3. Зміст освіти	
	Загальна характеристика змісту освіти	266
	Стандарти освіти	276
	Державні нормативні документи, що відображають зміст освіти	278
	3.4. Структура і організація процесу навчання	
	Основні функції і компоненти процесу навчання	284
	Структура процесу навчання	286
	3.5. Сучасні види і концепції навчання	
	Проблемно-розвивальне навчання	
	Проблемна ситуація як умова пізнавальної активності учнів	293
	Класифікація методів проблемно-розвивального навчання	295
	Способи і умови застосування методів проблемно-розвивального навчання	298
	Модульне навчання	304
	Особистісно-орієнтоване навчання	305
	Комп'ютерне навчання і нові інформаційні технології навчання	307
	Дистанційне навчання	309
	3.6. Закономірності і принципи навчання	
		314
	3.7. Загальні методи навчання	
	Методи навчання і їх класифікація	320
	Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності	323

Методи стимулювання і мотивування навчально-пізнавальної діяльності	337
Методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності	353
Загальні вимоги до використання методів навчання	363
Засоби навчання	365
3.8. Форми організації навчання	
Організаційні форми навчання	374
Урок — основна форма організації навчання	378
Елементи уроку	379
Взаємозв'язок типу і структури уроку	381
Форми роботи на уроці	385
Дисципліна на уроці	391
Основні вимоги до уроку	393
3.9. Позаурочні форми навчання	
Семінарські заняття	396
Практикуми	400
Факультативні заняття	400
Навчальна екскурсія	401
Додаткові групові, індивідуальні заняття.	
Предметні гуртки	403
Домашня навчальна робота учнів	404
3.10. Контроль навчально-пізнавальної діяльності	
Сутність, функції, види контролю	406
Перевірка й оцінювання успішності учнів	409
3.11. Диференційоване навчання в школі	
Диференціація в освіті.	
Види і рівні диференціації	415
Рівні диференціації	416
Навчання обдарованих учнів	418
Проблема відставання учнів у навчанні	422
4. Школознавство	
4.1. Управління освітою в Україні	
Загальні принципи управління освітою	427

	Структура управління освітою в Україні	429
	Інспектування загальноосвітнього закладу	431
	4.2. Управління загальноосвітнім навчальним закладом	
	Управлінські органи в школі	433
	Особливості і методи управлінської діяльності в сучасній школі	439
	Планування і контролювання роботи школи	443
	4.3. Методична робота в школі	
	Значення методичної роботи для підвищення рівня фахової підготовки вчителя	450
	Основні форми методичної роботи в школі	451
	Підвищення кваліфікації і атестація педагогічних працівників	456
	4.4. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності	
	Інновації в освіті	458
	Передовий педагогічний досвід і впровадження досягнень педагогічної науки	460
	Критерії педагогічних інновацій	464
5. Сучасний учитель, його діяльність і професійний розвиток	5.1. Учитель як суб'єкт педагогічної діяльності	
	Основні функції, ознаки педагогічної діяльності	467
	Компоненти педагогічної діяльності	472
	Професійні знання, уміння, здібності і якості сучасного вчителя	476
	Педагогічна компетентність вчителя	486
	Професійний розвиток вчителя	488
	5.2. Педагогічне спілкування — основа професійної діяльності вчителя	491
	Забезпечення конструктивності педагогічного спілкування	492
	Стилі педагогічного спілкування	501
	Бар'єри і ускладнення, що виникають у педагогічному спілкуванні	503

6. З історії педагогіки

6.1. Історія українського шкільництва і педагогіки	
Виховання і навчання у первісних і родових племенах на території України	509
Навчання і виховання дітей праукраїнців епохи палеоліту	509
Народно-педагогічні уявлення праукраїнців трипільської культури	511
Культурний і освітній розквіт Київської Русі (період княжої доби)	513
Навчання і виховання у Київській Русі	513
Пам'ятки педагогічної думки Київської Русі	516
Стан освіти в період розпаду Київської Русі і культурного занепаду	519
Розвиток педагогічної думки в епоху культурного відродження України (XVI—XVIII ст.)	519
Боротьба католицизму та православ'я в Україні на ниві освіти	520
Діяльність братських шкіл	523
Перші вищі школи в Україні	524
Козацька педагогіка	527
Видатні діячі української освіти XVI—XVIII ст.	528
Українська освіта і педагогіка наприкінці XVIII — на початку XX ст.	532
Освітницька політика московського царату і паростки національної школи	532
Просвітницька діяльність Кирило-Мефодіївського товариства	534
Стан освіти в Україні у складі Російської імперії	538
Стан освіти на західноукраїнських землях	540
Видатні українські педагоги XIX — початку XX ст.	543
Уроки XX століття: шлях до національної школи	551
Становлення національної системи освіти	551
Видатні діячі української освіти XX ст.	553

6.2. Основні проблеми розвитку європейського шкільництва і педагогічної думки	
Антична педагогіка	561
Виховання і школа в античному світі	562
Філософсько-педагогічна думка в античних суспільствах	564
Освітньо-виховна практика і педагогічна думка в епоху середньовіччя	567
Типи виховних систем і школа в середні віки	568
Виникнення університетів	569
Школа і педагогічна думка епохи Відродження	571
Педагогічна думка епохи Відродження	572
Розвиток освіти в епоху Реформації	574
Педагогічні ідеї епохи буржуазних революцій і Просвітництва	579
Видатні діячі епохи буржуазних революцій в Європі	581
Становлення і розвиток класичної європейської педагогіки та національної системи народної освіти у XIX ст.	585
Педагоги-класики кінця XVIII—XIX ст.	586
Основні теорії європейської освіти Нового часу	594
Теорії «громадського виховання» і «трудової школи»	595
Теорія «вільного виховання»	597
Експериментальна педагогіка	598
Педагогіка особистості	599
Теорія «нового виховання» і «нових шкіл»	600
Вальдорфська педагогіка	602
Короткий термінологічний словник	605

1.

Загальні засади педагогіки

1.1. Предмет і завдання педагогіки

Людина виокремилася у природному світі і розвивалася завдяки пізнанню, осмисленню світу, себе і свого буття в ньому, передачі набутих знань і досвіду молодшим поколінням, усвідомленню значущості цієї діяльності, її постійному збагаченню і розвитку. З часом ця діяльність все більше піддавалася осмисленню, набувала ознак специфічної практики, стала джерелом і об'єктом цілісної і багатогалузевої науки про закономірності навчання і виховання, розвиток особистості дитини — педагогіки.

Педагогіка як наука про навчання, виховання й розвиток підростаючих поколінь

З утворенням перших найдавніших людських спільнот (сім'ї, племені, общини) перед ними поставала потреба передавати свої досвід і знання наступним поколінням, у певний спосіб впливати на їх поведінку, що загалом мало сприяти виживанню людського роду, формувати моральні, психологічні, фізичні якості нащадків. Отже, проблема наставництва, навчання, виховання виникла одночасно з появою людського соціуму.

З розвитком цивілізації виховання підростаючих поколінь ставало все більш осмисленим, набувало доско-

наліших форм і методів. Цими питаннями переймалися знані люди, вчені, мислителі. Наприклад, наставником полководця Александра (356—323 до н. е.) був один з найвідоміших філософів Давньої Греції Арістотель (384—322 до н. е.).

Назва «педагогіка» походить від грецьких слів «paidos» — дитина і «ago» — веду, тобто «дітоводіння». У Давній Греції так називали рабів, які супроводжували дітей рабовласників до школи, пізніше — вільнонайманих людей, котрі займалися наставництвом, вихованням та навчанням дітей. Називали ще їх педономами, дидасками, майстрами.

Педагогіка (грец. paidos — дитина, ago — веду) — наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості.

До XVII ст. педагогіка функціонувала у лоні філософії, що була тоді майже всеохоплюючою системою наукових знань. Але розвиток матеріального виробництва і духовної культури, підвищення у зв'язку з цим ролі освіти і школи, розширення та ускладнення навчально-виховної діяльності й збагачення відповідного фахового досвіду зумовили виокремлення педагогіки в самостійну науку.

Кожна наука має свої предмет і об'єкт дослідження та є синтезом знань про явища дійсності, які вона вивчає. Разом з тим, вона неодмінно перебуває в певних взаємозв'язках з іншими науками.

Об'єкт педагогіки — сфера суспільної діяльності, основним завданням якої є виховання і навчання людини.

Сутність об'єкта педагогіки зумовлює виокремлення її предмета.

Предмет педагогіки — відносини, які виникають у процесі педагогічної діяльності, методи, принципи, на основі яких вона реалізується, закони і закономірності, яким вона підпорядковується як цілісний процес.

Педагогіка досліджує виховання як свідомий і плано-мірний процес підготовки людини до життя і праці, розкриває його сутність, закономірності, тенденції та перспективи, вивчає принципи і правила, які регулюють виховну діяльність.

Як і кожна наука, педагогіка покликана теоретично узагальнювати факти, проникати у внутрішню природу явищ, виявляти їх причини, передбачати їх розвиток. Вона аналізує об'єктивні закономірності виховного процесу, досліджує істотні й необхідні, загальні та стійкі зв'язки, причинно-наслідкові залежності в ньому. Їх знання дає змогу правильно будувати педагогічний процес, прогнозувати ре-

зультати виховання і здійснювати його відповідно до потреб суспільства.

Педагогічна наука виникла і розвивалась як теорія виховання підростаючих поколінь. Зумовлено це тим, що людина, її духовні та фізичні якості формуються в дитинстві, підлітковому віці та юності. Саме у ці періоди життя розвиток особистості відбувається найбільш інтенсивно, формуються найголовніші її риси та особливості — розумові та фізичні сили, основи світогляду, переконань, моральних почуттів, риси характеру, спрямованість потреб, інтересів, уподобань тощо. Тому істотні прогалини і недоліки у вихованні, допущені в ранньому віці, ліквідувати пізніше надзвичайно важко, а іноді й неможливо.

Педагогіка вивчає процеси виховання, освіти і навчання лише у властивих їй межах, розглядає у цих процесах тільки педагогічний аспект. Вона досліджує те, на яких загальнопедагогічних засадах, завдяки яким засобам виховної роботи потрібно будувати виховний процес, освіту і навчання людей різних вікових груп в освітніх закладах, в усіх типах установ, організацій і трудових колективів.

Система педагогічних категорій

Педагогіка має свій *понятійний апарат* — систему педагогічних понять, які виражають наукові узагальнення. Ці поняття утворюють систему *категорій педагогіки* — найзагальніших педагогічних понять, що відображають основні, найістотніші сторони, властивості та зв'язки явищ об'єктивного світу.

Найважливіші педагогічні категорії — «виховання», «освіта» і «навчання». Вони охоплюють сукупність реальних явищ, теоретичних і практичних питань, що належать до предмета педагогічної науки. Правильне їх розуміння потрібне передусім для пізнання педагогічних закономірностей.

Виховання як соціальне явище властиве тільки людям, воно є однією зі сфер суспільно-необхідної діяльності.

Виховання — цілеспрямований та організований процес формування особистості.

Основне його призначення полягає у забезпеченні наступності поколінь, що неможливе без засвоєння і розвитку новими поколіннями суспільно-трудового досвіду.

Проблеми виховання людини вивчають різні суспільні науки — психологія, історія, соціологія, філософія та ін.

Педагогіка досліджує виховання як педагогічний процес, систему засобів педагогічного управління, складний комплекс виховних впливів.

Поняття «виховання» трактують по-різному. У широкому розумінні — це процес формування особистості, що відбувається під впливом соціальних умов. Оскільки дійсність нерідко буває суперечливою і конфліктною, то особистість може не тільки формуватися під впливом оточення, а й деформуватись під тиском антисоціальних явищ чи протистояти їм.

Виховання в широкому педагогічному розумінні — формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яке базується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді. Виховання у вузькому педагогічному значенні — цілеспрямована виховна діяльність педагога для досягнення конкретної мети в колективі учнів. Виховання в гранично вузькому значенні — спеціально організований процес, що передбачає формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком, який відбувається через взаємодію вихователя і виховуваного.

Одним з елементів виховання є освіта.

Освіта — процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх та професійних знань.

Термін «освіта» вживається на означення не тільки процесу розумового виховання і підготовки до виконання певних суспільних функцій, а й результату цього процесу: певного рівня освіченості, ступеня озброєності знаннями, уміннями і навичками, а також характеру освіченості (неповна середня, повна середня або вища, загальна чи професійна освіта). Здобуття певної освіти відповідає і певному статусу людини в суспільстві, його вченому ступеню (згідно зі ст. 37 Закону «Про освіту» — бакалавр, магістр, кандидат, доктор наук).

Поняття «освіта» означає також сукупність і функціонування освітньо-виховних установ різних типів та ступенів (початкових, середніх та вищих шкіл, курсів, дошкільних та позашкільних закладів тощо). Йдеться про організацію освітньої справи за певними її принципами, завданнями, масштабами. Саме такий смисл терміна «освіта» міститься у словосполученнях «система народної освіти», «ступені освіти», «управління освітою» та ін.

Головним способом здобуття освіти, засвоєння суспільно-історичного досвіду, найважливішим засобом опанування здобутків людської культури є навчання. Зв'язок між поняттями «навчання» та «освіта» настільки тісний, що їх іноді вважають ідентичними.

Навчання — цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються уміння й навички.

Навчання не є механічним передаванням знань учителем учням, а їх спільною працею, в якій викладання й учіння перебувають у єдності і взаємодії. Провідна роль у цьому процесі належить учителю, який викладає учням навчальний матеріал, спонукає їх до учіння, спрямовує та організовує їх пізнавальну діяльність, навчає засобам і прийомам засвоєння знань, умінь і навичок, перевіряє, контролює та оцінює їх працю. Учні засвоюють (сприймають, осмислюють, запам'ятовують) знання, перетворюють узагальнений наукою досвід людства на особисте надбання, набувають навичок та умінь оперування знаннями, використання їх для розв'язання навчальних завдань і практичної діяльності.

Виховання, освіта і навчання є найважливішими напрямками педагогічної діяльності, які органічно пов'язані між собою і доповнюють один одного. У їх взаємозв'язку полягає одна з основних педагогічних закономірностей. Адже освіта як процес і як результат інтелектуальної, практичної підготовки людини до життя передбачає навчання в певних його формах, зокрема й самоосвіту. Здійснюється вона в єдності з виховною діяльністю. Правильно організований процес виховання відкриває можливості для свідомого і глибокого опанування наукових знань. Це стосується і навчання, у процесі якого формуються світогляд, внутрішній світ учнів, їхня самооцінка, ставлення до людей, до праці, до життя загалом.

Навчання неодмінно виконує виховну функцію, а у виховній роботі, в яких би формах її не здійснювали, обов'язковими є певні елементи навчання: використання і застосування знань, пояснення, показ, наслідування, засвоєння та ін. Виховання спрямоване на вироблення певних норм поведінки людини. Освіта сприяє формуванню світогляду, набуттю певної суми знань, є складовою виховання. Навчання полягає у здобутті освіти, у ньому взаємодіють учитель та учень. Отже, попри те, що виховання, освіта і навчання тісно взаємопов'язані, їх не можна ототожнювати, оскільки вони мають суттєву специфіку, потребують особливих знань, умінь, використання специфічних методів та інструментів.

Система педагогічних наук

Структура сучасної педагогіки відображає зв'язки і відносини, що виникли під час історичного розвитку педагогічних знань, визначає місце кожної з педагогічних наук, її роль для педагогічної практики. Їх кількість залежить від суспільних потреб (йдеться про самостійні науки із своїм предметом, методами дослідження, понятійно-категорійним апаратом). Певною мірою вони спираються на структуру і принципи загальної педагогіки, будучи її «дочірніми» і водночас самостійними науками. Нині педагогічна наука об'єднує до двадцяти педагогічних галузей.

Загальна педагогіка вивчає і формулює принципи, форми і методи навчання й виховання, які є загальними для всіх вікових груп і навчально-виховних закладів. Складається з чотирьох розділів:

1) основи педагогіки (філософські засади педагогіки, характеристика систем освіти);

2) теорія навчання та освіти (дидактика), яка досліджує сутність процесу навчання і змісту освіти);

3) теорія виховання (сутність процесу виховання, організації виховного процесу);

4) теорія управління навчально-виховним процесом (школознавство — система управління школою і діяльність органів освіти).

Вікова педагогіка вивчає закономірності виховання і навчання, організаційні форми й методи навчально-виховного процесу стосовно різних вікових груп. Її поділяють на такі напрями:

— дошкільна педагогіка (закономірності виховання дітей дошкільного віку у сім'ї, в дошкільних виховних закладах);

— педагогіка загальноосвітньої школи (зміст, форми й методи навчання і виховання школярів).

Професійна педагогіка досліджує і розробляє питання підготовки фахівців для різних галузей народного господарства. Залежно від рівня освіти існують такі напрями:

— педагогіка професійно-технічної освіти (підготовка кваліфікованих робітників і фахівців середньої ланки для різних галузей народного господарства);

— педагогіка вищої школи (навчально-виховний процес у вищих закладах освіти, проблеми здобуття вищої освіти).

Корекційна педагогіка вивчає проблеми і розробляє методи виховання, навчання та освіти дітей з різними фізичними або психічними вадами. Залежно від виду де-

фектів педагогічні знання цієї галузі поділяють на такі напрями:

— сурдопедагогіка (навчання і виховання глухонімих, глухих і туговухих дітей);

— логопедія (навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення);

— тифлопедагогіка (навчання і виховання сліпих та слабозорих дітей);

— олігофренопедагогіка (навчання і виховання розумово відсталих і дітей з уповільненим розумовим розвитком).

Історія педагогіки висвітлює процес розвитку теорії та практики навчання і виховання в різні історичні епохи, різних країн і народів.

Методики викладання окремих предметів вивчають закономірності викладання і вивчення конкретних навчальних дисциплін у закладах освіти різних типів.

Шкільна гігієна досліджує і визначає санітарно-гігієнічні умови життя учнів, організацію навчального процесу залежно від віку, стану здоров'я.

Порівняльна педагогіка порівнює системи народної освіти різних країн.

Галузеві педагогіки охоплюють спортивну, авіаційну, військову, інженерну, медичну, культурно-освітню; педагогіку виправно-трудової системи, педагогіку підвищення кваліфікації та перекваліфікації спеціалістів, робітничих кадрів.

Народна педагогіка є галуззю педагогічних знань і досвіду народу, що виявляється в домінуючих поглядах суспільства на мету, завдання, засоби і методи виховання та навчання.

Педагогіка народознавства забезпечує практичне завоювання учнями (у процесі прилучення до творчих традицій, звичаїв і обрядів, у діяльності, поведінці) культурно-історичних, мистецьких надбань батьків, дідів і прадідів.

Родинна педагогіка є складовою народної, в якій зосереджено знання й досвід щодо створення і збереження сім'ї, сімейних традицій (трудових, моральних, мистецьких), формування в дітей любові до матері й батька, бабусі й дідуся, поваги до пам'яті померлих та ін.

Козацька педагогіка спрямована на формування козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю, твердою волею і характером.

Духовна педагогіка — це галузь педагогічних знань, досвід з виховання і навчання особистості засобами релігії.

Педагогічна деонтологія (грец. deon — потрібне, необхідне) є узагальненою системою принципів, норм, вимог професійного й особистісного порядку, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності. Деонтологія досліджує етичний аспект поведінки педагога з позицій належного, розглядає поведінку в практичній діяльності через поняття повинності, належного ставлення до учасників педагогічного процесу (учнів, їх батьків, колег), професійної праці. Центром її вивчення є професійний обов'язок педагога, його поведінка, основана на деонтологічних принципах, нормах, відповідальність за поведінку в нестандартних професійних ситуаціях, основні цінності професії педагога тощо.

Соціальна педагогіка вивчає закономірності й механізми становлення і розвитку особистості в процесі здобуття освіти і виховання у різних соціальних інститутах, а також соціально орієнтовану діяльність освітніх, наукових, культурних та інших закладів, установ і соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей та молоді в процесі вирішення суспільних, політичних, економічних та інших проблем суспільства.

Науково-теоретичну структуру соціальної педагогіки утворюють:

— агогіка (грец. agōgē — віднесення): досліджує проблеми попередження відхилень у поведінці дітей та підлітків;

— герогіка (грец. geron — стара людина): вивчає соціально-педагогічні проблеми людей похилого віку;

— андрагогіка (грец. andres — чоловік): переймається проблемами освіти і виховання дорослої людини протягом усього її життя;

— віктимологія (лат. victima — жертва): зосереджена на проблемах категорії людей, які стали жертвами несприятливих умов соціальної організації та насильства.

Об'єднує систему педагогічних наук у єдине ціле їх спільна мета, яка полягає в зорієнтованості на гармонійний розвиток особистості, розкриття її найкращих якостей і коригування поведінки.

Міжпредметні зв'язки педагогіки. Педагогіка пов'язана з багатьма науками: філософією (логікою, етикою, естетикою), соціологією, психологією, анатомією і фізіологією людини, економічними науками, етнологією, педіатрією, кібернетикою тощо. Міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими науками дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси.

Філософські науки допомагають педагогіці визначити мету виховання, правильно враховувати дію загальних закономірностей людського буття і мислення, забезпечують оперативною інформацією про зміни в науці й суспільстві, коригуючи спрямованість виховання. Психологія вивчає закономірності розвитку психіки людини, а педагогіка — ефективність виховних впливів, які зумовлюють зміни у її внутрішньому світі й поведінці. Кожен розділ педагогіки спирається на відповідний розділ психології. Анатомія і фізіологія людини є основою для розуміння її біологічної сутності — розвитку вищої нервової діяльності, першої і другої сигнальних систем, розвитку та функціонування органів чуття, опорно-рухового апарату, серцево-судинної і дихальної систем. Економічні науки дають змогу простежити вплив закономірностей розвитку виробничих відносин, економічних процесів, навчання й виховання. Етнологія вказує на національні особливості людей, які завжди є представниками певних етнічних груп. Соціологія допомагає у пізнанні таких систем суспільства, як сім'я, школи різних типів, трудові колективи, формальні та неформальні групи, юнацька субкультура тощо, використовуючи фактичний матеріал для раціональної організації навчання й виховання. Використання досліджень кібернетики дає змогу сконструювати і застосувати у педагогічному процесі навчальні та контрольні машини.

Здобутки цих наук сприяють розвитку педагогіки, дають змогу вдосконалювати методи виховання і навчання, розвивати споріднені з педагогікою галузі знань.

Запитання. Завдання

1. Які особливості суспільного життя спричинили виникнення педагогіки як науки?
2. Охарактеризуйте особливості педагогіки як науки, її предмета і об'єкта.
3. Розкрийте сутність основних педагогічних категорій.
4. Які дисципліни формують систему педагогічних наук? У чому полягають їх особливості?
5. Проаналізуйте зв'язки педагогіки з іншими науками. Чим обумовлені їх взаємовпливи?
6. У чому полягають особливості педагогічної науки на сучасному етапі?
7. Чи можна вважати систему педагогічних наук незмінною в часі? Які чинники зумовлюють її розвиток?

1.2. Загальна характеристика методів науково-педагогічного дослідження і його логіки

Педагогічна реальність є складною і багатоманітною, пізнання її потребує особливого бачення, володіння надбаннями багатьох наук, використання філософських, загальнонаукових і спеціальних методів. Завдяки системному їх використанню ця дійсність набуває правильного відтворення у мисленні, трансформується в науково вивірені концепції, теорії, відповідно впливає на педагогічну практику.

Метод, методика науково-педагогічного дослідження

Поняття «метод» (грец. *methodos*) використовувалося в давньому світі як синонім словосполучень «шлях дослідження, спосіб пізнання». Сучасна філософія (теорія пізнання) трактує його як форму практичного і теоретичного освоєння дійсності, систему засобів, прийомів, принципів та підходів, які може застосовувати конкретна наука для пізнання свого предмета. Ця система поєднує в собі універсальні і притаманні кожній науці елементи. Притаманні вони і методам науково-педагогічного дослідження.

Метод науково-педагогічного дослідження — спосіб дослідження психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивної закономірності виховання і навчання.

Для отримання різнобічних відомостей про розвиток особистості, колективу або іншого об'єкта навчання і виховання обирають оптимальну *методику дослідження* — комплекс методів, процедуру, послідовність здійснюваних пізнавальних і перетворюючих дій, операцій та впливів, спрямованих на вирішення дослідницьких завдань.

Добираючи методики дослідження, важливо дотримуватися таких вимог:

— застосовувати поєднання методів, яке б відкривало різнобічні відомості про розвиток особистості, колективу, іншого об'єкта виховання чи навчання;

— використовувати методи мають забезпечити одночасно вивчення діяльності, спілкування та інформованості особистості;

— методи мають відображати динаміку розвитку певних якостей як у віковому плані, так і протягом певного проміжку часу;

— використовувати такі методи, які дають змогу одержати відомості про учня з багатьох джерел, від найкомпетентніших осіб, які постійно спілкуються з ним.

Сучасна педагогіка використовує такі методи педагогічних досліджень: педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ю, експеримент, вивчення продуктів діяльності, соціологічні методи, а також вдається до загальнонаукових методів дослідження, зокрема до соціометричних методів, тестування тощо.

Метод педагогічного спостереження. Він є найпоширенішим методом дослідження проблем виховання і навчання.

Метод педагогічного спостереження — організоване дослідження педагогічного процесу в природних умовах.

Сутність його полягає в умисному, систематичному та цілеспрямованому сприйнятті психолого-педагогічних явищ. Метод спостереження має цілеспрямований характер, підпорядковується меті дослідження. Головними його вимогами є: чіткість, систематичність, різнобічність, достатня кількість зафіксованих фактів, своєчасність, об'єктивність, економність техніки запису, ретельне, вдумливе й копітке опрацювання зібраного матеріалу, урахування всіх впливів на перебіг досліджуваних явищ, відокремлення істотних, стійких, повторюваних фактів від другорядних та випадкових елементів, неупередженість у тлумаченні матеріалу, в оцінюванні фактів і висновків щодо них.

За способом здійснення розрізняють пряме спостереження, опосередковане та самоспостереження.

Пряме спостереження — вид спостереження, під час якого дослідник безпосередньо бере участь у досліджуваному процесі, діє разом з учасниками дослідження. Характер залученості може бути різним: в одних випадках дослідник повністю зберігає інкогніто й інші учасники ніяк його не виокремлюють у колективі; в інших — спостерігач не приховує своїх дослідницьких цілей. Залежно від дослідницьких завдань вибудовується система стосунків спостерігача з іншими учасниками дослідження. Цей тип спостереження здебільшого використовують при вивченні дітей у процесі їх навчання й виховання.

Опосередковане спостереження — вид спостереження, що не передбачає безпосередньої участі дослідника у процесі, який вивчають. Воно ефективніше, ніж пряме спосте-

реження, оскільки дає змогу фіксувати природну поведінку дітей, унеможливорює вплив педагога на них.

Самоспостереження — процес споглядання внутрішніх психічних процесів з одночасним спостереженням за їх зовнішніми виявами. Воно є унікальним методом «проникнення» усередину психічних процесів та явищ, однак пов'язане з певними труднощами, оскільки дані самоспостереження повинні бути не інтерпретованими, а сутнісними у тій послідовності, в якій вони виникають. А словесний вияв почуттів та переживань у цей момент має бути чітким та максимально спонтанним. Цінність отриманих даних залежить від щирості дитини, безпосередності, звільненості від додаткових впливів на неї. Дані самоспостережень враховують при висловлюваннях учнів про способи вирішення навчальних та інших завдань; оцінюванні успіхів і невдач у навчальній та іншій діяльності, ставлення до людей, своїх здібностей, читацьких інтересів, смаків, ідеалів, життєвих планів. Фактичні дані самоспостережень аналізують разом з даними спостережень.

Спостереження охоплює елементи теоретичного мислення (задум, методичні прийоми осмислення і контроль результатів), а також кількісні та якісні методи їх аналізу.

Методика спостереження передбачає:

— вибір ситуації та об'єкта, узагальнення теоретичних уявлень про них, конкретизацію цілей;

— побудову програми спостереження (з'ясування ознак явища, що підлягає спостереженню), одиниць спостереження, способу і форми фіксації результатів (запис, протокол, таблиці, кіно-, фото-, аудіо-, відеореєстрація);

— опис способу оброблення отриманих даних.

Наприклад, під час дослідження форм та видів спілкування учнів, котрі сидять за однією партою, одиницею спостереження є безпосередні контакти між ними (розмова, усмішка у відповідь, записка, дотик тощо). Кожен контакт відмічають у таблиці:

Учень 1		Учень 2	
Вид контакту	Кількість (частота)	Вид контакту	Кількість (частота)
Вербальне спілкування		Вербальне спілкування	
Записка		Записка	
Моторні акти (дотик, поштовх тощо)		Моторні акти (дотик, поштовх тощо)	

Аналіз таблиці ілюструє вид спілкування, який переважає, його інтенсивність, ініціатора взаємодії. Для надійності висновків такі спостереження повторюють кілька разів.

Бесіда, інтерв'ю. Для збору педагогічної інформації, яка не завжди відображена в документах або недоступна спостереженню, використовують опитувальні методи, які передбачають отримання її в процесі спілкування дослідника з особами, які є носіями цінної для нього інформації. До таких методів належать бесіда та інтерв'ю. Обидва методи потребують особливої душевної чуйності, уміння слухати й одночасно вести розмову у передбаченому руслі, розпізнавати емоційні стани співбесідника, миттєво реагуючи на будь-які зміни, фіксувати зовнішні прояви внутрішнього стану (жести, міміку, пози тощо).

Бесіда — метод безпосереднього спілкування, який дає змогу одержати від співрозмовників інформацію, що цікавить учителя, за допомогою заздалегідь підготовлених запитань.

Для ефективного проведення бесіди необхідно визначити мету, розробити план, з'ясувати, які питання є основними, а які додатковими, створити сприятливу, доброзичливу атмосферу для відвертої розмови, беручи до уваги вікові та індивідуальні особливості співбесідників, виявляти педагогічний такт, за протоколювати бесіду.

На початку бесіди основне завдання полягає в налагодженні первинного контакту із співбесідником. Тому нерідко дослідник формулює спершу запитання, відповіді на які не дають пов'язаної з темою дослідження інформації, але залучають співрозмовника до зацікавленого обміну думками. Ініціатор бесіди має подбати, щоб запитання були короткими, логічними, зрозумілими.

Дані про явище, що цікавить, можна одержати при відповідях як на прямо поставлені запитання (Що знає досліджуваний про той чи інший об'єкт? Яке ставлення до нього? тощо), так і опосередковано (наприклад, при обговоренні прочитаної книги). Результати бесіди доцільно порівняти з даними, отриманими за допомогою інших методів.

Відповідно до мети подальшої співпраці вчителя та учнів виокремлюють такі види бесіди:

— експеримент (залучення до співробітництва). Передбачає настроювання співрозмовника на специфіку експерименту, перелік основних дій, надання інструкцій;

— експериментальна бесіда (перевірка гіпотези). Використовують у ситуаціях, коли кожний окремих елемент діяльності передбачає повну змістову завершеність попереднього.

Видом бесіди є інтерв'ю.

Інтерв'ю — метод отримання інформації за допомогою усного опитування.

Цей метод дає змогу отримати глибинну інформацію про думки, погляди, мотиви, уявлення респондентів, спостерігати за їх психологічними реакціями. Він ефективний у тих випадках, коли дослідник впевнений в об'єктивності відповідей опитуваного. Під час інтерв'ю дослідник ставить сформульовані заздалегідь запитання у певній послідовності й записує відповіді на них. При проведенні інтерв'ю слід подбати про усунення або хоча б зниження впливу «третіх» осіб, присутність яких може змінити психологічний контекст інтерв'ю, спричинити нещирі відповіді респондента.

За ступенем формалізованості інтерв'ю бувають:

а) вільні — не регламентовані темою, формою бесіди; тривалі бесіди за загальною програмою без чіткої деталізації питань;

б) стандартизовані — бесіди, близькі за формою до анкетування із закритими запитаннями;

в) напівстандартизовані — бесіди, що поєднують в собі особливості вільних і стандартизованих інтерв'ю.

Спілкування інтерв'юера і респондента регламентоване детально розробленим питальником (бланк інтерв'ю, анкета) й інструкцією інтерв'юера, який зобов'язаний дотримуватись послідовності й точності під час формулювання запитань.

Межі між видами інтерв'ю рухливі й залежать від мети, складності проблеми та етапу дослідження. Ступінь свободи учасників інтерв'ю залежить від переліку та форми запитань, змістовий рівень — від інформаційної насиченості та складності відповідей.

Певна ситуація передбачає використання відповідного різновиду інтерв'ю. *Діагностичне інтерв'ю* — спосіб отримання інформації про властивості особистості, який допомагає проникнути у її внутрішній світ та зрозуміти проблеми. *Клінічне інтерв'ю* — вид терапевтичної бесіди за необхідності надання психолого-педагогічної допомоги. При цьому дослідника цікавить не тільки безпосередній зміст відповідей респондента (факти, погляди, почуття, асоціації тощо), а і його поведінка (тон, жести, рухи та ін.). *Фокусоване інтерв'ю* — короткочасна бесіда, мета якої полягає в отриманні інформації про конкретну проблему, процес, явище, реакцію респондента на задану дію. *Панельне інтерв'ю* — багаторазове інтерв'ю одних і тих самих рес-

пондентів з одних і тих самих питань через певні проміжки часу. *Групове інтерв'ю* — запланована бесіда, під час якої дослідник прагне викликати дискусію в групі.

На інтерв'ю впливають місце, конкретні обставини, тривалість його проведення. Респонденти краще погоджуються на коротке інтерв'ю.

Достовірність і надійність одержаної інформації залежить і від особистості дослідника, його ерудиції, спостережливості, дисциплінованості, моральної та фізичної витривалості, знання теми і техніки проведення інтерв'ю.

Результати інтерв'ю порівнюють з даними, отриманими за допомогою інших методів (анкет, спостережень, пілотажних досліджень тощо).

Психолого-педагогічний експеримент. Він дає змогу реєструвати факти, розкривати закономірності, механізми, динаміку, тенденції психічного розвитку, становлення особистості, виявляти можливості для оптимізації цього процесу. Саме цей метод сприяє поєднанню психологічних досліджень з педагогічним пошуком.

Психолого-педагогічний експеримент — метод, що забезпечує спостереження за змінами психологічних характеристик дитини в процесі педагогічного впливу на неї.

Здійснення психолого-педагогічного експерименту охоплює такі етапи:

1. **Констатуючий експеримент першого порядку.** Спрямований на з'ясування характеристик та властивостей досліджуваного явища. У ньому беруть участь основна і контрольна групи. Основну групу задіюють у всіх процедурах експерименту. Контрольна група є еталоном, за яким оцінюють розвиваючий та формуючий ефект експерименту. Завдяки цьому дослідження відбувається в паралельному режимі.

2. **Формуючий експеримент.** Здійснюється за допомогою експериментальної моделі розвиваючих і формуючих впливів на предмет дослідження. Поєднує в собі різні процедури: навчальні, ігрові, практичні тощо. Важливою при цьому є аналітична модель «розвиваючого ефекту» експерименту — своєрідний «ідеальний образ» сподівань дослідника щодо його результатів.

3. **Констатуючий експеримент другого порядку.** На цьому етапі організують «контрольне» дослідження, залучивши основну та контрольну групи учасників. Його мета — фіксація показників із досліджуваного об'єкта після закінчення процедури формуючих впливів. Показники контрольної вибірки використовують як еталон для з'ясування

формуючого ефекту, досягнутого при роботі з основною групою. Далі результати дослідження аналізують та використовують для обґрунтування закономірностей розвитку психологічних особливостей досліджуваних.

За місцем проведення розрізняють лабораторний і природний педагогічний експерименти. *Лабораторний експеримент* відбувається в штучних умовах, коли експериментатор моделює всі необхідні для його проведення умови. Він дає змогу точно враховувати досліджувані зовнішні впливи (силу, тривалість, послідовність подразників або їх комбінацій) та реакції-відповіді (дії, висловлювання) людини на ці подразники. Експеримент завжди доповнюють певними методичними засобами, що дає змогу розширити його можливості й підвищити ефект від дослідження загалом. *Природний експеримент* запропонований російським психологом О. Лазурським (1874—1917). Дослідження відбувається у спеціальних умовах, відповідно до його мети, а досліджувані процеси протікають природно та послідовно без втручання експериментатора. Він поєднує у собі позитивні риси спостереження і лабораторного експерименту, однак, порівняно з лабораторним, є менш точним і тому доповнюється ним.

Педагогічний експеримент дає змогу відокремити досліджуване явище від інших, цілеспрямовано змінювати умови педагогічного впливу на вихованців, повторювати окремі педагогічні явища приблизно в таких же умовах. Дані експерименту обробляють, перевіряють за результатами спостережень та інших методів дослідження.

Вивчення продуктів діяльності. Дослідження різноманітних документів, архівів, періодики, теле- і радіопередач дає змогу отримати дуже цінні дані.

Вивчення продуктів діяльності — метод дослідження, за якого використовують систему процедур, спрямованих на збір, систематизацію, аналіз і тлумачення продуктів діяльності людини.

Воно поєднує кілька дослідницьких та аналітичних процедур, які розрізняють за особливістю предмета пізнання. До таких процедур належать:

— аналіз особистих документів (листів, фотографій, щоденників, автобіографій, особових справ, зошитів). Дає матеріал для психодіагностики, дослідження життєвого шляху особистості, її ставлення до навчання, рівня засвоєння знань, сформованості умінь та навичок;

— аналіз офіційних матеріалів групової, колективної та масової комунікації (записів розмов, дискусій, нарад,

статутів, наказів, оголошень, розпоряджень, законів, правил, газет, радіо-, телепередач, реклами). Застосовується для вивчення соціальних процесів, явищ та їх впливу на особистість, стан навчально-виховної роботи в школі;

— аналіз продуктів діяльності (творчих, професійних, поведінкових, суспільних, самоорієнтованих тощо). Як метод психолого-педагогічного дослідження він широко використовується у дослідницькій, прикладній діяльності педагогів і психологів. Його ефективність залежить від уміння дослідника знаходити в документах навчально-виховного закладу та матеріалах діяльності вихованців головне, характерне, глибоко аналізувати їх, бачити за ними реальні факти й дії педагогів та учнів.

Методи педагогічних досліджень є різноманітними, їх використання дає змогу отримати повну, різнобічну інформацію про розвиток особистості, колективу. Особливо цікаві результати можна отримати, дібравши оптимальний комплекс методів.

Загальнонаукові методи дослідження

Науковці, що досліджують проблеми педагогіки, педагогіки-практики вдаються не лише до науково-педагогічного дослідження, а й до інших методів, успішно випробуваних у багатьох галузях наукової діяльності.

Соціологічні методи дослідження. Останнім часом у педагогіці активно використовують соціологічні методи дослідження: анкетування, визначення рейтингу, узагальнення незалежних характеристик.

Анкетування. Це метод збору фактів на основі письмового самозвіту досліджуваних за спеціально складеною програмою. Його застосовують для одержання інформації про типовість певних явищ навчально-виховного процесу. Анкетне опитування проводять для з'ясування біографічних даних, поглядів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок та особистісних рис опитуваних. Залежно від характеру інформації та способів її отримання використовують такі типи анкетного опитування:

— суцільне анкетне опитування (охоплюються великі групи населення) та вибіркове (здійснюють опитування певної групи учасників);

— усне анкетне опитування (за типом інтерв'ю) та письмове (робота з бланковими анкетами);

— індивідуальне та групове анкетне опитування;

— очне анкетне опитування (безпосереднє опитування) та заочне (поштою, телефоном тощо).

Анкета є набором запитань, кожне з яких логічно пов'язане з головним завданням дослідження. Важливими для анкети є її композиція (розташування запитань), мова і стиль їх формулювання, оформлення, рекомендації щодо заповнення анкети. Починається вона зі вступної частини, в якій зазначають, хто, з якою метою проводить опитування, вміщують інструкцію щодо заповнення, зосереджують увагу на способі повернення заповненої анкети. Вступний текст повинен задати учням настрій співробітництва. Вона має забезпечувати отримання правдивих відповідей як стосовно опитуваного, так і щодо проблеми, які є предметом дослідження.

За формою анкети бувають:

— відкриті питання, в яких інструкція не обмежує спосіб відповіді на запитання («Напишіть назву професії, яку б Ви обрали»);

— закриті питання, що мають варіанти відповідей, з яких потрібно вибрати одну (альтернативні) («Чи згодні Ви з твердженням, що професія вчителя є однією з кращих? а) безумовно згоден; б) згоден; в) не певен; г) не згоден»); які допускають вибір декількох варіантів відповідей — «питання-меню» (неальтернативні);

— напіввідкриті питання, які передбачають не тільки можливість скористатися однією з наведених відповідей, а й запропонувати свою;

— полярні питання, що виявляють стандартизований набір якостей особистості, ступінь виразності яких може бути оцінений за 4—5 бальною шкалою (уважно проаналізуйте досвід роботи учителів та оцініть рівень розвитку у них педагогічних якостей: «5» — якість притаманна вчителю вищою мірою; «4» — помітно виражена; «3» — мало виражена; «2» — не виражена; «0» — не вдалося її виявити).

За змістом анкети виокремлюють питання:

— прямі, коли зміст запитань і об'єкт інтересу збігаються (Чому Ви обрали педагогічну професію?);

— непрямі, коли зміст запитань та об'єкт інтересу дослідника різні («З ким із своїх товаришів Ви б хотіли сидіти за партою?»).

За функціями питання анкети поділяють на:

— основні (спрямовані на збір інформації про зміст досліджуваного явища);

— неосновні (запитання-фільтри, спрямовані на з'ясування основного запитання, перевірку щирості відповідей).

Підвищенню достовірності анкетування сприяє можливість учня ухилитися від відповіді, дати невизначену відповідь. Для цього в анкеті передбачають такі варіанти відповідей: «мені важко відповісти», «буває по-різному» тощо. Важливо, щоб запитання не мали у своїх формулюваннях явних або неявних підказок. При формулюванні оціночних запитань і варіантів відповідей обов'язково стежать за збалансованістю позитивних і негативних суджень.

При створенні анкети важливо, щоб питання: точно характеризували явище, а очікувані відповіді на них були достовірними; були як прямими, так і непрямими, як закритими, так і відкритими; не містили підказок, а також неоднозначного розуміння їх змісту; давали достатній простір для відповідей; містили контрольні комбінації: прямі, опосередковані запитання, особисті, безособові запитання; передбачали попередню перевірку ступеня розуміння запитань на невеликій кількості учнів і коригування змісту анкети.

Надійність даних анкетного опитування перевіряють повторним опитуванням за тією ж процедурою тих самих осіб (визначається стійкість інформації), а також контролюванням даних анкетного опитування за допомогою інших методів.

Перевага анкетування в тому, що воно є порівняно економним методом збору даних, дає змогу їх аналізувати й обробляти за допомогою статистики. Особливо ефективний цей метод при масових опитуваннях.

Метод рейтингу. Він полягає в оцінюванні діяльності, її окремих аспектів компетентними експертами, здатними вирішувати творчі завдання, контролювати процес експертизи, виявляти наукову об'єктивність, аналітичність, широту і конструктивність мислення, самокритичність, мати власну думку і вміти її обстоювати. За допомогою рейтингу відбувається первинна класифікація соціально-психологічних об'єктів за ступенем вираження загальної для них властивості — експертних оцінок.

Рейтинг є основою для побудови найрізноманітніших шкал оцінок. Використовують його при оцінюванні популярності окремих учнів, значущості їх моральних якостей, престижності професій тощо. Наприклад: «Вкажіть по порядку, кому з Вашого колективу Ви довірили б серйозну справу передусім, у другу чергу, у третю чергу і т. д.?».

Метод узагальнених незалежних характеристик. Цей метод передбачає узагальнення відомостей про учнів, одержаних з різних джерел (вчителі, батьки, особи, що спостерігали за учнями у важливих для дослідника ситу-

аціях, однолітки, друзі), зіставлення цих відомостей, їх осмислення.

При зіставленні незалежних характеристик необхідно зважати на ймовірність існування розбіжностей в оцінках, зумовлених необ'єктивністю, поспішністю, непрофесійністю суджень «експертів». В такому разі з'ясовують причини розбіжностей, аналізують чинники, що зумовили їх.

Різновидом методу узагальнених незалежних характеристик є *педагогічний консиліум* — колективне обговорення результатів вивчення вихованості учнів (за певною програмою, єдиними критеріями), оцінювання конкретних якостей особистості, з'ясування причин можливих відхилень в їх поведінці, вироблення засобів щодо запобігання недолікам. Така робота дає змогу оцінювати не тільки наявний рівень розвитку конкретних рис особистості, а й їх динаміку.

Соціометрія. При вивченні малих груп особливо ефективним виявився метод соціометрії. Запровадив його американський соціальний психолог і педіатр Джакоб Морено (1892—1974), маючи на меті не лише вивчення, а й розв'язання проблем у групі.

Соціометрія — галузь соціології, яка вивчає міжособистісні взаємини у малих групах кількісними методами, зосереджуючись на внутрігрупових симпатіях і антипатіях; прикладна наука, метод вивчення структури і рівня міжособистісних емоційних зв'язків у групі.

Сучасна соціометрія найчастіше послуговується двома методами — анкетуванням та опитуванням, складеними так, щоб на підставі навіть анонімних відповідей можна було скласти соціоматрицю (таблицю, яка містить відповіді на питання кожного члена групи), яка відобразила б особливості стосунків (симпатії, антипатії) у групі. Соціометричне опитування суттєво відрізняється від інших видів соціологічного опитування передусім тим, що його цікавить не характеристика респондента, а характеристика взаємин між респондентами.

Цей метод застосовують для дослідження міжособистісних стосунків і міжгрупових відносин з метою їх поліпшення. Він дає змогу вивчити особливості неформальних (неофіційних) стосунків, одержуючи соціологічну інформацію, яку іншим шляхом дістати майже неможливо. Грамотне його використання є передумовою для ґрунтовних теоретичних висновків про функціонування і розвиток груп, досягнення очікуваних результатів у формуванні колективів, підвищенні ефективності їх діяльності.

Процедурно соціометрія є поєднанням методики опитування та алгоритмів для спеціального математичного об-

числення первинних вимірювань. Взаємини між членами колективу з'ясовують на основі таких процедур: *вибір* (прагнення індивіда до співробітництва з іншим індивідом); *відхилення* (небажання співпрацювати з іншим); *опускання* (залишення одним індивідом іншого поза власною увагою).

Запитання соціометричної анкети містять так званий *соціометричний критерій* — питання, відповідь на яке виражає ставлення опитуваного до об'єкта опитування. Вербально його формулюють так: «Кого б Ви обрали ...?», «Чий думці Ви віддасте перевагу в ситуації ...?», «Хто зумів би Вас переконати ...?» та ін. Соціометричний критерій повинен: націлювати учасника дослідження на вибір або відхилення іншого учасника групи; бути зрозумілим та цікавим для учасників дослідження; містити в собі пропозиції щодо вибору або відхилення, які формували б у членів групи позитивний емоційно-психологічний ефект; не допускати обмежень щодо вибору одних та відхилення інших учасників групи.

Соціометричні критерії поділяють на два основні класи:

1) комунікативні критерії (соціометричні тести). Використовують їх для описування, вимірювання реальних або уявних взаємин у групі, з'ясування ставлення кожного члена групи до свого оточення («Кого б Ви запросили на день народження?»);

2) гностичні критерії (тести соціальної перцепції (лат. *perceptio* — сприймання, у психології — сприйняття)). Спрямовані вони на відображення уявлень людини про своє місце і роль в групі, хто саме її може обрати для вирішення конкретного завдання, а хто — відхилити («Хто з Вашого класу, на Вашу думку, хотів би запросити Вас на день народження?»).

В обох випадках критерії сформульовані у позитивній формі, тобто орієнтовані на з'ясування вибору. Але існують і заперечні критерії, які фіксують негативне ставлення однієї людини до іншої.

У соціометрії поширені *дихотомічні* (грец. *dichotomia* — поділ на дві частини) *критерії*, які дають змогу більш точно з'ясувати взаємини в групі. Наприклад: «Кого з однокласників Ви запросили б на день народження (позитивна частина критерію), а кого б ні?» (заперечна частина критерію).

За соціометричними критеріями можна визначати розуміння людиною закономірностей щодо взаємин у групі, бачення нею процесів спілкування між учасниками цієї групи.

У процесі соціометричного дослідження складають *соціограму* — графічне відображення математичної обробки результатів, отриманих за допомогою соціометричного те-

сту. Соціограма наочно відображає взаємні симпатії та антипатії, наявність соціометричних «зірок» (осіб, яких обирає більшість опитуваних), «паріїв» (осіб, від яких усі відвертаються) та проміжні ланки між цими полюсами. Вона дає змогу побачити структуру взаємин у групі, робити припущення щодо стилів лідерства, ступеня організованості групи загалом.

Соціометрію використовують разом з іншими методами, оскільки вона не розкриває мотивів взаємин у групі, а лише відображає їх загальну картину.

Тестування, проєктивні методи. Суть його полягає у стандартизованому визначенні індивідуальних особливостей особистості.

Тестування (англ. test — випробування) — метод діагностики із застосуванням стандартизованих запитань та завдань, що мають певну шкалу значень.

Тестові методи використовують: в освіті; при виборі професії та професійній підготовці; під час психологічного консультування і психотерапії. Вони дають змогу з певною ймовірністю визначити рівень розвитку в індивіда психологічних властивостей (пам'яті, мислення, уяви та ін.), особистісних характеристик, ступінь готовності до певної діяльності, засвоєння знань і навичок тощо.

За функціональною ознакою (призначення тестів щодо предмета дослідження) розрізняють:

— тести інтелекту, тобто методики психологічної діагностики, призначені для виявлення розумового потенціалу індивіда;

— тести креативності, а саме сукупність методик для вивчення та оцінювання творчих здібностей особистості (креативності);

— тести досягнень, тобто методики, за допомогою яких визначають ступінь конкретних знань, навичок, умінь особи;

— тести особистісні, що охоплюють методики психодіагностики, за допомогою яких визначають різні якості особистості та її характеристики: уподобання, цінності, ставлення, емоційні, мотиваційні та міжособистісні властивості, типові форми поведінки.

Проєктивні методики скеровані на виявлення певних психічних властивостей людини. Вони передбачають стимули, реагуючи на які, людина виявляє найхарактерніші свої якості. Для цього досліджуваній особі пропонують витлумачити події, відновити ціле за деталями, надати сенс неформальному матеріалу, створити оповідання за малюнком із невизначеним змістом.

Математичні методи. Використовують їх для кількісного аналізу фактичного матеріалу, отриманого у процесі дослідження. Вони надають процесу дослідження чіткості, структурованості, раціональності, ефективності при опрацюванні великої кількості емпіричних даних. У педагогічних дослідженнях широко використовують такі їх види:

а) метод реєстрування — виявлення певної якості в явищах та її кількості (наприклад, кількості запізнь на уроки);

б) метод ранжування — класифікація даних у певній послідовності (спадання чи зростання показників), визначення місця в цьому ряду (наприклад, складання списку учнів залежно від рівня успішності тощо);

в) метод моделювання — створення і дослідження моделей. Є засобом теоретичного дослідження психологічних явищ через уявне створення життєвих ситуацій, в яких може відбуватися діяльність людини, змодельованої системи. Допомагає пізнати закономірність поведінки людини у певних ситуаціях;

г) статистичні методи — методи математичної статистики, що використовуються для опрацювання експериментальних даних з метою підвищення обґрунтованості висновків. У педагогіці та психології вони представлені: описовою статистикою (табулювання, графічний вираз та кількісне оцінювання даних); теорією статистичного висновку (передбачення результатів за даними обстеження вибірок); теорією планування експериментів (виявлення та перевірка причинних зв'язків між змінними).

Завдяки математичним методам описують кількісні характеристики педагогічних явищ, визначають оптимальні умови управління процесом навчання і виховання. Ефективні тільки при масовому характері досліджуваних явищ, їх типовості, вимірюваності.

Педагогічні явища і процеси постійно змінюються, індивіди і колективи, з якими працюють педагоги, теж є найрізноманітнішими, що зумовлює широке використання методів дослідження.

Логіка (етапи) психолого-педагогічного дослідження

При організації та проведенні психолого-педагогічного дослідження дотримуються певної послідовності дій.

1. Визначення проблеми дослідження. Вона має бути актуальною, значущою, відображеною у темі дослідження.

Розпочинаючи психолого-педагогічне дослідження, з'ясовують його об'єкт, предмет та мету.

2. Ґрунтовне і всебічне вивчення наукових фактів, положень, висновків. Спрямоване воно на з'ясування під час вивчення літературних джерел головної ідеї, позиції автора та особливостей наукового доробку з досліджуваної проблеми. Важливо простежити логіку полеміки автора з іншими дослідниками, особливості його аргументації, виробити власну думку щодо його позиції, сформулювати завдання для глибшого вивчення проблеми.

3. Вивчення шкільної практики. Ним передбачені аналіз літератури про досвід школи, з'ясування проблем, які змушений вирішувати вчитель, типових недоліків у його роботі.

4. Формулювання гіпотези дослідження. Гіпотезу дослідження (наукове передбачення його результатів) потрібно формулювати так, щоб виявити положення, які потребують перевірки у процесі дослідження.

5. Виконання експериментальної роботи. Передбачає: взаємодію з предметом дослідження, з'ясування його ознак, властивостей; вибір методики, процедури дослідження; організацію експериментальної роботи за обраною методикою.

6. Зіставлення експериментальних даних з масовою практикою. Порівняння одержаних результатів дослідної роботи з існуючими в шкільній практиці, опублікованими в науковій, психолого-педагогічній літературі.

7. Узагальнення результатів дослідження, формулювання наукових висновків, доведення або спростування гіпотези. Використовують спеціальні методи (контент-аналіз — для узагальнення змістовної інформації, кореляційний, факторний та інші види аналізу — для узагальнення інформації переважно кількісного характеру та підтвердження закономірних зв'язків між явищами).

8. Оформлення результатів дослідження, втілення їх у життя. Подання результатів та висновків дослідження найбільш інформативним способом (графічне, схематичне моделювання, ілюстративне відображення), планування та організація перетворюючих, розвиваючих впливів на сутність досліджуваних явищ.

Така послідовність дає змогу розробити, теоретично обґрунтувати, дібрати оптимальні методи збору і вивчення даних і обробити отриману інформацію для її подальшого використання.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає специфіка методів досліджень у педагогіці порівняно з природознавчими науками?
2. Які етичні проблеми виникають при використанні методу спостереження?
3. Чим відрізняється спостереження у повсякденному житті від спостереження як наукового методу дослідження?
4. Які процедури поєднує у собі метод «вивчення продуктів діяльності»? Охарактеризуйте специфіку кожної з них.
5. Охарактеризуйте особливості застосування експерименту в педагогіці та психології.
6. Розкрийте психологічний зміст, констатуючі та формуючі процедури психолого-педагогічного експерименту.
7. В яких галузях педагогічної науки можливе застосування формуючого експерименту? Як змінюється зміст і процедура експерименту залежно від специфіки досліджуваного явища?
8. Охарактеризуйте групи математичних методів та їх функціональне застосування у психології та педагогіці.
9. Проаналізуйте ситуації зі своєї шкільної практики, в яких учитель:
 - прогнозує наслідок ситуації;
 - виявляє «тактовність» соціальної дії;
 - виявляє здатність морального впливу на учня або групу.

1.3. Проблеми розвитку особистості і їх значення для виховання

Провідною метою навчання і виховання є формування цілісної, життєво активної особистості, здатної пізнавати себе і світ, розвиватися і вдосконалюватися, ефективно взаємодіяти з іншими людьми і соціальним середовищем, до якого вона належить.

Особистість, її розвиток і формування

Дитина уже з народження всіма своїми особливостями (будова тіла забезпечує можливість прямого ходіння, структура мозку — можливість розвитку інтелекту, будова руки — перспективу використання знарядь праці тощо) під-

тверджує свою належність до людського роду, що фіксується в понятті «індивід».

Індивід (лат. *individuum* — неподільне) — людина як представник людської спільноти, соціуму (групи, класу, нації тощо).

За сучасною класифікацією людей індивід займає проміжне становище (людина, індивід, особистість, індивідуальність). Це поняття, не будучи ще суто соціальним, все-таки містить у собі більше соціальних особливостей, ніж ним володіє біологічна сутність. Індивід є суспільно-історичним утворенням, здатним діяти усвідомлено. Характеристика його передбачає сукупність природних задатків, набутих знань, соціального досвіду, які виявляються у поведінці та діяльності.

У дитини, як і в дорослої людини, співіснують біологічні й соціальні якості, що характеризують її як біологічну істоту.

Біологічні якості — все те, що охоплюється поняттям «організм». Вивчається дитячою фізіологією, яка виявляє причинні зв'язки між функціями організму в період його росту.

У розвитку дитини є два періоди інтенсивного росту тулуба і формування скелета. Перший відбувається у 6—7-річному, другий — у 13—14-річному віці. Під час першого періоду хлопчики ростуть швидше, ніж дівчатка, під час другого — дівчатка випереджають хлопчиків на 1—1,5 року, але згодом хлопчики знову випереджають дівчаток за показниками фізичного розвитку — стають вищими, сильнішими.

Паралельно з ростом організму відбувається процес статевого дозрівання. У 6—7-річному віці спостерігається перше зацікавлення своєю та протилежною статтю, у 13—14 років настає період статевого дозрівання. Він проходить три стадії: *допубертатну* (лат. *pubertos* — статева зрілість), якій властивий усталений інтерес до протилежної статі, *пубертатну* (поява здатності до запліднювання у хлопчиків і дітонародження в дівчаток), *постпубертатну* (здатність до нормального статевого життя). До біологічного в людині відносять і процес акселерації (прискореного розвитку; лат. *acceleratio* — прискорення).

Біологічний розвиток тісно пов'язаний з виявом якостей та особливостей, які не належать до біологічної природи людини. Так, з 1,5-місячного віку дитина починає усміхатися, коли бачить інших людей, потім поступово вчиться розмовляти, набуває навичок поведінки з різними предметами. Згодом вона починає засвоювати знання, мо-

ральні норми та правила. Характерно, що мова, навички, звички, поведінка у дітей, які живуть у різних соціальних та побутових умовах, відрізняються. Це свідчить про те, що риси і якості людей не програмується біологічно, а формуються в процесі життя, характеризуючи її соціальний розвиток.

Соціальною істотою людина стає в процесі формування особистості дитини як майбутнього члена суспільства. Відбувається цей процес паралельно з біологічним розвитком людини. Наприклад, у 7—8-річному віці соціальною якістю більшості дітей є рефлексія — самооцінювання вчинків та дій. У 13—14 років у зв'язку з фізичним розвитком і статевим дозріванням виникає основна соціальна якість підліткового віку — почуття дорослості, а звідси і криза віку — неслухняність, так звана «автономна» моральність, відрив від батьків, прагнення проводити час серед однолітків.

Поняття «особистість» характеризує суспільну сутність людини, пов'язану із засвоєнням різноманітного виробничого і духовного досвіду суспільства. Біологічна характеристика людини в нього не входить.

Особистість — соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин.

Виявляється вона і формується в процесі свідомої діяльності й спілкування. Поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільнозначущого та індивідуального, неповторного.

Структура особистості багатогранна. Найхарактернішими її компонентами є *скерованість* (вибіркове ставлення людини до дійсності); *можливості* (сукупність здібностей, які забезпечують успіх діяльності); *характер* (комплекс сталих психічних властивостей людини, що виявляються в її поведінці та діяльності, у ставленні до себе, до суспільства); *самоуправління* (утвердження самосвідомості особистості, що здійснює саморегуляцію: підсилення або послаблення діяльності, самоконтроль, корекцію дій і вчинків, планування життя й діяльності).

Особистість характеризують такі ознаки:

— розумність (визначає рівень інтелектуального розвитку);

— відповідальність, вміння керувати своєю поведінкою, аналізувати свої вчинки і відповідати за них);

— свобода (здатність до автономної діяльності, прийняття самостійних рішень);

— особиста гідність (визначається рівнем вихованості, самооцінки);

— індивідуальність (несхожість на інших).

Особистість визначають неповторні фізичні якості, психічні процеси, темперамент, риси характеру, здібності, її потреби, інтереси. Вони позначаються на її пізнавальній діяльності, навчанні, праці, вчинках, ставленні до себе, взаєминах з іншими.

Своєрідність психіки, особистісна неповторність індивіда визначають індивідуальність.

Індивідуальність — сукупність зовнішніх та внутрішніх особливостей людини, що формують її своєрідність, відмінність від інших людей.

Вона постає як цілісна характеристика людини — оригінальність, самобутність її психічного складу, — будучи тим особистим «Я», за яким пізнають, характеризують та оцінюють людину як особистість. Виявляється у здібностях людини, в основних потребах, інтересах, схильностях, рисах характеру, у почутті власної гідності, у світобаченні, системі знань, умінь, навичок, у рівні розвитку інтелектуальних, творчих процесів, в індивідуальному стилі діяльності та поведінки, в типі темпераменту, в особливостях емоційної та вольової сфер тощо. Передумовою формування людської індивідуальності є анатомо-фізіологічні задатки, які перетворюються в процесі розвитку і виховання, породжуючи широку варіативність виявів індивідуальності.

Розвиток людини — процес становлення особистості, вдосконалення її фізичних та духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване виховання й навчання.

Він має різні форми (анатомо-фізіологічну, психічну та соціальну) і відбувається на основі взаємодії дитини з середовищем. Розвиток супроводжується кількісними змінами людської істоти, тобто збільшенням одних і зменшенням інших її ознак (фізичного росту організму, розмірів його окремих органів, ваги тіла, м'язової сили тощо). Кількісні зміни зумовлюють зміни якісні — виникнення нових ознак, особливостей і зникнення старих. Найпомітніші ці зміни в утробному періоді розвитку людини, коли її організм за короткий час із зародкової клітини перетворюється на людську істоту.

У психічному розвитку кількісні зміни виявляються у збільшенні з віком кількості навичок, асоціацій, роз-

ширени уявлень, знань про навколишній світ, пасивного й активного словника, обсягу уваги, сприйняття, пам'яті, швидкості реакцій тощо. Розвиток психічних функцій відбувається нерівномірно, в ньому чергуються фази прискорення й уповільнення, подібно до фізичного розвитку.

Якісних змін зазнають як окремі психічні процеси, так і психіка загалом. Виявляються вони у процесах запам'ятовування і відтворення, створенні уявлень про ситуації, яких не було у попередньому досвіді дитини. Якісних змін зазнають мислення, мовлення, емоції, потреби тощо. На основі засвоєваних знань і суспільного досвіду виникають та розвиваються нові якості особистості — самостійна діяльність, самопізнання, моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, ускладнюються і вдосконалюються психічні процеси, розвиваються здібності. Успішний розвиток дитини великою мірою залежить від змісту, спрямованості мотивів, якими вона керується у навчанні та праці.

Близький до розвитку людини інший процес — формування особистості, в якому основним є соціальний чинник.

Формування особистості — процес соціального розвитку молодої людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина.

Відбувається цей процес завдяки засвоєнню гуманітарних дисциплін, виховному впливу сім'ї, школи, суспільства, взаємодії з мистецькими явищами, здатності людини пристосовуватися до зовнішнього оточення, участі у громадському житті, свідомій її підготовці до самостійного дорослого життя.

Педагогічний процес неможливий без глибокого проникнення у внутрішній світ дитини, розуміння неповторності людини — її індивідуальності. Впливати на розвиток людини, формувати особистість необхідно з урахуванням її особистісних психічних якостей.

Роль спадковості, середовища і діяльності в розвитку особистості

Проблеми біологічної спадковості є надзвичайно складними і досі становлять неабиякий науковий інтерес. Результати, які отримують вчені, нерідко бувають суперечливими, наводять на різні висновки, однак аж ніяк не

спростовують важливої ролі спадковості у виховному процесі.

Спадковість — здатність організму відтворювати потомство, передавати свої ознаки наступним поколінням, відновлення у нащадків біологічної подібності.

За спадковістю передаються: тип нервової системи, конституція тіла, зовнішні ознаки (колір волосся, очей, шкіри) та власне людські задатки (високоорганізований мозок, здатність розмовляти, ходити у вертикальному положенні, займатись певними видами діяльності та ін.).

Як умова формування особистості спадковість залежить від генотипу, який визначає анатоμο-фізіологічну структуру організму, стадії його дозрівання, будову нервової системи, динамічність нервових процесів. Нервова система містить у собі спадково обумовлені можливості щодо формування потреб, форм поведінки, її здатність навчатися й виховуватися.

Ззовні спадковість виявляється в успадкуванні рис батьків або попередніх поколінь — темпераменту, задатків, рис обличчя, постаті, навіть рухів. За свідченням психологів, вродженими у людини є не готові здібності, а тільки потенційні можливості для їх розвитку — задатки.

Задатки — природні особливості людини, які є передумовою для розвитку індивіда.

Вони впливають на швидкість виникнення умовних рефлексів, вироблення навичок, форм поведінки, становлення темпераменту, але самі по собі не зумовлюють особливостей особистості. Якщо немає сприятливих суспільних умов, чи людина не займається відповідною діяльністю, вони взагалі можуть не виявлятися. Щоб стати талановитим художником або композитором, потрібні не тільки природні дані, а й певні умови суспільного життя (наприклад, родина Бахів, у якій було шість поколінь видатних композиторів і музикантів. Їх музичні здібності зумовлені домінантним геном та соціальними умовами — раннім музичним вихованням). Спадково передаються інтелектуальні здібності — основа розвитку розумових і пізнавальних сил. Генетики довели, що люди здатні до необмеженого духовного розвитку завдяки можливостям мозку. Проте інтелектуальний розвиток відбувається лише за активної розумової діяльності. Тому важливо якомога раніше виявляти задатки до різних видів діяльності й створювати відповідні умови для їх розвитку.

Спадковість може бути причиною не лише ранньої обдарованості, а й розумового відставання. Виховують таких дітей у спеціальних школах, в яких навчання відбувається за спеціальними програмами.

Крім спадковості на формування особистості впливає і середовище — все, що оточує дитину протягом усього життя: природні чинники (клімат, природні умови та ресурси); сім'я, близьке оточення; соціальні умови існування. Погіршення чи поліпшення стану середовища значною мірою впливає на розвиток людини, її духовну і моральну сферу.

Середовище поділяють на: мегасередовище, яке для дитини має інформаційно-світоглядний характер і ототожнюється в її свідомості з поняттями «космос», «планета»; макросередовище, що ототожнюється з поняттями «етнос», «суспільство», «країна», «держава»; мезосередовище, що ототожнюється з уявленнями про своє місто або село, навколишню місцевість, рідний край, засоби масової інформації, приналежність до певної субкультури; мікросередовище, що є безпосереднім оточенням індивіда: сім'я, клас, школа, компанія, сусіди, ровесники, громадські, приватні, державні організації.

Потенційні можливості навколишнього середовища слід уміло використовувати в процесі виховання. У середовищі, під його впливом людина соціалізується.

Соціалізація (лат. socialis — суспільний) — процес інтеграції індивіда в суспільство, засвоєння ним соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин, на основі яких відбувається формування значущих якостей особистості.

Завдяки соціалізації відбувається успадкування і перетворення індивідами соціального досвіду на власні установки, орієнтації, навички, уміння, здібності тощо. Її мета — допомогти дитині адаптуватися в суспільстві, засвоїти досвід старших, зрозуміти своє покликання, знайти шляхи найефективнішого самовизначення. Результатом соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у діяльності та спілкуванні.

Залежно від чинників, які спонукають до засвоєння соціального досвіду, виокремлюють такі види соціалізації:

а) цілеспрямована соціалізація (людина ставить мету щодо змісту соціального досвіду, який вона прагне засвоїти і знає, яким чином здійснити цей процес);

б) стихійна соціалізація (засвоєння норм, правил поведінки, поглядів, стереотипів відбувається без визначення мети і механізмів їх засвоєння).

У взаємодії з навколишнім світом дитина є активною, діяльною істотою. У діяльності (навчальній, трудовій, побутовій) виявляються і розвиваються її природні можливості, вона набуває нових фізичних і духовних якостей, знань та умінь, формується її свідомість. Важливою умовою ефективного розвитку особистості у діяльності є її активність, яка виявляється у рухах (сприяють фізичному загартуванню), пізнанні навколишньої дійсності (сприяє інтелектуальному розвитку), спілкуванні (дає змогу набутти морального досвіду поведінки, визначити своє місце в колективі, вміти підкорятися і керувати іншими), впливі на оточення й на саму себе (самовиховання). На кожному віковому етапі розвитку переважає певний вид діяльності: ігрова (у дошкільному віці), навчальна (у шкільному віці), трудова (у дорослих).

Отже, вплив середовища на формування особистості здійснюється лише в тому разі й тією мірою, якою вона у процесі активного ставлення до соціального середовища здатна сприйняти його як орієнтир у своїй життєдіяльності.

Зовнішні і внутрішні умови розвитку особистості

Процес становлення особистості як «саморух» обумовлюється єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов.

Зовнішні умови розвитку охоплюють природне й суспільне середовища, необхідні для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання, освіти і праці, реалізації можливостей розвитку. Діють вони через внутрішні умови (природні нахили, сукупність почуттів, переживань), які існують у самому індивіді. Від природи індивіда, його потреб, інших суб'єктивних умов залежить, що саме із зовнішнього середовища є для нього значущим, впливає на нього і стає фактором його активності.

Зовнішні і внутрішні умови розвитку за своєю суттю протилежні, водночас вони не тільки взаємопов'язані, а й переходять одні в одні. Зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись індивідом, стає внутрішнім, суб'єктивним його надбанням, що визначає нові його ставлення до оточуючого світу. Відбувається інтеріоризація дій (практичних, розумових, мовних), формується здатність оперувати об'єктами в образах, думках, перетворювати їх мислено, виявляти ці процеси назвні (екстеріоризувати їх). Зовнішнє стає при цьому внутрішнім, зазнаючи змін і перетворень.

Інтеріоризація (лат. interior — внутрішній) — процес перетворення зовнішніх, реальних дій з предметами на внутрішні, ідеальні.

Протилежним явищем, але тісно пов'язаним з інтеріоризацією, є екстеріоризація.

Екстеріоризація (лат. *exterior* — зовнішній) — процес переходу від внутрішньої, психічної діяльності до зовнішньої, предметної.

Співвідношення між зовнішнім і внутрішнім змінюється в процесі розвитку людини, набуваючи на різних етапах відповідних їм особливостей. Внутрішні умови збагачуються через діяльність, уможливають нове ставлення до оточуючого (те, що залишало байдужим, набуває значущості).

Внутрішні суперечності як рушійні сили розвитку

Взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього наявний у всіх формах розвитку людини.

У фізичному розвитку він виявляється у процесах асиміляції (лат. *assimilatio* — уподібнення) та дисиміляції (лат. *dissimilatio* — несхожий), збудження і гальмування, в порушенні й відновленні рівноваги між організмом і середовищем. Стан рівноваги людини є тимчасовим, процес її урівноважування постійний. Внутрішні суперечності, що виникають в житті людини, спонукають її до активності, спрямованої на їх подолання. Одні суперечності долаються, натомість виникають нові, що спонукають до нових дій, і, зрештою, до вдосконалення діяльності. Людина розвивається як система, яка сама себе вдосконалює.

Сукупність різноманітних суперечностей поділяють на такі категорії.

1. Суперечності між новими потребами, прагненнями особистості й досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення. Передбачають випереджаючий розвиток мотиваційних аспектів над операційними і змістовими. Наприклад, дітям-дошкільнятам властиве розходження між прагненням активно діяти у суспільному житті (працювати, як дорослі, керувати машинами тощо) і дійсним розвитком їх фізичних і психічних можливостей. Усувають таке розходження за допомогою сюжетної гри, де діти ніби залучаються до життя дорослих, засвоюють їх досвід, завдяки чому розвивається і сама ігрова діяльність.

2. Суперечності між новими пізнавальними цілями, завданнями та наявними способами дій, між новими ситуаціями і попереднім досвідом учнів, між усталеними узагальненнями і новими фактами. Такі розходження виникають систематично, спонукаючи учнів до їх усвідомлення, активної діяльності, спрямованої на їх усунення шляхом вироб-

лення нових способів дій, узагальнення прийомів розумової діяльності, у якій поєднуються пізнання і праця, проектується і виготовляється майбутній продукт.

3. Суперечності між досягнутим рівнем розвитку індивіда та способом його життя, місцем, яке він посідає у системі суспільних відносин. Вони стимулюють прагнення розширити свої взаємини з навколишнім суспільним середовищем, брати участь у нових видах суспільної та особистісно значущої діяльності. Реалізація їх дає нові стимули до подальшого розвитку.

4. Суперечності між очікуваним, бажаним, майбутнім і наявним, між тим, чого прагне особистість і чим вона володіє. Ці суперечності спонукають до дій, завдяки яким відбувається наближення реального до бажаного.

5. Суперечності між свідомими і несвідомими тенденціями у поведінці та діяльності індивіда. Несвідомі тенденції часто є результатом попередньої свідомої діяльності людини, її установок. Переносяться на інші за змістом види діяльності, несвідомі тенденції можуть гальмувати її, викликати суперечності, які треба переборювати. Наслідком цього є розвиток адекватних взаємозв'язків між свідомим і несвідомим.

Розвиток особистості виявляється і в становленні окремих аспектів її психічного життя (мисленні, потребах, мотивах, емоціях, довільній регуляції поведінки).

У процесі розвитку особистості відбувається перехід від безпосереднього перцептивного (пов'язаного зі сприйняттям) до опосередкованого мисленнєвого пізнання об'єктивної дійсності, від нижчих до вищих ступенів розвитку мислення, від аналітичного виокремлення різних ознак об'єктів до синтетичного їх відображення. Поява все нових результатів аналізу, можливості якого безмежні, вступає в суперечність із можливостями мозку утримати інформацію про них. Усувають таку суперечність виробленням різних способів синтезування ознак, об'єднання їх у групи, що позначаються словами, поняттями.

Внутрішні суперечності виникають за появи нових потреб та інших мотивів діяльності особистості. Це не обходиться без боротьби старого і нового, вироблення здатності підпорядковувати ближчі, безпосередні мотиви більш віддаленим, опосередкованим. Так, дошкільнятам доводиться віддавати перевагу мотивам суспільного порядку (усвідомлення необхідності зробити корисне для мами) перед безпосередніми мотивами (прагнення погуляти з друзями). Усі морально-психологічні якості дити-

ни формуються у боротьбі нового зі старим, вищого, складнішого, досконалішого з нижчим, простішим, менш досконалим.

Розвиток емоцій теж характеризується певними суперечностями. Вони пов'язані з полярністю, двоїстістю більшості емоцій (задоволення — незадоволення, радість — сум тощо). Єдність і боротьба протилежних емоцій є визначальними для розвитку емоційної сфери, переходу від ситуативних емоційних станів до стійких почуттів, властивих особистості. Стійкі почуття формуються через усвідомлення, перетворення та подолання протилежних переживань (наприклад, почуття сміливості формується через усвідомлення і переборення страху).

Суперечності притаманні й розвитку довільної регуляції поведінки та діяльності особистості, формуванню її самостійності, волі. Вже малятам властиве прагнення до самостійності, яке набуває форми заперечення вимог дорослих, протидії їм, що супроводжується, наприклад у трирічних дітей, впертістю, неслухняністю, негативізмом. У підлітків це проявляється у протестах проти надмірної регламентації батьками їх поведінки; при цьому прагнення до самостійності випереджає розвиток самоконтролю, саморегуляції власної поведінки та діяльності, що теж породжує певні суперечності. Внаслідок правильного виховного коригування переборення цієї суперечності сприяє розвитку самостійності, свободи волі, яка полягає в усвідомленні об'єктивної необхідності, здатності підпорядковувати їй свої дії, переборювати внутрішні перешкоди.

Внутрішні суперечності на кожному етапі розвитку особистості набувають нового змісту, форм вияву і способів подолання. Вони можуть не усвідомлюватися на початкових етапах розвитку особистості, але надалі стають об'єктом самосвідомості, переживаються нею як невдоволення собою, активне прагнення до самовдосконалення. У процесі виховання і навчання перед дитиною постають нові вимоги й завдання, що сприяє виникненню та переборенню внутрішніх суперечностей, які забезпечують розвиток її особистості. Вихователі, вчителі, шкільні психологи, батьки мають розуміти діалектичний характер розвитку особистості, допомагати дитині усвідомлювати суперечності, знаходити ефективні способи їх подолання, тобто забезпечувати умови для здійснення «саморуку» особистості у процесі становлення.

Виховання, навчання і розвиток особистості

Виховання і навчання цілеспрямовано впливають на розвиток особистості (на відміну від стихійного впливу середовища), вони постають як свідомо, підпорядкована певній меті діяльність, результати якої мають передбачуваний характер. Виховання і навчання сприяють:

1) розвитку успадкованих фізичних якостей і природних здібностей, набуттю нових впродовж усього життя людини. Не змінюючи успадкованих фізичних і психічних особливостей, вони сприяють їх загартуванню, посиленню і динамізації нервових процесів, внесенню певних коректив у весь сценарій формування особистості;

2) розвитку умінь переборення внутрішніх суперечностей відповідно до особливостей суспільного розвитку. Це відбувається у процесі постановки нових цілей, завдань і вимог перед вихованцями, спонукаючи їх до пошуку способів подолання труднощів. Пасування перед суперечностями, ухилення від необхідності переборювати їх спричиняють затримки психічного розвитку, які нерідко набувають кризового характеру. Найчастіше виникають вони там, де дорослі не помічають нових потреб, інтересів, фактів, тенденцій у житті дитини, її невдоволення умовами, способом життя, який вона вже переросла, що затримує її гармонійне існування і розвиток, внаслідок чого й виникають кризи (прояви негативізму, протидії вимогам дорослих, конфлікти);

3) психічному розвитку людини. До цього процесу належать осмислення, систематизація, узагальнення інформації, засвоєної під час різних видів діяльності. Такий розвиток постає як цілісні якісні зміни особистості, внаслідок яких людина виробляє і виявляє в собі здатність засвоювати складнішу інформацію, виконувати складніші завдання і реалізовувати нові вміння, самостійно здобувати знання;

4) інтелектуальному, творчому розвитку особистості. Мисленнєві здібності краще розвиваються там, де вчитель правильно організовує навчальну діяльність, використовуючи у процесі навчання проблемні ситуації, сприяючи самостійному вирішенню творчих завдань. Російський психолог Лев Виготський (1896—1934), стверджуючи, що навчання є основним фактором розвитку особистості, запропонував поняття — «зона найближчого розвитку», в якому відображено внутрішній зв'язок між навчанням та психічним розвитком індивіда. Його сутність полягає у тому, що на кожному

етапі свого розвитку дитина може вирішувати певне коло проблем лише під керівництвом дорослих або разом з підготовленішими дітьми. Потім такі дії вона виконуватиме самостійно, але здатність до цього виникає внаслідок спільних дій у процесі навчання, зміст, форми і методи якого зосереджені саме у «зоні найближчого розвитку»;

5) розвитку здатності до спілкування з оточуючими, завдяки чому дитина вчиться, набуває навиків розуміння інших людей, а завдяки цьому і себе. У спілкуванні як формі взаємодії вона засвоює різні види рольової поведінки, визначає своє місце в колективі. Успішність виховання і навчання залежить від виконуваних дитиною колективних завдань, внутрішньої позиції, прагнень та устремлінь. Дитина по-різному переживає успіхи й невдачі у діяльності та поведінці, внаслідок чого у неї можуть виникати позитивні й негативні переживання, посилюватися чи послаблюватися зацікавленість певними видами діяльності. Переживання, почуття дитини опосередковують вплив оточення на її поведінку та діяльність, моральний досвід. Позитивна мотивація поведінки і діяльності зумовлює закріплення засвоєваних норм, сприяє їх перетворенню на внутрішні засоби регуляції. Завдяки їй формується важлива підструктура особистості — спрямованість — система стійких життєвих потреб, мотивів, інтересів, прагнень, стимулюючих переживань. Формування спрямованості є обов'язковою умовою моральної поведінки, яка регулюється узагальненими і стійкими моральними рисами характеру людини, що розвиваються в процесі виховання і навчання;

6) розвитку потреб людини. Виховання і навчання покликані розвивати вищі людські потреби (у духовному спілкуванні, співпраці з іншими людьми, у моральній поведінці, знаннях, творчості тощо). Розвиток їх і пов'язаних з ними почуттів сприяє формуванню світогляду, рис характеру моральної людини, здатності до саморегуляції поведінки і діяльності. Тільки впливи, які виражають потребу дитини, спираються на її активність, є цінними у вихованні й забезпечують її розвиток;

7) розвитку особистості, яка постійно вдосконалюється, будучи не лише об'єктом, а й суб'єктом виховного процесу. Під впливом виховання й навчання формуються свідомість і самосвідомість, власне «Я», що опосередковує усі виховні впливи; активізується самопізнання, вироблення якостей, що відповідають ідеалам, життєвій меті. Індивід починає працювати над собою, вдосконалювати себе завдяки власній діяльності, формуючи характер, волю, інші позитивні

якості. Змінюючи себе, особистість змінює умови й обставини свого життя і розвитку.

Педагоги та батьки мають керувати розвитком юної особистості. Цього можна досягти через організацію різноманітних взаємовідносин дітей з навколишнім середовищем та систематичне, послідовне підвищення вимог до них.

Запитання. Завдання

1. З'ясуйте відмінності між поняттями: «людина», «індивід», «індивідуальність», «особистість».

2. У чому полягають особливості взаємодії соціального і біологічного в розвитку особистості?

3. У якій залежності перебуває суспільний, природний, історичний і онтогенетичний розвиток людини:

- а) зумовлений спадковістю;
- б) все детерміновано соціальним фактором;
- в) поза всякою залежністю;
- г) все взаємообумовлене.

4. За спадковістю від батьків до дітей передаються:

- а) знання;
- б) уміння, навички, досвід;
- в) біологічні особливості одного з батьків;
- г) світогляд.

5. Наведіть і охарактеризуйте рушійні сили розвитку особистості.

6. Розкрийте і проаналізуйте основні теорії розвитку особистості.

7. У чому сенс твердження: «Людина — істота біосоціальна»?

8. Який вид діяльності особливо впливає на розвиток особистості?

9. Відомий психолог А. Крутецький стверджував, що здібності не виявляються в певних умовах, а формуються. Чи немає протиріччя між шкільною практикою та цим твердженням?

10. Які особливості характеризують людину як особистість:

- а) сумлінність, наполегливість, правдивість, інтереси;
- б) працьовитість, низька адаптація до темряви, пластичність, акуратність;

- в) реактивність, чуйність, упертість, висока сенсорна чутливість;

- г) відповідальність, емоційність, ідеали.

11. Яка з відповідей правильна у твердженні: «Дитиною набуто переважно за спадковістю від батьків:

- а) людські задатки, тип нервової системи, розум;
- б) людський мозок, його пластичність, людські задатки, ознаки темпераменту і якості характеру;

- в) мозок та його пластичність, тип вищої нервової системи, задатки, органічні потреби;

- г) інтереси, органи чуття, задатки, тип вищої нервової діяльності».

1.4. Вікові особливості психічного і фізичного розвитку особистості

Упродовж усього життя людина змінюється, розвивається, пізнає світ, розкриває в собі нові можливості, набуває досвіду, розширює простір самореалізації. На кожному віковому етапі по-своєму розвиваються її самосвідомість, пізнавальна, спонукальна (мотиваційна) сфери, закономірності, суперечності, детермінанти психічного, фізичного, особистісного розвитку. Всі ці умови, закономірності, особливості мають неабияке значення для педагогіки, оскільки знання про них є передумовою вибору відповідних змісту, методів навчально-виховної роботи.

Вікові періоди розвитку особистості

Вікова періодизація є умовним поділом цілісного життєвого циклу на вікові періоди, що вимірюються роками. Відомо, що розвиток дитини відбувається протягом кількох періодів, які послідовно змінюють один одного. Цей процес є обов'язковим і передбачуваним, оскільки не можна молодшого школяра повернути до дошкільного рівня розвитку, але можна передбачити, яким він стане у підлітковому віці.

Віковий період — відрізок життя індивіда, який досягає певного ступеня розвитку і має характерні, відносно стійкі якісні особливості.

У межах періоду відбуваються кількісні та якісні зміни психіки, що дає змогу виділити певні стадії, які послідовно змінюють одна одну. Тобто розвиток психіки людини має періодичний і стадійний характер. У межах стадій розрізняють менші часові відрізки розвитку — фази (наприклад, у періоді раннього дитинства виділяється стадія немовляти, а в межах цієї стадії — фаза новонародженості).

Визначення періодів, стадій, фаз психічного розвитку особистості необхідне для створення оптимальної системи навчання й виховання, використання в повному обсязі можливостей дитини на кожному віковому етапі. Критеріями їх визначення є системні суттєві якісні ознаки — психічні й соціальні зміни на певному етапі життя дитини.

Важливе значення має розуміння зв'язку між періодами і стадіями розвитку, оскільки набуті знання і навички на попередній стадії переходять у наступну і використовую-

ються в нових, складніших взаємовідносинах особистості із суспільним середовищем.

Здавна педагоги і психологи намагалися вирішити проблему визначення вікових періодів розвитку особистості. Зокрема, давньогрецький філософ Арістотель (IV ст. до н. е.) зробив першу спробу визначити основні етапи розвитку людської психіки, вбачаючи в них повторення етапів родової еволюції органічного світу. Він розглядав цей процес як матеріалізацію природних можливостей, які згодом перетворюються на реальність і поєднують людину із зовнішнім світом. Арістотель розділив розвиток дитини на три періоди (по сім років кожен) назвавши їх відповідно: рослинний, тваринний, розумний.

Під впливом суспільних вимог до навчання й виховання молодого покоління визначний чеський педагог Ян-Амос Коменський (1592—1670) обґрунтував принцип «природовідповідності» процесу навчання, обстоював потребу вивчати природу дітей і молоді, їх вікові особливості, зважати на них під час визначення змісту і методів шкільного навчання. Своє розуміння вікових особливостей психічного розвитку дітей він застосував під час вироблення теорії навчання. Його вікова періодизація складається з чотирьох етапів (по шість років кожен): дитинство, отрочество, юність, змужнілість. В основі її — особливості розвитку і виховання дітей відповідно до періодів шкільного навчання.

На сучасному етапі розвитку педагогіки існують різні підходи до визначення вікової періодизації: за психолого-педагогічними критеріями, що враховують характерні для кожного віку рівень розвитку, зміст та форми навчання й виховання, основну діяльність, відповідний їй рівень свідомості й самосвідомості особистості. Природною основою вікових особливостей розвитку є анатомо-фізіологічне дозрівання організму, його органів, центральної нервової системи, залоз внутрішньої секреції.

Багато прихильників має вікова періодизація В. Крутецького: новонароджений (до 10 днів); немовля (до року); ранній дитячий вік (1—3 роки); переддошкільний період (3—5 років); дошкільний (5—6(7) років); молодший шкільний (6(7)—11); підлітковий (11—15 років); вік старшокласників (15—18 років). Перехід від попереднього періоду до наступного часто має кризовий характер.

Вікова криза — нетривалий за часом (до 1 року) період розвитку людини, що характеризується бурхливими психологічними змінами.

Кризи проявляються в негативних симптомах поведінки, фактах важкої виховуваності, тимчасового знижен-

ня навчальної працездатності, маючи не тільки негативне, а й позитивне значення у розвитку особистості. У дитячому віці виділяють: кризу першого року життя, кризу трьох років, кризу 6—7 років, підліткову кризу (10—11 років).

Криза першого року життя. Вона виявляється в афективних реакціях, порушеннях всіх біоритмів, зокрема сну; порушеннях задоволення життєвих потреб (наприклад, почуття голоду); емоційних аномаліях (похмурість, плаксивість, надмірність, вразливість). Ця криза пов'язана з певною деформацією біологічних детермінант та несформованістю комунікативної здатності (зокрема мовлення).

Основними новоутвореннями цього періоду є формування структури мовної (наприкінці першого року дитина вимовляє перші слова) та предметної (дитина освоює довільні дії з предметами оточуючого світу) дій. Автономна мова однорічної дитини слугує перехідним містком між пасивною та активною мовою і є за формою спілкуванням, за змістом — емоційно-безпосереднім зв'язком дитини із дорослими та ситуацією. Автономна мова має такі особливості: не збігається з мовою дорослих (артикуляційно, фонетично, багатозначність); може застосовуватись для спілкування лише з утаємниченими у «шифр» дитячої мови у конкретних ситуаціях; має своєрідний зв'язок між словами, внаслідок чого мова нагадує низку вигуків, вимовлених у стані афекту. Поява та зникнення мови знаменують початок і кінець кризи. Усі кризи можуть супроводжуватися виникненням особливого психоемоційного стану.

Афект (лат. affectus — пристрасть, хвилювання, почуття) — максимально можливий за інтенсивністю емоційний короткотривалий стан людини (лють, жах, відчай тощо), під час перебігу якого знижується ступінь самовладання; дії та вчинки, продиктовані логікою емоцій.

Встановлення нових стосунків з дитиною, надання їй певної самостійності у розумних межах, терпіння і витримка дорослих пом'якшують перебіг кризи, дають змогу уникнути афекту, або згладити його вияви.

Криза трьох років життя. Її основою є об'єктивна суперечність між новою тенденцією дитини до самостійного задоволення власних потреб та прагненням дорослого зберегти попередній стиль стосунків і обмежити тим самим активність дитини. Криза пов'язана з формуванням у дитини системи власного «Я», тобто відокремлення себе від дорослих, вимоги ставлення до себе як до самостійного «Я», появою початкової форми самосвідомості. Основне новоутворення — це відокремлення себе від оточуючих, порівняння з іншими.

Криза проявляється у негативізмі (небажанні підкорятися дорослим); упертості (наполяганні на своїх вимогах, власних рішеннях); примхливості (протесту проти порядків, що існують вдома); свавілли (прагненні до емансипації від дорослого, самостійності намірів, задумів); знецінюванні дорослих; протесту-бунту (частих сварках з дорослими, батьками); деспотизмі (виявленні влади над оточуючими).

Передвісниками кризи є: гострий інтерес дитини до свого зображення у дзеркалі; стурбованість, як вона виглядає в очах інших; зацікавленість дівчат своїм убранням; заклопотаність хлопців власною компетентністю; гостра реакція на невдачі.

Найпродуктивніше вирішення кризи полягає у переході дитини до ігрової діяльності.

Підліткова криза. Цей етап полягає у глибокій, якісній зміні всього процесу психічного розвитку дитини і виявляється у справжньому вибуху непокори, зухвальства та важковиховуваності; негативізмі (відштовхуванні від оточуючого середовища, сварках, порушеннях дисципліни); переживанні внутрішнього занепокоєння, невдоволення, прагненні до самотності та самоізоляції; зниженні продуктивності навчальної діяльності.

Підліткова криза виникає через небажання дорослих змінити свою поведінку, виховні підходи у відповідь на появу у підлітків прагнення до нових форм взаємин з батьками і вчителями.

Внаслідок багатьох причин розвиток дошкільнят, дітей шкільного віку відбувається по-різному, тому особистість кожної дитини поряд із загальними, типовими для певного віку має також індивідуальні риси. Здебільшого від них залежить ефективність виховних впливів. Тому вихователі та педагогові важливо знати риси, якості кожної дитини на певному етапі розвитку. Знаючи причини появи у дитини нових рис або якостей, педагог ефективніше вирішуватиме конкретні виховні завдання.

Психологи з'ясували, що для розвитку психічних процесів дитини найсприятливішими є *сензитивні* (лат. *sensitivus* — чутливий) *періоди розвитку* — періоди підвищеної чутливості особистості до подій, що відбуваються з нею і довкола неї. Якщо такий період минув або ще не настав, виховні впливи, здійснювані без урахування цього, будуть неефективними, а то й шкідливими для дитини.

Отже, глибокі знання загальних закономірностей психічного розвитку дитини, чинників, що сприяють форму-

планню її особистості на різних вікових етапах, дають змогу вихователю оптимізувати навчально-виховний процес.

Перші стадії раннього дитинства. Цей життєвий етап триває від народження дитини до досягнення нею одного року й охоплює такі стадії:

а) **дородова стадія.** Розвиток людини розпочинається ще до її народження і проходить такі етапи: зародження (утворення зі статевих клітин зародка), розвиток в організмі матері, народження дитини.

В організмі матері створюються оптимальні умови для розвитку зародка, які відповідають його фізіологічним особливостям, і в яких він найкраще захищений від температурних коливань, травм та впливу хвороботворних мікробів. Зародок із самого початку існування взаємодіє з організмом матері. У його розвитку реалізується спадково закріплена і передана в генах батьків програма побудови людського організму, систем його органів та їх функцій.

Період від запліднення яйцеклітини до народження дитини триває дев'ять місяців (280 днів). Розвиток дитячого організму протягом цього часу проходить дві фази: ембріональну (перші три місяці) та фетальну (від трьох місяців до народження). В *ембріональній* (грец. *embryon* — зародок) *фазі* людський зародок у стислі строки проходить скорочено основні етапи еволюції живих організмів — від одноклітинних істот до приматів. У *фетальній* (лат. *fetus* — запліднення) *фазі* він стає плодом, набуваючи виразних людських рис у будові тіла, нервової системи. Швидко розвивається головний мозок. У його корі, утворення якої починається вже на восьмому тижні, після чотирьох місяців посилюється ріст зовнішнього шару. Внутрішній шар росте повільніше, внаслідок цього утворюються борозни й звивини. Формуються інші шари головного мозку, виникають механізми безумовних рефлексорних актів.

Рефлекс (лат. *reflexus* — відображення) — закономірна реакція організму на зміни зовнішнього чи внутрішнього середовища, здійснювана через центральну нервову систему у відповідь на подразнення рецепторів.

За походженням рефлекси поділяють на умовні і безумовні.

Безумовний рефлекс є стереотипною реакцією організму на біологічно значущі впливи зовнішнього чи внутрішнього середовища; *умовний рефлекс* виникає внаслідок кількаразового повторення дій умовних і безумовних подразників.

Протягом пренатального періоду (дородового) всі життєві потреби дитячого організму забезпечує мати. Її організм здійснює зв'язок плода із зовнішнім середовищем. Вже на цьому етапі розвитку дитячого організму виявляються різні рефлекторні акти і «спонтанні» рухи плода, зачатки тактильної, температурної, больової, вестибулярної, звукової, вібраційної, смакової, нюхової чутливості. При повторенні одного й того ж подразнення реакція плода згасас. Це свідчить про їх рефлекторну природу, про виникнення явищ внутрішнього гальмування у корі головного мозку плода. Експериментально доведено можливість утворення умовних рефлексів у плода та в недоношених дітей. Це означає, що в останні місяці свого утробного існування плід може не тільки реагувати на різні зміни середовища, а й переживати перші відчуття;

б) стадія немовляти, фаза новонародженості. У позаутробному житті дитини, а саме у першій стадії немовляти (від народження до року) виділяють коротку, але надзвичайно важливу фазу новонародженості (триває до чотирьох тижнів). Починається вона з акту народження — радикальної зміни способу життя дитини, перевірки її готовності до позаутробного існування, пристосування до нових умов. Відокремившись фізично від матері, немовля починає дихати легеньми, отримуючи кисень з повітря, а не з крові матері, ззовні приймати їжу, перетравлювати її і виділяти непотрібні організму речовини. Протягом перших тижнів життя організм певною мірою адаптується до нового (сухішого, холоднішого, світлішого, різноманітно озвученого) середовища, в якому безупинно відбуваються зміни, часом різкі й несподівані.

Новонароджена дитина має своєрідні анатомо-фізіологічні ознаки: вагу, довжину тіла, розвиток м'язів і кісток, нервової системи. Так, 70% її тіла становить вода, вага — приблизно 3—3,5 кг, довжина тіла — 48—50 см. М'язи, зв'язки, кістки ще дуже слабкі, нервові механізми не сформовані. Проте нервова система дитини морфологічно (за зовнішнім виглядом, будовою) вже складена. Вага головного мозку становить приблизно 372—400 г. У корі великих півкуль є основні борозни й звивини, така сама кількість нервових клітин, що й у мозку дорослої людини. Проте більшість нервових провідних шляхів ще не покриті мієліновою оболонкою (жироподібною речовиною), наслідком чого є дифузний (розсіяний) характер усіх реакцій дитини. Нервові клітини головного мозку малої дитини мають ще невеликий потенціал працездатності, швидко втомлюють-

ся. Тому в перші тижні життя дитина майже увесь час спить. Активність її виявляється у вроджених чуттєвих і рухових реакціях.

Основним пізнавальним органом дитини є рот. Але більш сформованими та енергійними є пов'язані з харчуванням рухи (ссання, ковтання, випльовування, мимічні рухи). Тому важливе значення має природне годування дитини, яке позитивно впливає на її фізичний, психічний розвиток. Крім харчових рефлексів дитині потрібні також рухи грудної клітини та діафрагми, що забезпечують нормальне дихання.

У новонародженої дитини є чимало рухів, що мають захисне значення: активно захисні рухи (розширення і звуження зіниць, кліпання, зажмурювання, чхання, кашель, випльовування тощо), пасивно захисні реакції (насторожування, завмирання тощо), рефлeksi чіпляння.

У перші дні після народження найбільше значення в життєдіяльності дитини мають аналізатори (тактильні, смакові, нюхові, температурні, вестибулярні) і відповідні їм форми чутливості. На звукові подразники новонароджені реагують легким тремтінням повік, незначною зміною пульсу та дихання. Звуки людського голосу викликають більш жваву реакцію. Деяко пізніше починає функціонувати зоровий аналізатор. З появою зорового і слухового зосередження помітно збільшується час неспання дитини, який заповнюється своєрідною активністю, що стає джерелом нових вражень; виникає елементарна пізнавальна активність, пов'язана з потребою в нових враженнях.

Наприкінці першого місяця дитина вперше ніби «визнає» матір: пильно й осмислено дивиться в її очі, неквапно й широко їй усміхається. У маляти з'являється весела миміка, блиск оченят, воно глибоко дихає, простягає ручки, перебирає ніжками. Тривалість такого емоційно-мимічного стану стає довшою, він переноситься й на інших людей, які звертаються до дитини. Це — потреба в людині, у спілкуванні з нею;

в) друга фаза розвитку немовляти. Під впливом природних і нових потреб, що виникають на їх основі (у враженнях, спілкуванні з дорослими), у дитини швидко розвиваються форми активності й функції, які їх задовольняють. Цьому сприяють: фізичний ріст; розвиток нервової, сенсорної, моторної систем; поява перших форм спілкування з дорослими.

До кінця першого року життя немовля росте швидко: його зріст становить 70—75 см, а вага — 9—10 кг. Прорізу-

ються молочні зуби. Інтенсивно розвивається нервова система. Вага мозку однорічної дитини досягає в середньому 850—900 г. Швидко розвиваються аналізатори, зокрема центральні їх мозкові частини; у корі великих півкуль головного мозку відбуваються процеси аналізу і синтезу зовнішніх сигналів. Протягом першого півріччя життя аналізаторні функції швидко вдосконалюються, про що свідчить чіткіше диференціювання різноманітних сигналів. У дев'ять місяців діти розрізняють основні кольори, форми тіл (куб, куля, циліндр, конус).

З'являються перші форми спілкування дитини з дорослими. Протягом першого півріччя дитина починає розрізняти серед інших об'єктів людину. Вже з трьох місяців вона пізнає матір, зосереджує увагу на інших людях, фіксує їх зором і слухом; у чотири-п'ять — розрізняє близьких та чужих людей; у вісім-дев'ять — при спілкуванні з дорослими виникають і перші ігри. Згодом дитина починає гратися сама, надаючи перевагу грі з дорослими.

Диференціюються і функції різних форм домовного спілкування. Якщо спочатку дитина кричить від болю, голоду, реагуючи на дискомфортну ситуацію, то з часом її крик стає звертанням, засобом впливу на інших, у ньому з'являються різні модуляції (гнів, радість, нетерплячість, скарга, переляк). Збагачуються звукові інтонації та арсенал виразних рухів дитини, виникає зв'язок між ними і певними реакціями на них дорослих.

Постійно взаємодіючи з дорослими, дитина починає реагувати на їх мову, розуміти слова. Поступово у процес спілкування дитини з дорослими залучаються і мовні засоби, спочатку у формі розуміння їх мовлення. Важливе значення у підготовці мовлення має з трьох місяців гуління («а-а-а», «е-е-е» тощо) — мимовільна неусвідомлена гра звуками, стимулом до якого спершу є голос, поява дорослого. Після шести-семи місяців виникає лепетання — багаторазове повторювання (часом по 20—30 разів поспіль) складів (ба-ба-ба, ма-ма-ма тощо). Після дев'ятого місяця дитина починає відповідати дорослому звуками, повторюючи ті, які чує від нього.

Слово дорослого починає регулювати поведінку дітей уже наприкінці першого року їх життя. Діти в цей час розуміють до 10—20 слів. Вони можуть виконувати завчені рухи при їх називанні, виконувати прості доручення — вибирати предмети за вказівкою, припиняти дію з ними під впливом заборони «не можна!». На кінець першого року життя діти вимовляють перші слова: «мама», «тато», «на», «дай» тощо. Спілкування з дитиною на цій стадії розвитку

її мовлення ще досить ускладнене і доступне лише близьким їй людям. Але це вже мовне спілкування, що відкриває можливості дитини для засвоєння людського досвіду, нових перспектив її виховання.

Протягом першого півріччя відбувається сенсорний розвиток, а починаючи з другого — прискорюється розвиток рухів (моторики) дитини. Приблизно на п'ятому місяці виникають зорово-тактильно (на дотик)-кінестетичні (стосується положення і руху тіла) відчуття, що складають основу початкового орієнтування дитини у просторі. Відбувається і диференціація кінестетичних відчуттів у долонях і пальцях, що зумовлює розрізнення функцій пальців у акті хапання. Важливим для підвищення практичних і пізнавальних можливостей є розподіл функцій між правою і лівою руками.

На шостому місяці дитина здатна до сидіння, що вимагає від неї значного напруження, потрібного для підтримання рівноваги тіла. Поза сидіння — важливий здобуток у розвитку статичності дитини. Саме у цій позі починає формуватися характерне для людини вертикальне положення хребта, пов'язане з функціонуванням внутрішніх органів. Сидіння значно розширює можливості дитини отримувати враження від навколишнього світу, контакту з дорослими.

За нормальних умов розвитку восьми-десятимісячна дитина вже може стояти самостійно, за щось тримаючись, пересуватись, а на кінець року робити перші кроки. У формуванні статичності дітей виявляються індивідуальні особливості, зумовлені, як їх фізичним станом, так і особливостями виховних впливів. У цій фазі життя дитина виявляє невеликий набір вроджених емоцій.

Емоції (лат. *emovere* — збуджувати, хвилювати) — елементарні переживання, що виникають у людини під впливом загального стану організму.

До емоцій належать переживання задоволення і незадоволення, страху і гніву. На основі вроджених емоційних реакцій формуються умовні емоційні реакції: позитивна реакція на матір, усмішка, пожвавлення, коли дитина чує голос або бачить людину, яка піклується про неї. Емоції значною мірою виявляються у мимовільному наслідуванні. На усмішку маля відповідає усмішкою, плач інших дітей викликає у нього плач. З 7—8 місяців емоції дитини стають різноманітнішими, а їх вияви частіше стають разом спілкування. Виникають емоційно-рухові умовні реакції на вигляд предметів, передусім іграшок, формується емоційне ставлення до них. У збагаченні емоцій дитини

ни важливими є слова дорослих, пов'язані із цікавими чи приємними для неї діями. Наприкінці першого року виразно виявляються й індивідуальні відмінності в емоційній сфері немовлят, зумовлені особливостями їх життя.

Ранній дитячий вік. Триває він від одного до трьох років, пов'язаний з істотними змінами в анатомо-фізіологічному, психічному розвитку дитини, її спілкуванні з дорослими.

Розвиток дитини в цей період характеризується подальшим інтенсивним фізичним ростом організму, хоч темп його уповільнюється. За перший рік життя дитина виростає на 20—25 см, за другий — на 10—12, за третій — лише на 7 см. До трьох років зріст її сягає 80—90 см, вага становить 14,8—15 кг. Змінюється співвідношення між величиною голови, тулуба та кінцівок. До двох років прорізуються всі 20 молочних зубів. Ритмічніше функціонує серце. До третього року життя вага мозку дитини досягає 1000 г, що становить 2/3 ваги мозку дорослої людини. Розвиваються нервові механізми, енергійно відбувається мієлінізація нервових шляхів у півкулях мозку. Концентрованішими стають процеси збудження й гальмування. Підвищується працездатність нервової системи, що виявляється і в збільшенні часу неспання.

У цей період відбувається значний розвиток психіки, психічних процесів і пізнавальної діяльності дитини.

Психіка (грец. *psychikos* — душевний) — здатність мозку відображати об'єктивну дійсність у формі відчуттів, уявлень, думок, інших суб'єктивних образів об'єктивного світу.

Психіка є необхідною умовою формування розвитку людини, у ній виникають різноманітні явища і процеси, які стимулюють активність особистості.

Психічні процеси — різні форми єдиного, цілісного відображення суб'єктом об'єктивної дійсності (відчуття, сприймання, пам'ять, уява, уявлення, мислення, увага, почуття, воля).

Основою розвитку психічних процесів у дитини є її власна активність, що виявляється в спілкуванні з дорослими, маніпулюванні предметами, самостійному пересуванні та ін. Рухаючись самостійно, дитина знайомиться з новими предметами, виявляє їх якості, створює цілісні образи. Тобто дії зумовлюють розвиток відчуття й сприймання.

Відчуття — психічний процес, що полягає у відображенні мозком властивостей предметів і явищ, станів організму під безпосереднім впливом подразників на відповідні органи чуття.

Матеріальними органами їх є *аналізатори* — нервові апарати, які забезпечують сприймання, аналіз, синтез сен-

горної інформації. Завдяки цьому відчуття є джерелом знань людини про навколишній світ. Реакцією на відчуття є їх сприймання.

Сприймання — психічний процес відображення предметів і явищ дійсності за безпосередньої їх дії на органи відчуття, що супроводжується розумінням цілісності відображуваного.

Особливо інтенсивно розвивається в дитини зорова чутливість, а також дотикова і кінестетична чутливість рук. Виникають різноманітні міжаналізаторні зв'язки, найважливішими з яких є координація рухів рук та очей. Швидко розвивається й слух у дітей, які уже розрізняють музичні тони, різні звуки, голоси людей і тварин. Розширюються можливості сенсорного (чуттєвого) виховання, що забезпечує їх перцептивну, моторну й мовну активність, зумовлює розвиток фонематичного й музикального слуху.

Сприймання предметів стає цілісним. Дворічні діти при виборі однакових предметів часто орієнтуються передусім на їх форму, потім на розміри (величину), а дещо згодом і на колір. Розвиток сприймання предметів у цьому віці значною мірою залежить від використання в роботі з дітьми дидактичних ігор, завдань (геометричних вкладок, матрьошок, пірамідок), які дають можливість співвідносити предмети із зразками, здійснювати вибір за кольором, формою і величиною.

На початку третього року життя дитина вже орієнтується в найближчому просторовому оточенні — у знайомій кімнаті, дворі, розрізняє напрями «вперед» і «назад», «догори» і «донизу», помічає зміни в розташуванні предметів. У неї виникають перші орієнтації і в часовій послідовності подій, але дитині ще важко розрізняти значення слів «сьогодні», «завтра», «вчора».

Увага в ранньому дитинстві розвивається від мимовільної її форми до перших виявів довільної (дія за вказівкою, долання труднощів).

Увага — форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах з одночасним абстрагуванням від інших.

Обсяг уваги дитини ще дуже малий, її легко відволікає кожний новий, яскравіший об'єкт. Ця особливість дає змогу дорослим легко відвертати увагу дитини від недозволеної для неї речі, від небажаної дії. Наприкінці третього року слово може викликати увагу і спрямовувати її, що створює умови для проведення коротких занять у групах дітей.

У ранньому дитинстві відбуваються значні зрушення в пам'яті.

Пам'ять — закріплення, збереження в мозку того, що відбувалося у минулому досвіді людини.

Будучи одним із феноменів розумової діяльності людини, вона фіксує набутий дитиною сенсорний (чуттєвий), моторний, емоційний досвід. Зазнають перших змін основні процеси пам'яті (запам'ятовування, зберігання і відтворення інформації). Значно впливає на процеси запам'ятовування мовлення, відкриваючи можливість групувати численні елементи досвіду, позначати їх словом, міцніше закріплювати й оперативніше відтворювати. Це означає, що до народження, в утробному періоді розвитку, дитина ще не має пам'яті, живучи пам'яттю матері. З моменту сприйняття нею звуків, світла, смаку, запаху з'являється пам'ять.

Завдяки пам'яті кожне покоління передає свої знання і досвід наступному.

Пам'ять розвивається в образному, руховому, словесному й емоційному її видах. Образна пам'ять — пам'ять на уявлення, картини природи й життя, звуки, запахи, смаки. Моторна пам'ять — запам'ятовування, збереження й відтворення рухів, їх величин, амплітуди, швидкості, темпу, послідовності. Емоційна пам'ять — пам'ять на почуття.

Загалом процеси пам'яті на ранньому етапі мають мимовільний характер.

Мимовільна пам'ять — запам'ятовування та відтворення, які не мають спеціальної мети щось запам'ятати чи пригадати.

Дитина мимоволі запам'ятовує життєво значуще, емоційне, яскраве. Вона легше сприймає образний матеріал, ніж словесний, не підкріплений малюнком. Розуміння дитиною слова й особливо оволодіння активним мовленням робить можливими й перші вияви довільності в роботі пам'яті.

У поведінці дитини, в її діях з предметами, іграшками, у перших спробах малювати виявляються образи її уяви, хоча в ранньому віці не легко їх відокремити від образів пам'яті.

Уява — психічний процес створення образів предметів, ситуацій, обставин через використання наявних у людини знань в новій комбінації.

На другому і третьому році життя дитини активізується її репродуктивна (відтворювальна) уява. У перших іграх, в яких ще немає ні сюжету, ні ролі, уява виявляється в пе-

ренесенні дитиною відомої їй дії в нову ігрову ситуацію (го-дус ляльку, вкладає її спати, умиває, одягає тощо).

У предметних практичних діях зароджується мислення дитини, яка може мислити тільки про ті предмети, які бачить, з якими щось робить. Вона ще не здатна спочатку думати, а потім робити. Її мислення здійснюється в наочній ситуації практичними діями, тому і називається наочно-дійовим. Намагаючись переборювати різні перешкоди в досягненні наочно сприйманої й бажаної мети, дитина вдається до практичного аналізу (розламає іграшку, з'ясовуючи, що в ній пищить), до практичного синтезу (складає будиночок з кубиків). Переміщуючи предмети в просторі, розподіляючи на частини і групує в певну цілісність, дитина здобуває нові знання про властивості предметів, їх просторові, кількісні відношення, причинні зв'язки. Вона вчиться мислити, відкривати для себе властивості об'єктів не просто на власному досвіді, а в процесі практичного і мовного спілкування з дорослими.

Перші узагальнення в ранньому мисленні здійснюються на основі окремих, найпомітніших ознак, а часом і зовсім несуттєвих. Запитання до дорослих («Це що?», «Хто це?» тощо) свідчать про зростаюче прагнення дитини пізнати навколишнє середовище. Серйозне ставлення дорослих до запитань дитини підтримує її допитливість, спрямовує увагу на непомічені нею особливості об'єктів, стає важливим фактором розвитку мислення.

Спілкування з дорослими є необхідною умовою забезпечення життя, розвитку й діяльності дитини. Нові фізичні та психічні якості, сформовані протягом першого року життя, і подальший розвиток дитини викликають якісні зміни у її взмислах з дорослими. Вони виявляються у самостійності дитини, яка невпинно росте. Оволодіваючи у спільній діяльності з дорослими і під їх опікою предметними діями, способами пересування, дитина починає згодом виконувати їх вже без участі чи прямої допомоги дорослих (знаходити іграшку, гратися нею тощо). За таких обставин керувати поведінкою дитини стає складніше, бо доводиться зважати і на можливу внутрішню стимуляцію.

Якщо дорослі не враховують цих якісних змін у психіці дитини, в її стосунках з оточенням, прагненнях, виникають конфлікти, які спричиняють зриви в її поведінці, перші прояви неслухняності, примхи. За таких умов виникає описана у психологічних працях «криза першого року», що є результатом невідповідності між новими прагненнями і можливостями дитини та застарілими формами її взаємо-

дії з дорослими. Якщо дорослі враховують все це, надають дитині більшої самостійності у межах її можливостей, кризи вдається уникнути.

Від одного до трьох років настає стадія сензитивності (особливої чутливості) дитини до мовних впливів. Пасивний словник дитини швидко поповнюється. До двох років вона розуміє всі слова, що стосуються її оточення. Якщо дорослі мало розмовляють з дитиною, не стимулюють її до засвоєння й активного використання слів або ж довго говорять нарочито дитячою мовою, розвиток мовлення дитини гальмується.

Важливим досягненням дитини є оволодіння нею слуханням мовлення, зокрема вказівок щодо її дій та розповідей дорослих. На другому-третьому році життя діти охоче слухають оповідання, казки, вірші, які вперше виводять їх за межі безпосереднього спілкування з дорослими, дають їм відомості про те, чого вони ще не бачили. Це збагачує дітей пізнавальною інформацією, знайомить їх з моральними ситуаціями й оцінками, що сприяють початковому моральному вихованню.

Наприкінці другого року життя удосконалюється граматична структура мовлення дитини: з'являються складніші речення, морфологічні елементи множини, теперішній і минулий час дієслів, родовий, давальний, знахідний відмінки.

Мовні надбання дітей стимулюють позитивні зрушення у їх психічному розвитку, позначаються на всіх психічних процесах (відчуттях, сприйманні, мисленні, пам'яті). Наприкінці раннього дитячого віку мовлення починає виконувати у житті дитини не тільки комунікативну функцію, а й деякі інші — планування дій, інструктування самої себе. Воно виявляє себе і як засіб усвідомлення власних можливостей, саморегуляції поведінки, певної її самостійності. Недоліки в розвитку мовлення позначаються на подальшій поведінці дитини: формуються неповноцінні взаємини між нею та іншими дітьми, дорослими. Це призводить до пасивності, нерішучості, безініціативності, несамоствореності дитини.

Важливу роль у розвитку дитини відіграють слова оцінки дорослих. Вони пов'язані з відповідним виразом обличчя; мімікою, жестами, ставленням до дитини чи ситуації; слова «добре», «погано», «гарно», «соромно», «можна», «не можна» стають сильними стимулами для вияву її емоцій, підкріплення її дій. Можна помітити стійке ставлення до певних осіб (симпатії, антипатії, страх).

З розвитком активності, самостійності дітей різноманітнішими стають їх стосунки з дорослими. Розвиваються взаємини й між самими дітьми, виникають спільні ігри. Спочатку в іграх дитя частіше займається чимось своїм, хоч і любить, щоб поряд були діти (так звані «ігри поряд»).

Наприкінці другого року життя виникає так звана «криза трьох років». Її сутність полягає у психологічному відокремленні дитячого «Я» від оточуючих дорослих, що супроводжується певними специфічними проявами — впертістю, негативізмом, норовистістю. Їх причини — невдоволеність взаєминами з дорослими, прагнення знайти власну позицію.

У період «кризи трьох років» у дітей виробляється певний комплекс поведінки. Вони прагнуть самоствердитись, самостійно досягти позитивного результату в своїй діяльності. Самолюбство дитини проявляється в переживаннях гордоців за досягнення, позитивно оцінених батьками й вихователями («я вже великий», «слухняний», «самотужки одягаюсь» і т. ін.), постійних заявах і вимогах «Я сам!», бажанні бути схожим на дорослих, наслідувати їх. Негативне чи байдуже ставлення вихователя, батьків до результатів діяльності викликає у дитини образ, смуток. Загалом, цей період характеризується підвищеною вразливістю й чутливістю малюка до оцінювання його досягнень дорослими.

Отже, протягом перших трьох років життя дитини відбуваються якісні зміни, які забезпечують поступове перетворення малюка з безпомічної істоти на активного діяча в найближчому суспільному середовищі.

Переддошкільний вік. Цей період триває від 3 до 5 років. Він має свої анатомо-фізіологічні особливості розвитку, особливості психіки і пізнавальної діяльності, особистісного формування дитини.

Високий темп фізичного розвитку, що був характерним для перших двох років життя малюка, на третьому році дещо уповільнюється. У середньому за рік маса тіла збільшується на 2 кг, а зріст — на 7—8 см. Саме з цього віку починається помітне накопичення м'язової сили, збільшується витримка, зростає рухливість. Кісткова система зберігає ще в окремих місцях хрящову будову (кисті рук, гомілки, деякі частини хребта). Тому необхідно постійно стежити за поставою, положенням тіла дитини під час сидіння, сну тощо. Нервова система ще дуже вразлива і вимагає дбайливого ставлення до неї з боку дорослих.

У переддошкільному віці вдосконалюються сенсорні можливості дітей. Вони можуть добирати за зразком основні

геометричні фігури з різного матеріалу, предмети основних кольорів та називати ці кольори. Протягом переддошкільного віку дитина навчається розрізняти всі спектральні кольори.

Інтенсивно розвивається зорова, тактильна і кінестетична чутливість, координуються дії рук та очей. Швидко розвивається фонематичний і музикальний слух, здатність розрізняти різні шуми, голоси людей, звуки й тони музики.

Має свої вікові особливості й пам'ять. Оскільки довільні процеси не досить розвинені, дитина ще не вмє цілеспрямовано запам'ятовувати, тому основним ще є мимовільне запам'ятовування та згадування. Переважає наочно-образна і рухова пам'ять. Діти цього віку можуть відтворити у середньому не більше 4 предметів (їх відображень) з 10—15. Ця обмеженість виявляється і в запам'ятовуванні окремих слів (у середньому не більше 2 слів з 10).

Як і молодші діти, дошкільники найлегше запам'ятовують те, що справило на них сильне враження. «Пам'ять дитини — це її інтерес», — твердять психологи. Тому впродовж усього дошкільного дитинства дуже важливо зробити для дітей цікавим те, що вони повинні запам'ятати: слова, образи, предмети. Водночас вихователі, батьки повинні подбати, щоб пам'ять дітей збагачувалась знаннями, конче потрібними для їх подальшої діяльності.

Дітям властиве активне дійове мислення. Їм легше щонебудь зробити, аніж розповісти про зроблене, оскільки в них ще не розвинуте словесне мислення, вони не вмють уявно вирішувати завдання. Звідси розходження між тим, що дитина робить, і тим, як вона пояснює свої дії. Тому дітей слід спрямовувати на вирішення маленьких, але конкретних завдань: спочатку навчити їх розуміти питання, а потім — відповідати на нього, тобто мислити. Для розвитку словесного мислення використовують дидактичні ігри, бесіди, інші мовні завдання. І чим старшою стає дитина, тим більше вона вдається до наочно-образного, а потім і логічного мислення.

Характерні особливості у цей період має увага: підвищується стійкість мимовільної уваги, збільшується її обсяг. *Стійкість уваги* — це проміжок часу, протягом якого дитина може зосереджуватися на певній діяльності. Якщо у трирічному віці вона триває у середньому 25—27 хв., то в переддошкільному — упродовж 50 хв. Діти можуть безперервно гратися. В інших видах діяльності дитина ще не здатна довго зосереджувати увагу.

Слово дорослого є засобом формування перших виявів довільної уваги. Цей процес починається мовними вказів-

ками, котрі сигналізують, що можна робити, а що — ні, на що обов'язково слід звернути увагу. Правильне формулювання завдань, їх мотивація, вироблення певних умінь, необхідних для певної діяльності, розвивають увагу. Тривалість та обсяг уваги у різних дітей не однакові й залежать від способів роботи з ними, виховних прийомів.

Не досить стійкими у дітей є образи уяви, що виникають у процесі гри або інших видів діяльності, хоч вони бувають надзвичайно яскравими. Жвавість уяви дітей виявляється в тому, як вони перевертілюються, про що свідчать їх переживання при сприйманні казок, малюнків, вистав. Дорослі повинні бути уважними до вибору книжок для читання, розповідей дітям, обережними у розмовах у їх присутності. Не слід викликати у них почуття страху нагадуванням про можливі небезпеки — це породжує полохливість, острах самотності, темряви, незнайомих людей.

У переддошкільному віці розвивається мовлення дитини. У неї загострюється інтерес до мови оточуючих людей. Швидко поповнюється активний словник (1500—2000 слів). Значно змінюються пасивне й активне мовлення, яке на п'ятому році наближається до мовлення дошкільника. Відбувається подальше освоєння граматичної будови мови. Діти вживають багатослівні складні речення. Мова стає основним засобом спілкування з дорослими і однолітками.

Відбуваються значні зміни у спілкуванні дитини з дорослими та однолітками, ігровій діяльності. Висока чутливість до емоційного спілкування зберігається, але здебільшого під час спільних предметних чи ігрових дій з дорослими. Дітям уже не достатньо однієї доброзичливої уваги — їм потрібно, щоб дорослі брали участь в їхніх діях. У практичній взаємодії діти, наслідуючи дорослих, засвоюють предметні дії, досягаючи завдяки цьому певного рівня розвитку навичок предметної діяльності.

Саме на цьому етапі в основному формується потреба дитини у спілкуванні з однолітками. Якщо раніше одноліток сприймався як об'єкт навколишньої дійсності, то тепер дитина ставиться до нього як до рівного собі суб'єкта.

Ігрова діяльність різноманітніша й змістовніша. Зміст сюжетної ролівої гри розкривається завдяки виконанню дитиною взятої на себе ролі й дотриманню правил гри. Роль набуває організуючого значення, а дії стають узагальненими. Крім того, діти вже не просто відтворюють окремі дії, а об'єднують і підпорядковують їх. Виникає колективна гра.

Великого значення набувають творчі ігри, де діти беруть на себе певні ролі і підпорядковують їм свої вчинки. У цих іграх виявляється інтерес до світу дорослих, які для них є взірцем поведінки. Спільні ігри дітей починають переважати над індивідуальними та іграми поруч, проте достатньої узгодженості між учасниками ще немає і тривалість гри невелика. У процесі ігрової діяльності відбувається й особистісний розвиток переддошкільника.

Характерною особливістю дітей цього віку є значне емоційне збудження, нестриманість і недостатня стійкість емоцій, які швидко виникають і швидко минають, змінюються на протилежні. Потрібен особливий такт, який не допускає грубого втручання в діяльність дитини, бо це може викликати сильні афективні реакції. Чим менша дитина, тим більше слід уникати впливу на неї сильних подразників. Водночас потрібно поступово виховувати і гальмівні процеси, які складають основу уміння стримувати себе, свої почуття.

Основні життєві потреби дитини цього віку — любов, доброта, увага дорослих, ігри та спілкування з однолітками, яскраві переживання. Але необхідно пам'ятати, що нервова система дитини настільки несформована, що навіть маленькій колектив є для неї сильним подразником і дуже втомлює.

Попри зростаючу самостійність дітей, роль дорослих в їхньому житті ще дуже велика. Основні потреби у спілкуванні з дорослими починають переходити із практичної сфери (спільного виконання дій) у пізнавальну: дорослі стають джерелом різноманітних знань про навколишнє середовище. Діти виявляють підвищену чутливість до тону розмови, настрою співбесідника, ставлення до себе оточуючих. Вони також дуже чутливі до емоційного стану ровесників, легко переймаються їхніми почуттями. У цьому віці дуже важливо приділяти увагу вихованню гуманних почуттів та уявлень про доброту, чуйність, взаємодопомогу, дружелюбність.

Дошкільний вік. Він є останнім віковим періодом дошкільного дитинства і триває від п'яти до шести-семи років.

На п'ятому році характерний для переддошкільників швидкий ріст організму дещо уповільнюється і знову прискорюється наприкінці дошкільного дитинства. Середнє щорічне збільшення зросту дошкільника становить близько 6 см, дівчатка дещо випереджають хлопчиків. Щорічно вага дитини збільшується на 1,5—2 кг, змінюються пропорції тіла, видовжується тулуб і особливо ноги.

Для кісткової системи дитячого організму характерне недостатнє окостеніння, хрящова будова її окремих ланок, значна гнучкість та еластичність хребта. Працездатність м'язів дошкільника значно нижча, а стомлюються вони швидше, ніж у школяра. Загальний розвиток опорно-рухового апарату виявляється у підвищенні координації, вправності й точності рухів.

Удосконалюється діяльність серцево-судинної системи. Збільшуються розміри серця (до п'яти років у 4 рази порівняно з новонародженою дитиною). Змінюється ритм його роботи (у новонародженої дитини — 120—140 ударів на хвилину, у старшого дошкільника — 70—100). За надмірних фізичних навантажень ритм серцевих скорочень легко порушується, виникає втома серцевого м'яза.

Завдяки загальному фізичному розвитку дошкільників удосконалюється структура і функції мозку, відбуваються прогресивні зміни вищої нервової діяльності, для якої характерною стає особлива жвавість орієнтувальних реакцій. Розвивається умовне гальмування, посилюється регуляторний вплив кори великих півкуль головного мозку на функціонування підкірки, що зумовлює фізіологічну основу цілеспрямованості й організованості поведінки.

Функціональні зміни в роботі центральної нервової системи дитини у цей період пов'язані з морфологічними змінами в будові головного мозку, збільшенням його ваги, яка наприкінці шостого року досягає 1350 г (90% маси мозку дорослої людини), розвитком його функцій. Ускладнюється структура аналітико-синтетичної діяльності, розширюється сфера впливу словесних подразників, сигналів на розвиток діяльності дитини, що є передумовою її психічного розвитку.

Відбувається помітне підвищення чутливості аналізаторів, їх здатності диференціювати оптичні, акустичні та інші властивості предметів і явищ, продовжує розвиватися кольоровідчуття, розрізнення світлових відтінків. Мовний слух дитини розвивається швидше, ніж звуковисотний, який є основою музикальних здібностей.

Прискорено розвиваються кінестетичні відчуття завдяки рухливим іграм, ритмічним і фізкультурним вправам, малюванню, ліпленню, ручній праці. Розвиток їх виявляється у збільшенні точності й вправності рухів, швидкості вироблення рухових навичок.

Сприймання дошкільників розвивається в різних видах діяльності (ігрової, практичної). Поступово воно виокремлюється у відносно самостійні дії, спрямовані на пізнання

предметів навколишнього світу, на виконання перших перцептивних (чуттєвих) завдань. Дитина вдається до спеціальних прийомів детального обстеження предмета, сприймання її стає активнішим, цілеспрямованішим, збільшується тривалість розглядання об'єктів.

Дитина вчиться керувати своїм зором, рукою. Більшого значення набувають мисленнєві процеси: упізнаючи предмети, дитина порівнює їх, використовуючи свої знання, хоч при цьому нерідко ще не вміє відділити те, що бачить, від того, що знає про предмет.

Інтенсивно розвивається просторова орієнтація дошкільників та орієнтування в часі.

Пам'ять їх розвивається в осмисленій діяльності, в якій розуміння є основою як мимовільного, так і довільного запам'ятовування. У процесі спілкування з дорослими у дітей все частіше виникає потреба запам'ятати і пригадати, від цього значною мірою залежить результативність їх діяльності. Тому саме в цьому віці починається формування власне мнемічних (мнемоніка — мистецтво запам'ятовування) дій, які мають свої специфічні цілі та способи їх досягнення.

Розширення зв'язків дошкільника з середовищем, виникнення нових їх видів і форм закономірно виявляється в розвитку його уяви. Збагачується репродуктивна уява, здійснюється процес формування довільності уяви. У цьому віці відбувається цілеспрямоване створення образів. Розвивається наочно-дійове мислення, виникають нові його форми. Мислення стає образно-мовним, набуває певної самостійності: поступово відділяється від практичних дій, стає розумовою дією, спрямованою на вирішення пізнавального мислительного завдання. Тому мовлення набуває все більшого значення в його функціонуванні. За допомогою мовлення діти починають подумки оперувати об'єктами, зіставляти їх, розкривати їх властивості й відношення, виражати цей процес і його результати в судженнях, міркуваннях.

Розвиток мислення у дітей дошкільного віку пов'язаний із позитивними зрушеннями в їх мовленні. Швидко збагачується словник дошкільняти. Спостерігаються значні індивідуальні відмінності в збагаченні словника, зумовлені середовищем, в якому росте дитина, різноманітністю її мовних контактів з дорослими.

У дошкільників виникає внутрішнє мовлення, що стає засобом формування й функціонування внутрішніх розумових дій. Поява внутрішнього мовлення є ознакою розвитку

словесно-логічного мислення. Розвивається чуття мови, яке допомагає успішніше користуватися мовою, виправляти помилки свого мовлення і помічати такі помилки в інших.

У цей період активно починає формуватись довільна увага. Діти вже можуть виділяти об'єкти, які потрібні в їхній діяльності, і спеціально зосереджуватися на них. Значно зростає стійкість, збільшується обсяг мимовільної та довільної уваги. Але підвищена збуджуваність, невисока працездатність при кисневому голоді різко знижують увагу. Можливість довільної уваги в цьому віці ще надто обмежена, тому необхідно цілеспрямовано працювати над її розвитком.

Дошкільне дитинство здавна називають віком гри. Вважаючи гру основною діяльністю дошкільника, психологи виходять із визнання соціальної обумовленості її розвитку. Гра — особлива форма життя дитини в суспільстві, причому дуже важлива для неї. Вона є діяльністю, в якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігрових умовах їх життя, працю та взаємини між ними.

Якщо в ранньому дитинстві основним моментом гри є оволодіння предметами і способами дій з ними, то у грі дошкільника головним стає людина, її дії та взаємини з іншими людьми. Гра набуває рольової форми, дитина вчиться гратися. Головне при цьому дотримання правил, обумовлених роллю і сюжетом гри, яка стає спільною, справді колективною. У колективній грі між учасниками виникають реальні стосунки. Дитині не байдуже, з ким гратися. Вона обирає партнера. Коли до гри залучається особисте ставлення, вибір, симпатії, це створює сприятливий ґрунт для підвищення її виховної ролі в житті дитини.

Окрему групу становлять дидактична гра, гра-драматизація, гра-фантазування. Вони не мають властивої дошкільній грі мотивації: у них головне результат, а не процес. *Дидактична гра* — кілька підготовчих операцій до виконання ігрового завдання. *Гра-драматизація* відтворює дію, типову для персонажа. У ній важливий не тільки процес зображення, а й якість відтворення. *Гра-фантазування* — особливий вияв вигадки, де немає дії, правил, завдання. Усі ігри можна вважати перехідними формами до неігрової, продуктивної діяльності, а також до ігор школярів.

У зв'язку із задоволенням потреби дитини у спілкуванні з ровесниками розвиваються її соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо). Діти вибірково ставляться до тих, з ким їм доводиться спілкуватися, а приятель чи неприязнь до когось втрачає ситуативність і стає постійним почуттям. Фактором розвитку почуттів є оволодіння фор-

мами експресії: виразу почуттів за допомогою слів, інтонації, міміки. У процесі спілкування в дітей формуються моральні почуття. Важливе значення у їх становленні мають оцінні відношення. Переживання гордощів виникають внаслідок схвалення дорослими актів поведінки. Урізноманітнюються вияви почуття власної гідності. У дошкільному віці стає важливим не просто вміння, а його якісний вияв, наприклад швидко і вправно одягатися, стрибати високо, далеко. З усвідомленням цінностей діти пишаються трудовими успіхами, професійною майстерністю батьків.

Розвиток почуття сорому, ніяковості пов'язаний із зростанням їх морального досвіду й самосвідомості. У малюка осуд вчинку викликає страх перед покаранням, збентеження і незадоволення собою. У дошкільному віці осуд стає внутрішнім, вчинене неподобство супроводжується зніяковінням, навіть уявлення про негідний вчинок викликає почуття сорому. Деякі діти ніяковіють через непевненість, занижену самооцінку, надмірну чутливість до критичних зауважень. У них соромливість може стати рисою характеру.

Важливими для формування моральних почуттів дітей є уявлення про позитивні зразки поведінки. Наявність їх дозволяє дитині передбачати емоційні наслідки вчинку, переживати задоволення від схвалення своєї поведінки або невдоволення від негативного її оцінювання. Таке передбачення є вирішальним у формуванні моральної поведінки. Почуття самолюбства, гордощів, власної гідності, сорому стають мотиваційними компонентами моральних якостей особистості.

Воля дитини розвивається як здатність досягати мети, переборювати зовнішні та внутрішні перешкоди, свідомо регулювати свою поведінку. Мета, яку ставлять перед собою діти, ще не стійка, а задуми — плинні. Різні зовнішні фактори відволікають дітей, стають на заваді в досягненні мети.

Дошкільний вік — період засвоєння прикладу дорослих (норм, правил поведінки), формування механізмів особистісної поведінки, підкорення свого ставлення до речей та людей ідеальним зразкам, засвоєним від дорослих. Зазнає змін спілкування дошкільників з дорослими. Воно набуває нових форм: від зовнішнього контакту дитина переходить до свідомого й добровільного підкорення дорослому. Крім практичного спілкування з дорослими, виникає інтелектуальне співробітництво, що знаходить свій вияв у дитячих запитаннях. Прагнення до активного спілкування з дорос-

лими виявляється у намаганні прилучити їх до власних переживань, почути думку про свої дії або обговорити чийсь вчинок. Отже, комунікативна діяльність розгортається на основі пізнавальних та особистісних мотивів і містить елемент ініціативи та самостійності.

Обмеження самостійності, ініціативи породжує вияви впертості, негативізму, вередливості, егоїзму, самолюбства, опір вимогам дорослих навіть тоді, коли ці вимоги не суперечать бажанням і намірам самої дитини. Для дитини опір — вияв власної активності. Він виявляється у різних формах негативізму — нерозумному, безпідставному, демонстративному запереченні вимог дорослих, відмові їх виконувати. Це трапляється при гальмуванні дитячої активності й ініціативи, запровадженні системи заборон або обмеженої свободи, яка породжує свавілля й розбещеність. Дорослі, які розумно організують своє спілкування з дитиною, стають об'єктом свідомого наслідування, здобувають авторитет.

У дошкільників розвивається й потреба у спілкуванні з ровесниками. Вони входять у товариство ровесників, вчать зважати на пропозиції товаришів, поступатися своїми бажаннями, допомагати один одному, уболівати за загальні інтереси, відповідати за спільну справу. Це — ознаки становлення дитячого колективу. У дошкільників лідерами стають діти, здатні верховодити в іграх, інших справах. Популярність їх спочатку визначається не тільки справжніми достоїнствами чи внутрішніми перевагами, а й зовнішніми особливостями (привабливий вигляд, охайність тощо). Поступово набувають значення інші якості: уміння працювати, організувати гру, кмітливість, спритність, доброта.

Самооцінка дітьми вчинків, умінь формується на основі оцінних суджень дорослих.

Вона постає як вияв самооцінного ставлення до себе людини, як результат аналізу, порівняння, синтезу. Будучи основним структурним елементом самосвідомості особистості, особливу роль відіграє у саморегулюванні поведінки та діяльності. Суттєвою якісною характеристикою самооцінки є ступінь самокритичності. У цьому процесі діти спершу засвоюють і послуговуються оцінною думкою дорослого, потім вона стає власним переконанням. З віком об'єктивність самооцінок зростає. Вони схильні до самоствердження перед дорослими, товаришами, а також перед самими собою, що є серйозною проблемою для батьків і вихователів.

Готовність до навчання. Перехід від дошкільного до молодшого шкільного дитинства є одним з найвідповідальніших у життєвому циклі дитини. Це період оцінювання виховної ролі сім'ї суспільством, зміни головного виду діяльності, яка зумовлює появу нової соціальної ролі — стану учня. У дитини змінюється сфера потреб і мотивацій, з'являються якісні зміни в психічному розвитку, що зумовлює новоутворення в інтелектуальній, емоційній, вольовій, особистісній сферах, у ставленні до себе, узагальнень в системах «дитина — дорослий» та «дитина — дитина». Все це становить основу розвитку, від якого залежить успішна адаптація дитини до школи, її самопочуття, що значною мірою визначає психічне та соматичне здоров'я учня.

Готовність до навчання в школі визначають як певний стан психофізіологічного розвитку особистості дитини у перехідний переддошкільний період, який зумовлює формування в неї здатності брати участь у шкільному навчанні. Основними її компонентами є фізична, мотиваційна, розумова та емоційно-вольова готовність.

Фізична готовність дитини до навчання у школі передбачає необхідний стан здоров'я дитини, що забезпечить її тривале сидіння за партою у визначеній статичній позі, тримання певним чином ручки чи олівця, можливість носити портфель чи ранець. Мускулатура дитини повинна бути досить розвиненою, рухи координовані і точні. Особливе значення має готовність руки до виконання дрібних і різноманітних рухів, яких потребує оволодіння письмом. Отже, фізичну готовність формують рівень морфологічного та функціонального розвитку і стан психічного та соматичного здоров'я.

Мотиваційна готовність дитини до навчання у школі починається з позитивного ставлення до школи, бажання вчитися, прагнення здобувати знання. Вона основана на пізнавальній спрямованості дошкільника, допитливості, набираючи форм пізнавальної активності, перших пізнавальних інтересів. Пізнавальна спрямованість виявляється у здатності відділяти відоме від невідомого, переживати почуття задоволення від здобутих знань, радощів і захоплення від виконання інтелектуальних завдань.

Розумова готовність дитини до навчання у школі є сукупністю таких компонентів:

— загальна інформованість, певний кругозір дитини, розуміння цілісної картини світу, сума знань, вмій і навичок, які зможуть забезпечити освоєння шкільної програми. Дитина добре підготовлена до школи, коли може свої знання

використовувати у розповідях, іграх, узагальнити знайомі їй речі й встановити між ними зв'язок: порівняти, об'єднати в групи, виділити загальні та найважливіші ознаки, виконати інші дії на основі цих знань;

— рівень пізнавальних процесів: сприйняття, мислення, уява, мовна підготовка (культура мови, її зв'язність, значний словниковий запас, граматичний лад і послідовність викладу матеріалу), достатній рівень розвитку знаково-символічної функції та пізнавальної активності. Ключовими є показники розвитку логічного мислення та пам'яті (основний показник — продуктивність навмисного запам'ятовування), які свідчать про зрілість мозкових центрів, їх функціональну готовність до засвоєння знань, умінь і навичок.

Емоційно-вольова готовність дитини до навчання у школі означає здатність керувати своєю поведінкою, довільно спрямовувати свою психічну діяльність. Саме певним рівнем вольового розвитку школяра обумовлюється його здатність зосереджуватися на виконанні шкільних завдань, скеровувати увагу на уроці, запам'ятовувати і відтворювати матеріал. Формуванню у першокласників відповідальності за учнівські справи, сумлінного ставлення до своїх обов'язків сприяють розвинуті в період дошкільного дитинства мотиви обов'язковості виконання правил поведінки та вимог дорослих. Якщо ж дитина звикла керуватися тільки власними бажаннями, а мотиви на зразок: «треба», «не можна» їй незрозумілі, то такій дитині важко призвичаїтися до шкільних вимог і дотримуватися правил для учнів.

Емоційна готовність виявляється у задоволенні, радості, довірі, з якими дитина йде до школи. Ці переживання роблять її відкритою для контактів з учителем і новими товаришами, підтримують впевненість у собі, прагнення знайти своє місце серед однолітків. Важливим моментом емоційної готовності є переживання, пов'язані із самою навчальною діяльністю, її процесом і першими результатами, вболівання за успішне виконання завдань.

Всі складові готовності взаємопов'язані і взаємозумовлені. Так, фізичний розвиток є основою для дозрівання мозкових центрів, що в свою чергу є передумовою його інтелектуальної активності. Від стану сформованості здатності до вольових зусиль залежить ступінь довільності та розвитку емоційної сфери дитини. Ієрархія мотивів є передумовою оволодіння довільністю поведінки, яка розглядається як компонент особистої готовності тощо.

Залишаючись за рівнем розвитку дошкільниками, переважна більшість шестирічних дітей поступає до школи,

включається у навчальну діяльність. Урахування особливостей шестирічних дітей сприятиме поліпшенню якості організації процесу їх навчання й виховання.

У дітей зберігаються притаманні дошкільникам особливості мислення (домінує мимовільна пам'ять, внаслідок чого запам'ятовується яскраве, цікаве), специфіка уваги дозволяє продуктивно виконувати певну роботу протягом 10—15 хвилин, переважає прагнення вивчати нове переважно у наочно-образному та наочно-дієвому аспектах тощо. Цей період сензитивний до засвоєння морально-психологічних норм і правил поведінки, оволодіння цілями й способами систематичного навчання.

Сензитивність — підвищена чутливість людини у певні періоди розвитку до тих чи інших чинників.

Пізнавальні мотиви ситуативні і нестійкі, виявляються й підтримуються лише завдяки вчителю. Оцінка навчальної роботи сприймається як оцінка особистості (негативні оцінки спричиняють тривожність, дискомфорт, апатію).

Поведінка дитини залежить від її емоційного стану, що істотно ускладнює стосунки з однолітками і вчителями. Мета досягається успішніше за ігрової мотивації та оцінки поведінки однолітками (командна гра). Навчальні заняття вимагають ігрових методів, «дошкільного» режиму. Недопустимими є жорсткі умови формалізованої системи шкільного навчання.

Молодший шкільний вік. Межі його окреслюються 6 (7) — 11 роками життя дитини. При визначенні їх враховують особливості психічного і фізичного розвитку дітей, перехід їх до навчальної діяльності, яка стає основною.

Фізично дитина у цьому віці розвивається досить рівномірно. Збільшується зріст та вага тіла, підвищується імунітет, швидко розвиваються м'язи серця. Артерії у школяра дещо ширші, ніж у дорослої людини, і саме цим пояснюються особливості артеріального тиску. Частота серцевих скорочень стійкіша, але під впливом різних рухів, позитивних і негативних емоцій вона швидко змінюється.

Кістково-сполучний апарат молодших школярів досить гнучкий, оскільки в їхніх кістках ще багато хрящової тканини. На це треба зважати, щоб запобігти можливому викривленню хребта, вдавлюванню грудей, сутулуватості.

Розвиток м'язової системи сприяє збільшенню фізичної сили дітей. Але малі м'язи кисті рук розвиваються повільніше. Першокласникам важко писати в межах рядка, координувати рухи руки, не робити зайвих рухів, які спричиняють

швидко втому. Тому слід проводити фізхвилинки, які знімають напруження малих м'язів пальців і кистей рук.

Діти цього віку дихають частіше, ніж дорослі. Для підтримання їхньої працездатності особливо важливо, щоб у класі та вдома було чисте повітря.

У дітей добре розвинені всі органи чуття, але деякі з них мають свої особливості. Так, очі, завдяки еластичності кришталика, можуть швидко змінювати свою форму залежно від пози під час читання і письма. Якщо не врахувати цієї особливості органів зору молодших школярів і не виправляти їх пози під час уроків, то це може призвести до підвищення очного тиску, нечіткості зображень на сітківці й до короткозорості.

Вага мозку молодшого школяра наближається до ваги мозку дорослої людини. Особливо збільшуються лобні доли, пов'язані з діяльністю другої сигнальної системи. Водночас відбуваються значні зміни у розвитку і роботі центральної нервової системи. Аналітико-синтетична діяльність кори великих півкуль головного мозку ускладнюється.

Розвиток психіки і пізнавальної діяльності. Під час навчання — основної діяльності учнів — якісно і кількісно розвиваються пізнавальні процеси. Вони виявляються у розвитку сприймання. Кількісні зміни полягають у збільшенні швидкості процесу сприймання та кількості сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни свідчать про зростання пізнавальної ефективності.

Сприймання стає довільнішим, цілеспрямованим і категоріальним процесом, але трапляються труднощі в сприйманні форми та її відображенні, написанні букв, цифр. Розвивається здатність розрізняти висоту звуків, чому сприяють заняття з музики і співів. Для початку занять з музики молодший шкільний вік є найсприятливішим.

У учнів формується здатність спостерігати явища навколишньої дійсності, тобто, виходячи з певної мети, помічати їх, виявляти істотні деталі, з'ясовувати взаємозв'язки між ними.

Значні якісні зміни відбуваються в розвитку пам'яті. Під впливом навчання формується логічна пам'ять, яка має вирішальне значення у здобутті знань. Але не вміючи ще диференціювати завдання (запам'ятати і відповісти) від інших навчальних завдань (зрозуміти тощо), молодші школярі виробляють у себе настанову на дослівне запам'ятовування і відтворення. За правильного педагогічного керів-

ництва учні осмислено запам'ятовують доступний для них матеріал. Проте дослівне запам'ятовування й відтворення має і позитивне значення. Воно є важливим засобом нагромадження словникового запасу і культури дитячого мовлення, розвитку довільної пам'яті. У процесі заучування розвиваються самоконтроль, уміння помічати помилки у відтвореному та їх виправляти. Зростають продуктивність, обсяг, міцність, точність запам'ятовування матеріалу. У цей період учні частіше вдаються до спеціальних мнемічних прийомів запам'ятовування.

Розвиток пам'яті полягає в зміні співвідношення між мимовільним і довільним запам'ятовуванням (зростає довільне), образної та словесно-логічної пам'яті. Для розвитку логічної пам'яті важливою є настанова вчителя — зрозуміти (проаналізувати, порівняти, співвіднести, згрупувати тощо) матеріал, завчити його. Довільне запам'ятовування продуктивне тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом активної діяльності учнів.

Розвиток уяви відбувається у напрямі від репродуктивних її форм до творчого осмислення уявлень, від довільного їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Зростає вимогливість дітей до витворів їх уяви, швидкість створення образів фантазії.

Мислення стає конкретно-образним, але все більшого значення набувають абстрактні компоненти. Під впливом навчання змінюються співвідношення між його образними і понятійними, конкретними та абстрактними компонентами, формуються логічні умовиводи.

Умовивід — форма зіставлення кількох різних суджень.

Молодші школярі швидше оволодівають індуктивними умовиводами, ніж дедуктивними.

Індукція (лат. *inductio* — наведення) — форма умовиводу, за якої на підставі знань (суджень) про окреме роблять висновок про загальне.

Складнішою формою умовиводу є дедукція.

Дедукція (лат. *deductio* — відведення) — форма умовиводу, за якої на підставі загального правила (судження) як істинного виводять вужчі, часткові.

Ці умовиводи переплітаються в мисленні, спрямованому на вирішення пізнавальних завдань, зокрема тих, що вимагають розкриття причин різних явищ, мотивів поведінки людини.

У розвитку мовлення важливим є використання різних форм слова, писемного та внутрішнього мовлення, яке виявляється у функціональних формах: повторення, монолог, колективний монолог, повідомлення, критика, наказ, прохання і погрози, питання і відповіді. Відбуваються також зрушення в морфологічній структурі усного й писемного мовлення, розвиток словесних асоціацій, оволодіння писемним мовленням, розширення взаємозв'язків між компонентами структури мовлення. Значно збільшується кількість слів, якими діти позначають предмети, явища, їх ознаки, дії, процеси. Проте є ще чимало дефектів в усному мовленні (шепелявість, заміна одного звука іншим, заїкання, картавість тощо), які вимагають уваги не тільки вчителя, а й спеціаліста-логопеда.

Показником успіхів учнів у оволодінні мовленням є мовчазне читання. Воно відрізняється від голосного згорнення зовнішніх мовно-рухових актів: спочатку дитина читає пошепки, а потім мовчки. Мовчазне читання розвиває самоконтроль, увагу, внутрішнє мовлення.

Переважає мимовільна увага. Діти активно реагують на все нове, яскраве і незвичайне. Мимовільна увага має позитивне значення, але недостатня для досягнення успіхів у навчанні. З віком зростає обсяг і стійкість уваги, пов'язані із значущістю навчального матеріалу. Усвідомлення учнями важливості його засвоєння — умова стійкості довільної уваги.

У молодшому шкільному віці відбувається подальший розвиток особистісних якостей не тільки в інтелектуальній, а й в емоційній, вольовій сферах, спілкуванні з дорослими та однолітками. Джерелом емоцій у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі у навчанні, взаємини в колективі, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри тощо. До емоційної сфери належать переживання нового, здивування, сумнів, радість пізнання — основи формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів. Колективні заняття сприяють розвитку моральних почуттів і формуванню таких рис характеру, як відповідальність, товарицькість, колективізм.

Молодші школярі емоційно вразливі. Відбувається диференціація сором'язливості, яка виявляється в реагуванні на людину, думка якої має значення для них. Розвивається почуття самолюбства, що виявляється в гнівному реагуванні на приниження їх гідності й позитивному емоційному переживанні за визнання їх позитивних особистих якостей.

Розвитку моральних почуттів (дружби, товариськості, обов'язку, гуманності) сприяє перебування учнів у колективі, об'єднаному спільною навчальною діяльністю. Розвивається почуття симпатії, важливе для утворення малих груп, з яких складаються колективи.

Формуванню вольових якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довільного регулювання поведінки, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Ефективність цього процесу залежить від використання учителем прийомів переконання, зауваження, заохочення та інших засобів впливу на дитину. Зловживання негативними оцінками, нотаціями, покараннями спричиняє погіршення ставлення учнів до навчальних обов'язків, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних рис.

З'являється усвідомлення обов'язків, розуміння того, що невиконання правил поведінки шкодить інтересам колективу й кожного учня.

Дітям властиві наслідування й підвищене навіювання, що як позитивно, так і негативно впливають на засвоєння норм і правил поведінки. У зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості, малим життєвим досвідом діти можуть наслідувати небажані форми поведінки: грубість, недисциплінованість тощо. В інших випадках, коли вони беруть за взірець поведінку улюбленого вчителя, авторитетних для них дорослих, наслідування і підвищене навіювання полегшує засвоєння норм і правил поведінки. У цей період зростає роль особистого прикладу дорослих, передусім учителя.

Стосунки між дітьми в класі формуються за допомогою вчителя, який завжди вказує на деяких учнів як на взірець, водночас звертає увагу й на хиби в поведінці інших. Більшість дітей відтворює у своєму ставленні до однокласників ставлення вчителя, не усвідомлюючи критеріїв, якими він послуговується при їх оцінюванні.

Починає формуватися громадська думка стосовно учнів, які успішно навчаються і є дисциплінованими, з'являються спроби оцінити вчинки ровесників. У класному колективі виникають об'єднання, які переростають у стійкі шкільні й позашкільні мікроколективи. Важливо тримати їх у полі зору, знати, що саме об'єднує їх учасників та знаходити способи для коригування їх діяльності.

Підлітковий вік. Він охоплює період розвитку дитини від 11 до 15 років і є органічним продовженням молодшого шкільного віку, водночас відрізняючись від нього. Його називають перехідним, тому що відбувається перехід від дитинства до юності в фізичному, психічному і соціальному аспектах.

На цьому етапі відбуваються складні анатомо-фізіологічні зміни в організмі людини. Фізичний розвиток підлітків характеризується великою інтенсивністю, нерівномірністю та ускладненнями, пов'язаними зі статевим дозріванням. У ньому виділяють три стадії: стадію, що передуює статевому дозріванню, стадію статевого дозрівання і стадію статевої зрілості.

На першій стадії розвитку активізується діяльність щитовидної залози та гіпофізу. Це сприяє посиленню процесів обміну в організмі, а також збудженню нервової системи, яка стає чутливішою до подразнень, особливо до тих, що виникають у самому організмі. Кожне хвилювання різко відображається на роботі серця та серцево-судинної системи, у розвитку яких спостерігаються диспропорції. Мускулатура серця і його об'єм збільшуються вдвічі, а діаметр судин залишається малим. Маса тіла збільшується на цей час у 1,5 рази. Отже, серце через порівняно вузькі судини не може постачати потрібну кількість крові до різних ділянок організму, зокрема до мозку. Нервовий апарат, що регулює серцеву діяльність підлітків, не завжди справляється зі своєю функцією, ця недостатність викликає порушення серцевої діяльності (неправильний ритм, блідість, посиніння губ тощо). Недостатній розвиток кровоносної та м'язової систем сприяє тому, що дитина швидко втомлюється, не може переносити надмірних фізичних навантажень. Тому при їх дозуванні необхідно враховувати особливості фізичного розвитку підлітка.

Скелетна система міцнішає, проте вона ще не така, як у дорослих. Окостеніння хребта, грудної клітки, таза ще не закінчилося, тому за несприятливих умов можливі їх викривлення. Неправильна поза під час сидіння за партою або за столом призводить до порушення дихання й кровообігу, зокрема нормального припливу крові до мозку. А це може позначатися на розумовій діяльності, працездатності підлітка.

Організм його потребує багато кисню, проте легені розвинені ще недостатньо. Тому дихає він частіше, але неглибоко. Важливо привчати його правильно дихати, керувати своїм дихальним апаратом.

Головний мозок підлітків за вагою наближається до ваги мозку дорослої людини. Розвиваються специфічні людські ділянки мозку (лобні, частково скроневі й тім'яні), відбувається внутріклітинне вдосконалення кори головного мозку, збагачуються асоціаційні зв'язки між різними його ділянками. Досконалішими стають гальмівні процеси, розвивається друга сигнальна система, посилено формуються нові динамічні стереотипи, які стають основою навичок, звичок, рис характеру. Інтенсивний розвиток вищої нервової діяльності виявляється в розумовій активності дітей, у зростанні контрольної діяльності кори великих півкуль стосовно підкіркових процесів. Але у вищій нервовій діяльності спостерігаються і деякі суперечності, що проявляються у поведінці підлітків, підвищеній збуджуваності, нестійкості настрою. Іноді помічається метушливість, крикливість, нестриманість, безконтрольність дій.

В останні десятиліття ХХ ст. особливо став помітним процес *акселерації* (лат. *acceleration* — прискорення) — прискореного анатомічного розвитку і фізіологічного дозрівання організму дітей і підлітків. Вона виявляється в тому, що характерні для підліткового віку анатомо-фізіологічні зміни в організмі виникають раніше, ніж у попередніх десятиліттях. Дослідники вважають, що акселерацію треба розуміти не лише як прискорення росту й статевого дозрівання, а як зміну темпу розвитку організму, що позначається і на темпі психічного розвитку. Щодо виникнення явища акселерації існують такі гіпотези.

а) геліогенна теорія: вплив сонячного випромінювання на дітей, які останнім часом стали більше перебувати на сонці, завдяки чому стимулюється їхній розвиток;

б) теорія гетерозії: вплив на розвиток дитини міжнаціональних шлюбів, що призводить до значних змін, і як наслідок — акселерації;

в) теорія урбанізації: розвиток міст і переселення до них сільського населення, що призводить до прискорення статевого розвитку, інтелектуалізації, а це в свою чергу прискорює ріст і визрівання організму;

г) нітрітивна теорія: акселерацію вважають результатом поліпшення і вітамінізації харчування;

г) теорія опромінювання: поширення рентгенівських пристроїв, використання атомної енергетики, випробування ядерної зброї на полігонах створюють фони випромінювання, але в таких дозах, які стимулюють поділ клітин.

Протилежною до акселерації є *ретардація* (лат. *retardatio* — затримка) — значне відставання розвитку ди-

тини від середніх фізичних і психофізіологічних показників. Він може бути наслідком пияцтва, алкоголізму батьків, народження дітей в більш пізньому віці, спадкової хвороби батьків або одного з цих факторів. Такі діти відстають не тільки фізіологічно, а й інтелектуально.

Підлітковий вік характеризується значним розвитком психіки, пізнавальних процесів. Навчання залишається основним видом діяльності, проте зазнає значних змін в організації, змісті. Воно характеризується довільністю, зростанням активності й самостійності, зміною пізнавальних і соціальних мотивів навчання.

Удосконалюється сприйняття, воно стає більш плановим, різнобічним, але не досягає ще повного розвитку. На нього впливає не лише характер об'єкта, що сприймається, але й емоційний стан підлітка.

Якісно змінюється мотивація навчання. Поглиблюючись і диференціюючись, пізнавальні інтереси підлітків стають виразнішими, стійкішими і змістовнішими. Навчальний процес ставить підвищені вимоги до уваги підлітків, здатності зосереджуватись на змісті навчальної діяльності й відволікатись від сторонніх показників. Навчання вимагає як мимовільної, так і довільної уваги, сприяє зростанню обсягу уваги, вдосконаленню уміння розподіляти і переключати її. Для підлітків характерним є прагнення виховувати в собі здатність бути уважними, елементи самоконтролю й саморегуляції.

Підлітки прагнуть до логічного осмислення матеріалу, застосовуючи при цьому порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікацію тощо. Підвищується рівень абстрагування, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань та умовиводів, що стають більш свідомими, обгрунтованими.

Пам'ять набуває більшої логічності, довільності й керованості. Підлітки використовують різноманітні засоби запам'ятовування: логічну обробку матеріалу, виділення опорних пунктів, складання плану, конспектування.

Розширюються і поглиблюються пізнавальні інтереси учнів, більш вибірковим стає інтерес до навчальних предметів.

Основним у мовному розвитку підлітків є вдосконалення уміння користуватись мовою як засобом спілкування. У здатності користуватись словом, зовнішнім мовленням підлітки вбачають свою інтелектуальну силу, ознаку свого авторитету в колективі. У зв'язку з цим посилюється інтерес до оволодіння засобами виразної мови, до алегорій, крилатих слів і метафор. Підлітки розуміють гумор, мовні за-

соби його вираження. Користуючись внутрішнім мовленням, вони шукають адекватні способи передачі своїх думок.

У цьому віці підвищується значення праці в житті, розширюється участь дітей у продуктивній трудовій діяльності в школі і поза нею. Це відповідає їх фізичним можливостям і потребам. Підлітки здатні до тривалої систематичної праці, усвідомлюють її суспільне значення, прагнуть до її результативності. Їх приваблює праця, в якій можна виявляти певну ініціативу і творчість.

Ігрова діяльність зберігає своє значення, але набуває якісно іншого характеру за змістом і способами здійснення. Виділяють такі її види: творчі ігри (драматизація, ігри-походи, імпровізація і фантазування при відтворенні історичних подій, сучасних ситуацій); спортивні ігри (футбол, хокей, волейбол та ін.); інтелектуальні (шахи, шашки, розв'язування різних мисленневих завдань); комп'ютерні, військові ігри тощо. Особливо захоплюють підлітків колективні ігри. Успіхи і помилки їх стають предметом жвавих обговорень, критичних зауважень. В іграх підлітки проявляють підвищену емоційність, збуджуваність.

У підлітковому віці відбувається перехід від дитинства до дорослості, інтенсивного становлення почуттів і волі, спрямованості, готовності жити і діяти так, як живуть і діють дорослі. Підліток усвідомлює себе дорослою особою. Підвищується його активність, відбувається ціннісна переорієнтація під впливом прагнення бути дорослим. Проте він поводить себе ще як дитина. Психічному його розвитку властиво багато суперечностей. Підліток є ще дитиною, і вже — не дитина, має деякі риси дорослого, але — ще не дорослий, намагається обмірковувати свої прагнення, дії, як це роблять дорослі, але своєрідно, по-дитячому. Саме ця суперечність у психічному розвитку потребує у спілкуванні з ним значного такту, обережності, делікатності, які є суттєвими у процесі нормального становлення його особистості.

Особливо характерне для підлітків прагнення до самостійності. У ньому виявляється почуття власної дорослості та потреба в її визнанні дорослими. Самооцінка набуває не меншого значення, ніж оцінювання його дорослими. Прагнення розібратися в собі та своїх особливостях, бажання порівняти себе з іншими та оцінити їх якості породжують підвищену чутливість до оцінювання особистісних якостей, поведінки, ставлення до себе загалом. Це основна причина вразливості підлітка, його невмотивованих, безпідставних, з погляду дорослих, бурхливих реакцій на зауваження.

Моральні почуття, які ще перебувають на стадії формування, засвоєні норми поведінки визначають зміст і спрямування його дій. Проте в поведінці не завжди поєднуються слова, почуття та дії. Деякі з них не усвідомлюють зв'язку між відомими їм загальними нормами і власною поведінкою в конкретній ситуації.

Цей віковий період відрізняється бурхливими емоціями, раптовими змінами емоційних станів, переживань, настроїв, переходами від піднесення до нестриманості, галасливості, від надмірної рухливості до спокою, байдужості. У динаміці емоцій виявляються стосунки підлітка з близькими людьми, колективом, успіхи в діяльності. Раптові зміни настрою можуть спричинити погана оцінка, розчарування в другові, неувважність дорослих до інтересів і почуттів, нетактовний спосіб втручання в його емоційне життя.

Моральні якості пов'язані з вольовими. У цей період зникає навіюваність, зміцнюється сила волі підлітка, його самовладання, зростає здатність до подолання труднощів, вияву рішучості й наполегливості. Але підліток не завжди правильно розуміє, в чому саме полягає сила волі. Часом упертість, за допомогою якої він нерозумно домагається здійснення своїх недоцільних бажань, вважається ним позитивною вольовою якістю. За силу волі іноді приймається негативізм, що виявляється в небажанні підкорятися розумним вимогам дорослих і правилам поведінки. Вольовими вчинками підлітка часом вважають і безглузді витівки, які вимагають значних зусиль (не спати дві доби, проколоти шкіру голкою). Це свідчить про хибне їх уявлення справжньої сили волі.

Колектив має важливе значення у формуванні особистості підлітка. Однією з найхарактерніших його рис є прагнення до самоствердження. Бажання зайняти своє місце в колективі, бути лідером, помітним або малопомітним виконавцем, активним або пасивним, діяти заради колективу або заради себе є виявом внутрішніх, недостатньо усвідомлених позицій дитини. Але в процесі їх прояву, оцінювання колективом підліток під впливом колективної думки починає усвідомлювати свої устремління, домагання, вчинки і місце в колективі, стає суб'єктом виховання.

Особливого значення набувають дружба і товаришування, які стають активними, набирають нових форм: просто товариші, близький товариш, друг. Важливим фактором формування особистості підлітка є дружні взаємини з батьками. У цьому віці втрачають своє значення «керування» і «підкорення», категоричне наслідування авторитету. І це приро-

дно, адже підліток є вже напівдорослою людиною, має власні оцінні судження, вміє їх обстоювати і доводити. Дружба між батьками і дітьми — один із каналів виховного впливу на дитину. Тільки дружні взаємини викликають підлітка на відвертість, допомагають дізнатися про переживання дитини, впливати на них, використовуючи для цього силу власного досвіду та авторитету.

Підлітковий вік ще називають критичним. Справді, кризи бувають, але вони не є неминучими. Цей період може стати важким у виховному відношенні, якщо батьки, вчителі необізнані з особливостями розвитку підлітків, не зважають на них і продовжують діяти, як раніше, або, навпаки, ставлять до них такі вимоги, як до дорослого. Підлітки потребують особливої уваги, любові до себе. Труднощі зникають, якщо вихователі розуміють зміни, які відбуваються в психічному житті дітей, поважають нові його тенденції, сприяють реалізації підлітків, відповідно організовуючи різні види їх діяльності, взаємини в колективі, участь у громадському житті.

Юнацький вік. Рання юність (15—18 років) характеризується безпосередньою підготовкою особистості до життя як дорослої людини, вибору професії, виконання соціальних функцій.

Фізичний розвиток старшокласників характеризується подальшими анатомо- й фізіологічними змінами. У цей період закінчується видозмінення організму, яке, у зв'язку із статевим дозріванням, розпочалося в підлітковому віці. Юність — завершальний етап фізичного розвитку індивіда. У зовнішньому вигляді зникає властива підліткам диспропорція тіла й кінцівок, незграбність рухів, довгів'язість. Розвивається моторика, досконалішою стає координація рухів. Тілесна конституція, особливо обличчя, набуває специфічно індивідуального характеру.

Фізичний розвиток полягає насамперед у збільшенні зросту, ваги тіла й окружності грудної клітини. Акселерація фізичного розвитку помітна і в юності. Вона виявляється в скороченні строків статевого дозрівання і закінченні росту. Статеве дозрівання юнаків і дівчат порівняно з попередніми поколіннями закінчується на 2—3 роки раніше, показники їх фізичного розвитку зараз стали вищими за ті, що були 10—15 років тому.

У старшокласників в основному закінчується окостеніння скелета, удосконалюється м'язова система. Відбувається розвиток м'язової тканини, відповідно збільшується м'язова сила. Підвищується фізична витривалість і працездат-

тність організму. Відбувається подальше удосконалення координації рухів.

У юнацькому віці вдосконалюється функціонування серцево-судинної системи, нервова регуляція її діяльності. Стабілізується кров'яний тиск, серцево-судинна система стає витривалішою до навантажень. Збільшується життєва ємність легень, особливо у хлопців, витривалішим стає дихальний апарат.

Продовжується функціональний розвиток нервових клітин головного мозку, удосконалення нервової системи сягає високого ступеня. Встановлюється стійка рівновага у функціонуванні ендокринної системи. Співвідношення активності залоз внутрішньої секреції стає таким, як у дорослого. Поступово зникає характерна для підлітків підвищена збудливість і неврівноваженість.

Отже, рання юність є періодом відносно спокійного біологічного розвитку організму, більш ритмічної його життєдіяльності, збільшення фізичної сили і витривалості.

В юнацькому віці закріплюються і вдосконалюються психічні властивості особистості. Водночас відбуваються якісні зміни всіх показників психічної діяльності, які є основою становлення особистості.

Одним з важливих аспектів психічного розвитку в юнацькому віці є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль в якому належить розвитку мислення. Навчальна діяльність створює сприятливі умови для переходу учнів до вищих рівнів абстрактного й узагальнюючого мислення. Старшокласники більш усвідомлено і міцно оволодівають логічними операціями. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання, аналізу й синтезу.

Дедалі відчутнішою стає потреба в науковому обґрунтуванні та доведенні положень, думок, висновків, критеріями істинності яких виступають не конкретні факти дійсності, а логічні докази. Здатність логічно мислити стає джерелом критичного ставлення до засвоєваних знань, висловлювань дорослих.

Розвиток мислення характеризується подальшим збагаченням фонду добре засвоєних умінь, навичок мислительної діяльності, способів і прийомів розумової роботи. Формування їх залежить від методів навчання.

Мовлення старшокласників ускладнюється за змістом і структурою, збагачується новими науковими і технічними термінами. Удосконалюються мовні засоби передачі думок, відбувається засвоєння і використання норм літературної мови.

Вдосконалюється спостережливість, здатність помічати в об'єктах суттєві зовнішні ознаки, точніше і об'єктивніше їх відображати. Розвивається самоспостереження (за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками). Юнаки і дівчата заглиблюються у свій внутрішній світ, аналізують його, зіставляють дані своїх спостережень із спостереженнями за дорослими, ровесниками, з описами внутрішнього світу героїв літературних творів. Самоспостереження стає невід'ємною складовою самопізнання, прагнення до самовиховання.

Розвивається репродуктивна і творча уява, критичність у ставленні до витворів уяви, посилюється самоконтроль, реалістичність у співвіднесенні образів уяви, особливо мрій, з дійсністю, своїми можливостями.

Довільне запам'ятовування стає набагато ефективнішим від мимовільного, відбуваються зміни у процесах логічного запам'ятовування, зростає продуктивність пам'яті на думки, на абстрактний матеріал. Основою запам'ятовування матеріалу стають виявлені логічні зв'язки. Намічається спеціалізація пам'яті, пов'язана з основними інтересами старшокласників, їх намірами щодо вибору майбутньої професії. Удосконалюються способи заучування за допомогою застосування раціональних прийомів.

Інтелектуальний розвиток старшокласників тісно пов'язаний з тенденціями особистісного зростання.

Збагачується емоційна сфера. Нові емоції виникають не тільки завдяки конкретним об'єктам, а й через стосунки з іншими людьми, види діяльності, їх зміст, перебіг і результати. Нові життєві обставини, нові обов'язки й успіхи в їх виконанні породжують і нові переживання.

Усвідомлення й дотримання певних норм поведінки, прийнятих у суспільстві, вироблення свого ставлення до суспільного життя породжують глибокі, міцні й тривалі моральні емоції. Вони різноманітніші за своїм змістом і спрямованістю, ніж у підлітків. Розвиваються почуття гуманізму, колективізму, дружби і товаришування, честі, обов'язку і відповідальності. У зв'язку з розвитком свідомості, оцінювання власних вчинків, формується таке складне почуття, як совість.

Совість — особлива форма самоконтролю, важливий компонент моральної самосвідомості, які виявляються у здатності самостійно формувати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, оцінювати свої вчинки.

Вона є наслідком самооцінки особистістю за критеріями добра і зла, справедливості, оцінювання порядності сво-

їх вчинків і дій. Нерідко виявляється у формі болісного усвідомлення своїх вад, моральної недосконалості.

Особливо загострюються почуття, пов'язані з усвідомленням свого «Я», власної гідності, потребою дружити, товаришувати. Пошук друзів, спілкування з ними — важливе джерело емоційних переживань старшокласників.

Рання юність — пора виникнення і переживання першого кохання, яке відчутно впливає на емоційне життя старшокласника, становлення його особистості. Цю пору називають «періодом утворення пар», перших побачень, перших почуттєвих контактів і відповідного зближення. Настає певна стабілізація, врівноваженість у стосунках молоді обох статей. Інтимні переживання наближаються за своєю формою до почуттів дорослих людей. У групових стосунках зникає антагонізм статей, розширюються контакти, товариська приязнь і дружні стосунки між хлопцями і дівчатами. Виникають та розвиваються нові форми спілкування з прихованими чи явними еротичними елементами (симпатія, приязнь, флірт, кокетування, залицяння, закоханість). Дівчата і хлопці вчать звертати на себе увагу осіб протилежної статі, розуміти смаки й уподобання іншої сторони, пристосовуватися до них. Отже, у старшому шкільному віці створюється сприятливий ґрунт для формування міжстатевих стосунків молодих людей, які духовно збагачують їх.

Із розвитком свідомості й самосвідомості, цілеспрямованості її діяльності формуються вольові якості. Закріплюється здатність керуватись у своїй поведінці й діяльності більш віддаленими цілями, усвідомлення своїх обов'язків. Зміцнюється сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Збагачується мотиваційна база вольових дій, здатність до критичного їх аналізу, що виявляється в розсудливості, обдуманості, критичності й самовладанні. Зменшується навіюваність, імпульсивність.

Вибір професії стає центром психологічного розвитку старшокласників. У зв'язку з виникненням життєвих планів у них формується вміння підпорядковувати свою поведінку конкретним цілям майбутнього самостійного життя, перебудовувати мотиви діяльності. На перше місце виступають відповідальність перед собою, почуття суспільного обов'язку, ідейні переконання, моральні принципи, якими старшокласники починають керуватися в повсякденному житті. Відбувається формування самоконтролю, самозобов'язання, самонаказу.

Формуються основні риси характеру особистості. Дедалі більшого значення набуває система переконань, нових по-

треб, інтересів та ідеалів, які визначають напрям життєвої активності, ставлення до оточення, самого себе, суспільних обов'язків.

Фактором формування особистості у цей період є спілкування з ровесниками, дорослими. Впливовим є класний колектив, в якому проходить значна частина життя молоді, відбувається навчальна діяльність, виникають різноманітні форми суспільних контактів, що регулюються правилами, нормами колективного співжиття. Формуються різні види мікрогруп — групи найближчих приятелів, друзів, товариські групи, компанії. Порівняно з підлітками, юнаки більше приділяють уваги внутрішнім якостям друзів: інтелектуальним запитам, світоглядним настановам, моральним потребам тощо, ставлять високі вимоги до дружби.

Відбуваються зміни у ставленні старшокласників до дорослих людей, особливо до батьків і вчителів. Воно починає залежати від того, наскільки старші зважають на дорослість і самостійність молодого людини, правильно оцінюють їх. Основним стає принцип рівноправності. Проте можливість конфліктів з дорослими не зникає. Молодь вбачає причини своїх конфліктів з ними передусім у якостях дорослих: їх консервативному способі мислення, прихильності до застарілих правил поведінки, суворому дотриманні давніх звичаїв, застарілої етичних переконань, естетичних уподобань, смаків тощо; надмірному обмеженні свободи молодих людей, вимаганні від них повної слухняності, неадекватних методах виховного впливу. Водночас серед причин конфліктів, що залежать від них самих, старшокласники називають низьку успішність, порушення правил поведінки, ігнорування слухних настанов батьків, зневажливе ставлення до їх рекомендацій, вказівок, доручень та заборон, деякі риси особистості (неслухняність, упертість, егоїзм, лінощі, самовпевненість тощо).

Загалом молодь охоче вислуховує поради, аргументовані пояснення, наставляння батьків, вчителів, знайомих, які користуються в них авторитетом, довірою. Таке ставлення до дорослих пов'язане з пошуками молодими людьми свого місця в суспільстві, друзів як серед ровесників, так і серед дорослих.

Отже, протягом порівняно нетривалого часу дитина за своє величезний обсяг знань, протягом цього періоду формується її особистість, майже завершується її психічне, емоційне становлення. Тому саме від раннього дитинства до юнацького віку дитина потребує неослабної уваги з боку дорослих і педагогів.

Індивідуальні особливості учнів

Кожній дитині притаманні самотутні й неповторні риси та якості: індивідуальні властивості нервової системи, темперамент, інтереси, здібності, особливості мислення, уяви, пам'яті, емоцій, вольових дій, життєвий досвід, активність, темп роботи, швидкість засвоєння навичок тощо. Тому всередині кожної вікової групи існують індивідуальні відмінності, що залежать від природних задатків, умов життя і виховання дитини.

Індивідуальні відмінності особистості — психологічні якості, що відрізняють одну людину від іншої.

Формуються вони протягом життя людини, в процесі її діяльності й виховання. Але є й вроджені особливості, до яких належать типологічні риси вищої нервової діяльності, що є фізіологічною основою темпераментів.

Темперамент — індивідуально-типологічна характеристика людини, яка виражається в силі, напруженості, швидкості та врівноваженості перебігу її психічних процесів.

Залежно від перебігу психічних процесів розрізняють такі типи темпераменту: сангвінік (сильний, врівноважений, рухливий), холерик (сильний, неврівноважений), флегматик (сильний, врівноважений, інертний), меланхолік (слабкий, гальмівний).

Дітей із *сангвінічним темпераментом* характеризують легка збудливість почуттів, які не дуже міцні, але відносно стійкі. Вони енергійні, активні, довго не витримують одноманітної діяльності, здебільшого не сором'язливі, але стримані. Легко спілкуються, користуються повагою ровесників, не схильні ображатись, беруть участь у громадській роботі класу і школи. За сприятливих умов виховання ростуть спокійними, вміру рухливими, адекватно реагують на зміну обставин, за несприятливих — виявляють байдужість, безвідповідальність, несамокритичність. Правила поведінки й уміння ними керуватися засвоюють легко, але без систематичних вправ швидко їх втрачають. Завдяки рухливості легко піддаються як позитивному, так і негативному впливу. На зауваження дорослих реагують спокійно, не опираючись.

Діти з *холеричним темпераментом* характеризуються легкою збудливістю почуттів, силою й стійкістю їх у часі. Поведінка їх енергійна й різка. Вони бурхливо реагують на подразники, їм важко переключатися на спокійнішу справу. У колективі прагнуть самостверджуватися, люблять ор-

ганізувати ігри, охоче залучаються до різних видів діяльності. За правильних умов виховання виявляють активність, наполегливість у роботі, за неправильних — стають неслухняними, запальними, образливими. Покарання, зауваження дорослих діють на них негативно, збуджують, роблять їх грубими, викликають намагання вчинити «на зло». У спілкуванні з такими дітьми потрібно зважати на їхні особливості, бути спокійним, доброзичливим, але вимогливим ставленням формувати стриманість.

У дітей *флегматичного темпераменту* почуття важко збуджувати, проте тривалі й стійкі. Флегматик повільний, неохоче спілкується, часто нехтує тим, що вимагає швидкості, зайвих рухів. Він уникає доручень, але отримавши їх, виконує з бажанням, хоч і не поспішаючи, дотримується порядку, організованості. Ухиляється від конфліктів, його важко образити, але, вступаючи в конфлікт, глибоко переживає, хоч зовні не демонструє цього. Щоб посилити активність флегматиків, їх слід залучати до ігор, спорту. За сприятливих виховних умов вони виростають вдумливими, слухняними, організованими людьми, які добре сприймають зауваження дорослих, виправляють помилки; за несприятливих — лінивими, байдужими, апатичними, пасивними.

Діти з *меланхолічним темпераментом* надзвичайно чутливі. Почуття, що легко виникають у них, є міцними й стійкими у часі. Вони сором'язливі, малоактивні, важко пристосовуються до нових обставин, відзначаються хворобливою вразливістю, швидкою втомлюваністю, невпевненістю у своїх силах, поганим настроєм, страхом перед труднощами. Меланхоліки скаржаться на ровесників, бояться образ, часто плачуть, намагаються гратися самостійно. Побоюючись труднощів, будучи невпевненими у своїх силах, вони губляться при опитуванні, виконанні контрольних робіт, хоч мають знання. Чуйне ставлення учителів, батьків до таких учнів, підбадьорювання, доброзичлива і своєчасна допомога сприяють створенню життєрадісного настрою, зміцнюють волю, прагнення до успіху.

Властивості типу нервової системи, які відображаються у темпераменті, позначаються на динамічній характеристиці виявлення здібностей.

Здібності — психічні властивості індивіда, що є передумовою успішного виконання певних видів діяльності.

Кожній людині притаманні загальні здібності, які виявляються в усіх видах діяльності (розумові здібності, пам'ять, увага) і спеціальні (музичний слух, творча уява то-

що). Для успішної життєдіяльності важливе оптимальне поєднання загальних і спеціальних здібностей. Маючи певну залежність від природи, вони є набутими феноменами. Визначальними для їх розвитку є умови життя, взаємини людини з навколишнім середовищем.

До внутрішніх факторів, які зумовлюють індивідуальні відмінності в розумових здібностях, належать особливості співвідношення двох сигнальних систем. Російський фізіолог Іван Павлов (1849—1936) зазначав, що люди різняться характером свого мислення, переважанням або поєднанням певних ознак і властивостей мислительної діяльності (конкретність, логічність, образність та ін.). За індивідуальними особливостями вищої нервової діяльності він виділяв кілька типів людей:

- мислительний тип, в якого переважає друга сигнальна система;
- художній тип, в якого переважає перша сигнальна система;
- середній тип, в якого обидві системи співвідносяться в діяльності приблизно однаково.

Ці «спеціальні людські» типи зумовлюють певну спрямованість розумової активності, помітно позначаються на специфіці її саморегуляції.

У процесі навчання і виховання під впливом конкретних умов життя і в зв'язку з особливостями вищої нервової діяльності людини формуються позитивні або негативні індивідуальні риси та якості пізнавальних процесів, почуттів, волі, спрямованості особистості, її характеру. Вони позначаються на успіхах у навчанні, поведінці особистості в колективі.

Тому в процесі навчання і виховання потрібно зважати на індивідуальні особливості емоційально-вольової сфери учнів, тактовно, але послідовно й неухильно долати негативні вияви їх почуттів і поведінки.

Результативність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від врахування індивідуальних особливостей характеру кожного учня.

Характер — сукупність стійких психічних властивостей людини, які виявляються у її поведінці й діяльності.

Він є стрижнем особистості, одним із важливих показників її індивідуальності. Залежно від обставин властивості характеру виявляються по-різному, інколи можуть бути непомітними чи змінюватися. Але для зміни психічного складу особистості потрібний тривалий час, систематичний виховний вплив, створення умов, які б унеможливили про-

яви небажаних рис характеру. Головне і вирішальне значення у перевихованні характеру має діяльність самої особистості, внаслідок чого у неї формуються якісно нові звички. А для цього необхідно виховувати в учнів тверде прагнення до самовиховання.

Урахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні — це не пристосування мети і змісту навчання і виховання до окремого учня, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних їх особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних можливостей, активності, схильностей і обдаровань кожного учня. Такого підходу потребують насамперед діти, які виявляють неадекватну поведінку, обмежені, нерозвинені здібності, мають чітко виражені відхилення в розвитку.

Запитання. Завдання

1. Чим обумовлена необхідність знання вчителем вікових особливостей дітей?
2. Проаналізуйте різні підходи до визначення вікової періодизації розвитку особистості.
3. Охарактеризуйте динаміку фізичного розвитку дітей дошкільного віку.
4. Обґрунтуйте особливості розвитку психіки та пізнавальної діяльності молодших школярів, підлітків, старшокласників.
5. Які новоутворення виникають у дітей дошкільного та шкільного віку?
6. Якими індивідуальними особливостями характеризується поведінка та особистісний розвиток учнів різних вікових груп?
7. Які можливості відкривають педагогові знання індивідуальних особливостей учнів? Від чого ці особливості залежать?

Література

- Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. — Екатеринбург: Деловая книга, 1999. — 624с.
- Анастаси А. Психологическое тестирование: Книга 2: Пер. с англ. / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. — М.: Педагогика, 1982. — 336 с.
- Браверман Э. М., Мучник М. Б. Структурные методы обработки эмпирических данных. М.: Просвещение., 1983. — 464 с.

- Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб: «Питер», 2000. — 528 с.
- Васильева М. П. Теорія педагогічної деонтології: Монографія. — Х.: Нове слово, 2003. — 216 с.
- Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. — К.: АПН України, 1995. — 45 с.
- Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособ. для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 415 с. — (Серия «Педагогическая школа. XXI век»).
- Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Посіб. для вчителів. — К.: МАУП, 2000. — 306 с.
- Калинин С. И. Компьютерная обработка данных для психологов / Под ред. А. Л. Тулупьева. СПб: «Речь», 2002. — 134 с.
- Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Академия, 2000. — 456 с.
- Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. / Сост. И. П. Поддасый. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
- Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. — 3-тє вид., випр. і доп. — Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. — 400 с.
- Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб: «Питер», 2000. — 432 с.
- Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник. Видання 2-ге, випр. і доп. — К.: «Академія», 2005. — 560 с. — К.: Вид. центр «Академія», 2000. — 544 с.

2.

Теорія виховання

2.1. Сутність, зміст процесу виховання

Природа не творить людини як цілісної особистості, вона лише закладає основи і створює передумови для її формування. Людина — багаторівнева система, особливості якої виявляються у діалектичній взаємодії біологічних і соціальних факторів. Вступаючи в життя через соціальну і трудову діяльність, вона вливається у світ соціального досвіду, який є багатовіковим надбанням людства і стає основною школою становлення її як особистості. Процес діалектичної взаємодії біологічного і соціального, які впливають на формування особистості, вимагає науково обґрунтованої системи виховних впливів.

Процес виховання, його структура і рушійні сили

Суспільство як соціальне об'єднання людей може функціонувати і розвиватися лише за цілеспрямованої, систематичної та організованої роботи з виховання кожної особистості.

Виховання — соціально і педагогічно організований процес формування людини як особистості.

Зупинення виховного процесу є катастрофою для суспільства, внаслідок якої людина не змогла б піднятися до

рівня особистості. Ще Я.-А. Коменський зауважував, що зневага до виховання є кроком до загибелі людей, сімей, держав і всього світу. Тому виховання з погляду суспільного розвитку є провідною сферою діяльності як окремої людини, так і людської спільноти. Завдяки йому людство забезпечує свою безсмертність у соціальному розвитку.

Виховання дітей шкільного віку здійснюють у процесі навчання і виховної роботи у школі та за її межами. Воно є цілісним процесом, у якому органічно поєднані змістова (суккупність виховних цілей) і процесуальна (самокерований процес педагогічної взаємодії вчителя й учня, що передбачає організацію і функціонування системи виховної діяльності та самовиховання учнів) сторони.

Цей процес є двостороннім (обов'язкова взаємодія вихователя і вихованця), цілеспрямованим (наявність конкретної мети), багатограним за завданнями і змістом, складним щодо формування і розкриття внутрішнього світу дитини, різноманітним за формами, методами і прийомами, неперервним (у вихованні канікул бути не може), тривалим у часі (людина виховується все життя). Ефективність його залежить від рівня сформованості мотиваційної бази.

Мотиви виховання — спонукальні причини дій і вчинків людини.

Внутрішні спонукальні чинники певних дій і вчинків людини зумовлюються передусім анатомо-фізіологічними і соціально-психологічними потребами. Американський психолог Абрахам Маслоу (1908—1970) визначив ієрархічну багатоступеневу піраміду потреб людини, усі компоненти якої перебувають у діалектичному взаємозв'язку (рис. 2.1). У цілому вони ніби програмують виховний процес. Якщо якась ланка випадає, порушується цілісність структури, а отже, й програма виховного процесу.

У процесі виховання педагог має постійно дбати про формування у дітей певних мотивів самовиховання через актуалізацію необхідних потреб. Поступово в процесі засвоєння знань, набуття соціального досвіду кожна особистість самостійно починає усвідомлювати потреби, які стимулюють внутрішні спонукальні сили — мотиви, програмує процес самовиховання.

Структура процесу виховання охоплює такі етапи:

1. Оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки. Це перший етап входження в систему виховного впливу, на якому діють норми, правила, особливості життєвої поведінки. Людина (дитина) стає членом певної соціальної системи (сім'ї, колективу), де вже діють певні правила, норми, яких їй доведеться дотримуватись.



Рис. 2.1. Ієрархічна система потреб людини

2. Формування почуттів (стійких емоційних відношень людини до явищ дійсності). Вони сприяють трансформації певних дій особистості із сфери розумового сприймання у сферу емоційних переживань, що робить їх стійкими, та активізації психічних процесів людини.

3. Формування переконань (інтелектуально-емоційного ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного або неістинного). Переконання, що ґрунтуються на істинних знаннях, будуть, з одного боку, своєрідним мотивом діяльності, а з іншого — «стрижнем» поведінки особистості. Тому виховання дітей і є формуванням у них психологічного «стрижня», без якого особистість буде безвольною, позбавленою власного «Я».

4. Формування умінь і звичок. Формування умінь (за-своєного способу виконання дій, оснований на сукупності набутих знань і навичок) і звичок (схильності людини до відносно усталених способів дій) потребує поступовості й

систематичності вправління, посильності та доцільності поставлених вимог, їх відповідності рівню розвитку учнів. Воно пов'язане з активною діяльністю особистості у сфері реальних життєвих ситуацій.

Виховання є складним, багатогранним процесом, у якому тісно переплетені внутрішні (стосуються особи вихованця) та зовнішні (стосуються виховного середовища) суперечності.

У процесі виховання виникають такі внутрішні суперечності:

— між необмеженими можливостями розвитку людини й обмежуючими умовами соціального життя. Передбачає створення оптимальних умов (побутових, психологічних, організацію навчально-виховного процесу) для розвитку, життєдіяльності дитини;

— між зростаючими соціально значущими завданнями, які потрібно вирішувати вихованцю, і можливостями, що обмежують його дії, спрямовані на їх вирішення. Це означає, що розвиток особистості може призупинитися, якщо не ставити перед вихованцем нових, ускладнених, завдань;

— між зовнішніми впливами і завданнями виховання. Виховний процес потрібно будувати так, щоб його зміст і форми реалізації не викликали спротиву у вихованця.

Процес виховання супроводжується такими зовнішніми суперечностями:

— невідповідність між виховними впливами школи і сім'ї. Інколи батьки не дотримуються вимог, які висуває до їхніх дітей школа, внаслідок чого порушується єдність вимог, що негативно позначається на вихованні учнів;

— зіткнення організованого виховного впливу школи зі стихійним впливом на дітей оточення. Негативні чинники: вуличні підліткові групи, теле-, відеопродукція та ін. Усунути цю суперечність можна, формуючи в учнів внутрішню стійкість й уміння протистояти негативним впливам;

— між окремими впливами вчителів, які працюють в одному й тому ж класі. Вони не завжди дотримуються принципу єдності вимог, внаслідок чого в учнів формується ситуативна поведінка, пристосовництво, безпринципність;

— між набутим негативним досвідом поведінки і новими умовами життя та діяльності. Передбачає існування сформованого стереотипу негативної поведінки, який характеризується наявністю стабільних негативних взаємозв'язків. На їх подолання спрямована виховна робота.

Зовнішні суперечності є тимчасовими, але вони можуть знижувати ефективність виховного процесу. Тому вчителі

повинні зосередити увагу на їх виявленні, усуненні, профілактиці.

На процес виховання впливають (безпосередньо або опосередковано) *об'єктивні* (особливості суспільного устрою, політичного режиму, соціально-економічного розвитку, національна самобутність, природне середовище) та *суб'єктивні* (соціально-педагогічна діяльність сім'ї, громадських організацій, навчально-виховних закладів, засобів масової інформації, закладів культури і мистецтва) *чинники*.

Структурними елементами процесу виховання є мета, завдання, закономірності, принципи, методи, засоби, результати виховання та їх коригування.

Мета і завдання виховання

Сучасна школа вимагає докорінного переосмислення усієї системи виховання, оновлення змісту, форм і методів духовного становлення особистості на основі гуманізації життєдіяльності учня, створення умов для самореалізації у різних видах творчої діяльності.

Всебічно і гармонійно сформована особистість є метою цивілізованого суспільства. Цей ідеал не втратив своєї значущості протягом сторіч, починаючи з афінської системи виховання, де й зародилося розуміння гармонійності людини (калокагатія — ідеал фізичної і моральної досконалості). Гармонія була метою виховання в афінській, римській, візантійській системах, а через тисячу років — в епоху Відродження, згодом — у період Нового часу (XVIII—XIX ст.). З ініціативи видатного французького представника «нової філософії» Рене Декарта (1596—1650) термін «гармонія» було доповнено терміном «всебічність». Так було сформовано концепцію гармонійно розвиненої людини.

Із збільшенням обсягу наукових знань, особливо у XVIII ст., коли природничі й точні науки нагромаджували велику кількість нових фактів, часто будучи неспроможними розкрити їх внутрішню сутність, спеціалізація в мистецтві, науці стала закономірною, а всебічність перестала бути актуальною. Поняття «всебічний і гармонійний розвиток» почали трактувати як ідеал, до якого слід прагнути в процесі виховання. Проте сучасне його розуміння не є однозначним: одні схильні вживати його щодо професійної сфери, інші — стосовно сфери духовного розвитку, поділяючи людей за освітою на «фізиків» і «ліриків»; дехто вбачає у всебічності набір чеснот.

Вітчизняна педагогіка не відразу прийшла до розуміння мети виховання як втілення цього ідеалу в життя. Прикладом є іронічна думка видатного педагога Антона Макаренка (1888—1939): «Розігнавшись на західноєвропейських трамплінах, наші теоретики стрибають надто високо і вбачають мету виховання у всебічному розвитку людини... Під метою виховання я розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх виявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути... Я побачив у своїй виховній роботі, що, дійсно, повинна бути й загальна програма... й індивідуальний коректив до неї»¹. У наведених міркуваннях мета виховання переплітається із завданнями, які кожна епоха ставить перед суспільством, а суспільство перед школою.

Наука доводить, що виховання є глибоко національним за своєю суттю, змістом, характером. «Національне виховання, — писала українська громадська, культурно-освітня діячка, педагог Софія Русова (1856—1940), — забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а, значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...».

Національне виховання — виховання дітей на культурно-історичному досвіді свого народу, його звичаях, традиціях та багатівіковій мудрості, духовності.

Постає як створена народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв, інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючого покоління, у процесі якої воно засвоює духовну і матеріальну культуру нації, виробляє національну свідомість. Воно є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання, забезпечує етнізацію дітей як необхідної та невід'ємної складової їх соціалізації. Національне виховання духовно відтворює в дітях народне, увічне, те специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, а також загальнолюдське, спільне для всіх націй.

Правильно організоване національне виховання формує повноцінну особистість, індивідуальність, яка цінує національну та особисту гідність, совість і честь. Так формується національний характер.

¹Макаренко А. С. Твори: В 7-ми т. — К., 1954. — Т. 5. — С. 105—106.

Головною метою національного виховання на сучасному етапі є передавання молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, своєрідності на основі формування особистісних рис громадянина України, які передбачають національну самосвідомість, розвинуту духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту.

«Педагогічна система кожної історичної епохи, — зазначає академік М. Стельмахович, — висуває свій оригінальний чи актуальний, уже знаний образ людини. Кардинальні зміни в житті суспільства вносять відповідні корективи у виховний ідеал»¹.

Ідеал (франц. *idéal*, від грец. *idea* — *ідея*) — уявлення про взірць людської поведінки і стосунків між людьми, що виникають із розуміння мети життя.

Він об'єднує ціннісні орієнтації, життєві принципи і плани, рівень домагань, задуми і вчинки у цілісну лінію життєвої поведінки людини. Формування його залежить від виховання, умов життя і діяльності, від особливостей її власного досвіду. Залежно від сфер життєдіяльності формуються суспільні, політичні, національні, естетичні ідеали особистості.

Найглибше ідеал, наприклад національного виховання, розкрито у працях довго замовчуваного українського педагога Григорія Ващенка (1878—1967) («Виховний ідеал», «Виховна роль мистецтва», «Тіловиховання як засіб виховання волі й характеру» та ін.). Основу його ідеалу національного виховання становлять загальнолюдські (моральний закон творення добра, боротьби зі злом, пошук правди, справедливості тощо) й національні цінності, які стали духовним надбанням народу. Носієм загальнолюдських цінностей, на його думку, є християнська релігія, яка орієнтує людину на служіння вищому ідеалу.

Та оскільки людина народжується і живе в конкретно-національному середовищі, що вирізняється серед інших своєю мовою, культурою, звичаями, вона проймається розумінням особливостей свого народу, етносу, нації. Тому ідеал національного виховання, за Г. Ващенком, повинен ґрунтуватися на служінні Богові та своїй нації. У педагогічному сенсі виховний ідеал — людина, яка служить Богові та Україні. Така орієнтація категорично протиставляє українське національне виховання, з одного боку, більшовицькій моделі, в основі якої був матеріалізм та атеїзм, а з іншо-

¹ Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання. — Івано-Франківськ, 1996. — С. 50.

го — націонал-соціалістичній ідеології фашизму, наскрізь прийнятій культом сили і зневаги до людини.

Національне виховання в українській школі орієнтується на історичні потреби нації, головна серед яких на сучасному етапі — державотворення. Проте загальна мета виховання — залучати молоде покоління до творчої участі у рідній культурі, а через неї також до культури загальнолюдської — залишається основоположною. Бо, як стверджує сучасний дослідник педагогіки Олександр Вишневський, народ тільки тоді розвине національну зрілість, коли, не втрачаючи своєї національної самозосередженості, спиратиметься на загальнолюдські духовні цінності.

Кінцевою метою виховання особистості є її підготовка до повноцінного суспільного життя, яке передбачає виконання ролей громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, товариша.

Зміст національного виховання відображає в єдності його загальну мету, завдання й складові частини. Основними складовими виховання, реалізація яких забезпечує всебічний і гармонійний розвиток особистості, є:

— громадянське виховання: формування громадянськості, яка дає змогу людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною;

— розумове виховання: озброєння учнів знаннями основ наук, формування наукового світогляду та національної самосвідомості, оволодіння основними мислительними операціями, вироблення умінь і навичок культури розумової праці;

— моральне виховання: формування в учнів загальнолюдських норм гуманістичної моралі (добра, взаєморозуміння, милосердя, віри у творчі можливості людини), моральних понять, поглядів, переконань, моральних почуттів, вироблення навичок і звичок моральної поведінки, культури спілкування, культивування інтелігентності;

— трудове виховання: ознайомлення учнів з науковими основами сучасного виробництва, практична й психологічна підготовка їх до праці, свідомого вибору професії;

— естетичне виховання: формування естетичних понять, поглядів, переконань, виховання естетичних смаків, вироблення вмінь і навичок привносити в життя красу, розвиток в учнів творчих здібностей;

— фізичне виховання: виховання здорової зміни, підготовка до фізичної праці, захисту Батьківщини.

Завдання сучасної системи виховання, які впливають із суспільних потреб сьогодення, полягають у реальному переході до педагогічної творчості та індивідуального впливу, у

переорієнтації учнівських і вчительських колективів на подолання авторитарно-командного стилю у ставленні до учнів. Пріоритетним стає *гуманістичне виховання* — створення умов для цілеспрямованого систематичного розвитку людини як суб'єкта діяльності, особистості, індивідуальності.

Основні завдання виховної діяльності зумовлені пріоритетними напрямками реформування школи, визначеними Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), до яких належать:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля держави, готовності її захищати;

- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу;

- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;

- прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших національностей, які мешкають на території України;

- виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядної позиції;

- утвердження принципів вселюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших чеснот;

- формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря;

- забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров'я;

- виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки;

- формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку ідей свободи, прав людини та громадянської відповідальності;

- розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов її самореалізації;

- формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовка їх до життя за ринкових відносин.

Головна мета, пріоритетні напрями, основні шляхи реформування української системи національного виховання сформульовані у восьмому розділі «Декларації про державний суверенітет України» від 16 липня 1990 р., Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Концепції школи нової генерації — української національної школи-родини» (1994 р.), «Концепції безперервної системи національного виховання» (1994 р.), «Концепції розвитку загальної середньої освіти» (2000 р.), «Концепції 12-річ-

ної середньої загальноосвітньої школи» (2000 р.), «Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи» (2001 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.).

Запитання. Завдання

1. Обґрунтуйте тезу, за якою мета виховання полягає у всебічному та гармонійному розвитку дитини.
2. Розкрийте сутність різноманітних концепцій виховання.
3. У чому полягають суперечності виховання?
4. У чому виявляються особливості змісту національного виховання на сучасному етапі?
5. Охарактеризуйте потреби, які впливають на формування мотивів виховання у процесі становлення особистості.
6. У чому виявляються взаємозв'язок і характерні особливості виховання, самовиховання і перевиховання?
7. Випишіть у дві колонки якості людини: у першу — які найбільш цінні й імпонують Вам, у другу — ті, що викликають у Вас несприйняття.

2.2. Основні закономірності і принципи виховання

Навчально-виховний процес має на меті формування особистості, наділеної індивідуальними якостями, рисами характеру, особливостями поведінки, що обов'язково повинно враховуватися у процесі його здійснення. Водночас він є системною практикою, підпорядкованою загальним закономірностям і принципам.

Закономірності виховання

Педагогіка як наука спирається на систему закономірностей, що відображають стійкі зв'язки між різноманітними складовими педагогічного процесу.

Закономірності виховання — стійкі, повторювані, об'єктивно існуючі зв'язки у вихованні, реалізація яких сприяє ефективному розвитку особистості.

У процесі виховання особливо важливими є такі закономірності:

1. Органічний зв'язок виховання із суспільними потребами та умовами. Розвиток суспільства зумовлює зміни, ди-

ктує нові потреби і в його виховній системі. Наприклад, у зв'язку із розбудовою незалежної Української держави виникла потреба формування у підростаючого покоління української національної свідомості, любові до свого народу, його традицій, історії, культури.

2. Взаємодія у виховному процесі всієї сукупності різноманітних чинників. Виховує все: люди, речі, явища. Серед виховних чинників найвагомішим є людський (роль батьків, педагогів).

3. Опора у виховному процесі на позитивні якості дитини, стимуляцію активності особистості, позитивні емоції від досягнутих успіхів.

4. Результати виховання залежать від виховного впливу на внутрішній світ дитини, її духовну, емоційну сфери. Виховний процес має постійно трансформувати зовнішні виховні впливи у внутрішні, духовні процеси особистості (її мотиви, установки, орієнтації, ставлення).

5. Діяльність і спілкування як визначальні чинники. Діяльність є головним фактором єдності свідомості і поведінки, адже зайнятість учня певним видом діяльності (навчальною, трудовою, ігровою, спортивною та ін.) забезпечує всебічний розвиток його особистості.

У вихованні закономірності виявляються в усьому різноманітті взаємозв'язків і взаємоперетворень. На них необхідно зважати у будь-якій виховній ситуації.

Принципи виховання

Усі аспекти виховного процесу охоплені узагальненою системою вимог, які регламентують підходи, принципи діяльності в різноманітних педагогічних ситуаціях. Таку систему вимог втілюють у собі принципи виховання.

Принципи виховання — керівні положення, які відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту, організації і методів виховного впливу.

Процес виховання ґрунтується на системі таких принципів:

1. Цілеспрямованість виховання. Початком будь-якої діяльності, зокрема виховної, є визначення мети. Педагог відповідно до мети своєї діяльності повинен спрямовувати всю виховну роботу. Маючи мету, він вчасно зможе побачити недоліки у вихованні, скоригувати виховний процес.

2. Послання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю учнів. Педагогічне керівництво зумовлене недостатнім життєвим досвідом молодої людини, а вихован-

ня творчої особистості можливе лише за умови поєднання зусиль вчителя з самостійністю, творчістю, ініціативою і самодіяльністю учнів.

Різноманітна діяльність учнів є основою виховання. Діяльність — трудова, пізнавальна, художньо-творча — розвиває соціальну активність, ініціативу. Стимулюючи розвиток самостійних починань учнів, вчитель дбає, щоб у їх поведінці органічно поєднувались слово і діло, відповідальність за результати справи. Цього можна досягти за безпосередньої участі учнівських колективів у плануванні справ, усвідомлення їх необхідності і значення, залучення дітей до організації справ, оцінювання їх результатів.

3. Повага до особистості дитини, поєднана з розумною вимогливістю до неї. Повага до людини передбачає гуманне ставлення до неї. Вона є стрижнем взаємин між учителем і учнями.

Відома формула А. Макаренка «якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї» виражає суть цього принципу, який реалізується у стосунках між учителем та учнями, між колективом педагогів і колективом учнів, між учнями. Виховне значення педагогічної вимогливості полягає в тому, щоб стимулювати або припиняти, гальмувати певні вчинки учнів. Вимоги можуть бути прямими і непрямими. Прямі вимоги педагога повинні бути позитивними, стимулювати цілком певні вчинки; непрямі — можуть бути позитивними (прохання, довіра, схвалення), нейтральними (порада, гра, натяк, умовна вимога) і негативними (погроза, недовіра, осуд).

Вимоги вчителя (колективу педагогів) стають особливо ефективними тоді, коли вони спираються на здорову громадську думку учнівського колективу і підтримуються нею. За таких умов громадська думка стає одним із засобів подолання негативних рис окремих учнів (проявів індивідуалізму, егоїзму, інших відхилень від норм і правил співжиття).

Розумна педагогічна вимогливість не має нічого спільного з приниженням гідності учнів. Антипедагогічними у взаєминах учителя з учнями є також адміністрування, погрози, силові методи, а також поблажливість, потурання примхам учнів.

4. Опора на позитивне в людині. Виховання передбачає опору вихователя на хороше в людині, його довіру до здорових намірів і прагнень учнів.

Зосередження тільки на негативних рисах характеру і поведінки учнів деформує виховний процес, заважає формуванню позитивних рис особистості. Не можна лише дорікати учневі за недоліки, бачити в ньому тільки негативне.

Це може створювати в нього однобоке уявлення про себе, про свої людські якості, взагалі про свою гідність.

Принцип опори на позитивне в людині ставить серйозні вимоги до організації життєдіяльності учнів, потребує створення здорових відносин між учителями та учнями, продуманого змісту навчально-виховних занять, їх форм і методів.

5. Урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Одне із завдань педагога полягає в тому, щоб бачити неповторність, творчу індивідуальність кожної дитини, виявляти, розкривати, плекати у неї неповторний індивідуальний талант. Тому кожен педагог, вихователь повинен знати і враховувати індивідуальні особливості дітей, їх фізичний розвиток, темперамент, риси характеру, волю, мислення, пам'ять, почуття, здібності, інтереси, щоб, спираючись на позитивне, усувати негативне в їх діяльності та поведінці.

6. Систематичність і послідовність виховання. Ефективність виховного процесу залежить від послідовності, безперервності педагогічних впливів на учнів. Йдеться про систему педагогічних впливів, яка забезпечує формування в кожного учня світогляду, переконань, ідеалів, інтересів, морально-вольових рис, навичок і звичок правильно орієнтованої поведінки, цілісної особистості.

Рівень розвитку суспільно значущих якостей в учнів молодшого, середнього і старшого віку різний. Саме тому важлива послідовність, узгодженість, систематичність, планомірність педагогічних впливів, підпорядкованих меті, принципам, завданням, змісту, формам і методам виховної діяльності загалом. У вихованні треба спиратися на набутий учнями життєвий досвід, закріплювати його в уміннях, навичках і звичках правильної поведінки.

7. Єдність педагогічних вимог школи, сім'ї та громадськості у вихованні. За результати виховання підростаючого покоління відповідає не тільки школа, а й все суспільство. Дитина виховується не тільки в сім'ї та школі. На неї впливає багато інших чинників, у тому числі й недостатньо контрольованих. Оскільки «усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у численні стосунки, кожен з яких неминуче розвивається, переплітається з іншими стосунками, ускладнюється фізичним і моральним зростанням самої дитини»¹, виникають не тільки істотні виховні резерви, а й певні труднощі. Розумні, стійкі та єдині вимоги до дітей з боку різних соціальних інститутів посилюють педагогічний вплив на них, підвищують ефективність виховного процесу.

¹ Макаренко А. С. Книга для батьків. Твори: В 7-ми т. — К., 1954. — Т. 4. — С. 20.

8. Єдність свідомості й поведінки. Поведінка людини реалізується як прояв її свідомості в дії. Як суспільний продукт свідомість формується в процесі суспільної практики.

Особливе значення єдності свідомості й поведінки як принципу виховання полягає в тому, щоб світогляд набув для кожного учня суб'єктивного смислу, став переконанням, поєднанням зі знаннями і практичними діями. Виховання єдності свідомості й поведінки — складний і суперечливий процес. Він не є автономним, відірваним від обставин життя, зовнішніх впливів, серед яких можуть бути й негативні.

Між усвідомленням того, як треба діяти, і звичною поведінкою існує певна суперечність, нейтралізувати яку можна з допомогою звичок і традицій поведінки.

9. Народність виховання. Воно передбачає єдність загальнолюдського і національного. Національна спрямованість виховання передбачає вивчення рідної мови, формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв усіх народів, які населяють Україну.

10. Природовідповідність виховання. Враховує воно багатогранну і цілісну природу дитини: анатомо-фізіологічні, психологічні, вікові, генетичні, національні, регіональні особливості. Нехтування або лише часткове врахування природи дитини не дає змоги ефективно використати виховні можливості, натомість породжує нерозвиненість задатків, нахилів, талантів учнів, невикористання засобів пізнання, загальмованість психічних процесів тощо. «Природа хоче, — писав французький філософ-просвітитель Жан-Жак Руссо (1712—1778), — щоб діти були дітьми, перш ніж бути дорослими. Якщо ми намагаємося порушити цей порядок, та виростимо скороспілі плоди, які не матимуть ні зрілості, ні смаку і не забаряться зіпсуватись: у нас вийдуть юні лікарі і старі діти»¹.

11. Культуровідповідність виховання. Цей принцип передбачає органічний зв'язок із культурним надбанням всього людства, історією свого народу, його мовою, культурними традиціями, народним мистецтвом. Забезпечує розуміння духовної єдності та спадкоємності поколінь.

12. Гуманність виховання. Гуманність означає створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини, джерел її життєвих сил. Виховання як основна складова у навчально-виховному процесі передбачає гуманізацію

¹ Руссо Ж.-Ж. Эмил, или О воспитании. — М., 1986. — С. 86.

взаємин між вихователями та вихованцями, повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіру до неї. Сприяє вихованню гуманної особистості — щирої, людяної, доброзичливої, милосердної.

13. Демократичність виховання. Принцип мислиться як усунення авторитарного стилю виховання, сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності, визнання його права на свободу, розвиток здібностей і реалізацію індивідуальності. Забезпечує співробітництво вихователів і вихованців, врахування думки колективу й кожної особистості.

14. Етнізація виховання. Етнізація передбачає наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина. Створення можливості всім дітям навчатися у рідній школі, виховувати національну свідомість та гідність, відчуття етнічної причетності до свого народу. Відтворення в дітях менталітету свого народу, збереження специфічних особливостей нації, виховання дітей як типових носіїв національної культури, продовжувачів справи попередніх поколінь.

Будучи органічно пов'язаними між собою, принципи виховання охоплюють усі аспекти цього процесу і спрямовують його на формування людини як цілісної особистості. Реалізація принципів виховання дає позитивні результати лише тоді, коли їх застосовують у гармонічній взаємодії.

Запитання. Завдання

1. Аргументуйте тезу, за якою загальні принципи виховання включають у себе і принципи педагогіки народознавства.
2. Охарактеризуйте шляхи реалізації принципів виховання у навчально-виховному процесі сучасної школи.
3. Діти часто спостерігають розбіжності між тим, що їм говорять у школі, вдома, і тим, що бачать у житті. Чи закономірні такі протиріччя? Яка їх роль у розвитку дитини?
4. Що, на Вашу думку, сприяє підвищенню ефективності процесу виховання?
5. В. Сухомлинський стверджував: «Виховання можуть саме тоді, коли воно враховує тендітні капризи природи». А як думаєте Ви щодо цього?
6. Ж.-К. Гельвецій писав, що все його життя є, по суті, одне довжелезне виховання. Яка специфічна особливість виховного процесу тут виявляється? Обґрунтуйте її.
7. Проаналізуйте сутність принципів виховання і складіть по 6—8 правил, спрямованих на реалізацію їх вимог.

2.3. Основні напрями виховання

Процес цілеспрямованого формування особистості передбачає системну підготовку її до активної участі у виробничому, громадянському, культурному, духовному житті, реалізації своїх фізичних, інтелектуальних, духовних, творчих, естетичних та інших можливостей, до високоморальної поведінки в суспільстві.

Громадянське виховання

Виховувати у молодій людині високі моральні ідеали, почуття любові до своєї Батьківщини, потреби у служінні їй покликане громадянське виховання.

Громадянське виховання — формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною та захищеною.

Основні риси громадянина формуються в молодому віці, під впливом загальнонародних, національних цінностей, у взаємодії особистості із суспільством, яке на кожному етапі представляють сім'я, школа, різноманітні колективи.

Громадянське виховання орієнтоване на формування свідомого громадянина, патріота, професіонала, людини зі шляхетними особистісними якостями і рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток.

В Україні воно зумовлене завданням державотворення на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості.

Одним із критеріїв і результатів громадянського виховання є громадянськість особистості, яку становлять моральна, політична та правова культура, почуття власної гідності, внутрішньої свободи і водночас вболівання за суспільні ідеали, за пріоритети держави, благо свого народу і його дружні взаємини зі світовим співтовариством.

Громадянськість — духовно-моральна цінність, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що визначає її обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною.

Громадянське виховання потребує додержання таких принципів:

1. Гуманність та демократичність виховного процесу. Вони означають рівноправність, але різнозобов'язаність учасни-

ків виховної взаємодії, їх взаємоповагу, діалогічність, відкритість до сприймання громадянських цінностей: щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, милосердя тощо.

2. Орієнтація виховного процесу на самоактивність й саморегуляцію учня. Дотримання їх сприяє розвитку суб'єктивних характеристик, формуванню здатності до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень, вироблення громадянської позиції, почуття відповідальності.

3. Системність виховного процесу. Цей принцип передбачає гармонійне вживання нових якостей у структурі особистості.

4. Комплексність і міждисциплінарна інтегрованість. Вони передбачають поєднання навчального і виховного процесів, зусиль різних інституцій — сім'ї, дошкільних закладів, школи, громадських спілок, дитячих, молодіжних самодіяльних об'єднань.

5. Наступність і безперервність громадянського виховання. Він полягає в етапності виховання, на кожному з яких ускладнюються й урізноманітнюються зміст і напрями розвитку утворень, які становлять цілісну систему громадянських чеснот особистості. Цей принцип діє протягом свідомого життя людини.

6. Культуровідповідність громадянського виховання. Принцип означає єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну спільність, наступність і спадкоємність поколінь.

7. Інтеркультурність виховного процесу. Ґрунтується він на інтегрованості української та загальнолюдської культури. Полягає у забезпеченні передумов для формування особистості на національному ґрунті, її відкритості для інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість здатна зберігати національну ідентичність, бо усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову культури світової.

Важливе місце в громадянському вихованні належить *громадянській освіті* — навчанню, спрямованому на формування знань про права та обов'язки людини. Вона пов'язана з формуванням соціально-політичної компетентності, передбачає політичну, правову й економічну освіченість.

Виховання громадянина має бути спрямованим на розвиток патріотизму, національної самосвідомості, культури міжетнічних відносин, планетарної свідомості, правосвідомості, політичної культури, дбайливого ставлення до природи, моральності, культури поведінки особистості.

Патріотизм. Ця риса постає як глибоке громадянське почуття, змістом якого є любов до свого народу, Батьківщини, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за його майбутнє.

Важливою ознакою патріотизму є турбота про благо народу. В Україні на сучасному етапі він передбачає сприяння становленню й утвердженню Української держави як правової, демократичної країни.

Національна самосвідомість. Вона передбачає усвідомлення себе часткою національної (етнічної) спільноти, носієм національних (етнічних) цінностей.

Ґрунтується на національній ідентифікації (ототожненні), вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє, почуття відповідальності перед своєю нацією; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку.

Культура міжетнічних відносин. Її основою є реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального й духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності.

Базується на економічних, політичних, правових, духовних засадах, деформація яких призводить до міжетнічних конфліктів. Виявляється в повазі інтересів, прав, самобутності народів, підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві, у готовності до компромісу з етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі.

Планетарна свідомість. Цей рівень свідомості передбачає усвідомлення єдності й унікальності життя на Землі, почуття поваги до всіх народів, їхніх прав, інтересів і цінностей. Вона ґрунтується на розумінні світу як єдності й різноманітності, системи держав, які повинні мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних відносин, визнанні пріоритетом прав людини, націй і народів.

Правосвідомість. Вона ґрунтується на усвідомленні прав, свобод, обов'язків, ставленні до закону, інститутів державної влади. Її основою є розуміння, що головне завдання цивілізованої держави — захист соціальних інтересів, прав і свобод громадян. Держава має гарантувати кожному можливість працювати і творити за своєю власною ініціативою. Права людини абсолютні, інтереси держави й суспільства — відносні. Правова держава дотримується верховенства закону, якому підкоряються всі державні органи, громадські

організації, окремі особи. Щоб захистити свої права, громадянин зобов'язаний їх знати, не порушувати чинних законів, виконувати свої обов'язки.

Розвиток політичної культури. Виявляється він в належній політичній компетентності, знанні типів держав, політичних організацій, принципів і процедур суспільної взаємодії, виборчої системи, у лояльному, критично вимогливому ставленні до держави, її інститутів, здатності брати участь у прийнятті рішень, покликаних впливати на владу.

Дбайливе ставлення до природи. Свідченням цього є особиста причетність і відповідальність за збереження, примноження природних багатств, вироблення вміння співіснувати з природою, нетерпимість до її губителів, усвідомлення необхідності вирішення екологічних проблем, участь у природоохоронній діяльності.

Моральність особистості. Передбачає такі гуманістичні риси, як доброта, увага, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повага, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повага і любов до своїх батьків, роду. Ці якості визначають культуру особистості. Норми моралі полегшують сприймання правових норм, які допомагають глибше усвідомлювати моральні істини. Моральна свідомість дає змогу усвідомити межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні й протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціально ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень.

Формування культури поведінки особистості. Культура поведінки виражає моральні вимоги суспільства, закріплені в нормах, принципах, ідеалах закону, засвоєння положень, що спрямовують, регулюють і контролюють вчинки та дії людини.

Розвиток мотивації до праці. Людина, в якій сформована мотивація до праці, усвідомлює життєву потребу в трудовій активності, виявленні ініціативи, підприємництва, розумінні економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх вирішення, готова до соціальної творчості, самореалізації в ринкових відносинах.

Полікультурне виховання. Охоплює вивчення різноманітних культур, виховання поваги до представників усіх культур, незважаючи на расове, етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського, національного компонентів культури в широкому значенні.

Ефективність громадянського виховання залежить від спрямованості виховного процесу, форм і методів його ор-

ганізації. Провідна роль належить предметам соціально-гуманітарного циклу: історії, географії, природознавству, суспільствознавству, літературі, активним методам навчання, спрямованим на самостійний пошук, формування критичного мислення, ініціативи й творчості.

Застосування форм і методів громадянського виховання покликане формувати в особистості когнітивні (лат. *cognitio* — знання, пізнання), поведінкові норми, вміння міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати вмінь та навичок адаптації, захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших, самореалізовуватися тощо.

Розумове виховання

Розумове виховання відбувається у процесі засвоєння знань і не зводиться до нагромадження певного їх обсягу. Процес здобуття знань і якісне їх поглиблення є чинником розумового виховання лише тоді, коли знання стають особистими переконаннями, духовним багатством людини.

Розумове виховання — діяльність вихователя, спрямована на розвиток інтелектуальних сил і мислення учнів з метою прищеплення культури розумової праці.

У процесі навчання та виховання реалізується головна мета розумового формування особистості учня — розумовий розвиток.

Розумовий розвиток — процес розвитку інтелектуальних сил, пізнавальних здібностей мислення учнів.

Під час розумового виховання відбувається накопичення певного фонду знань: термінології, символів, імен, назв, дат, понять, існуючих між ними зв'язків і залежностей, відображених у правилах, законах, закономірностях, формулах.

Основним завданням розумового виховання є розвиток мислення взагалі та різних його видів. Воно також передбачає оволодіння основними розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, систематизація). Важливим завданням розумового виховання є формування в учнів культури розумової праці, до якої належать *навчальні вміння*. Їх поділяють на *загальні*, які використовуються під час вивчення будь-яких навчальних предметів (вміння читати, слухати, усно висловлювати свої думки, писати, працювати з книгою, контролювати себе), і *спеціальні* — необхідні для оволодіння знаннями в певній галузі (вміння читати но-

ти, технічні креслення, карти, слухати музичні твори, записувати числа, формули, нотні знаки, користуватися словниками, довідниками тощо).

Культура розумової праці означає вміння раціонально використовувати режим розумової роботи, точно і акуратно виконувати всі операції, підтримувати порядок на робочому місці і т. ін. Вона передбачає і вироблення в учнів особливих якостей, необхідних для засвоєння знань у будь-якій галузі: вміння зосереджено й уважно працювати, долати труднощі; розвиток пам'яті та використання різних її видів — логічної, моторної, зорової; вести спостереження і нотатки; контролювати себе, застосовувати знання в інших умовах.

Формуванню інтелектуальних умінь сприяють певні типи завдань:

— дослідницькі (спостереження, дослід, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії та експедиції і т. ін.);

— порівняльні, що свідчать про подібність або відмінність понять, складних явищ;

— спрямовані на впорядкування мислительних дій, а також користування алгоритмами або самостійне їх складання;

— аналіз і узагальнення ознак для включення явища в певний клас чи вид.

Особливе значення для розумового виховання має формування наукового світогляду учнів.

Науковий світогляд — цілісна система понять, поглядів, переконань і почуттів, які визначають ставлення людини до дійсності й самої себе.

Його основу становлять погляди і переконання, сформовані на основі знань про природу, суспільство, які є внутрішньою позицією особистості.

Світогляд формують такі підсистеми:

— загальні знання (основи формування поглядів і переконань);

— інтелектуальні уміння (розумові операції, здатність робити висновки та ін.);

— сукупність почуттів, в яких виражається позиція особистості;

— спроможність вирішувати світоглядні проблеми на основі вольових якостей (цілеспрямованість, рішучість, самовладання, принциповість).

Науковому світогляду притаманні: правильне бачення минулого і сучасного (наукової картини світу), здатність передбачати розвиток подій і явищ суспільства та природи, гу-

маністичний характер. Формування його відбувається у процесі вивчення навчальних дисциплін завдяки теоретичній спрямованості навчально-виховного процесу, міжпредметним зв'язкам. Важливим при цьому є забезпечення діалектичного мислення учнів, збагачення світоглядних знань, формування поглядів і переконань, залучення до різноманітних видів діяльності.

Оскільки світогляд є системою наукових, політичних, філософських, правових, естетичних, моральних понять, поглядів і переконань, які визначають ставлення людини до навколишнього світу і до себе, кожен шкільний навчальний предмет є складовим елементом єдиного цілого. Вчитель математики, фізики, хімії, біології, історії, літератури зможе успішно формувати світогляд учнів, якщо він не тільки добре знатиме свій предмет, а й суміжні навчальні дисципліни, здійснюючи в процесі навчання міжпредметні зв'язки. Це сприятиме розкриттю наукової картини світу, його єдності, чого не може зробити жоден навчальний предмет сам по собі.

Перетворення знань на світоглядні погляди і переконання тісно пов'язане з формуванням в учнів системного ставлення до дійсності та до себе. Тому виховна робота повинна передбачати створення умов, в яких учень мав би змогу виявити своє ставлення до подій, явищ, що сприятиме формуванню єдності слова і діла, світогляду і поведінки, активної життєвої позиції.

Моральне виховання

Моральне виховання розпочинається в сім'ї, продовжуючись у процесі соціалізації особистості.

Моральне виховання — виховна діяльність сім'ї, школи з формування в учнів моральної свідомості, розвитку морального почуття, навичок, умінь, відповідної поведінки.

Його основу становлять загальнолюдські та національні цінності, моральні норми, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві. Серед таких норм — гуманізм і демократизм, що відображаються в ідеалі вільної людини з високорозвиненим почуттям власної гідності, поваги до гідності іншої людини. Моральне виховання передбачає формування в дітей почуття любові до батьків, вітчизни, правдивості, справедливості, чесності, скромності, милосердя, готовності захищати слабших, шляхетного ставлення до жінки, благородства, інших чеснот.

Моральне виховання пов'язане з пізнанням сутності моралі, морального ідеалу, опануванням моральних норм, моральних переконань, вихованням благородних моральних якостей, здатності переживати моральні почуття тощо.

Мораль (лат. *moralis*, від *moris* — звичай, воля, закон) — система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми.

Мораль виконує пізнавальну, оцінну, виховну функції, а її складовими є моральна свідомість (вираження ідеального належного, на яке слід орієнтуватися), моральна діяльність (поведінка, стосунки, діяльність, зорієнтовані на найвищі вселюдські цінності), моральні відносини (сміслові аспекти всіх суспільних відносин, орієнтовані на найвищі вселюдські цінності). Норми і принципи моралі, моральні ідеали та почуття становлять систему моралі, яка складає основу, життєву позицію особистості.

Моральний ідеал — образ, що втілює в собі найвищі моральні якості, є взірцем, до якого слід прагнути. Це той взірець моральної досконалості, який спонукає особистість до саморозвитку і на який зорієнтований виховний процес.

Моральна норма — вимога, яка визначає обов'язки людини щодо навколишнього світу, конкретні зразки, які орієнтують поведінку особистості, дають змогу оцінювати й контролювати її. Возведена в систему сукупність моральних норм утворює *моральний кодекс*.

Якщо мораль є суб'єктивним уявленням людини про добро та зло, то практична її діяльність щодо творення добра, спонукана внутрішніми мотивами («голосом совісті»), постає як *моральність* — втілення у практичній діяльності людей моральних переконань, моральних ідеалів, норм, почуттів та принципів.

Моральні переконання — стійкі, свідомі моральні уявлення людини (норми, принципи, ідеали), відповідно до яких вона вважає за потрібне діяти так і не інакше. *Моральні почуття* — стійкі переживання у свідомості людини, які є основою її вольових реакцій в різних ситуаціях, її суб'єктивне ставлення до себе, інших людей, окремих явищ суспільного життя, суспільства загалом. *Моральні якості* — типові ознаки поведінки особистості.

Основа морального виховання становить *етика* (від грец. *ethika* — звичка, звичай) — філософська наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми. Вона досліджує моральні категорії, в яких втілені моральні

принципи, норми, оцінки, правила поведінки. Сукупність етичних проблем охоплюють питання про те, як має чинити людина (нормативна етика), а також теоретичні питання про походження і сутність моралі.

Характерною особливістю морального становлення особистості є врахування її *менталітету* (*ментальності*) — специфічного світосприймання, світовідчуття, світогляду, бачення світу і себе у світі, національного характеру, вдачі, які виробляються під впливом багатомісячних культурно-історичних, геополітичних, природно-кліматичних чинників.

Дисциплінованість, організованість — суттєві ознаки моральної вихованості та культури людини. Основою дисципліни є поєднання методів переконання з метою формування свідомості і розумної вимогливості. Це суттєва передумова для опанування вмінь і звичок моральної поведінки.

Основні якості моральності формуються в ранньому дитинстві на основі так званого соціального успадкування. Вирішальною у цьому є роль батьків: їх поведінка, цілеспрямований вплив на особистість дитини. Особливо важливо задіяти в моральному вихованні можливості усіх соціальних інституцій, серед яких особливу роль відіграють:

— сім'я, цілеспрямований вплив її на формування моральних цінностей дитини;

— педагогічна діяльність дошкільних виховних закладів;

— освітньо-виховна діяльність загальноосвітніх навчально-виховних закладів (шкіл, ліцеїв, гімназій);

— діяльність професійних навчально-виховних закладів (професійно-технічних училищ, вищих навчальних закладів);

— засоби масової інформації (радіо, телебачення, кіно, газети та ін.);

— діяльність мистецьких закладів (театрів, музеїв, консерваторій, клубів, будинків культури тощо);

— соціально-виробнича діяльність громадян на підприємствах, в організаціях.

У моральному, як і будь-якому іншому, вихованні не можна абсолютизувати або недооцінювати жодного із засобів. Тільки оптимальне їх поєднання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів забезпечить очікуваний результат. Головне — забезпечити цілеспрямованість, єдність й узгодженість дій усіх соціальних інституцій, які мають вплив на особистість.

Дотримання моральних норм співжиття потребує самоорганізації, самодисциплінованості особистості. У її формуванні велике значення мають навчально-виховний процес у школі, *шкільна дисципліна* — дотримання учнями правил поведінки в школі та за її межами, чітке й організоване виконання ними своїх обов'язків, дотримання традицій тощо.

Свідома дисципліна виявляється в суворому, неухильному виконанні суспільних принципів і норм поведінки, ґрунтується на почутті обов'язку.

Обов'язок — усвідомлення особистістю громадських і моральних вимог.

Почуття обов'язку тісно взаємопов'язане з відповідальністю.

Відповідальність — якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з точки зору користі або шкоди для суспільства, порівнювати свої вчинки з суспільними нормами, законами.

У вихованні свідомої дисципліни, почуття обов'язку і відповідальності важливою є спільна робота вчителів і вихователів, спрямована на засвоєння учнями правил поведінки в школі, їх прав та обов'язків, формування в них потреби постійно дотримуватися їх, створення оптимальних умов для свідомої діяльності, а головне — постійний тактовний контроль за поведінкою учнів, чіткі та безкомпромісні вимоги.

Вимогливість і суворість учителя мають бути доброзичливі. Він повинен розуміти, що учень може робити помилки через брак життєвого досвіду або з інших причин. Педагог має вміти прощати помилки, допомагати дітям знаходити оптимальні рішення у складних життєвих ситуаціях.

Екологічне виховання

Екологічна криза, що виникла через непродумане господарювання людини, змушує змінити своє ставлення до довкілля. Цій меті покликана служити система екологічного виховання, яка є окремим напрямом педагогічної теорії та практики.

Екологічне виховання — систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у людини культури взаємодії з природою.

Завдання екологічного виховання полягає в нагромадженні, систематизації, використанні екологічних знань,

вихованні любові до природи, бажання берегти і примножувати її, у формуванні вмінь і навичок діяльності в природі. Зміст його полягає в усвідомленні того, що світ природи є середовищем існування людини, тому вона має бути зацікавлена в збереженні його цілісності, чистоти, гармонії. Екологічне виховання неможливе без уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки щодо стану природи, виробляти способи розумної взаємодії з нею. Ці уміння учні набувають на уроках та в позаурочній діяльності. Водночас естетична краса природи сприяє формуванню почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності, запобігання нанесенню збитків природі.

Метою екологічного виховання є формування в особистості екологічної свідомості і мислення. Передумова для цього — екологічні знання, наслідок — екологічний світогляд. Екологічну свідомість як моральну категорію потрібно виховувати у дітей з раннього дитинства.

На основі екологічного мислення і свідомості формується *екологічна культура*, яка передбачає глибокі знання про навколишнє середовище (природне і соціальне), екологічний стиль мислення і відповідальне ставлення до природи, вміння вирішувати екологічні проблеми, безпосередню участь у природоохоронній діяльності.

Система екологічного виховання передбачає:

— цілеспрямований вибір навчального матеріалу екологічного спрямування;

— гуманістичну спрямованість, врахування екологічних чинників у вирішенні глобальних проблем людства (раціонального використання природних ресурсів, забезпечення населення екологічно чистими продуктами харчування, захисту середовища від забруднення промисловими та побутовими відходами);

— збереження фізичного і духовного здоров'я людини;

— об'єктивність у розкритті основних екологічних законів та понять, що дають підстави вважати екологію наукою, яка розвивається, намагаючись вирішувати проблеми довкілля;

— зв'язок між набутими екологічними знаннями і життям, розкриття їх цінності не лише у виробництві, а й у повсякденному житті людини.

Реалізація завдань і мети екологічної освіти в сучасній школі будується на засадах: комплексного розкриття проблем охорони природи; взаємозв'язку теоретичних знань з практичною діяльністю учнів у цій сфері; включення еко-

логічних аспектів у структуру предметних, спеціальних узагальнюючих тем та інтегрованих курсів, які розкривають взаємодію суспільства і природи; поєднання аудиторних занять з безпосереднім спілкуванням з природою (екскурсії, трудові екологічні практикуми, польові табори тощо); використання проблемних методів навчання (рольові ігри, екологічні клуби та ін.); поєднання класної, позакласної і позашкільної природоохоронної роботи.

Особлива роль щодо цього відводиться предметам природничого і географічного циклів, які відкривають перед дітьми світ рослин, тварин, усього довкілля. Фізика і хімія вводять учнів у світ політехнічних знань, наукових основ і принципів сучасного виробництва. Історія, правознавство переконують у недопустимості варварського ставлення до природи. Естетичний цикл предметів розкриває гармонію, неповторну красу природи, вплив її на виховання людини.

Статеве виховання

Формування духовності, високих моральних якостей в юнаків і дівчат, норм поведінки, відповідальності за свої вчинки, культури дружби, кохання, інтимних почуттів є основою статевого виховання.

Статеве виховання — процес засвоєння підростаючим поколінням знань про взаємини статей, формування культури поведінки і потреб керуватися у стосунках з особами протилежної статі нормами моралі.

Цю роботу слід здійснювати з раннього дитинства на основі максимального врахування психологічного розвитку дитини. Однак більшість батьків, вихователів або ігнорують цей аспект виховання, або навмисне намагаються уникати розмов на інтимні теми з дітьми.

Особливо інтенсивно виховну роботу щодо формування статевої культури потрібно проводити в підлітковому віці. На цьому віковому етапі дівчата статево дозрівають скоріше за хлопців, що породжує проблеми у їх взаєминах. А це може негативно позначитись на їх подальшому ставленні до протилежної статі. Акселерація прискорила психосоціальний розвиток, а раннє формування статевої зрілості означає і раннє пробудження сексуальних інтересів, еротичних переживань. Підліткова сексуальність має свої особливості: інтенсивність статевого потягу; ранній початок статевого життя; сексуальна активність має характер експериментування, відрізняється ігноруванням небезпеки; невідповідність необме-

женої еротичної фантазії та обмежених можливостей її реалізації; сексуальність ізольована від почуття любові.

Великий вплив на статеву поведінку підлітків здійснюють соціокультурні чинники. Переорієнтація в останні роки громадської думки щодо норм сексуальної поведінки свідчить про лібералізацію статевої моралі, певною мірою моральну легалізацію неспорядкованих статевих зв'язків, проституції (звичайними і доступними стали еротичні шоу, порнографія, еротичні фільми тощо). За низької статевої культури, сексуальної грамотності це призводить до духовної деградації молоді, поширення венеричних захворювань, ВІЛ-інфекції, зростання кількості абортів, що загрожує здоров'ю, а іноді життю людини.

Запобігти цьому може формування наукових знань про біологічні та соціальні проблеми розвитку хлопчиків і дівчаток; ознайомлення з особливостями їх конституції та анатомо-фізіологічного розвитку, питаннями продовження роду; формування моральності та почуття дружби, поваги у стосунках між чоловіком і жінкою, ідеалу кохання, моральних «галем», які сприяли б попередженню статевої розпусти; виховання відповідальності за створення сім'ї, продовження роду.

У процесі статевого виховання педагоги повинні цілеспрямовано впливати на виховання в учнів поваги до себе, чоловічої та жіночої гідності, формування правильних взаємовідносин між статями. Суттєве значення має формування таких почуттів, як сором, совість, скромність, відповідальність за свої дії у статевих стосунках, усвідомлення того, що вони без справжнього почуття позбавляють людину можливості відчувати високе і прекрасне, зіштовхують зі шляху нормального розвитку.

Маючи за мету підготовку учнівської молоді до майбутнього сімейного життя, у неї виховують уміння обирати собі друга (супутника) життя, налагоджувати взаємні стосунки у подружньому житті, уникати конфліктів, вести домашнє господарство, розподіляти між собою обов'язки і розпоряджатися бюджетом, виховувати дітей тощо.

Статеве виховання передбачає вивчення етики і психології сімейного життя, використання різноманітних форм і методів позакласної роботи. Його слід розпочинати якомога раніше, коли в дітей пробуджується інтерес до цих питань. Із надто делікатних тем доцільно проводити розмови, бесіди (статева гігієна, профілактика венеричних захворювань, запобігання вагітності). Важливо налагодити в класі здорові стосунки між дівчатами і хлопцями.

Правове виховання

Потреба широкого правового виховання молоді зумовлена зростанням творчої, організуючої, координуючої ролі права в соціальному, політичному й економічному розвитку суспільства.

Правове виховання — виховна діяльність сім'ї, школи, правоохоронних органів, спрямована на формування правової свідомості та правомірної поведінки дітей.

Правове виховання покликане забезпечити формування у молоді високої правової культури, яка передбачає глибокі правові знання і прагнення поглиблювати їх, свідоме ставлення до прав та обов'язків, повагу до законів і правил людського співжиття, готовність дотримуватися і сумлінно виконувати їх. Висока правова культура громадян є однією з базових засад утвердження громадянського суспільства і правової держави, реалізації демократичних свобод. Ще римський політичний діяч Марк Тулій Цицерон (106—43 рр. до н. е.) стверджував: «Треба бути рабом закону, щоб залишитися вільним».

Правове виховання покликане забезпечити:

— надання учням знань про закони держави, підвищення їх юридичної обізнаності, інформування з актуальних питань права;

— виховання поваги до держави і права;

— вироблення умінь і навичок правової поведінки;

— формування нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, спонукання до посиленої участі в боротьбі з негативними явищами в житті;

— подолання в правовій свідомості хибних уявлень, негативних навичок і звичок поведінки.

У процесі правового виховання учнів знайомлять з окремими положеннями державного, адміністративного, цивільного, трудового, кримінального, сімейного права. Важливими також є знання основних положень Конвенції про права дитини.

Правове виховання в школі здійснюють у навчально-виховному процесі (під час уроків правознавства, історії, літератури, географії та ін.), позакласній та позашкільній виховній роботі (бесіди, лекції, диспути на правову тематику, зустрічі з представниками правоохоронних органів, перегляд та обговорення кінофільмів, організація клубів на зразок «Підліток і закон»).

Критеріями ефективності правового виховання є глибина та міцність правових знань, повага до права, визнання його

го верховенства, переконаність та впевненість у значущості й справедливості норм права, інтерес до їх вивчення, непримирненість до правопорушень, свідоме дотримання законів держави і норм співжиття.

Трудове виховання

Праця є джерелом і важливою передумовою фізичного та соціально-психічного розвитку особистості. «Праця, як ми її розуміємо, є така вільна і погоджена з християнською мораллю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті¹, — писав видатний російський педагог Костянтин Ушинський (1823—1871). — Саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя»².

Трудове виховання — виховання свідомого ставлення до праці через формування звички та навичок активної трудової діяльності.

Завдання трудового виховання зумовлені потребами існування, самоутвердження і взаємодії людини в суспільстві та природному середовищі. Суть його полягає:

— у виробленні психологічної готовності особистості до праці (бажання сумлінно та відповідально працювати, усвідомлення соціальної значущості праці як обов'язку і духовної потреби, бережливості щодо результатів праці та повага до людей праці, творче ставлення до трудової діяльності);

— у практичній підготовці до праці (наявність загальноосвітніх і політехнічних знань, загальних основ виробничої діяльності, вироблення умінь і навичок, необхідних для трудової діяльності, підготовка до свідомого вибору професії).

Трудове виховання ґрунтується на принципах:

— єдності трудового виховання і загального розвитку особистості (морального, інтелектуального, естетичного, фізичного);

— виявлення і розвитку індивідуальності в праці;

— високої моральності праці, її суспільно корисної спрямованості;

— залучення дитини до різноманітних видів продуктивної праці;

¹ Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні // Вибр. пед. твори: В 2-х т. — Т. 1. — К.: Рад. школа, 1983. — С. 107.

² Там же. — С. 113.

- постійності, безперервності, посильності праці;
- наявності елементів продуктивної діяльності дорослих у дитячій праці;
- творчого характеру праці;
- єдності праці та багатогранності життя.

У трудовому навчанні учні одержують загальнотрудову (оволодіння знаннями, уміннями і навичками з планування, організації своєї праці), загальновиробничу (освоєння науково-технічного потенціалу основних галузей виробництва, основ економіки та організації праці, природи й навколишнього середовища), загальнотехнічну (оволодіння знаннями з урахуванням специфіки галузі, в яку входить обраний профіль трудової підготовки) й спеціальну підготовку (передбачає формування початкових умінь і навичок праці з обраної спеціальності).

Зміст трудового виховання визначається навчальною програмою для кожного класу. Його особливості відображають поняття «трудова свідомість», «досвід трудової діяльності», «активна трудова позиція».

Трудова свідомість особистості містить уявлення про ставлення до праці, участь у суспільно корисній праці, усвідомлення необхідності трудового самовдосконалення, систему знань, трудових умінь і навичок, з'ясування ролі праці у виборі майбутньої професії.

Досвід трудової діяльності означає систему загальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті, праці, об'єктивного оцінювання результатів своєї праці та самооцінювання, вмінь і навичок систематичної, організованої, посильної суспільно корисної праці, узагальнення набутого досвіду.

Активна трудова позиція зумовлюється системою трудових потреб, інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій, уподобань, прагненням до обдуманого вибору професії, продовження освіти у відповідному навчальному закладі.

Формування готовності до праці поділяють на етапи (своєрідні ступені трудового становлення особистості), які залежать від вікового розвитку дитини, адже у дошкільний період, у початковій, основній, старшій школах воно має свої особливості.

Трудове виховання у дошкільний період. На цьому етапі відбувається залучення дітей до побутової праці, догляду за тваринами і рослинами, виготовлення іграшок, ознайомлення з працею дорослих, формування переконань щодо необхідності праці, бережливого ставлення до її результатів.

Трудове виховання у початковій школі. Основні зусилля у цей період спрямовуються на вироблення елементарних прийомів, умінь і навичок ручної обробки різних матеріалів, вирощування сільськогосподарських культур, ремонту навчально-наочного приладдя, виготовлення іграшок, різних предметів для школи. Учнів знайомлять з деякими професіями.

Трудове виховання в основній школі. Трудове навчання і виховання в основній школі зосереджується на оволодінні знаннями і практичними вміннями обробки металу та дерева, основами електроніки, металознавства, графічної грамоти; формуванні уявлень про головні галузі народного господарства, вмінні і навичок виготовлення нескладних виробів. Починаючи з 8-го класу, учні працюють у навчально-виробничих бригадах, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, навчальних цехах.

Трудове виховання у старшій школі. Провідною навчально-виховною метою на цьому етапі є оволодіння вміннями і навичками з наймасовіших професій, які здобувають безпосередньо на виробництві, з урахуванням потреб регіону, наявної навчально-технічної та виробничої бази. Важливо також знайомити учнів з основами економічної теорії, підприємницької діяльності, законодавства з питань підприємництва, фінансово-кредитних операцій, психолого-педагогічними засадами управління.

На всіх етапах трудового виховання учнів необхідно формувати потребу в праці, творче ставлення до неї, залучати до реальних виробничих відносин і формувати розвинуте, зорієнтоване на особливості ринкового господарювання, економічне мислення, розвивати загальні (інтелектуальні, психофізіологічні, фізичні та ін.) і спеціальні (художні, технічні, математичні тощо) здібності, відроджувати національні традиції, народні промисли та ремесла, виховувати культуру особистості в усіх її проявах.

Вибір професії — один із головних у житті людини. По суті, він є вибором життєвого шляху, долі. Від нього багато залежить, наскільки людина зможе реалізувати себе в різних сферах життєдіяльності, якими будуть її власні набутки та віддача від неї суспільству. Тому вибір професії — точка, в якій схрещуються інтереси особистості та суспільства.

Зважаючи на це, профорієнтаційна робота в школі має враховувати, з одного боку, схильності людини, з іншого — тенденції розвитку суспільства, господарсько-економічної системи, які потребують професійно мобільних кадрів, здатних організувати і розвивати свою справу, до конкурентної

боротьби за робоче місце, до розвитку своєї кваліфікації, а за потреби і до перекваліфікації.

Свідомий вибір професії передбачає якомога ширшу обізнаність учня про професії, їх особливості, здатність співставити свої можливості з професійними вимогами, врахувати потреби суспільства в кадрах певних спеціальностей.

Профорієнтаційна робота в школі є тривалим, складним процесом, основними аспектами (етапами) якого є:

1) професійне інформування — психолого-педагогічна система формування обізнаності щодо особливостей професій, потреби суспільства в них, а також профорієнтаційної позиції, зорієнтованості особистості на вільне та свідоме своє професійне самовизначення;

2) професійна діагностика — система психологічного вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих властивостей і якостей;

3) професійна консультація — надання особистості на основі вивчення її професійно значущих властивостей і якостей, допомоги щодо найоптимальніших для неї напрямів професійного самовизначення;

4) професійний відбір — допомога учневі у виборі конкретної професії на основі його загальних і спеціальних здібностей інтересів, перспективних умов професійної підготовки і працевлаштування;

5) професійна адаптація — допомога молодій людині всебічно пізнати майбутнє, його професійне середовище. Актуальна вона на стадії освоєння професії.

Профорієнтаційна робота потребує творчого підходу, врахування індивідуальних особливостей, потреб учнів, які свій професійний вибір здійснюють самостійно, під впливом батьків, друзів, знайомих, завдяки цілеспрямованій роботі школи, спеціалізованих закладів, установ та організацій, зацікавлених у нових працівниках.

Естетичне виховання

Гармонійний, всебічний розвиток особистості неможливий без її естетичної вихованості.

Естетичне виховання — педагогічна діяльність, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси.

«Краса, — могутній засіб виховання чутливості душі, — писав видатний український педагог Василь Сухом-

млинський (1918—1970). — Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса — це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиреним. Краса вчить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б назвав красу гімнастикою душі, вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання. Краса — це дзеркало, в якому ти бачиш сам себе і завдяки йому так чи інакше ставишся сам до себе»¹.

Метою естетичного виховання є високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності.

Естетична культура — сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати природну красу.

Її рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, смаків, потреб, ідеалів), так і в розвитку умінь і навичок активної перетворюючої діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах.

Естетична свідомість — форма суспільної свідомості, яка є художньо-емоційним освоєнням дійсності через естетичні сприйняття, почуття, судження, смаки, ідеали і виражається в естетичних поглядах та мистецькій творчості.

Структуру естетичної свідомості формують:

— естетичні сприйняття, що виявляються у спостережливості, вмінні помітити найсуттєвіше, що відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу, відчувати радість від побаченого, відкритого;

— естетичні почуття, а саме почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в оточуючій дійсності, творах мистецтва;

— естетичні судження, які передають ставлення особистості до певного об'єкта, явища. У педагогічній практиці недопустиме нав'язування учням вчителем своїх міркувань. Навпаки, він повинен допомагати їм виявляти самостійність при з'ясуванні естетичної вартості предметів;

— естетичні смаки, що постають як емоційно-оціночне ставлення людини до прекрасного. Мають вибірковий, су-

¹ Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: В 5-ти т. — Т. 2. — К.: Рад. школа, 1976. — С. 414.

б'єктивний характер. Стандартних смаків не існує, вони пов'язані з індивідуальним баченням і сприйняттям;

— естетичний ідеал, який є своєрідним зразком, з позиції якого особистість оцінює явища, предмети дійсності і відображає уявлення про красу, її критерії.

Найважливішим завданням естетичного виховання є формування і розвиток естетичного сприйняття, яке складає основу естетичного почуття.

Зміст естетичного виховання конкретизується у програмах з літератури, музики, образотворчого мистецтва, основ наук, у різних самодіяльних об'єднаннях учнів (хори, оркестри, ансамблі, літературні, драматичні, хореографічні гуртки, кіно- і фотографічні), у роботі студій (художніх, спортивних тощо), під час факультативних занять з етики, естетики, різних видів художньої творчості, історії мистецтва тощо.

Джерелами естетичного виховання є художня література, музика, образотворче, театральне мистецтво, кіно, природа, естетика шкільних приміщень, зовнішній вигляд учителів та учнів, взаємини між учнями і вчителями та ін.

В естетичному вихованні учнів величезне значення має особистість педагога. Його поведінка, одяг, осанка, рухи, міміка, голос, тон — все має бути взірцем для учнів. Про естетичну вихованість учнів свідчать зовнішній вигляд, манера поводитися, уміння розмовляти, вигляд їх підручників, зошитів тощо.

Естетичне виховання є багатограничним процесом, що здійснюється за такими напрямками:

1) життя і діяльність дитини в сім'ї. Тут формуються основи естетичних смаків, почуттів, на що впливають організація побуту в оселі, одяг, взаємини в сім'ї, оцінювання старшими краси предметів, явищ, безпосередня участь в естетичній діяльності тощо;

2) виховна діяльність дошкільних закладів. Вона здійснюється через естетику побуту, систему спеціальних занять (музика, образотворче мистецтво, танці, ігри тощо);

3) навчально-виховна діяльність загальноосвітніх закладів. Ця діяльність передбачає залучення учнів до оволодіння змістом навчальних дисциплін (мови, літератури, історії, предметів природничого циклу, музики, образотворчого мистецтва), позакласної виховної роботи (танцювальні гуртки, хорові колективи, студії образотворчого мистецтва та ін.). У школах створюють спеціалізовані гуманітарно-естетичні класи, що сприяє естетичному розвитку учнів;

4) навчально-виховна робота позашкільних дитячих виховних закладів (будинки і палаци дитячої та юнацької творчості, студії, дитячі музичні та художні школи тощо). Ця діяль-

ність спрямована на задоволення інтересів, розвиток здібностей дітей, залучення їх до активної естетичної діяльності;

б) діяльність професійних навчально-виховних закладів. Навчаючись у них, майбутні фахівці отримують естетичні знання, беруть участь у діяльності мистецьких аматорських колективів, набувають вмінь естетичної діяльності;

в) вплив засобів масової інформації. Діяльність їх поєднує елементи багатьох видів мистецтва. Проте засилля в них «масової культури» ускладнює процес формування здорових естетичних смаків, потребує копіткої роботи вихователів, батьків, випереджуючого формування високих естетичних потреб, смаків, несприйняття потворного.

Отже, естетичне виховання покликане навчити учнів розуміти і сприймати красу, формувати емоційну сферу учнів, естетичні смаки та ідеали.

Фізичне виховання

Створення умов для забезпечення оптимального фізичного розвитку особистості, збереження її здоров'я, отримання знань про особливості організму, фізіологічні процеси в ньому, набуття санітарно-гігієнічних умінь та навичок догляду за власним тілом, підтримання і розвиток його потенціальних можливостей неможливе без фізичного вдосконалення і розвитку. Реалізація цих завдань покладена на систему фізичного виховання учнів.

Пріоритетним завданням системи освіти є виховання у підростаючого покоління відповідального ставлення до людського здоров'я як найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Це здійснюється шляхом розвитку валеологічної освіти, повноцінного медичного обслуговування, оптимізації режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору.

Фізичне виховання має забезпечувати набуття кожною дитиною знань про здоров'я і засоби його зміцнення, шляхи й методи протидії хворобам, методи досягнення високої працездатності і тривалої творчої активності; сприяти збереженню здоров'я учасників навчально-виховного процесу, залученню їх до занять фізичною культурою і спортом, пропаганді здорового способу життя, вихованню культури поведінки тощо.

Фізичне виховання — система заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я людини, загартування її організму, розвиток фізичних можливостей, рухових навичок і вмінь.

Фізичне, психічне, соціальне та духовне здоров'я людини є результатом використання різноманітних засобів і форм

фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи. До основних засобів фізичного виховання в школі належать:

— теоретичні відомості (гігієна загальна і фізичних вправ, відомості, необхідні для самостійних занять фізичними вправами);

— заняття гімнастикою (вправи, що сприяють загальному фізичному розвитку школярів: загальноорозвиваючі, вправи на формування правильної постави, акробатичні, танцювальні вправи, вправи на розвиток рівноваги, опорні стрибки);

— заняття з легкої атлетики (різні види бігу, стрибки в довжину й висоту, метання на дальність);

— рухливі ігри (розвиток в учнів кмітливості, спритності, швидкості дій, виховання дисциплінованості);

— спортивні ігри (баскетбол, волейбол, ручний м'яч, футбол);

— лижна, кросова, ковзанярська підготовка, плавання та ін.

У школі існують різноманітні форми фізичного виховання: уроки з фізичної культури, фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі шкільного дня (фізкультурні хвилинки під час уроку, ігри та вправи на перервах і в режимі подовженого дня), позакласна спортивно-масова робота (заняття в гуртках фізичної культури і спортивних секціях, спортивні змагання). Позашкільні виховні заклади здійснюють спортивно-масову роботу за місцем проживання учнів, в дитячо-юнацьких спортивних школах, дитячих клубах, туристських станціях, спортивних товариствах. Самостійно учні займаються фізичними вправами вдома, на пришкольних і дворових майданчиках, стадіонах, у парках тощо.

Головним організаційно-методичним принципом здійснення фізичного виховання школярів є диференційоване застосування засобів фізичної культури на заняттях з учнями різного віку та статі з урахуванням стану їх здоров'я і рівня фізичної підготовленості. Важливе значення має регулярний лікарський контроль за здоров'ям школярів.

Уроки фізичної культури є основною організаційною формою фізичного виховання школярів. Їх проводять систематично протягом навчального року з урахуванням пори року для певної місцевості і стану навчально-матеріальної бази.

За структурою уроки фізичної культури складаються з таких трьох частин:

1. Підготовка (8—12 хв.). Учитель організовує учнів, пояснює завдання уроку, готує їх психологічно і фізіологічно (розминка) до виконання завдань уроку.

2. Основна (25—30 хв.). Передбачає вивчення, удосконалення, виконання на оцінку фізичних вправ, розвиток рухових якостей, формування правильної постави тощо.

3. Заключна (3—5 хв.). Учитель поступово знижує фізичне навантаження, приводячи організм учня у відносно спокійний стан, підбиває підсумки уроку, дає завдання додому.

Найчастіше використовують такі способи організації учнів на уроці фізкультури: *фронтальний* (одночасне виконання учнями вправ); *потоківий* (виконання учнями вправи по черзі один за одним); *змінний* (учнів поділяють на зміни, які по черзі виконують вправи); *груповий* (передбачає розподіл учнів класу на групи, кожна з яких займається окремою вправою); *індивідуальний* (застосовується при виконанні учнями вправ на оцінку, при складанні навчальних нормативів); *колове тренування* (характеризується тим, що учні невеликими групами виконують певну кількість різних вправ послідовно, переходячи «по колу» від одного спеціально підготовленого місця для виконання певної вправи до іншого).

Позакласна робота з фізичного виховання учнів охоплює заняття фізкультурних гуртків і спортивних секцій, спортивні змагання, спартакіади школярів, фізкультурні свята, туризм.

Природні фактори є важливим засобом зміцнення здоров'я, загартування організму і підвищення працездатності дитини.

Загалом реалізація комплексу виховних завдань зводиться до використання таких головних чинників:

— вивчення навчальних дисциплін (виявлення потенційних виховних можливостей предмета, включення їх у зміст уроку, реалізація під час його проведення, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів);

— позакласна та позашкільна виховна робота (підбирають загальні методи, форми виховної роботи, які краще підходять для певного напрямку виховання та віку дітей);

— залучення учнів до різних видів практичної діяльності (сприяє формуванню навичок і звичок відповідної поведінки);

— залучення сім'ї і громадськості до реалізації виховної роботи.

Фізичне виховання має стати підґрунтям подальшого розвитку фізичного і душевного здоров'я, сприяти готовності до активного способу життя, професійної діяльності.

Запитання. Завдання

1. Які чинники обумовлюють сутність громадянського виховання в сучасній школі?
2. Розкрийте основні напрями розумового виховання учнів.

3. Оцініть відомі Вам методи навчання з погляду їх ефективності в розумовому вихованні.
4. Обґрунтуйте особливості змісту морального виховання в національній школі.
5. З яких основних елементів складається система екологічного виховання учнів?
6. Які чинники зумовлюють актуальність проблем екологічного виховання? Змодельуйте систему роботи сім'ї з екологічного виховання.
7. Складіть програму діяльності сім'ї зі статевого виховання дітей.
8. У чому полягає взаємозв'язок між правовим вихованням і формуванням дисциплінованості особистості? Складіть програму виховання дисциплінованості дитини в сім'ї.
9. Випишіть 3—4 методики вивчення рівня сформованості в учнів працелюбства, їх професійної спрямованості.
10. Складіть правила трудового виховання дитини дошкільного віку в сім'ї.
11. Охарактеризуйте основні методи естетичного виховання. Які з них, на Ваш погляд, є найдієвішими і реальними?
12. Опишіть систему фізичного виховання у тій школі, в якій Ви вчилися.

2.4. Методи виховання

Особистість формується, виховується під впливом соціально-економічних умов, духовної культури, традицій, звичаїв народу, національних, родинних цінностей, прикладу значущих для неї осіб, а також унаслідок планомірного впливу виховних закладів (педагогів), батьків. У системі цього впливу важлива роль належить методам, прийомам і засобам виховання.

Особливості методів, прийомів і засобів виховання

Виховання як специфічний вид діяльності і наукова галузь послуговується сукупністю загальних і специфічних методів впливу на особистість (методів виховання).

Методи виховання — шляхи і способи діяльності вихователів і вихованців з метою досягнення виховних цілей.

Першовідкривачем методів виховання вважають німецького педагога Йогана-Фрідріха Гербарта (1776—1841), який вважав, що філософія визначає мету виховання, а психологія — шляхи до цієї мети.

Метод виховання поділяють на окремі елементи — прийоми виховання, які використовують для підвищення виховної ефективності методів.

Прийом виховання — складова частина методу, що визначає шляхи реалізації вимог методів виховання.

Методи і прийоми виховання є своєрідними інструментами в діяльності вихователя. Їх дієвість залежить від використання виховних засобів.

Засоби виховання — надбання матеріальної та духовної культури (художня, наукова література, радіо, телебачення, Інтернет, предмети образотворчого, театрального, кіномистецтва тощо), форми і види виховної роботи (збори, бесіди, конференції, гуртки, ігри, спортивна діяльність), які задіюють під час використання певного методу. Дієвість методів виховання залежить і від того, наскільки у виховному процесі задіяна праця молодої людини над собою, природа, надбання національної культури (казки, легенди, колискові пісні, обряди, звичаї та ін.).

Основним критерієм оцінювання виховного методу є відповідність його виховним цілям і завданням. У педагогічній науці існує кілька класифікацій виховних методів. Найчастіше при цьому беруть за основу систему виховних впливів, за допомогою яких відбувається формування особистості.

Однією з найпоширеніших є класифікація методів російського вченого-педагога Віталія Сластьоніна, згідно з якою розрізняють такі групи методів:

— методи формування свідомості особистості: бесіди, лекції, методи дискусії, переконання, навчання, приклад;

— методи організації діяльності, спілкування, формування позитивного досвіду суспільної поведінки: педагогічна вимога, громадська думка, довір'я, привчання, тренування, створення виховних ситуацій, прогнозування;

— методи стимулювання діяльності і поведінки: гра, змагання, заохочення, покарання;

— методи самовиховання: самопізнання, самооцінювання, саморегуляція.

Використання їх забезпечує формування в учнів практичних умінь і навичок самовиховання як найвищої форми виховання і подальшого самовдосконалення. Методи виховання враховують демократичні засади виховання, необхідність активної участі дітей у виховному процесі.

Методи формування свідомості особистості

У демократичному суспільстві, в якому взаємини між людьми ґрунтуються передусім на засадах гуманізму, повноцінна діяльність кожної особистості може бути ефективною, якщо вона спирається на свідомість і переконання. Тому група методів, спрямована на формування цих якостей, є визначальною.

Часто у важливих життєвих ситуаціях учням бракує чіткості переконань, єдності слова і діла, громадської активності, які заступають користоловство, хворобливе прагнення розваг несформованістю естетичних смаків. Це означає, що завчене ними ще не стало належно осмисленим, не трансформувалося в основні чинники життя. Такі риси виявляються і в досить інтелектуально розвинених дітей, які теоретично обґрунтовують усе правильно. Тому педагог покликаний створити умови для усвідомленого осмислення й застосування знань у повсякденному житті.

Вплив на свідомість — це вплив на розум і почуття людини з метою формування позитивних якостей і подолання негативних. Основним його засобом є слово вчителя, яке має благодійно впливати на розвиток особистості. Проте слово вчителя не повинно бути жорстоким, грубим, холодним. На думку В. Сухомлинського, «слово — найтонший дотик до серця: він може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розжареним залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками навіть тоді, коли його немає, а є мовчання. Там, де потрібне гостре, пряме, чесне слово, іноді ми бачимо ганебне мовчання. Це найогидніший вчинок — зрада. Буває й навпаки: зрадою стає слово, яке повинно берегти таємницю. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне — приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити і вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і заронити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі...»¹.

Основними методами впливу на свідомість особистості є бесіда, лекція, дискусія, переконання, навіювання, приклад.

¹ Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибр. твори: В 5-ти т. — К.: Рад. школа, 1976. — Т. 1. — С. 55.

Бесіда. Вона передбачає спілкування педагога і вихованців у формі запитань і відповідей.

Бесіда — метод виховання та отримання інформації про особистість за допомогою безпосереднього словесного спілкування.

Результативність бесіди залежить від чіткості сформульованої мети, продуманості та послідовності запитань залежно від реакції співрозмовника, його індивідуальних особливостей. Бесіда потребує щирого тону, переконливої і правдивої інтонації. У процесі учитель повинен так спрямовувати її розвиток, щоб всі учні виявили бажання і змогли висловитись, поставити запитання, отримати відповіді на них.

Одна з передумов ефективності бесіди — психологічний контакт із співбесідником. При цьому слід враховувати, що інформація може бути суб'єктивною і вимагати доповнень, уточнень, перевірки за допомогою інших методів.

Бесіда передбачає діалогічну взаємодію, яка припускає реалізацію інформативної (передача і прийом інформації), регулятивно-комунікативної (вплив на поведінку учасників спілкування), афективно-комунікативної (вираження та передача емоцій і переживань) функцій спілкування.

Але часто педагоги невиправдано зосереджуються лише на інформативній функції бесіди, організують спілкування за схемою «суб'єкт — об'єкт», тяжіють до монологу та моралізування.

Для уникнення цього слід дотримуватися таких вимог:

- обирати актуальну тему бесіди для її учасників;
- учні повинні мати певний обсяг інформації з пропонованої проблеми;
- трансформувати інформаційний матеріал відповідно до особливостей учнів класу;
- конкретизувати основні питання, які будуть ставитися під час бесіди;
- змодельювати можливі та бажані варіанти відповідей на них;
- за необхідністю добирати наочний матеріал та співвідносити його з інформаційним наповненням бесіди;
- використовувати для повідомлення інформації у формі монологу не більше 50% часу, відведеного на всю бесіду;
- визначити оптимальні прийоми активізації уваги учасників на початковому етапі бесіди (обговорення ситуації з життя, проблемне запитання, відеофрагмент тощо);
- продумати оптимальні прийоми підведення підсумків бесіди залежно від її змісту та особливостей учнів (рольова гра, формулювання правил тощо);

— добирати доцільні прийоми для створення в учнів необхідного емоційного фону під час бесіди (логічні акценти, паузи, різноманітні варіанти інтонування під час подання інформації, музичні заставки).

Бесіда як виховний метод поділяється на види: фронтальна (групова, колективна) й індивідуальна.

Фронтальна (групова, колективна) бесіда. Найчастіше її проводять із класом на будь-яку тему: політичну, моральну, правову, статеву, естетичну та ін. Головне — спонукати учнів до оцінювання подій, вчинків, явищ суспільного життя, сформувавши у них відповідне ставлення до них. Визначальними в бесіді є факти (вчинки окремих осіб чи колективні дії, будь-яке явище, моральне правило, узагальнений літературний персонаж і т. ін.). Форма їх подання повинна підштовхувати учня до роздумів, пошуку, відповідних висновків і переконань.

Особливий такт, аргументованість з боку організатора бесіди потрібні в ситуаціях, які передбачають переконання учнів у помилковості їх поглядів, неправильності поведінки. Тому педагог, володіючи різними прийомами, має обирати найоптимальніші, орієнтуючись на ефективність бесіди. Наприклад, ним може бути розгляд вчинку учня на прикладі відомого всім випадку, який раніше був правильно оцінений колективом. Психологи стверджують, що учні критичніше оцінюють чийсь дії та вчинки, ніж власні. Використання під час бесіди аналогій і співставлень позитивно впливає на них.

Інколи учні, порушуючи дисципліну, правила поведінки, не вбачають у цьому нічого поганого. Іншим здається, що вони роблять це «на зло» педагогу. В такому разі зосереджують увагу на конкретному порушенні правил поведінки, на помилкових переконаннях, що спричинили цей вчинок, порівнюючи із моральними принципами, значення яких не викликає в учнів сумніву. Аргументація, що така поведінка і риси характеру не відповідають нормам права і моралі, здебільшого дають очікуваний ефект.

Педагог має заздалегідь бути готовий до того, що під час бесіди учні захищатимуть свої помилкові погляди і переконання. Намагаючись зберегти з ними психологічний контакт, дбаючи про їх довіру до себе, він ніби погоджується з дітьми, намагається прийняти їх точку зору, але, з'ясувавши її слабкість і суперечливість, спростовує помилкові судження. У такому разі розмова відбувається за такою логічною схемою: «Я з вами можу погодитись, але як пояснити...», «Припускаємо, що ви праві, але як бути, коли...».

При цьому продумують запитання, які можуть вивести учнів на суперечливі судження, пошуки відповідей на них. При цьому бажано, щоб учні не могли спростувати аргументи педагога, переконуючись у помилковості своїх поглядів і переконань. Для уникнення цього вчитель повинен мати достатньо інформації про учасників бесіди: їх характери, поведінку, смаки, звички, ціннісні орієнтації.

Бесіда поділяється на певні етапи:

1. Обгрунтування теми. На цьому етапі вчитель обирає тему, яка повинна бути життєво важливою, не надуманою, з'ясовує позиції учасників (в чому вони збігаються, в чому розходяться), актуалізує увагу учнів з метою підготовки їх до розмови. Надзвичайно важливим є формулювання запитань, які спонукали б до розмови.

2. Діалог з дітьми. Учителю спрямовує розмову в правильному напрямі, сприяє вільному вираженню учнями своїх думок. При цьому важливо залучити учнів до оцінювання подій, вчинків, явищ життя і на цій основі формувати у них ставлення до дійсності, до своїх прав і обов'язків.

3. Підсумки бесіди. Учителю узагальнює всі висловлювання, формує на їх основі раціональне вирішення обговорюваної проблеми. Разом з учнями формулює конкретну програму подальших дій.

Індивідуальна бесіда. Проводять її в екстремальних ситуаціях (за наявності локальних конфліктів, порушення дисципліни), здебільшого конфіденційно. Вона висуває особливі вимоги до педагога, який повинен так організувати її, щоб психічно учень був відкритим до бесіди, здатним на відвертість, не тільки усвідомлювати зміст моральних сентенцій, які доводитимуть до його свідомості, а й сприймати їх. Важливо, щоб він відчув під час бесіди готовність педагога допомогти йому, усвідомив, що зусилля вчителя спрямовані в русло його інтересів, і він знає, як йому допомогти.

Структуру і зміни її слід заздалегідь продумати, спиратися на конкретні переконливі приклади. Не можна починати бесіду з моралізування, іронії і сарказму, пригнічення, пересторог, критики, до чого часто вдаються недосвідчені педагоги.

Моралізування полягає в тому, що учня інформують про те, як треба поводити себе з точки зору високої моралі, з позиції зразка, при цьому використовують звороти: «Ти повинен так робити...» чи «Ти не повинен так робити». Такі звернення викликають у дитини почуття провини і бажання захиститися.

До іронії і сарказму вчителі найчастіше вдаються, будучи нездатними стримати своє критичне ставлення до поведінки дитини. Це не посилює довіри і симпатії учня, бо ніхто не бажає бути об'єктом глузування.

Пригнічення відбувається внаслідок перепинення дитини, частої суперечки з нею, повчального тону, створення враження власної всемогутності.

Перестороги полягають у погрозах («Якщо ти не зробиш так, то...»), «Тобі краще зробити так, інакше...»), які, навіть адекватно відбиваючи наслідки певної поведінки учня, сприймаються ним як акт агресивності вчителя.

Передусім потрібно з'ясувати причини вчинку, що викликав занепокоєння, а потім правильно визначити характер педагогічного впливу.

Педагог-учасник індивідуальної бесіди повинен дотримуватися таких вимог: не слід намагатися говорити лише самому; потрібно дбати про тактовність своєї поведінки, власних слів, стримувати себе навіть тоді, коли виникне непереборне бажання перервати розповідь учня; особливе значення має увага до співрозмовника, спокійне реагування на його спірні висловлювання; стежити за основною думкою співбесідника, намагатися зрозуміти хід думок, логіку його аргументів.

Лекція. Завдання лекції полягає у послідовному розкритті сутності певної проблеми.

Лекція — розгорнутий, системний виклад у доступній формі певної соціально-політичної, моральної, естетичної проблеми.

Лекція має бути старанно підготовлена щодо змісту, стилю, методичних прийомів. Процес підготовки і прочитання її потребує дотримання різноманітних методичних вимог. На підготовчому етапі, який поділяють на фрагменти: формулювання теми (має бути всеохоплюючою, цікавою); визначення виховної мети; складання попереднього плану лекції; добір і вивчення літератури; складання розгорнутого плану (план-проспект) матеріалів із різноманітних джерел, найважливіше передбачити обсяг теоретичних питань, які збирається порушити лектор, створити модель лекції (завершене ціле). Виклад змісту лекції, його фрагменти: вступ (має бути коротким, чітким, з формулюванням мети), виклад основного змісту (глибоке, всебічне, логічно послідовне розкриття основних положень), заключна частина (лаконічність, наявність висновків) покликані збудити інтерес в аудиторії до порушеної проблеми, настроїти на глибокі роздуми.

Лекція може бути епізодичною, належати до певного тематичного циклу або кінолекторію.

Епізодична лекція дає повне уявлення про одне питання чи проблему. Її мають характеризувати науковість, точність викладу, доступність термінології, насиченість новою інформацією, емоційність мови тощо. Як правило, епізодичні лекції використовують в середніх і старших класах.

Цикл лекцій і є сукупністю лекцій, присвячених одній проблемі. Обсяг його залежить від характеру проблеми, складу слухачів, конкретних умов і можливостей для його проведення. Важливе значення має наповнення лекцій цікавим змістом, висвітлення аспектів, які для учнів є найсуттєвішими та найактуальнішими.

Різновидом лекційного викладу є *повідомлення*. На відміну від лекції, воно коротше, вузькопланове, компактне. Використовують його під час теоретичних семінарів, науково-практичних конференцій, засідань творчих груп, зборів. У центрі повідомлення — розповідь учителя.

Оцінним критерієм впливу педагога на учнів за допомогою повідомлення є їх реакція (прагнення доповнити фактами, виникнення запитань, дискусійна ситуація та ін.), що свідчить про досягнутий результат. За відсутності такої реакції (виняток — стан потрясіння, спричинений повідомленням) можна бути певним, що розповідь не справила враження на дітей, не стимулювала їх до сприйняття, висловлення оцінних суджень, пошуку вирішення проблеми.

Дискусійні методи формування свідомості учнів. Такі методи, як диспут, дискусія створюють умови для висловлення власних поглядів і переконань, зіставлення їх з позиціями опонентів, обстоювання своєї думки.

Диспут (лат. *disputo* — міркую, сперечаюся) — вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що хвилюють його учасників.

Тематика диспутів має спонукати учнів до глибоких роздумів, пошуку власних вирішень обговорюваної проблеми. Обираючи тему диспуту, необхідно з'ясувати обізнаність з проблемою, погляди і переконання щодо неї.

Диспути потребують ретельної підготовки, що передбачає підготовчий, основний і завершальний етап. Основними завданнями *підготовчого етапу* є: визначення теми, мети диспуту (має бути конкретною, орієнтованою на інтереси його учасників), створення організаційної групи (бажано, щоб до неї входили дорослі й учні), розподіл обов'язків, вибір ведучого, анкетування. При визначенні основ-

них питань слід намагатися, щоб вони були значущими для учнів, містили в собі приховані суперечності, але позбавленими провокативності. Доцільно обговорювати не більше 5—6 питань.

Основний етап передбачає розвиток дискусії на основі сформульованих питань, які мають стимулювати роздуми учнів над проблемою, кристалізувати власне ставлення до неї. Диспут нерідко розпочинають із проблемного запитання до аудиторії, показу інсценованого епізоду літературного твору. Найкращий початок — короткий виступ ведучого, в якому оголошується порядок проведення диспуту, конкретизується предмет обговорення, актуальність, уточнюються окремі поняття.

Важливо, щоб під час диспуту учні уважно вислуховували винесені на обговорення думки, обстоювали свою позицію, переконуючись у правильності чи помилковості поглядів як своїх, так і опонентів. Усе це має сприяти розкриттю та розвитку їх ерудиції, культури, мислення, уміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки, логічно висловлюватись. Ефективність диспуту залежить від того, наскільки невимушеною є його атмосфера. З цією метою складають і оприлюднюють правила поведінки під час диспуту: вільний обмін думками, рівність усіх у суперечці, головне — факти, логіка, доказовість; непристойні жарти, образи забороняються, гостре влучне слово схвалюється. Девізом диспуту часто обирають слова: «Говори, що думаєш, думай, що кажеш».

Завершальний етап охоплює короткий аналіз диспуту, найхарактерніших позицій, підходів до вирішення та визначення нових дискусійних проблем, заохочувальні оцінки найактивніших учасників диспуту.

Дискусія (лат. *discussio* — розгляд, дослідження) — метод групового обговорення проблеми з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних думок.

Часто дискусією називають спір, суперечку осіб. Для неї характерні чіткість мети, компетентність, науковий підхід до проблеми, повага до аргументів опонента, послідовна критика міркувань учасників обговорення.

Організуюючи дискусію, слід виходити з того, що найоптимальніша чисельність її учасників має не перевищувати 15 осіб, які, розподілившись на групи, розташовуються у приміщенні у формі кола, підкови. Організаційно дискусії поділяють на фази: визначення цілей і теми; збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій учасників) з

обговорюваної проблеми; упорядкування, інтерпретація і спільне оцінювання обговорюваної інформації (можливе вироблення колективного рішення); підбиття підсумків дискусії (зіставлення мети з отриманими результатами).

Під час дискусії можливе використання різних прийомів: аргументації (сукупності аргументів на користь будь-якого твердження), дебатів (обміну думками з певних питань), демонстрації (логічного розміркування, в процесі якого на підставі аргументів роблять висновок про істинність чи хибність гіпотези), логоманії (вид суперечки, за якої учасники, не знаючи предмета суперечки, заперечують аргументи один одного чи не погоджуються один з одним), неточних висловлювань, полеміки (суперечка з метою захистити свою точку зору і заперечити думку опонента), софістики (умисне використання в дискусії помилкових доказів (софізмів), які зовні видаються істинними), евристики (мистецтво сперечатися, користуючись засобами, розрахованими на перемогу).

Використання дискусійних методів сприяє самоствердженню учнів у процесі спілкування з дорослими та однолітками.

Переконання, використання повчального прикладу. Ця група методів є невід'ємною складовою виховного арсеналу педагогу.

Переконання — метод виховного впливу, за допомогою якого вихователь звертається до свідомості, почуттів, життєвого досвіду дітей з метою формування свідомого ставлення до дійсності і норм поведінки.

Переконання формують у процесі засвоєння учнями естетичних, моральних, політичних, філософських та інших знань. Воно має бути послідовним, логічним, максимально доказовим, відповідати рівню вікового розвитку особистості. Переконаючи інших, вихователь повинен сам глибоко вірити у те, про що повідомляє.

Переконавати можна словом і ділом. Тому переконання здійснюють лише в єдності з іншими методами виховання: переконання шляхом бесіди, дискусії, лекції, за допомогою конкретного прикладу, педагогічної ситуації, на основі громадської думки тощо. Переконання складається з гіпотези (того, що треба довести), доказів чи аргументів (того, за допомогою чого доводиться гіпотеза) і демонстрації (способу доведення).

Гіпотеза — наукове припущення, яке висувають для пояснення явищ дійсності. Вона має бути чітко сформульова-

ною, позбавленою логічної суперечності, не змінюватися в процесі доведення.

Гіпотезами можуть бути теоретичні положення, правила моральної поведінки, життєві факти, явища, події, які вимагають морального оцінювання. Переконати когось — означає викликати в нього впевненість в істинності гіпотези.

Доказ (аргумент) — думка, істинність якої перевірена і доведена. Він має бути чітко сформульованим, відповідати обговорюваній проблемі.

Демонстрація — логічне розміркування, під час якого із доказів (аргументів) доводять істинність чи хибність гіпотези. Аргументування може посилатися на авторитет, базуватися на взаємозалежності причин і наслідків, на аналогії. За формою обґрунтування доказ може бути прямим (ґрунтується на безсумнівному факті, який переконує в істинності гіпотези) та опосередкованим (істинність гіпотези доводять запереченням істинності суперечливого положення).

Ефективність переконуючого впливу залежить від сили впливу (визначається аргументами та авторитетом переконуючого), знання психологічних рис особи, яку переконують (потреби, інтереси, установки, смаки, особливості мислення), відповідності інтелектуально-емоційного стану переконуючого і переконуваного в момент взаємовідносин.

Ефективним засобом переконання є сугестія.

Сугестивний (лат. *suggero* — навчаю, навіюю) метод — психологічний вплив на особу або групу осіб, розрахований на беззаперечне сприйняття незалежно від їх думок і волі.

Засобами сугестивного впливу є слова, жести, міміка. Від інших способів впливу він відрізняється зниженою аргументацією. Сугестатор (той, хто впливає) відповідно до своїх намірів, використовуючи прийоми навіювання, «вводить» у психіку сугеренда (той, на кого впливають) установки, спрямовані на зміну психічної діяльності. Навіювання застосовують при зниженому рівні усвідомлення і критичності, регулюючи і стимулюючи психічну і фізичну активність.

Здійснюючи виховний вплив, педагог повинен володіти різноманітними способами впливу на особистість, в тому числі й методами, пов'язаними з психікою, тому що елементи навіювання задіяні у кожному акті навчально-виховного процесу.

За способами впливу на об'єкт виокремлюють такі види навіювання:

— пряме навіювання (команда, наказ, навіювання-настанова, настанова), що характеризується тим, що слово педагога, висловлене в імперативній формі, без аргументації, зумовлює відповідну «виконавчу» поведінку учнів. Використовують як заохочувальний засіб. Це навіювання-настанова: «Ти ж прекрасний хлопчик, можеш вчитися добре», «Ти тільки повір у свої здібності і легко подолаєш труднощі».

Подібний спосіб навіювання може мати і негативний результат впливу: висловлена педагогом форма незадоволення вчинками учня навіює йому відчуття неповноцінності («Ти, як завжди, впертий і говориш тільки дурниці»);

— опосередковане навіювання, яке розраховане на безперечне прийняття інформації, але повідомлення подають у вигляді розповіді, опису якого-небудь випадку чи натяку. Воно краще сприймається учнями, ніж пряме.

Перекопувати можна і завдяки демонструванню взірця для наслідування (метод повчального прикладу). При застосуванні його необхідно враховувати: специфіку наслідування прикладу різними віковими групами; етапність наслідування (на першому етапі внаслідок сприймання конкретного прикладу виникає суб'єктивний образ його, бажання наслідувати, на другому — діє зв'язок між прикладом для наслідування і поведінкою вихованця, на третьому — здійснюється синтез наслідувальних та самостійних дій і вчинків); джерела для наслідування (товариші, батьки, вчителі, літературні герої тощо); використання негативного прикладу у вихованні.

Часто використовують приклад для конкретизації сформульованого теоретичного положення. Вдаючись до прикладу, доводять істинність певної моральної норми, спонукають до певного типу поведінки. Як особливо важливий виховний феномен, він впливає своєю наочністю і конкретністю. Чим доступніший та зрозуміліший учневі приклад, тим сильніше впливає він на свідомість учня.

Це вимагає знання та врахування вікових й індивідуальних особливостей учнів. Адже відомо, що підлітки, учні старших класів критично ставляться до чужих вчинків, не завжди адекватно оцінюють їх, тому іноді наслідують не те, що гідне цього.

Орієнтація лише на позитивні приклади часто межує з поверховим розкриттям вчителями його суті, обмежується примітивним переліченням позитивних героїв художніх творів, кращих учнів. Досвідчені педагоги, розкриваючи приклад для наслідування, зосереджуються не лише на його по-

зитивних якостях, не тільки стимулюють захоплення ним, бажання наслідувати його, але й підводять учнів до роздумів, що сталося б, якби людина виявила протилежні риси, або якби у тій ситуації опинився її моральний антипод.

Негативні приклади використовують при правовому, антиалкогольному вихованні, щоб показати недоцільність наслідування цих явищ. Виділяють такі прийоми виховання на негативному прикладі: громадський осуд, розвінчання негативного, протиставлення аморальним вчинкам високоморальної поведінки, розкриття на конкретних прикладах наслідків аморальної й асоціальної поведінки, організація на боротьбу з виявами морального зла.

При використанні методів цієї групи необхідно при формуванні конкретних світоглядних понять, поглядів і переконань враховувати понятійну «базу» учнів, у процесі переконання впливати не тільки на розум, а й на емоційну сферу, наводити близькі й зрозумілі приклади, домогтися, щоб учні не тільки зрозуміли вихователя, а й погодилися з ним.

Методи організації діяльності, спілкування і формування досвіду суспільної поведінки

Для досягнення цілеспрямованого педагогічного впливу на учнів педагог має володіти методами організації їх діяльності. Вони дають змогу спиратися на безпосередню участь дитини у повсякденній діяльності, її стосунки з оточенням, емоційну сферу спілкування. Втілюючись у будь-якому виді діяльності, такі методи є джерелом морального досвіду, формування моральних мотивів поведінки у дітей.

До цієї групи методів належать: педагогічна вимога, громадська думка, вправи і привчання, прогнозування, створення виховних ситуацій.

Педагогічна вимога. На думку А. Макаренка, без щирої, переконливої, гарячої і рішучої вимоги не можна починати виховання колективу. Вимога впливає не тільки на свідомість, а й активізує волюві якості, перебудовує мотиваційну і почуттєву сфери діяльності в потрібному напрямі, сприяє виробленню позитивних навичок і звичок поведінки.

Педагогічна вимога — педагогічний вплив на свідомість учнів з метою спонукати їх до позитивної діяльності або гальмування негативних дій і вчинків.

Пред'явлені учням вимоги мають бути доцільними, зрозумілими й посильними. Водночас вони повинні випере-

дживати розвиток особистості, але їх висувають тоді, коли свідомість учня підготовлена до сприймання. Для цього роз'яснюють суть вимоги, переконують в необхідності й корисності її виконання. Водночас домагаються позитивної реакції колективу на вимогу, розраховуючи, що він підтримає педагога, відповідно вплине на учня, якщо той з певних причин не захоче виконувати вимогу.

Водночас слід передбачити ситуацію, за якої ігнорування думки колективу, невиконання учнем вимоги педагога може залишити колектив байдужим до цього або він з інших мотивів не захоче втручатися в неї.

Із дорослішанням учнів відповідно мають зростати вимоги до них. Ігнорування цього не сприяє становленню особистості.

Водночас вимога має бути справедливою. За такої умови учень без спротиву сприйматиме її та зацікавлено виконуватиме. Завищена, дріб'язкова, формальна або суб'єктивістська, яка є наслідком особистих примх педагога, вимога втрачає мобілізуючу роль, виховне значення, сприймається як несправедливість, результат упередженого ставлення.

Педагог повинен подбати про чіткість її формулювання: що, де, в якому обсязі, до якого часу, якими засобами і кому саме треба зробити. Така вимога достатньо ефективна, виховує персональну відповідальність, дисциплінує. Нечіткість, непереконливість, неконкретність вимоги спричиняє неорганізованість, безвідповідальність, унеможлиблює позитивний результат, вносить розлад у стосунки педагога з дітьми, а нерідко й підриває його авторитет.

Вимоги повинні стосуватися усіх сфер життєдіяльності учнів. Не можна, наприклад, вимагати чистоти і порядку в класі, а в майстерні дозволяти чинити навпаки. Тому однією з умов ефективного виховання вважають єдність вимог до учнів, всього педагогічного колективу, яка має сприяти формуванню у них єдиних навичок і звичок поведінки. Дотримання вимог всіма у колективі є гарантією здорової морально-психологічної атмосфери, підвищує ефективність виховного процесу.

Ефективність вимоги залежить і від того, наскільки систематичною і послідовною вона є. За чітких умов формулювання вихованці постійно намагатимуться дотримуватися її, навіть якщо ніхто не нагадуватиме їм про це. Непослідовність, різноспрямованість вимог лише дезорієнтуватиме їх.

За формою висловлення вимоги бувають прямі й опосередковані.

Прямі вимоги (наказ, розпорядження) містять чітку вказівку щодо того, які дії та як потрібно виконувати. Ви-

словлюють їх у безапеляційній (авторитарній) формі, рішучим тоном, що не терпить заперечень, підкреслюють інтонацією, мімікою. *Опосередковані вимоги (порада, прохання, довіра, схвалення та ін.)* не стільки самі стимулюють відповідні дії, як викликані ними психологічні переживання, інтереси, прагнення. Їх поділяють на три групи. Перша пов'язана з позитивним ставленням педагога до вихованця (прохання, довіра, схвалення). Друга — не передбачає чіткого ставлення вихователя до дітей, а базується на ставленні вихованця до стимульованої діяльності (порада, натяк, умовна вимога, вимога в ігровій формі). Третя група демонструє негативне ставлення педагога до діяльності вихованця, до вияву певних його моральних якостей (осуд, недовіра, погрози). Першу групу опосередкованих вимог називають позитивними, другу — нейтральними, третю — негативними.

Вимога-прохання. Вона ефективна за хороших взаємин між педагогом та учнями, в яких домінують довіра і взаємоповага. За таких обставин вихованець вважатиме, що він виконує прохання за власним бажанням. Така вимога привчає учня до ввічливості, взаємодопомоги, піклування про інших, тобто розвиває потрібні для подальшого життя якості.

Вимога-довіра. Її формулюють як доручення, підкреслюючи повагу до учня з боку педагога. Усвідомлюючи цю повагу, він проймається взаємною повагою до вчителя, вважає своїм моральним обов'язком сумлінно виконати його доручення-вимогу.

Вимога-схвалення. Це дуже ефективний виховний прийом, оскільки вчасно висловлене схвалення ефективно стимулює діяльність дітей. Найчастіше її використовують щодо учнів, які мають певні успіхи, маючи на увазі, що похвала педагога спонукатиме їх до поліпшення діяльності, формуватиме почуття власної гідності. За цієї ситуації, як і в багатьох інших, важливим є відчуття міри, ігнорування чого може негативно позначитися на самооцінці учня, його стосунках і навіть на атмосфері в учнівському колективі.

Вимога-порада. Це апеляція до свідомості дитини, переконання її в доцільності, корисності пропонуваних дій. Використовують при наявності необхідних умов: повазі дитини до думки педагога, здатності її зрозуміти, повірити в доказовість, правильність такої вимоги.

Вимога-натяк. Вона є своєрідним поштовхом, що включає в дію сформовані якості дітей. Вдаються до неї, коли для

одержання бажаного результату потрібен незначний виховний вплив. Виражають у формі жарту, докору, погляду або жесту.

Вимога-недовіра. Вона належить до групи вимог, існування яких пов'язане з негативними емоціями. Полягає в усуненні педагогом учня від конкретної діяльності у зв'язку з невиконанням або незадовільним виконанням ним своїх обов'язків. Ефективність її залежить від авторитету педагога, а також від зацікавленості учня в певному виді діяльності.

Вимога-осуд. Суть її в негативному ставленні педагога до конкретних дій і вчинків учня. Вона розрахована на стримування небажаних вчинків і стимулювання позитивних. Осуд може бути висловлений в колективі або наодинці з учнем у формі докору, закиду або вияву гніву чи обурення.

Вимога-погроза. З огляду на те, що вимога сильно впливає на психіку дітей, її застосовують нечасто. Учневі повідомляють, що за невиконання певного розпорядження до нього будуть вжиті відповідні заходи виховного впливу. Вимога має бути обґрунтованою, а невиконання її — зумовити відповідні санкції. Але вимога-погроза не повинна завдати дитині душевного болю, провокувати страх, пригнічення. Погроза має втілювати в собі добро як остаточну мету, щоб дитина відчула це, намагалася створити компромісну ситуацію (вибачилася, пообіцяла більше не чинити так).

Громадська думка. Як певний синтез побажань оцінних суджень громадська думка є методом виховного впливу і результатом виховання. Особиста думка є складовою громадської. Тому основним завданням при використанні цього методу є формування думки особистості: системи поглядів, оцінних суджень, уміння висловлюватись, вести полеміку, критикувати і сприймати критику, прислухатись до думки інших, зіставляти, аналізувати їх, захищати свою думку і на цій основі втілювати її в загальну, відповідно вирізняючись на фоні загального судження як індивідуальність. За цієї умови громадська думка виконує формуючу, виховну функцію.

Громадська думка — система загальних суджень людей, яка виникає в процесі їх діяльності і спілкування та виражає ставлення до різних явищ, подій, що становлять загальний інтерес.

Думка громадськості є опорою у намаганні педагогічного колективу утверджувати норми моралі, сприяє активізації дій учнівського колективу, допомагає усвідомити

учням значення певного виду діяльності, підвищує її ефективність, робить набутком усього колективу кращі зразки поведінки. Вона має бути колективною вимогою, формуватися заздалегідь, не чекаючи прояву негативного явища, бути спрямованою на тих, хто з нею рахується. Її обережно використовують щодо учнів з підвищеною емоційністю (не критикувати, а показувати вихід із складного становища).

Ефективність використання громадської думки як виховного методу залежить від макросфери (соціальної дійсності, засобів масової інформації) та мікросфери (колективу, групи, окремої особистості), а також особливостей діяльності колективу, індивідуально-психологічних характеристик учнів, які складають цей колектив.

Існують різні способи формування громадської думки. Найпоширенішим є забезпечення єдиних педагогічних вимог до учнів. Доцільно стимулювати учнів у культурі формування своєї думки (дипломатичність, коректність), критично, самостійно оцінювати думки та явища, аргументовано обстоювати власну позицію тощо.

Методи вправлення і привчання. Застосування вправ і привчання у вихованні не можна ототожнювати з вправами в процесі засвоєння основ наук. Термін «вправи» стосовно виховання має умовний характер, означаючи багаторазове повторення вчинків або дій, в яких виявляється відповідне до норм моралі ставлення до людей, колективу, оточення. Смісл вправлення полягає не в тому, щоб учень запам'ятав послідовність етапів своєї діяльності, а щоб норми моральних стосунків стали його звичкою, він швидко і правильно реагував на життєві обставини не тільки внаслідок логічного їх аналізу, а й завдяки почуттям, усвідомленню добра і зла.

Вправлення — виконання учнем певних дій з метою вироблення і закріплення необхідних навичок та позитивних форм поведінки.

Вправлення у сфері поведінки, як і будь-якій іншій, мають анатоμο-фізіологічну основу. Повторення протягом тривалого часу сприяє утворенню динамічного стереотипу, підтримання якого вимагає все менших зусиль. Стереотип закріплюється, і його важко змінити.

У школі учень щоденно вправляється у виконанні розпорядку дня і вимог шкільного режиму, навчальній і трудовій діяльності. Якщо у кожній сфері життєдіяльності він відчуватиме чіткі вимоги щодо виконання своїх обов'язків, це створить умови для щоденного вправлення в

позитивній поведінці, вироблятиме відповідні навички і звички.

На практиці неможливо заздалегідь змодельювати виховні ситуації на всі випадки життя. Але слід подбати про достатню кількість доступних вправ для формування потрібних навичок і вмінь поведінки.

У педагогічній практиці не завжди є можливість і потреба очікувати, поки учень сам почне свідомо виконувати вимоги, яких він повинен дотримуватись з першого дня перебування у школі. Поки він усвідомить доцільність, справедливості і необхідності вимог, почне дотримуватися їх, його слід тактовно і неухильно привчати належно поводитися в конкретних життєвих ситуаціях. На перший план у таких ситуаціях виходить метод привчання.

Привчання — організація планомірного і регулярного виконання діями певних дій з метою перетворення їх на звичні форми суспільної поведінки.

Методи вправ і привчання взаємозв'язані, адже вони спрямовані на засвоєння школярами соціального досвіду, формування у них системи вмінь і навичок. Практика свідчить, що особистість швидко засвоює норми і правила поведінки у суспільстві, але в конкретній діяльності діти відчувають значні труднощі через брак умінь і навичок. Тому у вихованні потрібна система доцільних вправ, спрямованих на створення виховних ситуацій, які мають конкретний життєвий сенс. Наприклад, не можна виховати в дитини почуття сміливості лише через заучування поняття «сміливість». Потрібна система вправ, спрямованих на подолання внутрішніх бар'єрів страху в конкретних ситуаціях.

Вправління учня в позитивних діях і вчинках відбувається і завдяки використанню доручень учням, виконання яких, потребуючи відповідних дій, вчинків, формуватиме в них відповідні навички і звички.

Застосування цього методу передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів. Добираючи доручення, дбають, щоб його виконання сприяло розвитку у вихованців потрібних якостей. Наприклад, неорганізованим дітям доручають організувати справу, яка потребує ініціативи, зібраності. Одержавши доручення, учень повинен усвідомити його важливість для колективу і для себе, його самоорганізації та самоактивізації. Але доручення має бути адекватним його можливостям. Надто спрощене завдання викликає надмірну впевненість, непосильне — підриває віру у власні сили і можливості. З часом доручення ускладнюють за змістом і методикою його виконання. Педагог не

тільки доручає учневі певне завдання, а й допомагає йому їх виконувати, доводити справу до кінця.

За тривалістю доручення поділяють на постійні та епізодичні. Постійні доручення доцільно давати учням, які мають необхідний досвід у їх виконанні, розвинене почуття відповідальності.

Ефективність доручення як методу виховання значною мірою залежить від організації контролю за його виконанням. Недостатній контроль сприяє формуванню безвідповідальності. Контроль може бути індивідуальним з боку педагога або фігурувати у формі звіту учня на зборах колективу, засіданні його активу. Важливо, щоб якість виконання доручення, старання учня при цьому були адекватно оцінені.

Метод прогнозування. Намагання раціонально, обгрунтовано побачити розвиток подій під впливом певних факторів актуальне в усіх сферах діяльності (сімейно-побутовій, науковій, економічній тощо). Воно виражається в проектуванні, моделюванні, плануванні, висуненні гіпотез, різноманітних передбачень, сприяє досягненню певної мети, результат якої залежить від мудрості та досвіду прогнозиста.

Прогнозування (грец. *progōsis* — передбачення) — передбачення ситуацій (обставин, процесів, явищ, подій), які раніше не мали місця, але можливі в перспективі.

Під час прогнозування важливо враховувати інтереси, потреби, нахили кожної особистості. Якщо життя дітей насичене цікавими справами, всі вони згідно з їх інтересами визначають улюблені. Поступово дитина сама навчиться передбачати індивідуальні перспективи. Прагнення до досягнення перспектив наповнює життя дітей доцільним змістом, формує в них внутрішню потребу дотримуватись правил суспільної поведінки.

Залежно від потреби прогнозування здійснюють на близьку, середню, далеку перспективи.

Близька перспектива полягає в прогнозуванні найближчих подій. Оскільки вона є зрозумілішою, доступнішою за інші її види, то ефективно впливає на свідомість кожної дитини, стимулює діяльність, допомагає долати труднощі, рухатися вперед. Діти не зможуть повноцінно жити, не бачачи попереду нічого радісного, захоплюючого, що спонукало б до діяльності — нових справ, цікавої роботи в гуртку, участі у змаганнях, походах. *Середня перспектива* полягає в проектуванні подій, певною мірою від-

далених у часі. Очікування на них викликає піднесений настрій, спонукає до діяльності. Має виховний вплив, якщо події надається особливого значення, термін підготовки до неї тривалий. Але вона потребує відповідної концентрації, розподілу зусиль, волі, характеру. *Далека перспектива* спрямована на проектування діяльності особистості, що триватиме протягом значного періоду, а інколи усе життя. Наприклад, далекою перспективою учня є майбутня професія. Завдання вчителя полягає у вивченні інтересів, здібностей, нахилів учня, наданні порад, допомозі у виборі професії та відповідного навчального закладу, де можна отримати бажаний фах.

У реалізації середньої та далекої перспектив важливо розподілити всю дистанцію на окремі етапи, досягнення яких сприятиме усвідомленню ефективності витрачених зусиль, заряджатиме на нові справи. Планування перспектив — важливий аспект прогнозування. Тому перед тим, як братись до організації справ, важливо допомогти дітям уявити не лише кінцеву мету, а й конкретні етапи на шляху до неї, відповідальних на кожному етапі, строки звіту.

Створення виховуючих ситуацій. Ситуація виховує тоді, коли набуває виховного спрямування. Чим привабливіша, складніша, проблемніша вона для учня, тим більше зусиль він затратить на її аналіз, тим кращим буде результат. Виховуючі ситуації сприяють формуванню в учнів здатності уявляти себе на місці іншої людини, приймати найбільш доцільні рішення, узгоджувати з ними власні дії.

Виховуючі ситуації — спеціально організовані педагогічні умови для формування в учнів мотивів позитивної поведінки чи подолання недоліків.

Такі ситуації є різноманітними за своїми особливостями: вербальні (наведення афористичних висловів, розповіді із моральною проблематикою, казкові сюжети і реальні події), уявні (створення учневі умов для аналізу ним своєї поведінки, оцінки певної події), конфліктні (в їх основі — гострі моменти, психологічні зриви, потрясіння), ситуації-задачі, ситуації-вправи (обговорення проблем ігрової ситуації, що спонукають учнів до певних дій, моральних вчинків).

Прийоми створення виховуючих ситуацій поділяють на творчі та гальмуючі.

Творчі прийоми. Вони передбачають виявлення педагогом доброти, уваги та піклування, які сприятимуть пробудженню й активізації прихованих гуманних почуттів учня,

зміцненню його впевненості у своїх силах, залученню до цікавої діяльності.

Вияв педагогом доброти, уважності і піклування. Їх використання особливо важливе в індивідуальній виховній роботі. Доброта, увага і піклування, допомога дорослих, товаришів породжує у дитини почуття вдячності, створює атмосферу взаємної поваги і довіри. Нерідко в деяких учнів бувають складні взаємини з батьками, вони не відчують родинного тепла, піклування про себе. Якщо педагог зуміє роз'яснити таким батькам і вони змінять ставлення до дітей, це позитивно позначиться на їх самопочутті, а також на поведінці в усіх сферах життєдіяльності.

Вияв педагогом уміння. Кожна дитина, маючи певні нахили, уподобання, інколи звертається до вчителя за консультацією з питань, що її найбільш цікавлять, чи просто шукає цікавого співрозмовника. І якщо педагог виявить свою компетентність, умілість у галузі, до якої небайдужий школяр, це викличе у нього захоплення, підвищить авторитет педагога.

Активізація прихованих почуттів учнів. Кожна дитина, будучи небайдужою до свого становища в колективі, ставлення до себе дорослих і ровесників, переживає це по-своєму, нерідко приховуючи свої думки і почуття. Спостереження за поведінкою учнів, спілкування з ними, їх батьками допомагають з'ясувати, що особливо важливе для них. Знаючи про це, педагог повинен подбати про створення такої ситуації, яка б активізувала ці думки і почуття, зробила їх провідними, сприяла формуванню позитивних рис, достойної поведінки особистості.

Зміцнення впевненості учнів у своїх силах. Майже кожна дитина часто виявляє невпевненість у своїх силах, заздалегідь будучи певною, що у неї нічого не вийде. Вони часто байдужі до зауважень учителів, почуваються неповноцінними, стають пасивними. Це ставить перед педагогом завдання мобілізувати здібності учня, зміцнити його впевненість у власних силах. Для цього створюють педагогічну ситуацію, в якій він міг би виявити себе, переконатись у своїх здібностях, продемонструвати товаришам свої успіхи. Упевнившись у собі, відчувши інтерес до себе і повагу товаришів, учень поступово починає виявляти почуття гідності, у нього з'являється бажання інакше поводитись, стати іншим.

Залучення учня до цікавої діяльності. Така діяльність повинна захопити учня, нейтралізувати схильність чи потяг до недостойних вчинків, збудити прагнення до корисних

справ. Важливо, щоб природне прагнення дітей до діяльності, бажання виявити себе, дати вихід своїй енергії мали позитивне спрямування. Тому в школі повинні працювати різні гуртки (предметні, спортивні, художні, технічні).

Паралельна педагогічна дія. Вона передбачає непрямий вплив на вихованця через колектив, у процесі якого негативні риси характеру чи поведінки долають не завдяки безпосередньому звертанню до учня, а організацією впливу на нього колективу. З цією метою педагог висловлює претензії до колективу, вимагаючи від нього відповідальності за поведінку кожного з його учасників. Колектив відповідно оцінює поведінку того, хто скомпрометував себе, і він змушений відповідно скоригувати свою поведінку.

Гальмуючі прийоми. Вони постають як паралельна педагогічна дія, осуд, наказ, ласкавий докір, натяк, удавана байдужість, іронія, розвінчання, вияв обурення, попередження, вибух емоцій.

Осуд. Учнівський колектив далеко неоднорідний за своїм складом. У ньому бувають діти зі складними характеристиками і неадекватною поведінкою. Педагог повинен добре знати таких дітей, причини і мотиви їх вчинків і відповідно реагувати на них. Дієвим у такому разі буває осуд дій і вчинків, поглядів і переконань на зборах учнів або віч-на-віч. Пережиті при цьому почуття змушують учнів у майбутньому стримувати себе і не допускати подібного, зобов'язують поводитися відповідально. Як і в інших ситуаціях, тут теж особливо важливими є такт і почуття міри, щоб не спровокувати відчуженості, самозамкнутості, обізнаності молодшої людини.

Удавана байдужість. Сутність її полягає в тому, що педагог завдяки своїй витримці вдає, що не помітив недостойного вчинку і продовжує свої дії, наче нічого не сталося. Учень, здивувавшись, що на його вчинок не зреаговано, відчуває незручність і недоречність своєї поведінки.

Вибух емоцій. Використовують цей прийом для перевиховання учнів, на підставі глибокого знання їх індивідуальних особливостей, володіння належною педагогічною технікою його застосування. Мета його полягає у несподіваному створенні таких педагогічних обставин, за яких швидко і докорінно перебудовується особистість. Він постав як миттєве руйнування негативних якостей, негативного стереотипу поведінки дитини у процесі бурхливих емоційних переживань. Цей педагогічний прийом запровадив А. Макаренко, який зазначав: «Під вибухом я зовсім не розумію такого положення, щоб під людину підкласти дина-

міт, підпалити і самому тікати, не чекаючи, поки людина злетить у повітря. Я маю на увазі раптову дію, яка перевертає всі бажання людини, всі її прагнення»¹.

Такі психологічні зміни можуть відбутися тільки за педагогічних обставин, здатних викликати в учня сильні почуття. Для цього педагогу необхідно добре знати вихованця, щоб вплинути на головне почуття (радість, смуток, сором, гнів тощо), під впливом якого він по-новому оцінюватиме себе, усвідомить необхідність поводитись інакше.

Досвідчений педагог вдаватиметься до певного методу чи їх сукупності, зважаючи на обставини, індивідуальність вихованця, його вік тощо.

Методи стимулювання діяльності і поведінки

Регулювати, коригувати і стимулювати діяльність та поведінку вихованців покликані методи стимулювання діяльності й поведінки. Найефективніші серед них — гра, змагання, заохочення і покарання.

Гра. До неї дитина вдається у ранньому віці, ще до року.

Гра — один із видів діяльності дитини, що полягає у відтворенні дій дорослих і стосунків між ними.

Види ігор визначають на основі різнопланової діяльності дітей: *ігри-дозвілля* (ігри за власним бажанням), *ігри педагогічні* (організовані з метою вирішення навчально-виховних завдань).

Залежно від того, наскільки гнучкими, динамічними, творчими, регламентованими є рольові дії, правила і зміст, колективні розважальні ігри поділяють на групи:

— ігри творчі: сюжетно-рольові, конструкторські, драматизації з вільним розвитком сюжету, ігри-жарти, ігри-розіграші;

— ігри за визначеними правилами: рухові, хороводні, спортивно-змагальні, настільні.

Педагогічні ігри диференціюють відповідно до педагогічної спрямованості: дидактичні (організують у процесі навчання), творчі педагогічні (розроблені педагогом з метою досягнення конкретних виховних завдань).

Головною умовою успішного застосування ігор є активне залучення учнів не лише до гри, а й до процесу її створення. Щодо створення нового оригінального ігри поді-

¹ Макаренко А. С. Про мій досвід // Твори: В 7-ми т. — К.: Рад. школа, 1954. — Т. 5. — С. 233.

ляють на такі, яким не вистачає інформації; умови яких потребують доповнення; в яких відомо лише сюжет; із суперечностями змісту; із запланованими помилками у змісті (задля виправлення помилок); із запланованим сюжетом і умовами, результати яких визначають учасники. Існують різні методики організації та проведення педагогічних творчих ігор, але основні елементи їх спільні — розробка сценарію, розподіл ролей, визначення виховних цілей.

На практиці проведення творчої гри відбувається у такі етапи:

а) педагог розповідає про гру, що допомагає апробувати її модель на сприйнятті дітей, залучає їх до обговорення плану (уточнення ролей, створення уявних ситуацій тощо);

б) розподіл ролей (можливі різні варіанти: вибір ролі за бажанням, колективно обговорення кандидатур на певні ролі, визначення ролі у формі доручення);

в) розробка плану гри за певним сюжетом;

г) власне гра;

г) завершення гри і підбиття підсумків.

Для збереження стійкого інтересу дітей до гри доцільно використовувати умовну ігрову термінологію, різновиди впливу в ігровій формі (вимогу, заохочення тощо), елементи колективного змагання.

Використовуючи гру як важливий навчально-виховний чинник, необхідно дотримуватися таких психолого-педагогічних умов.

Умови використання гри:

1) визначення творчого потенціалу гри. Передбачає з'ясування її доцільності для певного періоду розвитку особистості, колективу класу; з'ясування чітких показників якостей особистості, на розвиток яких спрямована гра;

2) визначення місця (клас, школа, пришкольний майданчик тощо) і часу проведення, кількості учасників (весь клас, мікрогрупи тощо). Залежать вони від умов проведення та творчого характеру гри;

3) забезпечення психологічної комфортності і природності гри. Вона має бути бажаною, зручною і приємною для учасників. Важливо, щоб вона була органічно пов'язана з тематичним періодом чи змістом попередніх форм роботи, уникала невмотивованих ситуацій. Доцільно при цьому подбати про творчу послідовність, нову гру чи іншу форму роботи. Наприклад, для інсценованої розповіді-експромту післядією може бути конкурс на кращий текст;

4) урахування вікових та анатомо-фізіологічних властивостей учасників гри. Передбачає попередню діагностику рівня сформованості якостей дітей, що потребують розвитку;

5) захист людської гідності, морального самопочуття кожного учасника. Передбачає аналіз впливу гри на свідомість, емоційні враження учнів. Потрібно співставляти емоційну навантаженість гри з денним режимом учнів, моральною ситуацією в колективі;

6) визначення місця вчителя під час проведення гри. Роль і місце вчителя будуть змінюватися залежно від рівня сформованості якостей особистості учасників гри, їх віку, часу спільної діяльності. Якщо на початку співпраці з дітьми вчитель є керівником, інструктором, суддею, то поступово він повинен ставати радником або навіть спостерігачем. Хоча можливі ситуації, за яких педагог змушений змінити рольову позицію і знову взяти керівництво грою на себе;

7) цілеспрямоване поширення прав учасників гри. Вони стосуються вибору гри (її назви, сюжету), зміни умов гри, її модернізації, вироблення нового змісту. Вищим виявом розвитку творчої активності учнів є бажання створити власну гру.

Урахування цих особливостей потребує від учителя постійного контролю за процесом створення, проведення і аналізу ігрової навчальної діяльності.

Змагання. Воно забезпечує випробування людиною своїх здібностей, відчуття товариської взаємодопомоги, передбачає облік і порівняння результатів діяльності, заохочення її учасників, сприяє розвитку нахилів, духовних якостей дитини, спонукає до наслідування загальноприйнятих норм поведінки.

Змагання — природна схильність дітей до здорового суперництва й самоутвердження в колективі.

Його супроводжують позитивні та негативні емоційні реакції: захоплення, радість з приводу успіхів, скептицизм, байдужість, задрість тощо. Тому слід враховувати позитивні (спосіб згуртування колективу, розвиток моральної мотивації діяльності) і негативні впливи (відсутність боротьби за досягнення спільного успіху, взаємодопомоги та співробітництва, що зумовлює розлад у колективі). Важливими умовами проведення змагань є демократичний підхід до ідеї змагання, висвітлення його результатів, залучення учнів до обговорення й аналізу, їх матеріальне і моральне стимулювання.

Змагання бувають індивідуальними і колективними. Формами індивідуального змагання є предметні олімпіади,

конкурси дитячих творів, малюнків, виставки, індивідуальні види спортивних змагань тощо. У виховному плані вони стимулюють діяльність, що ґрунтується на індивідуальних мотивах та особливостях. Формами колективного змагання є ігри (футбол, волейбол тощо), конкурси художньої самодіяльності (внутрішкільні, міжшкільні, районні тощо). Підбиваючи підсумки змагань, відзначають дітей, які досягли успіху, й тих, хто через недостатній рівень підготовки відстав, але докладав максимум зусиль.

Заохочення. Воно полягає в тому, що відчуття задоволення, радості, зумовлені громадським визнанням зусиль, старань, досягнень зміцнює впевненість у своїх силах, викликає приплив енергії, піднесений настрій, готовність до роботи, забезпечує хороше самопочуття.

Заохочення — схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання вихованців до їх повторення.

Серед основних видів заохочення виокремлюють: *схвалення*, виражене короткою реплікою-ствердженням, що дитина діє правильно, її вчинок позитивний («Так», «Молодець!», «Правильно!»); *похвала*, що є розгорнутою оцінкою, яка супроводжується аналізом дій дитини («Ось бачиш, Сашко, ти постарався і вже вчишся краще»); *нагорода*, що є більш значним заохоченням, яке застосовують за необхідності відзначити особливі досягнення, вчинки (закінчення навчання з відзнакою, перемога у змаганнях); *важливе доручення*, яке свідчить про довіру вчителя і викликає особливе натхнення в учня, спонукає до діяльності; *авансування особистості*, яке застосовують стосовно тих, кого рідко або ніколи не заохочують, хто не переживав позитивних емоцій від похвали дорослих. Але заохоченням «авансом» не слід зловживати.

Не всяке заохочення активізує процес виховання учнів. Воно має виховну силу лише за дотримання певних умов:

1) своєчасність похвали за позитивні дії. Часто похвала справляє особливий ефект, коли дитина ще не досягла помітних успіхів у поведінці, але виявляє прагнення до цього. Відзначення хоча б незначних позитивних змін, невеликої перемоги учня над собою підвищує його самоорганізацію, спонукає його до відповідної діяльності та поведінки. Байдужість педагога до перших успіхів учня може негативно позначитись на всьому процесі виховання;

2) об'єктивність заохочувального впливу. Непідкріплена справжніми успіхами похвала негативно впливає на осо-

бистість (перехвалювання розвиває самовдоволеність, протиставлення себе колективу), а також на оточуючих (незаслужена похвала підриває довіру до вчителя). При цьому враховують не тільки результати діяльності, а й те, наскільки сумлінним був учень, скільки затратив на неї праці (ступінь його зусиль). Адже в учнів різний досвід і рівень розвитку, одним одна й та ж справа дається легко, іншим набагато важче. Необ'єктивність при оцінюванні призводить до конфліктів;

3) опора робиться на громадську думку. Вплив заохочення ефективний, якщо думка педагога збігається з думкою дітей;

4) гласність. Вона передбачає оприлюднення результатів (особистих досягнень учня, підсумків змагання) на кожному етапі. Сприяють гласності також засоби: шкільне радіо, преса, збори тощо;

5) врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Діти молодшого шкільного віку мають більшу потребу в заохоченні, схваленні вчинків, ніж старшокласники.

Вчасне, вмотивоване заохочення вселяє дитині віру в себе, додає сил, налаштовує на працю над вирішенням проблем і над собою, нераціональне його використання може дезорієнтувати юну особистість, спровокувати різноманітні педагогічні проблеми.

Покарання. Як і заохочення, його слід використовувати тільки як виховний засіб. Воно має викликати в учнів почуття сорому і провини, намір не повторювати подібного. Покарання, що принижує їх гідність, не дасть позитивного результату. Знаючи учня, розуміючи його духовний стан і мотиви, що спонукають до певних вчинків, вчитель може визначити необхідність і міру покарання.

Покарання — осуд недостойних дій та вчинків з метою їх припинення, запобігання у майбутньому.

Беручи за основу особливості впливу на учня, виділяють такі види покарань: *покарання-вправлення* (наприклад, погане виконання обов'язків чергового у класі карається додатковим чергуванням); *покарання-обмеження* (обмеження щодо отримання певних благ: можливості поїхати на екскурсію, тимчасова заборона відвідування спортивної секції); *покарання-осуд* (попередження, догана з визначенням певних строків на виправлення); *покарання-умовність* (наприклад, учня залишають на певний час у кабінеті директора для обдумування свого вчинку); *покарання-зміна ставлення* (більш суворий тон вчителя під час аналізу вчинку, суворий погляд).

Порушення правил поведінки, режиму передбачає застосування з метою покарання догани за наказом директора школи, зауваження у щоденнику, зниження оцінки за поведінку. Найсуворіше покарання — виключення порушника із школи за систематичне скоєння вчинків, які не дають йому права перебувати у шкільному колективі (злодійство, хуліганство тощо).

Покарання має бути гуманним, таким, що не ображає людську гідність, ґрунтуватися на добродушності педагога і повазі до особистості дитини. Воно повинно викликати в учня переживання, почуття провини, докори совісті, прагнення змінити поведінку, підвищувати його відповідальність за власну поведінку, зміцнювати дисциплінованість, розвивати несприйняття негативного, здатність протистояти негідним бажанням.

Методи самовиховання

З народження дитина поступово залучається до складного процесу соціологізації — оволодіння певною сумою соціального досвіду, усвідомлення себе як особистості. Під впливом різноманітних потреб у неї виникає прагнення до самовдосконалення, яке задіює соціально-психологічний механізм самовиховання.

Самовиховання — систематична і цілеспрямована діяльність особистості, орієнтована на формування і вдосконалення її позитивних якостей та подолання негативних.

За словами В. Сухомлинського, «у вихованні особистості одна з провідних мелодій належить самовихованню». Воно «потребує дуже важливого, могутнього стимулу — почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора. Самовиховання можливе тільки за умови, коли душа людини дуже чутлива до найтонших, сутю людських засобів впливу — доброго слова, поради, ласкавого чи докірливого погляду. Не може бути й мови про самовиховання, якщо людина звикла до грубості й реагує тільки на «сильне» слово, окрик, примус. За самою суттю своєю самовиховання передбачає віру людини в людину, звертання до честі й гідності особистості. Педагогічне керівництво самовихованням — це насамперед відносини між педагогом і вихованцем, пройняті глибокою взаємною вірою в добрі наміри»¹.

¹ Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Вибрані твори: В 5-ти т. — К.: Рад. школа, 1976. — Т. 2. — С. 601—602.

Самовиховання починається з *самоусвідомлення* — усвідомлення людиною себе як особистості, свого місця в суспільній діяльності. Структурно воно постає як єдність пізнавальної (самопізнання), емоційно-оцінної (самоствавлення) і дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція) внутрішньої діяльності людини. Головною при цьому є вольова сфера, яка забезпечує саморегуляцію її внутрішнього світу, активізує діяльність залежно від мети, установок, мотивів поведінки, практичних завдань.

Самопізнання особистості. Девіз «Пізнай самого себе» був викарбуваний на арці Дельфійського храму в V ст. до н. е. в Греції. Він означав, що слід пізнати волю богів у своїй долі, підкоритись їй. Давньогрецькі мислителі часів Платона трактували його як необхідність пізнати своє призначення, розкрити свої можливості, передбачити свою поведінку.

Самопізнання — процес відкриття себе, пізнання свого внутрішнього світу, сильних і слабких сторін своєї особистості.

Важливим етапом у процесі самопізнання є самовизначення учнем своєї спрямованості, темпераменту, характеру, здібностей.

Самовизначення спрямованості (вибіркове ставлення людини до дійсності) передбачає з'ясування життєвих цілей, ідеалів, ціннісних орієнтацій («В якій галузі вважаю себе знавцем?», «Які блага хочу мати, яке становище посісти?», «Чого не вистачає для задоволення життям?», провідних потреб («Чого найбільше прагну?», «Які в мене інтереси, звички?») і мотивів поведінки.

Самовизначення темпераменту здійснюють за системою показників, розроблених на основі вчення І. Павлова. Темперамент — індивідуально-типологічна характеристика людини, що виявляється у силі, напруженості, швидкості та врівноваженості перебігу психічних процесів.

Кожен учень може визначити тип темпераменту, внести корективи в свою поведінку. Аналізуючи темперамент, слід звертати увагу на те, що перешкоджає учневі в навчанні, спілкуванні з людьми.

Самовизначення характеру передбачає з'ясування найзагальніших його властивостей: сили (уміння добиватися поставленої мети, переборювати труднощі, відстоювати переконання, виявляти мужність), слабкості (легкодухність, вагання, нерішучість, нестійкість поглядів, піддатливість), оригінальності (своєрідність особистості), цільності (ком-

плекс ставлень людини до різних проявів життя, єдність слова і діла), твердості (послідовність, наполегливість у досягненні мети, обстоювання поглядів).

Характер — комплекс психічних особливостей людини, що виявляються в її поведінці та діяльності, ставленні до суспільства, праці, колективу, до себе.

Самовизначення здібностей охоплює з'ясування особливостей і видів мислення: технічного (сприяє вирішенню технічних завдань), наукового (виявляється у вирішенні теоретичних, наукових проблем), художнього (художнє відображення навколишнього світу); розумових дій (аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення тощо); дієвості знань (вміння застосовувати, збагачувати знання); виду пам'яті: рухової (відтворення рухів), музичної (відтворення музичних творів), емоційної (пам'ять на почуття), образної (пам'ять на уявлення, картини природи, звуки, запахи) тощо.

Здібності — потенційні можливості людини, які забезпечують їй більш високі, ніж в інших людей, показники в діяльності.

Збагачення знань особистості відбувається через самоосвіту, чому сприяють систематичне читання, опора на результати освіти, здобуття нових знань, вдосконалення розумових здібностей, умінь і навичок шляхом самостійної роботи.

Самоосвіта — процес набуття знань у процесі самостійної роботи поза систематичним навчанням у стаціонарному навчальному закладі.

Вона не лише збагачує знаннями, але й сприяє виробленню навичок ефективного використання їх. При самоосвіті джерелами здобуття знань є наукова література, пізнавальне спілкування з товаришами, дорослими, засоби масової інформації, екскурсії, робота на комп'ютері.

Самопізнання як складний процес внутрішньої роботи над собою передбачає такі його методи, як самоспостереження, самокритика, самоаналіз.

Самоспостереження полягає в спостереженні індивіда за своїми діями, вчинками, думками, почуттями. Ґрунтується воно на загальній спостережливості. З урахуванням цього педагог повинен формувати в учнів здатність бачити переживання людей (як проявляється горе, радість, задума та ін.), розуміти їх.

Виокремлюють такі види самоспостереження:

— ретроспективне: відновлення в пам'яті подій, що відбулися. Оскільки повнота враження зберігається 3—4 години, а потім відбувається спотворення пам'яттю пережитого і почутого, під час самоспостереження слід звернути увагу на те, що доведеться згадувати.

— пряме: спостереження подій, що відбуваються. Воно найбільш суб'єктивне, потребує вміння прогнозувати діяльність, подію, передбачати перебіг розмови, зустрічі, конфлікту тощо;

— повторне: відновлення подій з метою уточнення, доповнення вражень особистості від своїх дій.

З метою досягнення чіткості в процесі самоспостереження використовують *самоопитування* (відповіді на запитання: «Що відбулося?», «Коли саме?», «В якій послідовності розвивалися події?»), *згадування* (порівняння того, що запам'яталось, із нотатками у щоденнику, спогадами), *самоанкетування, самотестування* (відповіді на власні запитання), *порівняння* (зіставлення сказаного іншими із власними спогадами і нотатками), *уявне повторення того, що відбулося* (уявне моделювання ситуації, подібної до тієї, за якої відбулася подія).

Самокритика. Означає процес опрацювання результатів самоспостереження за допомогою самоаналізу і самооцінки. Дитина не тільки розмірковує, а й критично оцінює себе, своє становище в суспільстві, природі, колективі, в сім'ї, у стосунках з учителями. Критична самооцінка буває емоційною, недостатньо об'єктивною. В одних випадках вона взагалі відсутня, в інших переважає комплекс неповноцінності. Діти критично осмислюють свою поведінку та внутрішній світ за допомогою внутрішнього монологу (інтроверти), задушевної бесіди з друзями (екстраверти). Внаслідок самокритики відбувається наближення індивіда до об'єктивної самооцінки.

Самоаналіз. Охоплює аналіз власних думок, почуттів тощо. Він є ефективним методом з'ясування причинно-наслідкових зв'язків у діях і вчинках. Адже одна і та сама дія може бути результатом різних спонукальних сил (якостей особистості, способу життя, стресового стану). Людина завжди має зосереджуватись на головній причині, яка зумовлює певну поведінку. Прагнення до самоаналізу допомагає особистості орієнтуватись у життєвому середовищі, самостверджуватись, посилює у поведінці владу розуму над емоціями, комплексами, інстинктами.

Самоствавлення особистості. Людина здатна оцінювати не лише тих, хто її оточує, а й саму себе, використовуючи механізм самоствавлення.

Самоствавлення — ставлення людини до самої себе.

Ставлення до себе може бути глобальним (самоповага) і частковим (автосимпатія, самосимпатія).

Самоповага — особисте оцінне судження, виражене в позитивному ставленні індивіда до самого себе.

Будучи наслідком розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння), вона формується на основі усвідомлення особистістю своїх чеснот, результатів діяльності, ставлення оточуючих, виявляється в самооцінці.

Самооцінка — оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей.

Вона є важливим регулятором поведінки. Від самооцінки залежать взаємини людини з її оточенням, її самокритичність, самовимогливість, ставлення до своїх успіхів і невдач. Впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості.

Самооцінка буває *правильною* (адекватною, коли думка людини про себе збігається з тим, ким вона насправді є) і *неправильною* (неадекватною, коли людина оцінює себе не об'єктивно, її думки про себе різко розходяться з тим, якою її вважають інші). За ступенем адекватності самооцінка буває об'єктивною, заниженою, завищеною.

Знаючи тип самооцінки, вчитель може її регулювати, а учень набувати навичок саморегуляції. Дитина з *об'єктивною самооцінкою* своїх вчинків є свідченням ефективної роботи вчителя, сім'ї, важливим педагогічним ресурсом, який використовується для впливу на інших учнів. Людина із *заниженою самооцінкою* відчуває себе нездатною на серйозні справи, невдахою, не хоче братися ні за що нове, оскільки боїться, що у неї нічого не вийде. Вона уникає ризику, не вірить в успіх, не намагається щось змінити у своєму житті. Таких людей характеризують заниження почуття власної гідності, боязнь помилок, мрійливість про фізичну досконалість. У спілкуванні з іншими турбуються про враження, яке вони справляють, бувають інколи надмірно балакучими і зарозумілими, інколи пригніченими і несміливими, схильними до самозгубної поведінки (вживання наркотиків, алкоголю). Багато з них нездатні сприймати критику, впадають від неї в розпач.

Людина з високою самооцінкою бачить себе господарем становища, вважає себе неповторною особистістю. Вона часто зважується на ризик, тому що прагне насиченого життя, нових знань, вражень, досвіду, що допоможуть їй самоствердитись на новому якісному рівні. Її важко образити, вивести з рівноваги, збити з обраного шляху. Вона цілеспрямовано і наполегливо йтиме до мети. Знаючи собі ціну, вона врівноважено ставиться до чийось успіхів. Суперництво особистостей розглядає як засіб для саморозвитку, самообілізації на вищому рівні, що неминуче забезпечить нові результати. Характерні особливості: впевненість у своїй винятковості, здатність вчитися на власних і чужих помилках, врівноважене сприйняття компліментів і критики, безпосередність у спілкуванні з іншими, відчуття внутрішньої гармонії, турбота про своє фізичне й емоційне здоров'я, духовне зростання.

Виявлення самооцінки здійснюють з використанням прямих і опосередкованих способів.

Прямі способи виявлення самооцінки особистості передбачають: ранжування учнів класу на основі їх значущості (за успішністю, особистісними якостями), визначення учнем свого місця серед однокласників. Правильність самооцінки визначають, зіставляючи результати ранжування й оцінювання вчителя;

Опосередковані способи виявлення самооцінки особистості пов'язані з незалежним оцінюванням (вчитель або однокласники оцінюють учня за певною шкалою, після цього пропонують йому зробити самооцінку, одержані результати порівнюють), визначенням рівня претензій (розкладають картки із завданням різного ступеня складності — найлегші, середні, найскладніші. Учні пропонують вибрати будь-яке із завдань, виконати його, результати продемонструють рівень претензій і самооцінки).

Саморегуляція. Контроль педагога за психічними станами дітей має переростати в самоконтроль вихованця. Педагогічний вплив досягає мети, якщо перетворюється на самовплив, саморегуляцію дитиною емоційної сфери та фізичного стану організму.

Саморегуляція (лат. *regulare* — налагоджувати) — здатність людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та психічних процесів.

У процесі навчання саморегуляції учні опановують такі спеціальні прийоми роботи над собою:

а) самопідбадьорення — звернення до себе з метою зміцнення впевненості у собі. При цьому використовують само-

заспокоєння, навіювання впевненості в досягненні мети, орієнтацію на улюбленого героя, авторитетних людей;

б) самосхвалення — переконання себе у правильності дій, позиції, намірів завдяки добору відповідних доказів та аргументів. За його допомогою регулюють психічні стани, вчинки через схвалення себе, проявів своєї поведінки та спонукання до змін. Це дискусія із самим собою — висунення, порівняння аргументів і контраргументів на користь того, чого хочеться і що необхідно зробити;

в) самонаказ — веління самому собі як засіб вироблення самовладання й вміння керувати собою. Ефективність його підвищується при поєднанні з переконанням, коли знаходять нові докази й аргументи на користь самонаказу;

г) самовладання — здатність до самоспостереження й контролю за внутрішніми інтелектуально-емоційними й психофізіологічними процесами. Зміцнює волю, організовує поведінку, стимулює свідоме виявлення сміливості, відваги;

ґ) самообмеження — здатність відмовитись від бажаного (особистого задоволення, зручності), коли це зумовлено зовнішньою потребою, або на користь чогось чи когось іншого. Це сприяє набуттю досвіду людяності, одержанню влади над собою, подоланню жадібності, егоїзму;

д) самонавіювання — процес навіювання, адресований самому собі, за якого суб'єкт і об'єкт навіюючого впливу одна й та ж особа. Підвищує рівень саморегуляції, дає змогу суб'єкту викликати у себе певні відчуття, керувати процесами уваги, пам'яті, емоційними реакціями. Від ефективності самонавіювання залежить впевненість, віра людини в себе;

е) самостимулювання — перетворення реального на бажане за допомогою власних зусиль. Стимулюючи себе, дитина прагне відкрити нове, опирається на самолюбство, самосвідомість, волю, радість від громадського визнання своїх вчинків.

є) самоконтроль — свідоме регулювання поведінки, мотивів, на основі виявлення відхилень у думках, почуттях, вчинках, діях від загальноприйнятих вимог. Передбачає самоаналіз, самооцінку, самокритику, самообмеження. Перетворившись на звичку, він стає особливо ефективним. Тому роль педагога полягає у формуванні в учнів систематичного самоконтролю за зовнішнім виглядом, культурою мови, поведінки тощо.

Самовиховання є завершальним етапом шкільного виховання особистості. Цей процес супроводжуватиме її на наступних етапах саморозвитку і самовдосконалення. Уміння адаптуватися, орієнтуватися в непередбачених життєвих ситуаціях, всту-

пати в боротьбу із, здавалось би, непереборними обставинами чи свідомо обходити небезпеки, вирішувати конфліктні ситуації за допомогою компромісів, не розгублюватись в екстремальних життєвих ситуаціях тощо — саме до цього слід готувати дітей, озброюючи їх методами самовиховання.

Генетико-моделюючий метод виховання

На відміну від традиційних методів, генетико-моделюючий не лише впливає на зміст виховання, а й передбачає спосіб досягнення виховної мети, забезпечує таку систему впливів, яка зумовлює прогнозованість і керованість виховного процесу. Виховання він розглядає як керівництво індивідуальним становленням людської особистості. Цей метод передбачає інтенсифікацію процесу самоусвідомлення і самозміни вихованця у контексті поставленої моральної вимоги. Крім власне розвиваючої функції, він виконує ще й організаційну, постаючи як певний спосіб організації виховної дії та діяльності дитини. Головне в ньому — вплив соціального середовища на її поведінку. Мається на увазі, що емоційний образ етично-моральної вимоги відповідно спрямовує діяльність і поведінку дитини.

За пред'явленою вихованцеві соціальною вимогою фігурують авторитетні особи — педагог чи батьки. Від характеру взаємин між ними і дитиною залежатиме успіх виховного процесу. Цей аспект виховної взаємодії відображає принцип «Я — Ти» — відношення. У реалізації цього відношення наголос робиться не на «Я» чи «Ти», а на їх взаємозв'язку, який трансформує два особистісних світи в один.

Оскільки рівність між дорослими і дитиною відносна, тому дорослий повинен бути ініціатором спілкування. Водночас дорослі, орієнтуючись у виховному процесі на співробітництво з дітьми, враховують їх думку, відгукуються на їхні проблеми, підтримують вияви самостійності. Такі взаємини можуть розвиватися на основі одного з таких інваріантів, завдяки чому виховний процес набуває більшої прогнозованості й ефективності:

1) формування в дитини здатності й бажання усвідомлювати себе як особистість. Його завдання — допомогти дитині усвідомити себе як особистість, має стати головним для педагога, без чого неможливе формування вихованця як суб'єкта власного морально-духовного розвитку. Але дитина тільки має стати особистістю, в неї ще не розвинено базових

особистісних цінностей. Структура образу «Я» дитини переважно емоційно-чуттєва, і чим молодший її вік, тим ця особливість виявляється яскравіше. Тому треба створювати виховні ситуації, які викликали б у дитини позитивні емоції, оскільки негативні руйнують особистість;

2) культивування у вихованця усвідомлення цінності іншої людини. Шкільний вік сприятливий для виховання в дитини такого розуміння. Стійке прагнення, яке з часом набуває поведінкової звички, перетворюється на почуття любові до людини і виявляється в різноманітних добродійних вчинках. Це почуття має бути безумовним, не пов'язаним з вигодою;

3) формування у вихованця образу «хорошого іншого». Розробляючи виховну стратегію, педагог виходить з основної потреби дитини — мати друзів-товаришів, які поділяють її захоплення, чий статус переважно відповідає її статусу, тобто мати взаємини приятелювання. Така спрямованість дитячих міжособистісних стосунків може позитивно впливати на моральну вихованість і поведінку дитини за умови формування в неї чіткого образу товариша. Такий образ виникає й розвивається в процесі спільних дій, в ігрових, побутових ситуаціях, у навчанні тощо;

4) використання «ефекту генерації» у виховному процесі. Поняття «ефект генерації» фіксує внутрішній процес генерування вихованцем знань-суджень морально-духовного змісту. Йдеться про таке спрямування виховного процесу, коли дитині не нав'язують чужих моральних норм, стандартів, етичних правил, вимог, а вона час від часу сама їх активно творить. Здобуті самостійно знання емоційно збагачуються, позитивно переживаються, чуттєво забарвлюються, набувають особистісного сенсу.

Формулюючи моральні судження, вихованець мусить «приміряти» їх до себе, вони мають стати його моральним надбанням. Тому в цьому процесі переважає моральна рефлексія (самоаналіз), яка мусить бути достатньо глибокою;

5) використання у виховному процесі «ефекту присутності». Категорія «присутність» означає вплив педагога на дитину своєю сутністю, своїми духовними надбаннями. Тобто присутність вихователя — це «робота собою» як основним виховним засобом, що унеможлиблює будь-яке напучування дитини.

Бути присутнім — означає виявляти цілковиту сконцентрованість своїх сутнісних сил, спрямовувати їх на дитину, віддаватися повністю своєму задуму. Як виховний засіб, присутність педагога вимагає відповідного контакту з дитиною;

6) культивування у вихованця досвіду свободи самому вирішувати різні проблеми. Вміння вихованця самостійно вирішувати, діяти згідно з певною етичною нормою реалізуються між двома центрами — змістом соціальної вимоги і суб'єктом, який мусить зайняти морально значущу, відповідальну й активну позицію щодо неї.

Яким би духовно цінним не був зміст вимоги, він не може сам по собі спонукати дитину прийняти вільне рішення, оскільки завжди наштовхується на опір з боку самосвідомості вихованця. Саме від суб'єкта залежить, буде вимогу сприйнято чи ні. Важливо, в руслі якого ставлення — узгодженості чи конфронтації — до соціальної вимоги формується довільне рішення.

В усвідомленні вихованцем власного «Я» важливим також є ставлення до себе як до активного суб'єкта, котрий живе за принципом: «Якщо не я, то хто ж?». Таке ставлення може сформуватися через сукупність відповідальних вчинків, ланцюг особистісних рішень. І саме рішення, над яким працює вихованець у певний момент, є важливою сходинкою до подібної моральної позиції в повсякденні;

7) культивування зворушливого виховного впливу внаслідок використання таких категорій, як совість, любов до інших, піклування про них, рівень усвідомлення свого «Я». Лише сильні почуття здатні духовно вдосконалити особистість. Виходячи з цього, культивують проникаюче, зворушливе виховання, що постає як виховання вищої людської духовності, ґрунтується на піднесених почуттях насолоди, натхнення, осяяння.

Для цього створюють ситуації, які б актуалізували глибинні резерви душі, що в розміреному буденному житті виявляється зрідка. Дитину спонукають до вчинків, завдяки яким вона набуватиме стану піднесення, захоплення, переживатиме красу вчинку. Усе це передбачає формування в дитини ставлення до шляхетного вчинку як до сенсу свого життя. Осяяння через переживання надпочуттів може бути властивим і людині-егоїстові, прагматикові, і тоді вони теж поводитимуться благородно.

У процесі виховання не може бути стандартних ситуацій і стандартних підходів до використання способів виховного впливу. Адже педагогіка є насамперед мистецтвом. Тому слушною залишається думка А. Макаренка: «...ніякого засобу не можна розглядати відокремлено від системи. Ніякого засобу взагалі, хоч би який ви взяли, не можна визна-

ти ні добрим, ні поганим, якщо ми розглядатимемо його окремо від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу впливів»¹.

У використанні методів виховання не може бути конкретних рецептів. Треба вивчати закони психічних явищ, зіставляти власні дії з соціально-психологічними законами та обставинами. Дбаючи про оптимальний вибір методу, слід мати на увазі, що жоден з них не слід універсалізувати, а використовувати систему методів. Вибір конкретних методів має узгоджуватися із завданнями і змістом виховного заходу, конкретними умовами, в яких здійснюється виховний вплив, відповідати індивідуальним та віковим особливостям учнів, враховувати особливості учнівського колективу.

Запитання. Завдання

1. У чому полягають сутнісні особливості методів виховання?
2. Обґрунтуйте на конкретних прикладах взаємообумовленість різних методів виховання.
3. У чому виявляються основні ознаки творчого підходу до вибору і використання методів виховання?
4. Якою є роль прикладу у вихованні? Чи тотожні поняття «взірець» та «ідеал»?
5. Яке місце займає метод вимог у системі виховання особистості?
6. Охарактеризуйте заходи, що сприяють поліпшенню взаємин між учителем і учнями.
7. До яких наслідків, як правило, призводить відкрите виявлення педагогом своєї влади?
8. Складіть таблицю, зафіксувавши суть та характерні особливості основних груп методів виховання.

2.5. Організаційні форми виховної роботи

Школа є надто важливим життєвим простором дитини, в якому вона не просто готується до життя, а живе, вибудовує себе. Тому виховна робота в ній планується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації та гуманізації стосунків між уч-

¹ Макаренко А. С. Твори: У 7-ми т. — Т. 5. — С. 65.

нями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеями самоцінності дитинства, демократичного діалогу між поколіннями.

Позакласна виховна робота

Педагогічна практика виробила різноманітні організаційні форми виховної роботи — варіанти організації виховного процесу, композиційної побудови виховного заходу. Важливу роль у цій справі відіграє позакласна робота.

Зміст і мета позакласної роботи полягають у задоволенні інтересів і запитів дітей, розвитку їх творчого потенціалу, нахилів і здібностей у різних сферах діяльності та спілкування.

Позакласна виховна робота — різноманітна діяльність учителів, вихователів, спрямована на виховання учнів і здійснювана в позаурочний час.

Домінуюча роль в організації позакласної виховної роботи належить класному керівнику, який є передусім організатором позакласних *виховних заходів* (організованої діяльності колективу, спрямованої на досягнення певної виховної мети), діє у співдружності з іншими педагогічними працівниками школи. Одночасно він є ініціатором залучення учнів свого класу до роботи гуртків, секцій у позашкільних закладах.

Позакласна виховна робота спрямована на закріплення, поглиблення знань, застосування їх на практиці, розширення кругозору учнів, формування наукового світогляду. Не менш важливими є вироблення умінь і навичок самоосвіти, розвиток творчих здібностей, організація дозвілля, культурного відпочинку.

Особливість позакласної роботи полягає в добровільній участі в ній (учні обирають профіль занять за інтересами), суспільній спрямованості (зміст виховного впливу відповідає потребам суспільства, відображає досягнення науки, культури, мистецтва), ініціативності та самодіяльності учнів (врахування бажання дітей, їх пропозицій).

Систему організаційних форм позакласної виховної роботи утворюють класні години, етичні бесіди, зустрічі з відомими людьми, обговорення книг, читацькі конференції, масові свята, змагання (спартакіади), конкурси, олімпіади та ін.

Класна година. Як одна з форм позакласної виховної роботи вона передбачає створення оптимальних умов для про-

дуктивного спілкування класного керівника з учнями з метою формування у них соціальної зрілості. Дбаючи про ефективність класної години, класний керівник перед її проведенням має подумати над запитаннями: «Якою вона буде? Кому потрібна вона — педагогу чи учням? Які можливі результати?». Відповіді на ці запитання визначально вплинуть на вибір теми класної години, особливості її підготовки та проведення.

Готуючись до класної години, настроюючи себе на непросту, але відверту, взаємодовірливу розмову, класний керівник мав би зважати на такі рекомендації:

- класні години мають бути систематичними;
- на розгляд учнів бажано виносити цікаві, актуальні для них питання;
- не варто влаштовувати на класних годинах педагогічний аналіз діяльності учнів впродовж значного проміжку часу;
- проведення класної години має відбуватися за чітким планом, у мажорному тоні спілкування;
- слід заохочувати учнів до вільного висловлювання думок, не дорікаючи їм за помилковість суджень, враховувати їх соціально-психологічні особливості, створювати умови для подальшого розвитку школярів у процесі вільного спілкування;
- не допускати ігнорування запитань учнів, вислуховувати їх відповіді, виявляти терпимість, залучати всіх учнів до розмови, не залишаючи поза увагою несміливих;
- цікавитись інтересами учнів для визначення подальших тем класних годин, проводити їх не тільки у школі, а й у музеях, на природі, за місцем роботи батьків та ін.

Етична бесіда. Ця форма виховної роботи спрямована на формування в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими і національними морально-духовними цінностями.

Інформацію про моральні норми діти отримують в сім'ї, на уроках, із засобів масової інформації тощо. Але цей процес здебільшого стихійний, не сприяє формуванню стійких переконань. У дітей під впливом різних чинників нерідко виникають хибні уявлення про моральні цінності. Тому в навчально-виховній роботі необхідно надати цьому процесу системності, науковості, щоб сформувати в дітей надійні засади моральних цінностей.

Цій меті служать етичні бесіди, в основі яких — використання діалогу. Вони сприяють узагальненню дитячих спостережень, вражень і переживань, певних знань мораль-

но-етичних норм, що сприяє поступовому сходженню особистості до нових моральних якостей.

У системі підготовки і проведення етичних бесід важливим є дотримання певних методичних правил:

- бесіди проводить класний керівник або вихователь групи подовженого дня;

- тривалість бесіди залежить від віку учнів: 1—4 класи — 25—30 хв., 5—7 класи — 30—40 хв., 8—11 класи — до 45 хв.;

- підготовка до бесіди має тривати 5—6 днів;

- тема бесіди залежить від віку учнів, рівня підготовки колективу, взаємин у колективі, соціально-економічних умов у суспільстві;

- організація бесід відбувається за такими основними етапами: підготовчий, проведення бесіди, наступна діяльність школярів, оцінювання вчителем рівня сформованості в учнів моральних норм і навичок;

- необхідне залучення усіх дітей до висловлення власних думок щодо певних моральних понять;

- слід використовувати цікавий матеріал, задіювати різні педагогічні прийоми, які б спонукали школярів до активної емоційно-розумової діяльності;

- потрібно продумувати план бесіди, давати учням конкретні завдання на етапі підготовки до неї, які викликали б у них інтерес;

- аналізувати вплив бесіди на поведінку вихованців, класного колективу загалом;

- продовжувати роботу над проблемами, що обговорювались під час бесід.

У розвитку школярів настає період, коли їх вже не задовольняє інформація класного керівника про правила і норми поведінки. Із підвищенням рівня їх соціального розвитку формуються такі важливі якості, як самооцінка, критичність, соціальна активність, прагнення самостійно розібратися у складних моральних питаннях, здатність до філософського осмислення дійсності. Тому старшокласники більш схильні до участі у *диспутах* — усних публічних обговореннях наукових, політичних, моральних проблем з метою пошуку істини.

Ефективними щодо цього можуть бути:

- а) зустрічі з відомими людьми. Мета їх може бути різною: профорієнтаційна (запрошують представників різних професій, викладачів вищих навчальних закладів), розвиток моральних, громадянських якостей (зустрічі з ветеранами війни, праці, спорту, мистецтва) тощо;

- б) обговорення книг, читацькі конференції. Влаштовують їх для пропаганди художньої та науково-популярної лі-

тератури серед учнів, активізації їх самостійності в оцінних судженнях, думках. Під час підготовки до них учні працюють над виступами з певних проблем (на матеріалі одного або кількох творів, творчості письменника, літературної або наукової проблеми). На конференції учні виступають з доповідями, повідомленнями, в яких висловлюють своє ставлення до твору або проблеми, ставлять інсценівки або переглядають уривки кінофільму. Підбиваючи підсумки, вчитель зосереджує їх увагу на найважливіших аспектах проблеми;

в) виставки. Їх присвячують досягненням учнів в гуртках дитячої творчості та на уроках праці, у сфері образотворчого мистецтва, результатам краєзнавчих, туристичних походів. Екскурсоводи-школярі демонструють експонати, відповідають на запитання, організовують обмін досвідом;

г) масові свята. Організують як дні, тижні, місячники підвищеної уваги до поезії, музики, театру, кіно, дитячої книги тощо. У них беруть участь всі учні школи. Під час таких свят традиційно відбуваються зустрічі з письменниками, художниками, композиторами;

г) змагання. Спрямовані вони на стимулювання інтересів, здібностей учнів, сприяють підвищенню їх активності. Фізкультурно-спортивні змагання (класні, шкільні, міжшкільні) пропагують спорт, здоровий спосіб життя. Їх оздоровчо-виховний ефект залежить від регулярної підготовки, врахування можливостей, стану здоров'я кожної дитини;

д) конкурси, олімпіади. Проводять для виявлення талантів, розвитку творчих можливостей дітей. Конкурси (дитячого малюнка, художніх робіт, технічних конструкцій), олімпіади (з навчальних предметів) організують за певним графіком, заздалегідь повідомляють про це учнів. Переможців оголошують публічно, відзначаючи їх успіхи на урочистій лінійці.

Педагог має змогу обирати такі форми позакласної виховної роботи (екскурсії, диспути, вечори, турніри, виставки), які найбільше зацікавлять вихованців і якнайкраще сприятимуть досягненню мети виховного процесу.

Колективні творчі справи (КТС)

Демократизація і гуманізація освітнього процесу зумовили домінування в методиці виховної роботи співпраці, рівноцінної взаємодії дорослих і дітей, які, об'єднуючись задля загальної мети, формують стосунки між собою на

принципах співробітництва і співтворчості. Вихователь орієнтується на позитивні якості учня, вірить у його творчі сили, намагаючись активізувати й розвинути їх. Цьому сприяють творчий підхід до школярів, гнучкість форм впливу на них, урізноманітнення змісту діяльності дитячого колективу.

Невною мірою узгоджується з таким підходом методика колективного творчого виховання (КТВ), створена російським педагогом Ігорем Івановим. Зародилась вона у 60-ті роки ХХ ст., коли стали формуватися виховні об'єднання дітей і дорослих, які називали себе комунарами. Тому її називають ще «методикою Іванова», або «комунарською». До 90-х років вона не набула поширення, бо авторитарна система керівництва суспільством в СРСР формувала соціальне замовлення тільки на людину-виконавця, конформіста.

Відмінність «комунарської» методики від традиційної простежується за двома параметрами. Традиційна орієнтована на зовнішні аспекти, не приховує своєї виховної мети, завдань і прямого морального впливу. Методика КТВ залучає до діяльності кожного учасника колективу, орієнтуючись на спільне вироблення дітьми і дорослими мети колективу, використовуючи одночасно різноманітні види виховного впливу, вирішує виховні завдання непомітно для вихованців.

Перехід до системи колективного творчого виховання відбувається за одним із напрямів — «технологічним» чи «ідеологічним». Прибічники «технологічного» підходу обмежуються засвоєнням основних форм методики. Практика свідчить, що зміни технології виховного процесу підвищують інтерес учнів до спільної діяльності, розвивають їх активність. Але здебільшого це не сприяє формуванню нового ставлення до життя, яке є результатом змін не лише способів діяльності, а й характеру міжособистісних стосунків у колективі. Прибічники «ідеологічного» підходу впевнені, що достатньо захопити учнів і педагогів ідеєю спільної творчої праці, змінити характер міжособистісних стосунків у колективі, і вони самі визначають оптимальну для себе технологію діяльності. Така недооцінка технологічних аспектів системи нерідко призводить до провалів хороших задумів, безуспішної трати сил, згасання зацікавленості справою.

Найраціональнішим є поєднання обох підходів. Оскільки методика КТВ передбачає спосіб організації життя дитячого колективу, за якою діти й дорослі, будучи захоплені спільною справою, турбуються про поліпшення клі-

мату в колективі, самопочуття, настрою один одного, вони спільно планують, організують та аналізують свою діяльність, накопичуючи, осмислюючи пропозиції, ідеї, розвиваючи власні погляди, почуття дружби, поваги, взаєморозуміння й турботи. У методиці КТВ чітко виявляються людяність, діяльність, творчість. Основними її перевагами є:

— соціальна спрямованість діяльності. Уся колективна творча діяльність має бути спрямована на поліпшення роботи школи, дитячого садка чи будинку. Особлива увага приділяється громадянам, які потребують допомоги (літні люди та інваліди), утвердженням соціальної, моральної справедливості. Це забезпечує участь дитини у створенні умов, за яких формується її громадянська позиція;

— турботливі стосунки. Коли з дітьми налагоджено доброзичливі, щирі, демократичні стосунки, можна сподіватися на інтерес до спільної діяльності. Такі стосунки не заперечують вимогливості, але змінюють її характер: вимоги висуває не педагог, а спільна справа. Отже, дітей готують до майбутньої діяльності, орієнтуючи на поліпшення свого мікросередовища;

— поділ колективу на міні-колективи (творчі групи, екіпажі, бригади, ланки тощо). Двоступенева організація діяльності сприяє залученню до планування, виконання й аналізу діяльності всіх членів колективу. Міні-колектив (3—10 осіб) обговорює важливі проблеми, кожний пропонує свої рішення. Такі колективи можуть бути постійними або тимчасовими. Критерієм поділу є інтереси, прагнення, місце проживання тощо;

— колективні творчі справи. Вони є формою організації колективної творчої діяльності, а також основним виховним засобом. Колективні творчі справи (КТС), ігри, колективні організаційні справи зарекомендували себе ефективними способами організації життя колективу;

— чергування творчих доручень. Передбачає періодичні перевибори органів учнівського самоврядування, чергування (обмін) постійними справами-дорученнями між міні-колективами; планування діяльності, внаслідок якого кожен з учасників колективу обов'язково задіяний до обговорення справи, організовує її, що унеможливорює поділ колективу на активних і пасивних. Усі почергово обіймають «керівні» посади;

— різноманітність діяльності. Кожна справа має свою стрижневу спрямованість, згідно з якою всі КТС класифікують на організаційні, суспільні, пізнавальні, трудові, художньо-естетичні, спортивно-оздоровчі. Кожну колектив-

ну творчу справу очолює рада, чисельність якої залежить від масштабів і характеру роботи.

Технологія підготовки і реалізації колективних творчих справ передбачає шість послідовних етапів.

1. Попередня робота вихователів. Цей етап охоплює визначення ролі КТС у житті колективу, формування виховної мети, обмірковування варіантів роботи й настановчої (стартової) бесіди, розгляд доцільності залучення шефів, однокласців. Тон розмови при цьому доброзичливий, товариський, зацікавлений. Думки не нав'язують, не диктують, розмова відбувається на рівних;

2. Колективне планування. Його метою є колективне уточнення мети діяльності колективу, збір, аналіз та узагальнення інформації, визначення завдань з огляду на їх корисність та посильність щодо виконання. Після цього з'ясовують, хто виконуватиме це завдання — весь колектив, окремий міні-колектив чи зведена бригада добровольців; хто керуватиме — рада колективу, спеціальна рада з представників міні-колективів чи командир зведеної бригади; де краще провести роботу; коли і як здійснити розподіл міні-колективів. Важливо, щоб на цьому етапі кожен висловив свою думку, обміркувавши пропозиції товаришів. Керівник резюмує усі пропозиції, формулює спільну думку;

3. Колективна підготовка роботи. Керівний орган КТС (рада) уточнює й конкретизує план її підготовки та проведення; організуючи виконання його, розставляє учасників колективних дій, враховуючи їхні взаємини, заохочуючи ініціативу кожного;

4. Реалізація КТС. Вона передбачає виконання наміченого плану, враховуючи зміни у ньому. Вихователі як керівники та основні учасники творчої роботи створюють та підтримують хороший настрій, підбадьорюють і надають упевненості у власних силах. Кожна дитина має можливість проявити себе, утвердитися в колективі. Важливо, щоб ніхто не боявся невдач, панували доброзичлива атмосфера, загальний порив. Це сприятиме творчому зростанню дітей, їх умінню долати труднощі;

5. Колективне підбиття підсумків КТС. Охоплює воно аналіз на рівні міні-колективів, де кожний висловлюється, що і завдяки чому вдалося зробити із запланованого, що варто використовувати надалі, перетворити в традицію, а від чого слід відмовитися. Узагальнені думки міні-колективів виносять на загальний збір, де формується колективна думка. Підбиття підсумків відбувається у формі збору-вогника, за допомогою анкети-оцінки із запитання-

ми: «Що більш за все сподобалось і чому?», «Чого вдалося навчитися?», «Чого і кого навчили самі?». Збір спонукає до аналізу помилок, вироблення загальної думки, формування традицій;

6. Найближчі справи КТС. Після завершення справи вихователі пропонують учням взятися за нові.

У проміжках між виконанням КТС проводять творчі свята, ігри, зустрічі з цікавими людьми тощо. Це сприяє створенню колективістських стосунків (діти зайняті вирішенням спільного завдання), атмосфери взаємної поваги, симпатії, злагоди.

В організації колективної творчої діяльності важливою є роль дорослих. Залежно від досвіду, віку, можливостей і взаємин з дітьми класний керівник може бути консультантом, експертом, керівником одного з мікроколективів. Результат діяльності багато в чому залежить від його взаємин з класом і в класі між учнями. Педагог повинен із самого початку стати для дітей старшим другом, який цікавиться їх життям, бере в ньому участь і, навчаючи їх, вчиться сам. Надзвичайно важливо при цьому викликати інтерес до себе.

Колективне планування виховної роботи

Колективне планування роботи є важливим чинником у виховному процесі. Один з варіантів його запропонували О. Мороз, В. Омеляненко¹, що передбачає:

1. Мотиваційний етап.

Дії вчителя.

1.1. Учитель пропонує для колективу ситуацію (повідомлення, факт, проблему), яка б сприяла мобілізації учнів на прийняття важливих рішень щодо планування подальшої роботи; розвиває теми, запропоновані окремими школярами; звертає увагу учнів на певні елементи змісту матеріалу, важливого для вирішення певних питань. Таким чином формулюється мета та завдання подальшої діяльності.

1.2. Пропонує свій (попередньо складений) перелік заходів, здійснення яких було б корисним для всього класного колективу, кожного учня зокрема. На загальне обговорення також виноситься питання щодо найважливіших справ, які доцільно було б виконати протягом року, а також вибір найкращого варіанта організації життя класу.

¹ Мороз О. Г., Омеляненко В. Л. Перші кроки до майстерності. — К., 1992. — С. 96—100.

При підбитті підсумків обговорення спрямовує діяльність школярів на визначення найістотніших завдань подальшої діяльності.

1.3. Для організації і керівництва виконанням намічених завдань проводить вибори ради, до якої входять 2—3 учні або представники мікроколективів (по одному від кожного). Голову ради обирають її учасники або весь класний колектив.

1.4. Разом із школярами — членами ради, визначає склад мікроколективів відповідно до функціональних завдань.

1.5. З метою врахування думок кожного члена колективу пропонує такі підходи до організаційної діяльності щодо планування роботи на рік: визначення найважливіших справ; пошук варіантів організації життя колективу; проведення конкурсу серед мікроколективів на кращу пропозицію до річного плану; анкетування учнів; випуск спеціальної газети, в якій висвітлювалися б питання розробки варіантів плану; організація конкурсу між батьками учнів на кращу пропозицію щодо плану роботи на рік; проведення закритого конкурсу на кращі заходи.

1.6. Організовує разом з радою загальне обговорення внесених пропозицій.

1.7. Підбиває підсумки цього етапу, дає учням завдання продумати, як здійснити пошук необхідних напрямів діяльності, а також порадитися щодо цього питання з батьками.

1.8. Інструктує членів ради щодо подальшої організації роботи.

Дії учнів (вихованців).

1.9. Кожен школяр бере участь у попередньому пошуку мети і завдань діяльності. Бригадир (ланковий) функціонального мікроколективу заслуховує пропозиції учнів, узагальнює їх (результати узагальнення теж обговорюються).

1.10. Таємним або відкритим голосуванням обирається рада для організації та проведення певного заходу. Кандидатури членів ради висуваються як окремими учнями, так і мікроколективами.

1.11. Обговорюють пропозиції щодо організації подальшої роботи, визначають у загальних ознах напрями пошуку ідей.

1.12. Здійснюють роботу з добору варіантів плану діяльності на рік, працюючи у бібліотеках, радячись з батьками, вчителями, товаришами.

2. Етап планування.

Дії вчителя.

2.1. Дає настанови школярам щодо порядку роботи при плануванні, організації і проведенні заходів.

2.2. Разом з радою аналізує пропозиції щодо організації подальшої діяльності, вносить у них корективи, погоджуючи їх з безпосередніми виконавцями.

2.3. Визначає спільно з радою критерії оцінювання досягнутих результатів.

2.4. Допмагає раді сформувавши остаточний варіант плану, визначити склад робочих груп та роль окремих учнів у подальшій діяльності.

Дії учнів (вихованців).

2.5. Рада збирає пропозиції щодо організації подальшої роботи, відбираючи кращі, вносить загальний план на обговорення всіх учнів.

2.6. У процесі обговорення визначається остаточний порядок роботи з організації планування, а також терміни проведення збору з метою ухвалення річного плану.

3. Організаційний етап.

Дії вчителя.

3.1. Коригує процес підготовки заходу, пропонуючи варіанти вирішення завдань. Допмагає учням у доборі літератури та інших матеріалів, спрямовує їх дії.

3.2. У разі необхідності бере участь у пошуку справ (особливо в тих випадках, коли для цього потрібна взаємодія з іншими установами та організаціями).

3.3. Перед проведенням заходу разом з радою визначає, наскільки доцільно обговорювати ті чи інші пропозиції, а також затверджує остаточний порядок його проведення.

3.4. Може подати варіант проведення заходу. Наприклад, усі пропозиції попередньо виносяться на загальне обговорення. Щодо кожної з пропозицій формується група опонентів, які роблять уточнення, висувають свої концепції або альтернативні проекти.

3.5. Кожен школяр виконує свою частину підготовчої роботи згідно з його роллю та завданнями.

3.6. Керівники мікроколективів організують взаємодіювання і взаємоперевірку учнями виконаної роботи, у разі необхідності дають додаткові завдання.

3.7. Остаточний контроль за підготовкою заходу здійснюють члени ради і, якщо в цьому є потреба, вносять відповідні корективи. Про процес організаційної діяльності повідомляють вихователів.

3.8. Рада разом з вихователем підбиває підсумки роботи, виконаної на цьому етапі, визначає остаточний план про-

ведення заходу. Виготовляються і розсилаються запрошення на цей захід гостям (представникам адміністрації школи, підприємств та організацій, на базі яких планується провести такі заходи).

3.9. Визначається остаточний термін проведення заходу.

4. Етап проведення заходу.

Дії вчителя (вихователя).

4.1. Допмагає раді в проведенні заходу, спрямовує дії школярів. Здійснює оперативне втручання у процес роботи, що передбачає виправлення недоліків, які можуть допустити члени ради.

4.2. Під час заходу здійснює спостереження з метою діагностичного контролю рівня розвитку в учнів відповідних особистісних якостей.

4.3. Зіставляє запропоновані варіанти заходу, організовує (разом з радою) доопрацювання, уточнення пропозицій. Стежить, щоб кожен етап прийняття рішень було критично оцінено.

4.4. Організовує підбиття підсумків проведеного заходу, допомагає раді узагальнити пропозиції школярів для колективного підсумкового аналізу.

Дії учнів (вихованців).

4.5. Члени ради контролюють виконання плану проведення заходу, коригують дії школярів, заохочують ініціативу їх опонентів.

4.6. Учні, які виступили з пропозиціями, коротко аргументують їх, а опоненти висловлюють критичні зауваження. Потім під час загального обговорення приймається остаточне рішення.

4.7. На завершальному етапі проведення заходу організовується попереднє обговорення результатів. Визначається дата колективного підбиття підсумків.

4.8. Обирається редакційна колегія для підготовки остаточного варіанта річного плану, з яким потім ознайомлюють весь колектив.

5. Підсумковий аналіз колективного планування.

Дії вчителя (вихователя).

5.1. Попередньо інструктує членів ради щодо організації підсумкового аналізу заходу, висловлює свої зауваження стосовно результатів проведеної роботи. При цьому головну увагу приділяє залученню кожного вихованця до активної участі в аналізі.

5.2. Може запропонувати раді зробити попереднє узагальнення зауважень учнів щодо проведення колективного планування, а також змісту складеного плану.

5.3. Стежити за тим, щоб усі пропозиції були враховані, висловлює свої думки з приводу питань, що розглядаються.

Дії учнів (вихованців).

5.4. Рада з проведення заходу організовує загальний збір його учасників. На ньому представники мікроколективів, окремі вихованці висловлюють свої та узагальнені зауваження щодо виконаної роботи, аналізують стан підготовки і проведення заходу.

5.5. Під час обговорення зауважень учасники збору вказують на недоліки в організації діяльності, розробляють план їх усунення. В разі необхідності може бути прийняте рішення щодо додаткової розвідки справ (невідкладно або протягом року).

6. Найближчі дії після виховного заходу.

Дії вчителя (вихователя).

6.1. Разом з членами ради узагальнює матеріали підсумкового аналізу, допомагає редакційній колегії в опрацюванні остаточного варіанта плану.

6.2. Контролює (спільно з радою) процес виконання роботи, наміченої під час підсумкового аналізу. При цьому подає необхідну допомогу колективам, окремим вихованцям.

Дії учнів (вихованців).

6.3. Рада розробляє остаточний план діяльності після виховного заходу, яким передбачається виконання кожним учнем конкретних завдань. При цьому намічається доопрацювання річного плану.

6.4. Організують вибори ради з проведення заходів, підготовка яких згідно з планом повинна розпочатись невідкладно.

Педагог має бути впевненим у доцільності кожного виховного заходу, бачити межі своїх можливостей, свої сильні та слабкі сторони, прогнозувати, який виховний інструментарій буде ефективним, а який ні. Визначити показники його виховної діяльності складно, тому що результати виховання виявляються не зразу. Складно також визначити, чи є вчинки дітей результатом діяльності педагога, чи вони — результат сукупних впливів на дитину сім'ї, товаришів, знайомих і ровесників. Для оцінки праці педагога потрібні конкретні показники, за допомогою яких можна визначити зміни в мисленні, самопочутті, поведінці дітей, простежити за динамікою цих змін.

У різних країнах розроблені різні показники шкільного виховання. Сучасний американський дослідник педагогічних проблем Артур Елліс зазначає, що показником успішності виховної діяльності передусім є оптимізм випуск-

ників школи, їхня активність під час будь-якої роботи, самодисципліна, чесноти й потреба у самовдосконаленні. У вітчизняній педагогіці показники успішності виховання, як правило, пов'язані з продовженням навчання, а також багаторічною дружбою з колишніми педагогами після закінчення школи, міцністю товариських стосунків з однокласниками тощо. Ними можуть також бути фізичне здоров'я дитини, її психічна рівновага, правильна самооцінка, усвідомлення випускником шкільних років як важливого етапу життя, почуття власної гідності, здатність співчувати людям, прагнення вільного саморозвитку тощо.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає відмінність між позакласною і позашкільною виховною роботою?
2. Розкрийте методіку підготовки і проведення етичної бесіди, диспуту, колективних творчих справ.
3. Підготуйте методичну розробку бесіди чи диспуту за одним із напрямів виховання (громадянське, моральне, екологічне, статеве, правове, естетичне).
4. У чому полягають зміст і особливості колективних творчих справ?
5. Обгрунтуйте особливості планування виховної роботи.

2.6. Формування учнівського колективу, його вплив на виховання особистості

Колектив і його види

Колектив є ланкою, що поєднує особистість із суспільством. Його характеризують єдність цілей, високий рівень міжособистісного спілкування, згуртованість, внутрішня дисципліна, специфічні норми співжиття.

*Колектив (лат. *collectivus* — збірний, нагромаджений) — соціально значуща, компактна група людей, які об'єднані спільною метою, узгоджено діють для досягнення мети і мають органи самоврядування.*

Виховання особистості в колективі є втіленням закономірностей розвитку суспільства, адже в колективних взаєминах створюються умови для її соціально-психічного роз-

витку. Відокремившись від колективу, людина опиняється в соціально-психологічному вакуумі, що значно ускладнює її розвиток.

Колектив є соціальною системою, яка виконує такі функції:

— організаторську (полягає в об'єднанні особистостей для виконання певних завдань);

— виховну (спрямована на створення оптимальних умов для всебічного виховання, психічного й соціального розвитку особистості);

— стимулюючу (сприяє формуванню морально-ціннісних стимулів діяльності особистості, регулює поведінку членів колективу, впливає на формування в особистості цілеспрямованості, волі, гуманності, працьовитості, совісності, чесності, гідності тощо).

Залежно від призначення, функцій, складу учасників розпізнають такі види колективу:

а) первинний колектив. Об'єднує він людей (школярів), згуртованих у порівняно невелику соціальну групу, учасники якої перебувають у постійних ділових, товариських, побутових стосунках. Ним може бути колектив класу, виробничої бригади на підприємстві, професійної групи в установі, підрозділу у військових частинах та ін. За кількісним складом нараховує 10—15 осіб. За більшої кількості в ньому відбувається розподіл на мікроколективи. Якщо в соціальній групі менше 7—8 осіб, вона не є колективом у соціально-педагогічному смислі. Це — замкнена група друзів, приятелів.

За якісним складом у колективі має бути приблизно однакова кількість осіб обох статей. Якщо ця вимога загалом витримується у колективах загальноосвітніх закладів, то на виробництві, в системі професійної освіти цього досягти значно складніше, що породжує значні труднощі у розвитку колективу, організації міжособистісних стосунків;

б) загальношкільний колектив. До його складу належать усі учні і педагогічні працівники загальноосвітнього навчально-виховного закладу. Здебільшого в ньому перебуває 500—600 осіб. У такому колективі всі знають один одного, час від часу збираються разом. У ньому теж бажано, щоб була однакова кількість осіб обох статей. Якщо в загальноосвітніх школах, інших навчально-виховних закладах нараховується 1500—2500 осіб, то колективу, по суті, немає. Особа в такому соціальному об'єднанні є анонімною, що вкрай негативно впливає на її виховання;

в) тимчасовий колектив. Складається він з осіб, які належать до постійних колективів для виконання тимчасових

завдань, задоволення своїх пізнавальних і соціальних інтересів (танцювальний колектив, хор, туристська група та ін.). Чисельно вони невеликі, згруповані на основі соціальних інтересів;

г) виробничий колектив. Він об'єднує групу професіоналів для науково-дослідної роботи, виробничої діяльності, охорони порядку, лікування людей тощо;

г) сімейний колектив. Його формують члени однієї родини, він виник історично як важливе соціальне утворення суспільства.

Колективи можуть бути одного віку і різновікові. У традиціях народної педагогіки — виховання особистості в різновіковому колективі, де старші за віком і соціальним статусом передають свій досвід молодшим, турбуються про їх захист, допомагають долати труднощі. Молодші прагнуть оволодівати соціальним досвідом старших, відчувають відповідальність перед ними.

Без об'єднання людей у колектив неможливо досягнути ні однієї значущої мети, тому його вплив є дуже помітним і повинен скеровуватися в напрямі розкриття всіх позитивних рис його членів.

Сутність, зміст, функції виховного колективу

Виховний колектив відзначається різноманітністю видів, форм суспільно корисної праці та спілкування. Його сутність реалізується в різних аспектах.

Економічний аспект виховного колективу передбачає залучення дитини до економічних відносин, активну участь в них, ознайомлення її з економічними проблемами. Це забезпечує виховання колективізму, творчого ставлення до праці.

Політичний аспект означає залучення дітей до шкільного самоуправління, політичних кампаній (перепису населення, підготовки до свят, фестивалів), участі у громадському житті.

Соціальний аспект є виявом турботи про розвиток, побутові умови дитини. У її свідомість закладаються прагнення до соціальної справедливості, гуманізму, ініціативності, відповідальності, зближення колективних і власних інтересів.

Моральний аспект передбачає розуміння моралі як суспільного явища, її усвідомлення як відповідальності перед іншими людьми, самим собою, колективом. Аналіз стосунків у колективі переконує в необхідності чесної, добросовісної праці, формує основи моральності.

Громадсько-ціннісний аспект переконує, що колектив — це ідейна, ціннісно-орієнтована єдність людей, для яких організаційна структура є засобом досягнення спільних цілей.

Культурно-естетичний аспект виявляється у вільному спілкуванні дітей, що забезпечує їх новими враженнями, знаннями, сприяє підвищенню естетичного рівня їх повсякденних стосунків, естетичної організації всього життя. Художня творчість у колективі є засобом змістовного використання вільного часу, розвитку дітей.

Юридичний аспект свідчить, що взаємини в колективі торкаються і правового аспекту життя. Усвідомлення дитиною мотивів моральних та аморальних вчинків, правова освіта, поєднана з практичним засвоєнням дітьми прав та обов'язків — важливий чинник формування правосвідомості.

Психологічний аспект означає, що колектив — організоване соціальне середовище. Цілеспрямованість його діяльності породжує здоровий моральний клімат, мажорний тон у відносинах, добровільну участь у спільних справах, відчуття потреби у колективному спілкуванні, психологічній сумісності з товаришами.

Організаційний аспект свідчить про інтуїтивне прагнення дітей до об'єднання в певній організації. Педагогічно організована діяльність колективу ставить дітей у ділові стосунки керівництва й підлеглих, взаємовимогливості та взаємодопомоги.

Індивідуально-особистісний аспект враховує можливість тимчасового відокремлення дитини від колективу, можливість оглянутися навколо, зазирнути в себе, осмислити свої взаємини з оточуючими. Це сприяє самосвідомості, формуванню внутрішнього морального світу особистості.

Педагогічний аспект реалізується через врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, формування суспільно-цінної сутності особистості й яскравої індивідуальності.

Виховний колектив є педагогічно організованою системою відносин. Він має органи самоврядування й координації, що уповноважені представляти інтереси дітей і суспільства, традиції, громадську думку, об'єднує учнів спільною метою та організацією праці. Колектив необхідний як середовище взаємодії й ефективного впливу на дітей, формування колективістських якостей, як форма організації життя, що виховує впливає на всіх членів колективу й кожного зокрема. Тому організація виховного колективу в школі й класах — першочергове завдання вихователів. Виховні колективи бувають *загальношкільними* (єдина організація на-

вчально-виховного закладу, що має загальні органи управління життям школи) й *первинними* (формуються за віковою ознакою, діють як навчальні групи, бригади, загони, гуртки). Первинний колектив також має органи самоврядування, актив, своїх представників у загальношкільних органах. Така структура виховного колективу сприяє врахуванню вікових особливостей та інтересів дітей, налагодженню взаємозв'язків між первинними колективами старших і молодших учнів, різновіковими загонами й групами.

Виховний колектив виконує такі функції:

- залучення дітей до системи суспільних відносин, набуття ними досвіду таких відносин. Колектив акумулює основні риси й вимоги суспільства, передає практичний досвід використання існуючих суспільних відносин;

- організації самостійної діяльності дітей: навчальної, трудової, громадської, ігрової. Колективна діяльність сприяє формуванню ділових стосунків (взаємозалежності, відповідальності, контролю, взаємодопомоги, керівництва, підлеглості, вимогливості, дружби, товарищескості, симпатії). Чим міцніша організаційно-ділова структура колективу, тим кращі умови для створення у ньому високоморальної атмосфери;

- формування моральної сутності особистості, її морально-естетичного ставлення до світу й самої себе. Колективістські стосунки сприяють формуванню гуманістичних якостей особистості, колективістської свідомості;

- ефективного педагогічного засобу впливу на особистість, групу дітей. Завдяки цьому відбувається коригування й регулювання їх поведінки та діяльності. Сформована в колективі громадська думка є дієвим інструментом педагогічного впливу, сила якого залежить від рівня розвитку колективу.

Колектив як людська спільнота, що утворює систему колективістських стосунків, є основним чинником формування громадської сутності особистості, розвитку її індивідуальності.

Діалектика розвитку учнівського колективу

Колектив справляє неабиякий вплив на особистість учня. Оскільки кожен учень щодня перебуває в класі, то й клас (свідомо чи несвідомо) впливає на нього.

Колектив постійно розвивається, долаючи певні стадії. Стадійність розвитку колективу є вираженням внутрішньої діалектики його становлення, в основі якої — рівень взаємовідносин між вихователем і вихованцями, між членами

колективу. Шкільний колектив у своєму розвитку долає такі чотири стадії:

1. Створення колективу учнів. Спочатку колектив лише формується, члени його недостатньо знають один одного, не виявляють ініціативи в діяльності. Ще не сформований його актив.

Педагог повинен допомогти учням створити систему єдиних вимог — рішучих за формою, зрозумілих за змістом, організувати його діяльність на засадах єдиноначальності керівництва, педагогічного авторитаризму. Він вивчає особисті якості членів колективу, знайомить їх, сприяє обранню органів самоврядування, інструктує щодо їх функцій, контролює їх роботу, а в разі необхідності — допомагає. Взаємини між педагогом і вихованцями будуються на засадах безпосереднього впливу на колектив та на кожного його учасника.

2. Поширення впливу активу на весь колектив. На цій стадії відбувається залучення активістів до керівництва колективом з акцентуванням їх уваги на відповідальності, ініціативі та самостійності. Водночас відбувається залучення пасивних учнів до громадського життя. За правильно організованої роботи актив швидко починає виявляти ініціативу у визначенні завдань та організації колективної діяльності.

Педагог окреслює подальші перспективи діяльності колективу (в навчанні, праці, спорті, іграх, позакласних заходах), дбає про посилення довіри до активістів, частково передає їм свої функції (контролю за чергуванням по школі або класу, прибирання класної кімнати, харчування в їдальні, підготовки до свят). Взаємини між ним та учнями розвиваються на засадах демократизму, паралельних впливів (поєднання безпосереднього й опосередкованого впливу).

Стадія триває один-півтора року, залежно від стосунків усередині колективу. На її початку колектив умовно поділений на три соціально-психологічні мікрогрупи: активістів (опору класного керівника), пасивних учнів (які поступово долають байдужість), «ядро опору» (педагогічно занедбані діти). Наприкінці другої стадії клас стає психологічно та педагогічно однорідним.

3. Вирішальний вплив громадської думки більшості. Більшість дітей з перших днів діє свідомо, активно, а колектив усвідомлює завдання, поставлені перед ним. Педагог допомагає активові здобути авторитет серед учнів, контролює його діяльність. Керівництво колективом відбувається на засадах демократизму, визнанні права колективу самостійно

вирішувати питання про заохочення чи покарання своїх учасників, планування роботи, оцінювання поведінки учнів, запровадження системи доручень мікрогрупам учнів, окремим членам колективу.

На цій стадії посилюється вплив громадської думки колективу, боротьба за його честь, орієнтація та самоконтроль поведінки і навчальної діяльності.

4. Самовиховання як вищий тип виховання в колективі. Кожен учень сприймає колективні, загальноприйняті вимоги як вимоги до себе. У них розвивається інтерес до самовиховання, що переходить у внутрішнє прагнення до вдосконалення особистих якостей, рис характеру.

Педагог інструктує, консультує, надає методичну допомогу щодо прийомів самовиховання (самоаналізу, самонавіювання, самонаказу, самовідмови від негативного), поступово привчаючи до нього весь колектив. Допомогає учням визначити потрібні для самовдосконалення якості, скласти індивідуальні плани самопізнання, саморозвитку. Беручи до уваги вимоги колективу до кожного його учасника, досягнутий рівень розвитку колективу, вікові та індивідуальні особливості дітей, педагог коригує самовиховання, створює загальну мажорну атмосферу.

На всіх стадіях розвитку учнівського колективу необхідна системність — послідовно сформульовані перед колективом завдання, виконання яких забезпечуватиме перехід від простого задоволення результатами до глибокого почуття обов'язку.

Чинники розвитку учнівського колективу

На розвиток і становлення колективу впливають різноманітні соціально-педагогічні чинники, найзначущими серед яких є:

1. Глибоке знання вихователями наукових психолого-педагогічних основ теорії та практики формування і розвитку колективу. Формуючи і розвиваючи колектив на засадах відкритості щодо нового досвіду, ідей, мобільності (готовності до постійних змін), толерантності (сприйняття різних поглядів, думок, терпимого до них ставлення), свободи (можливості обстоювати свою думку), вільної орієнтації (вибору перспективи власного розвитку), довіри до оточуючих, плановості (орієнтації на планування, здійснення наміченого), слід враховувати різноманітні теорії колективу, технології роботи з метою максимальної адапта-

ції їх до особливостей конкретного колективу та обставин його функціонування.

2. Забезпечення наступності та єдності у роботі педагогів з учнівським колективом. Педагоги, які працюють з колективом, мають добре усвідомлювати особливості колективу, його мету, сповідувати єдині принципи виховання та управління. На етапах переходу колективу від однієї стадії розвитку до іншої важливо не ставити перед ним завищених або занижених завдань, маючи на увазі, що їх послідовність, наступність сприятимуть подальшому гармонійному його функціонуванню.

3. Володіння технікою формування перспективних напрямів. Діяльність людини, певної спільноти ефективна за наявності та усвідомлення мети. А. Макаренко писав: «Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з найважливіших об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, викликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складніші і значні для людини... Виховати людину — значить виховати в неї перспективні шляхи. Методика цієї роботи полягає в організації нових перспектив, у використанні тих, що вже є, в поступовій підставовці цінніших»¹.

Виховна перспектива — це значущі завдання, цілі, що відповідають потребам розвитку особистості, колективу, стимулюють діяльність, відповідають віковим, індивідуальним особливостям. Перспективи характеризуються: захопленістю справами, що базуються на інтересі; суспільною цінністю завдань, цілей, конкретних справ, пов'язаних з працею та життям; чіткою організацією діяльності, спрямованої на досягнення мети; педагогічною доцільністю, вихованням в учнів моральних якостей.

Майстерність вихователя виявляється в організації системи перспективних напрямів з урахуванням можливостей колективу, реальних соціальних обставин. На практиці перспективами стають різні трудові справи, суперництво у змаганні, допомога підшефним організаціям, походи й екскурсії, спортивні змагання, творчі звіти. Такі перспективи мають бути зримими і реальними, доступними і потужними, стимулювати і заохочувати колектив на їх досягнення. Просування до перспективи передбачає обгово-

¹ Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу // Вибрані твори: В 7-ми т. — К., 1954. — Т. 5. — С. 69.

рення планів, пропозицій і практичну діяльність щодо її реалізації, що безпосередньо впливає на процес згуртування колективу.

4. Забезпечення педагогічно доцільної роботи з активом та органами самоврядування. Актив та органи самоврядування сприяють розвитку колективу.

*Актив (лат. *activus* — діяльний, дійовий) — ініціативна група вихованців, яка усвідомлює вимоги керівника колективу і допомагає в організації діяльності колективу.*

Актив залучають до конкретної діяльності, доручаючи деякі функції та обов'язки вихователів, вчать методам і способам їх виконання, що прискорює соціальне становлення особистості. Кількість активістів повинна збільшуватися через залучення дітей до різних сфер діяльності. Актив є основою формування органів самоврядування.

Органи самоврядування — демократично обрані уповноважені колективу, які допомагають педагогові здійснювати керівні функції.

Вихователь спільно з активом визначає функції органів самоврядування, їх підрозділів, створює умови для самостійної діяльності, вчить ефективно працювати, вирішувати певні педагогічні завдання, здійснює контроль за роботою.

Але адміністрація школи не повинна підміняти органи самоврядування, вона зобов'язана виконувати прийняте ними рішення, а якщо таке рішення хибне, керівники мають апелювати до загальних зборів і домагатися його відміни, а не самовільно скасовувати його. Вплив на органи самоврядування здійснюється на демократичних засадах через педагогів, які користуються особливою повагою в учнів.

5. Наявність соціально-педагогічних умов для ефективної діяльності колективу, формування традицій, вироблення належного стилю і тону. Атмосфера добра й радості, панування духу гуманізму притягують учнів до школи та її колективу. У такій атмосфері колектив швидко стає згуртованим, сповненим внутрішньою силою, збагаченим соціально значущими традиціями. Для колективу важливо мати морально-ціннісні традиції, зберігати їх і примножувати. Вони повинні бути тривалими, стійкими, наповненими моральним впливом на особистість.

Велике значення для психологічного клімату, самопочуття дітей в колективі має відповідний тон і стиль у стосунках. Оскільки суттєвою ознакою колективу є спільна діяльність

для досягнення певної мети, то і стиль має характеризуватися діяльністю, діловитістю у різних сферах: навчанні, грі, дозвіллі тощо. Тому не можна допускати безпідставної галасливості, бездіяльності, непорядкованості дій.

Діловий стиль характеризується певними відтінками тону, який у здоровому колективі відзначається: мажорністю (бадьорим, радісним настроєм, готовністю до раціональної дії, внутрішнім спокоєм, впевненістю у своїх силах, у майбутньому), гідністю за своє становище в колективі, відповідальністю за його справи, єдністю колективу, дружніми взаєминами, відчуттям захищеності від принижень, насильства, знущання, здатністю до гальмування своїх негативних дій.

Джерелом формування стилю і тону в колективі має бути передусім діяльність педагогів.

Учнівське самоврядування в школі і класі

Основною ланкою у становленні виховного колективу є учнівське самоврядування — самодіяльна організація дитячого життя в школі. Воно уособлює демократичну та самодіяльну атмосферу, захищає й забезпечує права всіх учасників колективу, сприяє формуванню у них громадянськості, організаторських якостей, допомагає педагогічному колективу в проведенні різноманітних заходів, виступає їх ініціатором. Загалом учнівське самоврядування є незамінним помічником педагогів. У сучасній школі, яка самостійно формує органи самоврядування, воно представлене за одним із трьох варіантів:

1) представницький варіант. До учнівського комітету входять старости всіх класів. Така структура дає змогу оперативно доводити до відома учнів, особливо у великій школі, рішення учнівського комітету, організувати будь-яку акцію, підбити підсумки.

2) комунарський варіант. Передбачає при організації конкретної справи створення тимчасового штабу або ради із зацікавлених учнів. Члени ради вирішують (з участю вчителів), як залучити весь колектив школи чи групу класів до справи, дають доручення, організують роботу (свята, спартакіади, олімпіади, масові подорожі тощо). Після їх завершення штаб (рада) самоліквідується, натомість виникає інша тимчасова структура для нової справи.

3) комісійний варіант. Згідно з ним на загальних зборах чи конференції формується учнівський комітет у складі 9—15 осіб. Вони обирають зі свого складу голову, заступника,

секретаря комітету, решта очолює комісії, до яких добирають активістів класів. Такий склад комітету є сталим, але часто він буває заформалізованим або взагалі бездіяльним.

Вищим органом учнівського самоврядування в школі є *загальні збори або учнівська конференція*. Виконавчий орган (учнівський комітет, рада учнівського колективу, рада командирів (старост), парламент, учнівське представництво тощо) підзвітний загальним зборам. Учнівські збори відбуваються не менше двох разів на рік (у вересні — для визначення завдань на новий навчальний рік, у травні — для звіту виконавчого органу та його перевиборів). Напередодні проведення звітно-виборних зборів проводять з учнями дискусію, ділову гру з проблем учнівського самоврядування, структури учнівського самоврядування, основних напрямів та змісту роботи, прав і обов'язків членів виконавчого органу.

Кількість членів виконавчого органу учнівського самоврядування визначає учнівський колектив залежно від обсягу запланованої діяльності та кількості комісій. Кількість комісій залежить від специфіки напрямів діяльності школи, особливостей структури, досвіду і традицій, рівня теоретично-методологічної та практичної підготовленості педагогічного колективу до керівництва учнівським самоврядуванням.

Важливими умовами плідної діяльності учнівського самоврядування є: розуміння учнями й активом завдань, змісту і суті самоврядування; вміння самостійно планувати, організувати роботу, координувати зусилля різних ланок самоврядування, постійно здійснювати самоконтроль; уміння враховувати, регулювати, аналізувати свою діяльність, об'єктивно її оцінювати; пошук ефективних форм і методів діяльності органів самоврядування, творче використання досвіду інших шкіл.

Комісії виконавчого органу спрямовують свою роботу на підвищення якості навчання, реалізацію вимог режиму школи, організацію позакласної виховної роботи, на розвиток ініціативи і творчої самодіяльності учнів, реалізацію їх прав і обов'язків. Члени комісії є відповідальними за певний напрям роботи класу. Виконавчий орган проводить засідання один раз на місяць, комісії — раз на два тижні. Свою роботу виконавчий орган планує на рік або півріччя орієнтовно за такими розділами:

а) вступ (короткий аналіз роботи за попередній рік, завдання на новий);

б) організаційна робота (визначення тематики загальношкільних конференцій, класних зборів, планування

навчання активу з окремих питань, організація відкритості в роботі);

в) засідання виконавчого органу учнівського самоврядування;

г) робота комісій (секторів).

У плані роботи враховують обов'язкові справи, в організації яких участь виконавчого органу об'єктивно необхідна (День знань, робота з благоустрою пришкольньої території, налагодження чергування у школі та класах, підготовка до проведення канікул тощо).

Під час організації масштабних та епізодичних справ можуть бути поєднані зусилля постійних органів самоврядування з тимчасовими (ради, ініціативні групи клубів, творчих об'єднань тощо).

Колективним органом самоврядування в класі є *збори колективу класу*, які суттєво впливають на зміцнення дисципліни учнів, виховання в них моральних якостей. На зборах класного колективу обговорюють актуальні, зрозумілі питання повсякденного життя (підготовка культурно-масового заходу, випуск журналу, підсумки навчання за чверть, семестр, рік та ін.), визначні історичні події, сучасні досягнення, моральні проблеми. Періодичність їх проведення залежить від конкретних умов діяльності класу.

Гласність, відкритість роботи органів самоврядування (всі учні знають, де, коли, які питання обговорюються, можуть брати в обговоренні участь, пропонувати нове, оригінальне, цікаве, впливати на життя колективу) сприяє поглибленню демократизму в шкільному житті. Розвиток учнівського самоврядування, участь в якому розвиває відповідальність за шкільні справи, допомагає набутти організаторських навичок, сприяє духовному зростанню, розвитку організаторських здібностей дітей.

Демократизм в учнівському самоврядуванні залежить від позиції дорослих, зокрема керівництва школи. Розбіжності між адміністрацією та учнівським самоврядуванням виникають внаслідок неправильної організації педагогічного керівництва, коли немає взаємодії між педагогічним та учнівським колективами для досягнення мети.

Основними засобами вдосконалення педагогічної допомоги учнівському самоврядуванню є: забезпечення реальних прав та обов'язків органів самоврядування; підвищення довіри педагогів до рішень учнівського колективу, його органів самоврядування; кваліфікована, тактовна допомога; цілеспрямоване навчання учнів складній справі організації життя учнівського колективу, керівництва справами школи.

За кожною комісією педагогічна рада закріплює вчителів-консультантів, які постійно мають допомагати органам самоврядування, сприяти визначенню мети діяльності, плануванню роботи, вирішенню складних ситуацій, управлінських завдань.

Формальні і неформальні групи учнівського колективу

У шкільному колективі, який є формальним утворенням, функціонують різноманітні самодіяльні групи (неформальні дитячі об'єднання), діяльність яких спрямована на реалізацію та розвиток інтересів і потреб їх учасників.

Формальна група — група, структура і діяльність якої раціонально організовані та стандартизовані згідно з точно приписаними груповими правилами, цілями і рольовими функціями.

Ефективність функціонування її забезпечується системою керівництва та контролю. Безпосереднє управління спирається на владні повноваження, розподілені відповідно до формально-статусної структури групи.

У формальній групі взаємостосунки її учасників регламентуються внутрішніми документами, передбачаючи високий рівень дисципліни, організованості, підпорядкування індивідуальних інтересів колективній меті, а в неформальній порядок ґрунтується на традиціях, морально-етичних принципах, за дотриманням яких стежать не тільки лідери, а й усі учасники.

Якщо у формальній групі дитина виконує приписані їй соціальні ролі (у класі — учень), а авторитет її учасників визначається обійманою посадою, то в неформальній понад усе — самодостатність, неповторність особистості, у ній немає формального керівника (переважно лідирує найавторитетніша особа), вона функціонує на засадах демократичного спілкування. Для згуртованості такої групи вирішальними є симпатії, звички та інтереси, а особливістю — наявність неформального лідера, особистісні характеристики і мета якої го є близькими для групи загалом.

Ще одна особливість формальних груп — здійснення контролю за поведінкою учасників через зафіксовані норми та правила. У неформальних — контролюючу функцію виконують норми і традиції, сутність яких залежить від рівня згуртованості групи, ступеня її «закритості» для інших соціальних груп.

Формальні групи, будучи створеними для певної соціальної діяльності, мають юридично визначений статус, нормативну базу існування, яка закріплює структуру, тип завдань, колективні та індивідуальні права й обов'язки, а неформальні такої регламентації позбавлені.

Неформальна група — самодіяльне об'єднання громадян, статус, структура, функції якого юридично не оформлені.

Неформальні об'єднання за їх головними ознаками й характерними рисами називають ще *самодіяльними самокерованими об'єднаннями (ССО)*. Вони можуть існувати:

— у структурі формальних колективів (угруповання). Наприклад, окремі угруповання в класі не є самозамкнутими, їх учасники активно взаємодіють як між собою, так з усім колективом, можуть допомагати педагогам у згуртуванні колективу або заважати цьому процесу. Один і той же підліток може належати до кількох неформальних груп, що може призвести до внутрішнього конфлікту особистості. Особливо тоді, коли спрямованість груп різна, що створює ситуації напруженості. Підліток ніби опиняється між двома вогнями, перед необхідністю проблеми вибору. У шкільному віці такі ситуації переживаються особливо драматично;

— паралельно (незалежно) від формальних. Виникають на основі просторової близькості, спільності інтересів, занять, особистої симпатії, парної та групової дружби. У таких об'єднаннях їх учасники знаходять можливості для самовираження, виявлення ініціативи, не контрольованого дорослими спілкування. Вони мають свою систему цінностей (гасла, символи, манеру одягатись). Мета їх діяльності може бути як соціально значущою, так і асоціальною. Школа намагається зблизити цілі, сферу діяльності, грані взаємодії дитячих формальних і неформальних об'єднань.

Причиною виникнення неформальних об'єднань є протиріччя між збільшенням вільного часу та рівнем загальної культури, різноманітних потреб молоді, ізолюваність дітей від дорослих, прагнення до самодіяльності (з одного боку, підвищена активність дітей, їх потреба в самовираженні, з іншого — педагогічний формалізм в організації виховної роботи, намагання жорстко регламентувати їх діяльність).

Участь молоді в неформальних об'єднаннях пов'язана з потребою вільного самовираження, неформального спілкування з однолітками. Цю функцію перебирають на себе ССО, де можна знайти друга, висловити душевні переживання, вислухати інших, відчути себе вільно й комфортно. Житте-

діяльність ССО, створених на соціально корисній основі, є органічною частиною цілісного педагогічного процесу, сприяє вирішенню найважливіших проблем дитячого спілкування, заповнення емоційного вакууму особистісно значущими справами.

До об'єднання в самодіяльні групи дітей підштовхують і застійні явища в громадському житті (дефіцит правди, громадське лицемірство тощо). Втрата інтересу до громадського життя, поваги до фальшивих авторитетів, незадоволеність шкільними справами спонукають частину підлітків і молоді спершу до відчуженості від сім'ї та школи, а згодом до об'єднання в групи на основі стимулів та ідеалів, які вони вважають істинними і престижними. Найпоширеніші серед них: самореалізація, задоволеність від вільного спілкування, різноманітної діяльності; самоствердження, емоційно-психологічна захищеність; бажання брати участь у вирішенні соціальних проблем; прагнення до естетичного самовираження через уявлення про ідеал людської краси та шляхетної поведінки; отримання естетичного й емоційно-фізіологічного задоволення засобами стандартизованої «культурно-масової» продукції; реалізація індивідуалістичних, егоїстичних потреб та інтересів; можливість здійснення асоціальних дій (хуліганство, вживання алкоголю і наркотиків).

Підлітки прагнуть самостійності, визнання дорослими й ровесниками, гідності й поваги до себе, самореалізації через творчість. Деякі молоді люди вступають до неформальних груп з метою, наприклад, знайти захист від нападів хлопців з іншої вулиці чи нагнати страху на інших дітей, познайомитися з дівчиною на основі спільних інтересів (захоплення технікою, музикою, спортом тощо). У такому разі неформальне об'єднання виконує *інструментальну функцію* у процесі соціалізації особистості. Інші прагнуть задовольнити власні потреби, скажімо, у певній інформації. Створені для цього групи виконують *інформаційно-розважальну функцію*, оскільки в них відбувається інтенсивний обмін інформацією, обговорення різноманітних проблем.

Формальна і неформальна організації не протистоять, а доповнюють одна одну, задовольняють інтереси, потреби дітей, необхідні для нормальної соціалізації особистості — пристосування до життя у суспільстві, засвоєння вимог, які суспільство висуває індивіду. Неформальні групи є незамінними для спілкування рівних з рівними. Завдання вчителів — не ізолювати й не протиставляти їх, не загострювати суперечності між ними, а знаходити спільне, зближувати, використовуючи усе найкраще в них.

Різноманітність інтересів, потреб і запитів молоді зумовлює широкий спектр діяльності її неформальних об'єднань, які за критерієм соціально-політичної та соціальнозначущої діяльності поділяють на просоціальні, асоціальні та анти-соціальні.

До просоціальних неформальних об'єднань належать військово-патріотичні, спортивні, творчі групи (любителів театру, кіно, дизайну, клуби самодіяльної авторської пісні, театри-студії, джаз-колективи), які орієнтуються на культурно-творчу, розважальну діяльність. Сюди належать і молодіжні екологічні рухи, рухи за збереження та оновлення історико-культурних пам'яток, соціально-політичні клуби.

Асоціальні об'єднання охоплюють рейверів, реперів, брейкерів, спортивних і музичних фанатів. Їх діяльність спрямована на отримання задоволення за допомогою пасивних форм дозвілля та відпочинку.

Антисоціальні об'єднання формують «любери», гопники, токсикомани, алкоголіки та ін. Вони відкрито протиставляють себе соціальній ідеології, нормам людського співжиття, проповідуючи свою мораль. Альтернативу соціальній справедливості вбачають у містици, антисоціальних гаслах.

Різноманітність позицій неформальних об'єднань вимагає від педагогів диференційованого ставлення до їх діяльності. Головним його критерієм має бути ясність мети та ідеї, продуманість соціально значущої справи, компетентний лідер, дотримання законодавства і норм моралі. Просоціальні об'єднання заслуговують максимальної підтримки, всебічного співробітництва. У стосунках з учасниками асоціальних об'єднань важливо спрямовувати їх енергію в русло соціальної активності. Робота з антисоціальними об'єднаннями потребує особливої підготовленості педагога, завдання якого — допомогти молодій людині звернутися з проблем.

Дитячі та молодіжні організації, що тепер існують в Україні, можна класифікувати за статусом та основними показниками їх діяльності у формальні та неформальні організації (рухи).

Дитячі і юнацькі громадські організації

Світоглядний плюралізм, багатопартійність в суспільно-політичному житті відкривають простір для створення та організації роботи різноманітних дитячих громадських організацій, об'єднань і рухів.

Наприкінці ХХ ст. в Україні значно активізувався процес створення дитячих та юнацьких організацій, відновили свою діяльність раніше заборонені.

Дитячі (молодіжні) громадські організації — об'єднання громадян віком від 6 до 14 (молодіжні — від 14 до 28) років, метою яких є діяльність, спрямована на реалізацію та захист прав і свобод, творчих здібностей, задоволення власних інтересів.

З урахуванням головних напрямів діяльності їх поділяють на шість груп.

1. Молодіжні організації, зорієнтовані на вирішення політичних проблем. Найпомітніші серед них Молоді республіканці України, Об'єднання демократичної української молоді (ОДУМ), Соціалістичний конгрес молоді, Ліберальне молодіжне об'єднання, Спілка українського студентства (СУС), Асоціація молодих українських політологів і політиків, Молодіжна організація спілки офіцерів України «Сокіл», Львівський фонд «Молода Україна» та молодіжні організації при політичних партіях та рухах.

2. Молодіжні організації, зосереджені на вирішенні соціальних проблем. Цю групу становлять Спілка молодіжних організацій України (СМОУ), Асоціація МЖК воїнів-інтернаціоналістів України «Укрінтербуд», Українська республіканська рада молодих вчених і спеціалістів, Палата молодих підприємців України та ін.

3. Молодіжні організації, що займаються вивченням історії, фольклору, етнографії народів України. До цієї групи належать «Товариство Лева», товариство «Щире братство», Молодіжне товариство «Кіш», Молодіжна єврейська організація «Шахар» та ін.

4. Молодіжні благодійницькі організації. Найпомітніші серед них Південноукраїнське благодійне товариство «Молодь за милосердя», Асоціація молодіжних пошукових об'єднань України «Обеліск», Республіканський молодіжний благодійницький фонд допомоги потерпілим від аварії на Чорнобильській АЕС, Молодіжне благодійне товариство «Гуманіст».

5. Релігійні молодіжні організації. Цю групу представляють Комітет української католицької молоді (КУКМ), Організація «Українська молодь Христові», Молодіжна рада церков Євангельських християн-баптистів України, Всеукраїнське православне молодіжне Братство ім. Петра Могили та ін.

6. Дитячі громадські організації. З-поміж інших своєю активністю виділяються Українська скаутська організація «Пласт», Спілка української молоді (СУМ), Спілка піонер-

ських організацій України (СПОУ), Українське дитячо-юнацьке товариство «СІЧ».

Більшість із них заявляють про свою позаполітичність. Їх виховні зусилля спрямовані переважно на формування вмій і навичок у дітей і підлітків, пов'язаних з природою (життя в таборі, туризм, екологічне виховання), із зміцненням здоров'я (фізична підготовка), вихованням шанобливого ставлення до сім'ї, рідної місцевості, держави (сімейне життя, життя в суспільстві).

Українська скаутська організація «Пласт». Заснована вона 1911 р. Петром Франком, Іваном Чмолою та Олександром Тисовським, маючи своїм завданням всебічне патріотичне і національне виховання, розвиток моральних, духовних і фізичних рис юнаків та дівчат. У 1924 р. організація «Пласт» в колишній УРСР була заборонена як «дрібнобуржуазна виховна система, не сумісна з побудовою соціалізму». Після розгрому «Пласту» урядом Польщі в Західній Україні організація продовжувала діяльність серед української діаспори — у Канаді, США, Австралії. Лише в 1989—1990 рр. «Пласт» відновив роботу в Львівській, Тернопільській та Івано-Франківській областях, де поступово посів провідні позиції серед дитячих організацій. Офіційне відродження «Пласту» в Україні відбулося 13 квітня 1991 року на установчому з'їзді.

Основою пластового виховання є заборона політизації дитини. Його метою є сприяння розвитку молодих людей для реалізації їх інтелектуального, громадського та духовного потенціалу, відповідальних громадян, учасників місцевих, національних та міжнародних співтовариств. Скаутський рух заснований на таких принципах:

- обов'язок перед Богом;
- обов'язок перед іншими;
- обов'язок щодо себе.

Хлопці і дівчата виховуються окремо до 17 років (старшим пластунам (з 17 до 30 років) дозволяється працювати з дітьми, якщо вони не належать до політичних організацій). Пласт має чітку структуру, атрибутику (гімн, герб, розпізнавальні знаки та форму), присягу, в якій ідеться: «Присягаю своєю честю, що робитиму все, що в моїх силах, щоб бути вірним Богові й Україні, допомагати іншим, жити за пластовим законом і слухатися пластового проводу».

Наприкінці ХХ ст. скаутські організації почали діяти майже у всіх регіонах України. Вони опираються на загальнолюдські цінності, норми християнської моралі.

Залежно від віку, скаути належать до певних категорій:

— хлопчики 7—10 років: кабскаути (дитинка, щеня), дівчатка — браунскаути (пташенята);

— хлопчики 11—14 років: бойскаути (розвідники), дівчатка — герлскаути;

— юнаки та дівчата 15—21 року: «гідні», «пошукачі», «дослідники».

Організаційно вони поділяються на групи, а ті — на ланки патрулів, які мають свої назви. Очолюють їх дорослі лідери патрулів — командири загонів. Великі загони — рада командирів на чолі зі старшим командиром (лідером). У керівників існує своя ієрархія (скаутери, скаут-майстри) — ті, хто пройшов усі етапи скаутингу. Головне, щоб дорослі вели скаутський спосіб життя, були спортсменами і зразком для підопічних. Усе загонове життя спрямоване на виконання законів скаута.

Спілка української молоді (СУМ). Утворена вона 1925 р. в Києві. Своє головне завдання вбачала у звільненні України, створенні української самостійної соборної держави. У 1929—1930 рр. почалося переслідування СУМу. У 1945 р., після закінчення Другої світової війни, СУМ знову відновила свою діяльність (в Німеччині). 1989—1991 рр. — відродження діяльності СУМу на території України.

Спілка поділяється на три основні організаційні ланки: молодше юнацтво (6—12 років); юнацтво (6—16 років); старше юнацтво (12—16 років). Старші члени організації — дружинники (18—35 років). Прагне виховувати молодь в українському патріотичному дусі, чесними і працьовитими людьми, свідомими громадянами, спираючись на традиції та морально-етичні засади християнства, державні цілі та ідеали. Гасло СУМу — «Бог і Україна».

Спілка піонерських організацій України (СПОУ). Вона утворена наприкінці 1990 р. Вважає себе правонаступницею піонерської організації ім. Леніна і добровільним, самодіяльним об'єднанням дітей та підлітків, орієнтованим на ідеали гуманного і демократичного суспільства. Спілка проголосила незалежність від будь-яких політичних партій та рухів. Її девіз: «За Батьківщину, добро і справедливість!». Керується у своїй діяльності принципами:

- єдність слова і діла;
- честі й совісті;
- дружби і товариськості;
- турботи і милосердя.

Виховна система організації будується за трьома напрямками: «Я — Батьківщина». Я — це самовдосконалення, виховання себе як особистості, родина — сімейне виховання, повага до своєї родини, Батьківщина — вболівання за інтереси держави, людей. Поділяється на три вікові групи: 7—

9 років (діти, які вважаються помічниками); 10—12 років (умільці); 13—14 років (майстри).

Символ — веселка, розпізнавальний знак — галстук, на якому відтворено сім кольорів. Червоний колір — напрям «Червона калина» (вивчення народної творчості, традицій, обрядів, проведення свят); жовтогарячий — «Лідер» (вміння організовувати справу, повести за собою); жовтий — «Берегиня» (виховання поваги до сім'ї, організація сімейних свят тощо); зелений — «Краю мій лелечий» (екологічне виховання); блакитний — «Повір у себе» (благодійницька, шефська робота); синій — «Помагай» (вміння працювати з інструментами, допомога сім'ї, загону, збір металолому, лікарських рослин тощо); фіолетовий — «Котигорошок» (спортивно-туристичний напрям).

Українське дитячо-юнацьке товариство «СІЧ». Започатковане воно в лютому 1993 р. Гасло: «Сила, істина, честь!». Мета його полягає у відродженні національної свідомості, утвердженні «державницької ідеї», формуванні нового типу українського характеру, основними рисами якого були б фізична досконалість, витривалість, свідомий патріотизм, вихованість, культурність, освіченість, висока моральність. Члени товариства складають присягу: «Присягаю своєю честю бути вірним товаришем, служити товариству життям своїм, слухатись січової старшини». Має осередки в багатьох областях України. Головні напрями роботи — вивчення історії козацтва, військово-патріотичне виховання на засадах козацької педагогіки, фізичне загартування, створення недільних козацьких шкіл, спортивних та інших гуртків, організація оздоровчих таборів.

Асоціація гайдів України. Зареєстрована в 1996 р. Рух гайдів виник в Англії на початку ХХ ст. Назва обрана його засновниками лордом Робертом Баден-Пауеллом та його сестрою Агнес на честь відомих індійських племен, мешканці яких вирізнялися винахідливістю і вправністю.

Гайд — людина, яка йде попереду і знаходить дорогу. Мета асоціації — сприяти розвитку та формуванню дівчини як соціально зрілої особистості, її активній участі у всіх сферах життя суспільства, зміцнення фізичного, духовного, емоційного здоров'я, надання допомоги у саморозвитку і самореалізації, виховання впевненості у собі, реалізація шансів на життєвий успіх. Основними завданнями є залучення дівчат до гуманітарної системи цінностей, підвищення їх культурного рівня, знань з історії, світової та національної культур, краєзнавства, медицини, допомога у здійсненні природоохоронних

проектів. Члени асоціації беруть участь у програмах, семінарах, тренінгах, гайдівських таборах, заходах, пов'язаних з поліпшенням становища дітей та жінок в Україні. Гайди мають опанувати 8 програм: «Українознавство», «У світі гайдингу», «Школа медицини», «Вічні істини», «Світова культура», «Господарочка», «Життя на природі», «Планета — наш дім». Залежно від віку дівчат поділяють на категорії: ластівки — 7—10 років, гайди — 11—16, ренжери — 16—20 років. Організація має емблему, гасло, гімн, присягу.

Українське дитячо-юнацьке товариство «Сокіл». Воно виникло у 1894 р. у Львові. Основна мета — виховання в походах по рідному краю та в табірних умовах духовно і фізично розвиненої особистості з високою національною свідомістю і гідністю. У даний час організація відроджується.

Установи освіти намагаються розширити свою співпрацю з дитячими та молодіжними організаціями у справі виховання учнівської молоді. Ця робота охоплює спільні семінари працівників освіти і дитячих та молодіжних організацій, співучасть в організації спортивних, оздоровчих таборів, надання психолого-педагогічної допомоги керівництву дитячих та молодіжних організацій.

Неформальний молодіжний рух

Сучасний молодіжний рух в Україні представлений не лише організованим рухом, а й неформальною молодіжною ініціативою, інтегрованою в загальносвітовий неформальний молодіжний рух.

Неформальний молодіжний рух — система молодіжних субкультур і широкої неорганізованої молодіжної активності в їх взаємозв'язку між собою та суспільством.

Це своєрідна молодіжна субкультура, яка охоплює різноманітні напрями та вияви активності молоді.

Молодіжна субкультура — система цінностей, установок, моделей поведінки, життєвого стилю певної соціальної групи (молоді), яка є цілісним утворенням у межах домінуючої культури.

Субкультурні атрибути, ритуали як стійкі зразки поведінки, а також цінності відрізняються від цінностей панівної культури, хоча і пов'язані з ними. Молодіжні субкультури є наслідком свідомого пошуку нової ідентичності, вибудовування нового стилю. Джерелом їх є романтизовані та ідеалізовані образи іншої цивілізації, культури (культурні міфи, куль-

турні утопії). Культурні міфи українських молодіжних субкультур зазвичай запозичені із Заходу. Їх носії будували свою субкультуру відповідно до власних уявлень про західну культуру та систему цінностей, перебуваючи при цьому в середовищі національних культурних традицій. Завдяки цьому відбувалося поєднання західних впливів, інноваційних елементів, національних традицій, особливостей, ментальності та рудиментів постсоюзного культурного середовища.

Виникнення молодіжних субкультур зумовлене соціальними, політичними, психологічними та духовними чинниками, найголовніший з яких — неадекватність суспільного буття потребам молоді, духовна самотність.

За особливостями діяльності, внутрішніми цінностями, впливом на молодіжне середовище виділяють такі типи молодіжних субкультур:

Хіппі. Вони заявили про себе на зламі 60—70-х років ХХ ст., в Україні — у 1972 р. До групи належать прихильники музичного стилю панк-рок. Виділяються довгим волоссям (своєрідний виклик «соціальному сприйняттю»), «фенічками» (англ. thing — саморобні прикраси, плетені з бісеру браслети), одягом, романтикою автостою, участю в тусовках, можливістю втекти від реалій життя (сім'ї, школи). У середовищі хіппі сформувалися різноманітні новітні молодіжні субкультури.

Романтико-ескейпістські (англ. escape — втекти, уникнути, позбавитися) **субкультури.** Відрізняються орієнтацією на створення паралельного світу, витворення власного «міфу», вибудованого на основі певних творів (переважно «фентезі») чи запозичених світоглядних концепцій інших культур. Серед них виділяють ігрові молодіжні культури. Рольова гра (roleplaying) наближена до імпровізованої театральної вистави. Вона є втіленням постулату контркультури про ідею «театру» як єдності акторів та глядачів. «Глядач стає актором та автором одночасно» — ідеал контркультурного мистецтва. До ігрових субкультур належать:

— індіаністи — шанувальники традицій певної етнічної культури. Популярним для них є звернення до практики релігійних культів, описаних у творах авторів «фентезі» або притаманних індіанцям США, чи до синтетичних, новітніх культів, розроблених на основі певних світоглядних концепцій.

— толкієністи — поціновувачі конкретного автора Дж. Р. Р. Толкієна (англійського фантаста) і середньовічної холодної зброї. Наслідують своїх казкових героїв, тим самим «виходячи» за межі суспільства.

— уніформісти — прихильники дослідження певної історичної події чи епохи.

Музичні молодіжні субкультури. Виникли вони навколо нових музичних стилів «реп», «рейв», «брейк». Переважно утворені з підлітків, яких об'єднують спільні музичні пристрасті, безтурботне ставлення до життя, намагання жити одним днем. Їх світоглядні цінності вульгаризовані, пристосовані до розуміння пересічних міських підлітків. Зовнішні ознаки належності до угруповань різняться відповідно до місця проживання. Одягаються вони за останньою тусовочною модою. Серед провідних бажань — відчуття ейфорії ритму, танцю, клубної атмосфери. Уподобання нестійкі, залежать від популярності певних напрямів музики, спортивних команд. Так, відійшли в минуле перші брейкери, поступово відходять трешери (прихильники музичних стилів треш-хеві-метал та дзе-хеві-метал з відвертою асоціальною поведінкою, тяжінням до сатанізму, вандалізму, навіть людських жертвоприношень), бітломани (прихильники музики бітлз), поділилися металісти (прихильники західних груп важкого металевого року (хеві метал), вітчизняних «Чорний кофе», «Арія», «Майстер» та ін.). На піднесені перебувають репери, рейвери, нові брейкери.

Репери. Як музичний напрям реп виник в середині 80-х років, будучи музикою «чорних кварталів» міст США, реггі та суміші різних напрямів. Його називали — «що бачу, про те і співаю». В Україні поширився в 90-х роках. Репери — прихильники музичного стилю «реп», танцстилю хіп-хоп, сучасної негритянської культури. Характерна підвищена корпоративність та психологічна потреба в спілкуванні з однолітками. Найвище цінують індивідуальність. Класичний приклад українського репера: штани «дизелі» та дуті (пухові) короткі куртки, всі речі на кілька розмірів більші. Мають власні тусовки (в клубах), внутрітусовочні правила (знання біля 40 реп-груп та вміння розпізнавати їх за мелодіями). Переважно формуються з підлітків від 12 до 18 років.

Рейвери. Як музичний напрям рейв виник в середині 80-х років. Це симбіоз чиказького «хауса» та детройтського «техно». В Україну потрапив у середині 90-х років ХХ ст. Рейв («кислотна тусовка») — музика диск-жокеїв. Ритміка її нагадує ритуальні племінні танці, які приводили до стану трансу. Тому на тусовках рейверів переважає атмосфера «небуденності», «ейфоричного трансу», що межує з містичними відчуттями. Зовнішня атрибутика відрізняється синтетичністю та яскравістю кольорів одягу, наявністю різних до-

даткових речей («пірсинг» — проколювання різних частин тіла сережками). Рейв — середовище, де «кожен чує лише те, що хоче почути, і говорить те, що хочуть почути від нього інші». Учасники рейв-клубів схильні до вживання напівтяжких наркотиків, слабоалкогольних напоїв. Рейв-клуби підлітків поширені у всіх містах України.

Брейкери. Об'єднані на основі спільного інтересу до танців типу брейк. Мета — пропаганда брейк-танцю і виконання його великими групами. Новітній брейк-данс відродився на базі спід-репу та швидкісної музики, увібравши деякі особливості брейк-дансу 80-х років (стиль «я робот»). Проте перевага надається «нижньому брейку», який включає елементи акробатики та спортивного танцю. Збираються на тусовках (разом з реперами), щоденних тренуваннях, займаються спортом, не палять.

Епатажно-протестні субкультури. Вони є породженням несприйняття молодими людьми певних явищ, норм, традицій національного буття, намагання заявити про себе. Найпомітнішими виразниками цього процесу є панки, байкери та ін.

Панки. Пропагандисти ідеї «шок-протесту» виділяються одягом і зачісками. Мета — самоствердження серед однолітків через заперечення загальноприйнятих норм поведінки. Негативно ставляться до праці, вживають наркотики, алкоголь. Захоплюються рок-ансамблями. На сьогодні відкинули агресію і увібрали в себе традиції та ідеї різних субкультур (насамперед хіппі).

Байкери. Вони віддають перевагу романтизації подорожей та вираженню своєї індивідуальності в зовнішньому вигляді, володінні мотоциклом.

Радикально-деструктивні субкультури. Сюди належать субкультури, які мають чітку лінію на асоціальну поведінку та орієнтацію на застосування силових методів (скінхеда, хакери). Відзначаються дієвістю і радикалізмом.

Скінхеда. Об'єднує їх пристрась до насильства. Рух «скінхедів» виник у Великій Британії наприкінці 60-х років ХХ ст. На початку існування «скіни» — вихідці з робітничих районів — мали патріотичні погляди, захоплювалися реггі та футболом, не цікавились політикою. Зовнішній вигляд відповідав «шок-протесту» панків з єдиною відмінністю — коротка зачіска та мінімізація символічних речей. У середині 70-х років економічна криза в Англії болісно вдарила по молоді, породивши проблеми безробіття, відсутності перспектив. На цій соціальній хвилі розвинувся расистський рух сучасних «скінів». Їх головним ворогом стали пред-

ставники небілих рас. З'явилися в Україні в 1995—1996 рр. Перші скіни не виявляли значної активності, обмежуючись демонстрацією нашивок зі свастикою, прапорів. Наприкінці 1996 р. активізуються, починають пропагандистську діяльність, пошук союзників. Останнім часом зосередили увагу на переслідуванні темношкірих та вихідців з країн Азії, боротьбі з іншими субкультурами. Стиль їх одягу адаптований до вуличних сутичок: чорні джинси, важкі шнуровані армійські черевики, короткі куртки — «бомбери» без коміра, бриті чи коротко стрижені голови. Цементуючу роль у формуванні цієї субкультури відіграє музика «ой» (панк). Термін запровадив журналіст Г. Бушелл для визначення груп, які відмовилися від «пластмасового панка». Найвідоміша українська «ой»-група «Сокира Перуна», яка виступає під гаслом «for whites only». Характерною є наявність українських текстів та орієнтація на англійській «ой».

Хакери. З'явилися вони в Україні у 60—70-ті роки ХХ ст. Це була молодь, яка захоплювалася кібернетикою. Поширення наприкінці 80-х років перших ПК, в середині 90-х років — Інтернету викликало потужну хвилю хакерів. Поняття «хакер» означало комп'ютерного злочинця, здатного зламати будь-які захисні системи (сайти, банківську систему охорони), коди на ліцензійних іграшках, запустити в систему віруси. Це ті, хто робить світ віртуальної реальності доступним усім бажаючим. Хакери виділяють з-поміж себе «ламерів» (користувачі ПК, проводять більшість часу біля комп'ютерів, не маючи достатніх знань) та «геймерів» (прихильники «екшен-ігор» та «стратегій», які вбачають у них сенс свого життя. Мають внутрітисувочні інтернет-видання, культові сайти тощо).

Розправно-самосудні угруповання. Переважно вихідці з робітничих сімей, які за допомогою сили борються з різними відхиленнями від певних ідеалів. Виникають на базі молодіжних територіальних угруповань. Об'єктами їх «фізичного впливу» є представники заможної «золотої молоді»: хіппі, панки, металісти тощо. Протягом останнього часу цей рух зазнав істотних трансформаційних змін. Певною мірою традиції «люберів» (від м. Люберці; в основі — ідея «очищення» міст від «неформалів») продовжили «гопники».

«Гопники» («пацани»). Це — територіальні корпоративні самодіяльні угруповання підлітків. Створюються за територіальними ознаками («свої» та «чужі»). Орієнтуються на систему цінностей дорослої кримінальної субкультури, культ сили, земляцтва, взаємовиручки та взаємозалежності. Мають яскраво виражену структуру, ієрархію, систему

специфічних цінностей, прагнення до активної діяльності. Зовні майже не відрізняються від звичайних підлітків. Тусуються у своїх мікрорайонах, іноді нападають на «неформалів», молодь, яка потрапляє на їх територію. Властива інтелектуальна нерозвиненість, агресивність. Вживають наркотики, алкоголь.

Релігійно-містичні субкультури. Постають вони внаслідок синтезу містичних та релігійних культів з традиціями й ціннісною шкалою певних молодіжних субкультур. В них обов'язково повинен бути лідер («гуру»). Проповідують вирішення глобальних проблем людини, держави й усього світу загалом. Одним з напрямів є кришнаїти.

Кришнаїти. Вони називають себе «підданими Кришни». Ідеологічне підґрунтя — давньоіндійський епос, який містить висловлювання і думки бога Кришни (мав людське обличчя і вважався народним героєм) на філософські теми. Вважають, що багаторазове повторення (1728 разів) імені Бога — мантри (закликання, молитва) дає спасіння, звільнення від тіла і занурення у чистий дух, задоволення бажань. Привабливість для молоді цієї течії пов'язана з екзотичними ритуалами, екстравагантним стилем одягу. Норми поведінки: не пити спиртне, каву, чай, не вживати наркотиків, не їсти м'ясо і рибу, не займатися тілесними розвагами (секс лише для продовження роду).

Серед кришнаїтів виділяють групи: інтелектуалів (прагнуть пізнати буддизм та індуїзм), романтиків (любителі видовищ — східної музики, колективної медитації), релігійних фанатів (люди, які відійшли від зовнішнього світу).

У чистому варіанті жодного типу молодіжної субкультури не існує, оскільки їх угруповання не відзначаються стійкістю та перетинаються, взаємопроникають один в один. Неформальне молодіжне середовище постійно перебуває в пошуку нових форм самореалізації.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте сутність, основні ознаки, виховний вплив на особистість колективу.
2. Обґрунтуйте процес розвитку взаємин між колективом, керівником та його членами у процесі розвитку колективу.
3. У чому полягають особливості основних стадій розвитку учнівського колективу?
4. Які чинники сприяють зміцненню колективу?
5. Які ознаки свідчать про наявність колективу та рівень його розвитку?

- а) кругова порука;
 - б) відсутність поділу на керівників та виконавців роботи;
 - в) спільна для всіх суспільно значуща мета;
 - г) поблажливе ставлення до товаришів.
6. Якою, на ваш погляд, повинна бути роль педагога у забезпеченні ефективного функціонування учнівського колективу?
7. Які функції виконує учнівське самоврядування у школі чи класі.
8. За якими ознаками різняться формальні і неформальні групи учнівського колективу?
9. Якими особливостями визначається процес становлення дитячих та молодіжних організацій в Україні?

2.7. Класний керівник. Функції, напрями і форми роботи

Класний керівник — особлива постать у школі. Ніхто краще за нього не знає учнів класу і обставини їх життя. До нього вони ідуть зі своїми колективними й особистими справами, часто дуже непростими. Їх він відстоює перед учителями школи, нерідко і перед батьками, за них уболіває, усвідомлює свою відповідальність перед ними і за їх багатогранні дії.

Класний керівник у школі

Класний керівник постійно спілкується з учнями закріпленого за ним класу, різнобічно впливає на них і водночас працює за предметною системою. Крім викладання певного предмета, він дбає про об'єднання зусиль учителів, які працюють у певному класі, координацію їхніх вимог для поліпшення результатів виховної та навчальної роботи.

У ХІХ ст. цими питаннями займалися звільнені від уроків наглядачі, класні дами, вихователі. Після 1917 р. їх посади були скасовані (подекуди залишилися на громадських засадах), у 1935 р. поновлені як додаткові до основної учительської посади. У сучасній школі звільнення класного керівника від учительської роботи не передбачене, оскільки на уроках педагог має змогу вивчати дітей. Проте часто класні керівники вважають, що їхні функції обмежуються лише організаційно-педагогічними справами.

У своїй діяльності класний керівник тісно пов'язаний з іншими шкільними працівниками. Із заступником ди-

ректора школи з виховної роботи він планує свою діяльність, бере участь у підготовці й проведенні шкільних свят, урочистих подій, інших заходів. З учителем праці, викладачем організації виробництва з'ясовує питання профорієнтаційної виховної роботи; з бібліотекарем — проблеми забезпечення класу підручниками, стан читання учнями художньої літератури; з учителем фізичного виховання — участь у підготовці і проведенні спартакіад та ін. Тому класними керівниками призначають найдосвідченіших учителів-вихователів. Діяльність класного керівника урізноманітнює, поживляє виховну роботу в класі, особливо в колективі старшокласників, спрямовує її на диференціацію та індивідуалізацію виховання, на ширший і глибший вияв здібностей та уподобань школярів.

У Положенні про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти визначено його права, які передбачають:

— відвідування уроків, занять з теоретичного та виробничого навчання, виробничої практики та позакласних занять у своєму класі (групі), присутність на заходах, що проводять для учнів (вихованців) навчальні, культурно-просвітні, юридичні або фізичні особи;

— внесення пропозицій на розгляд адміністрації навчального закладу та педагогічного заохочення учнів (вихованців);

— ініціювання розгляду адміністрацією навчального закладу питань соціального захисту учнів (вихованців);

— внесення пропозицій на розгляд батьківських зборів класу (групи) щодо матеріального забезпечення організації та проведення позаурочних заходів у порядку, визначеному законодавством;

— відвідування учнів (вихованців) за місцем їх проживання (за згодою батьків, опікунів, піклувальників, вивчення умов їх побуту та виховання);

— вибір форми підвищення педагогічної кваліфікації з проблем виховання;

— вияв соціально-педагогічної ініціативи, вибір форм, методів, засобів роботи з учнями (вихованцями);

— захист професійної честі, гідності відповідно до чинного законодавства;

— матеріальне заохочення та досягнення вагомих результатів у виконанні покладених на нього завдань¹.

¹ Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // Інформаційний вісник Міністерства освіти і науки України. — 2000. — № 22. — С. 5—6.

Класний керівник має такі обов'язки:

- вибір адекватних засобів реалізації завдань навчання, виховання і розвитку учнів (вихованців);
- контроль за дотриманням учнями (вихованцями) статуту і правил внутрішнього трудового розпорядку навчального закладу, інших документів, що регламентують організацію навчально-виховного процесу;
- інформування про стан виховного процесу в класі та рівень успішності учнів (вихованців) педагогічної ради, адміністрації навчального закладу, батьків;
- дотримання педагогічної етики, повага гідності учня (вихованця), захист його від будь-яких форм фізичного, психічного насильства;
- ствердження поваги до принципів загальнолюдської моралі; пропагування здорового способу життя;
- постійне підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, загальної культури; ведення документації, пов'язаної з виконанням повноважень класного керівника (класні журнали, особові справи, плани роботи тощо)¹.

Отже, посада класного керівника є дуже відповідальною, вимагає високих професійних якостей, відповідального ставлення до своїх обов'язків.

Функції класного керівника

Завдання і зміст виховання всебічно розвиненої особистості зумовлюють такі функції класного керівника:

- забезпечувати оптимальні умови для всебічного гармонійного розвитку вихованців, їх самореалізації;
- у співдружності з батьками, вчителями, дитячими громадськими організаціями здійснювати всебічне виховання школярів у процесі навчально-виховної роботи в школі та за її межами;
- систематично аналізувати індивідуальні анатомо-фізіологічні і соціально-психологічні особливості розвитку учнів класу; давати рекомендації іншим учителям, батькам щодо необхідності враховувати індивідуальні та вікові особливості розвитку кожного вихованця;
- здійснювати організацію і виховання первинного учнівського колективу, всебічно вивчати динаміку його розвитку, координувати діяльність учителів, які працюють у класі;

¹ Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // Інформаційний вісник Міністерства освіти і науки України. — 2000. — № 22. — С. 5—6.

— організувати виховні та організаційні заходи для створення оптимальних умов, які сприяли б зміцненню та збереженню здоров'я учнів;

— здійснювати організаційно-виховну роботу з учнями, батьками та учителями для формування в школярів старанності, дисциплінованості у процесі навчальної діяльності з урахуванням їх індивідуальних можливостей;

— організувати позакласну виховну роботу з учнями, сприяти залученню їх до роботи позашкільних дитячих виховних закладів, дитячих громадських організацій;

— здійснювати цілеспрямовану організаційно-педагогічну роботу з батьками, забезпечувати системність у формуванні їх психолого-педагогічної культури;

— домагатись єдності вимог до вихованців з боку школи й сім'ї, підтримувати зв'язок з вихователями груп подовженого дня, керівниками гуртків, студій, спортивних секцій, дитячими громадськими організаціями;

— вести відповідну документацію, подавати керівництву школи відомості про успішність, розвиток і вихованість учнів; стежити за веденням учнями щоденників.

Класний керівник має право відвідувати уроки всіх учителів у своєму класі, запрошувати до школи батьків або опікунів учнів класу, подавати клопотання до дирекції про заохочення або застосування стягнення до учнів.

Конкретні обов'язки класного керівника вказуються у Статуті середньої загальноосвітньої школи.

Напрями і форми роботи класного керівника

Діяльність класного керівника потребує педагогічної творчості і не обмежується певними рамками. Форми роботи можуть бути різними — індивідуальною, груповою і фронтальною. Вибір конкретної форми зумовлюється завданням виховання, рівнем розвитку первинного колективу, індивідуальними особливостями школярів, об'єктивними обставинами, конкретними педагогічними ситуаціями та ін.

За критерієм використання джерел і засобів виховного впливу на особистість школярів форми роботи поділяють на: *словесні* (збори, доповіді, бесіди, диспути, конференції, зустрічі та ін.); *практичні* (походи, екскурсії, спартакіади, олімпіади, конкурси тощо); *наочні* (діяльність шкільних музеїв, виставок, тематичні стенди та ін.). Усі вони взаємопов'язані, доповнюють і збагачують одна одну. Є види роботи, в

яких одночасно використовують словесні, практичні, наочні форми, наприклад колективні творчі справи (КТС).

Найважливішими напрямками роботи класного керівника є вивчення учнів, колективу класу і відповідний вплив на їх життєдіяльність.

Робота класного керівника з вивчення учнів. Основним обов'язком класного керівника є вивчення учнів і координація на цій основі роботи вчителів, які працюють з ними. Процес вивчення учнів має відбуватися з дотриманням певних правил:

- вивчення потрібно спрямовувати на виявлення особливостей фізичного, психічного і соціального розвитку конкретного вихованця;

- дослідження процесів розвитку школярів має тривати впродовж усіх років навчання;

- не лише виявлення наявного рівня розвитку конкретної особистості, але й прогнозування його з урахуванням «зони найближчого розвитку»;

- вивчення особистості школярів та їх колективів потрібно спрямовувати на вирішення конкретних педагогічних завдань;

- педагогічний оптимізм щодо розвитку і соціально-психологічного зростання учнів;

- вивчення учнів має охоплювати всі аспекти їх фізичного, психічного і соціального розвитку;

- застосування методів і методик вивчення учнів і шкільних колективів має відповідати віковим можливостям дітей;

- дослідження соціально-психічного розвитку слід здійснювати в природних умовах навчально-виховного процесу;

- охоплення досліджень усіх учнів, таке вивчення має стати систематичним;

- поєднання вивчення учнів з виховним впливом на них;

- акцентування уваги на позитивних, а не негативних рисах характеру та поведінки учнів.

Методи вивчення учнів та учнівських колективів поділяють залежно від:

а) характеру участі школярів у них: пасивні (спостереження, кількісний і якісний аналіз результатів діяльності) та активні (анкетування, тестування, соціометричні вимірювання, проєктивні);

б) часу проведення: одномоментні (анкетування, тестування та ін.) та тривалі (цілеспрямоване спостереження, біографічний метод тощо);

в) місця проведення: шкільні (класні та позакласні) й лабораторні;

г) їх сутності: неекспериментальні (спостереження, анкетування, бесіди, аналіз продуктів діяльності), діагностичні (тести, ранжування), експериментальні (природні експерименти, лабораторні експерименти) та формуючі методи.

Вивчення учнів здійснюється за орієнтовними програмами, які передбачають:

1. Демографічні відомості: прізвище, ім'я та по батькові; день, місяць, рік народження; прізвище, ім'я, по батькові матері та батька, їх професія, місце роботи, посада, домашня адреса, телефон.

2. Умови розвитку і виховання в сім'ї: склад сім'ї, матеріально-побутові умови, вплив батьків на виховання дитини, їх психолого-педагогічна культура, ставлення до школи.

3. Рівень фізичного розвитку: стан здоров'я, володіння санітарно-гігієнічними навичками, спортивні інтереси, потреби.

4. Моральні якості: загальний рівень морального розвитку; знання морально-етичних норм і правил; рівень сформованості вмінь і навичок у моральній поведінці, співвідношення їх із загальнолюдськими і національними морально-духовними цінностями; соціально-моральний статус у колективі; рівень і особливості спілкування з молодшими дітьми, ровесниками і старшими; рівень сформованості почуттів патріотизму та національної гідності; рівень правової й екологічної культури, здатність до самооцінки; особливості вияву дисциплінованості, відповідальності, совісності, соціальної зрілості й активності, милосердя, гуманізму.

5. Розумовий розвиток: загальний розумовий розвиток, рівень інтелекту, потенціальні розумові можливості, інтереси, схильності; ставлення до навчальної діяльності; сформованість мотивів навчання; рівень володіння методами і прийомами самостійної пізнавальної діяльності; успішність, відповідність її розумовим можливостям.

6. Трудове виховання: ставлення до праці, її різних видів, мотиви трудової діяльності; наявність умінь і навичок в різних видах праці; соціальні інтереси щодо праці; загальна культура різних видів праці (фізичної, розумової); інтереси і схильності до певних видів професійної діяльності, рівень і стійкість професійної орієнтації.

7. Естетична вихованість: сформованість естетичних почуттів та вмінь, інтереси і схильності в різних видах мистецтва; здатність творити прекрасне в повсякденній діяльності.

8. Психічний розвиток: потреби і рівень сформованості уваги, культури мовлення, відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, уваги, почуттів, волі; особливості характеру; здібності; темперамент.

9. Особливості впливу біологічного і соціального чинників на розвиток особистості учня. Особливі випадки впливу на вихованця, його наслідки.

10. Загальні психолого-педагогічні висновки: позитивні якості особистості з погляду на всебічний гармонійний її розвиток; недоліки і складнощі у соціально-психологічному становленні вихованця, їх причини і засоби подолання; рекомендації щодо індивідуального підходу і виховних заходів впливу.

Результати вивчення учнів мають бути основою при плануванні та проведенні виховної роботи з ними, а також її координації з учителями, батьками та вихователями. З цією метою класний керівник ретельно і систематично має фіксувати результати вивчення особистості учнів і класних колективів. Це — своєрідний банк відомостей про рівень й особливості фізичного, психічного і соціального розвитку кожного учня. До нього повинні мати доступ усі, хто займається навчально-виховною роботою з конкретними учнями.

Фіксування результатів вивчення учнів можна здійснювати двома способами: у загальному зошиті на кожного учня відводять 2—3 сторінки і періодично фіксують дані про психічний і соціальний розвиток; використовуючи «Особисту картку учня», яка дає змогу дотримуватися вимог програми, спостерігати за динамікою розвитку особистості.

Програма вивчення і структура характеристики класного колективу. Класний керівник при вивченні підопічного класу має керуватися орієнтовною програмою, структуру якої утворюють такі розділи:

1. Склад класу: вік учнів; рівень їх розвитку; працездатність та успішність.

2. Рівень розвитку колективу: етап розвитку дитячого колективу; характерні ознаки розвитку; особливості діяльності активу класу, його роль у формуванні та зміцненні колективу; діяльність органів самоврядування; стан взаємин між активом, органами самоврядування та учнів між собою; лідери в колективі; їх вплив на діяльність інших учнів; напрями і форми зв'язку класного колективу із загальношкільним.

3. Рівень морально-духовного розвитку колективу: рівень сприйняття загальнолюдських цінностей; особливості вияву почуттів; рівень захищеності особистості; сформованість вмінь і навичок у моральній поведінці.

4. Рівень фізичного розвитку колективу: загальний стан здоров'я учнів; ставлення до фізичної культури і спорту; потреби у фізичному розвитку.

5. Рівень трудового виховання: ставлення учнів до праці (громадської діяльності); рівень сформованості соціально-психологічної готовності до праці; сформованість умінь і навичок у сфері трудової діяльності; профорієнтація учнів.

6. Рівень естетичного виховання: сформованість почуття прекрасного; інтереси учнів до певних видів мистецтва; їх потреби щодо естетичного розвитку.

7. Шляхи та засоби подальшого формування класного колективу: створення сприятливих умов для розвитку особистості в колективі; подолання чинників, що заважають цьому.

Класний колектив не є чимось застиглим і незмінним, він постійно розвивається. Тому дослідження змін в ньому має практичне значення для виховної роботи, прогнозування її змісту, добору методів виховного впливу. Відомості про колектив, отримані за допомогою одного методу, потребують перевірки іншими для отримання достовірної та об'єктивної інформації.

Критерії оцінювання ефективності виховного процесу

Для оцінювання результатів виховного процесу необхідно мати чітке уявлення про визначення рівнів вихованості учнів, їхньої свідомості, поведінки; вміння бачити зміни в їх поведінці у результаті виховних впливів; обирати найефективніші форми і методи виховання. Без цього неможливо об'єктивно оцінити ефективність та якість виховної роботи, її впливу на колектив, кожного учня зокрема.

Ефективність (лат. effectivus — дійовий) виховання — співвідношення між метою виховання і результатами, досягнутими у процесі формування особистості, соціальних груп.

Складність процесу виховання зумовлена тим, що результати його не завжди помітні відразу. Тільки з часом можна судити про результативність виховного впливу педагога, що виявляється у вихованості дітей.

Вихованість — комплексна характеристика особистості, враховує наявність і рівень сформованості в неї суспільно значущих якостей.

Основа вихованості — моральні якості (рівень набутого морального досвіду, моральної зрілості).

Результати процесу виховання різні, оскільки залежать від індивідуальних особливостей вихованців, їх ставлення до навколишнього світу, виховних впливів, однолітків, батьків, педагогів.

Рівень вихованості наближено характеризують словами: високий, середній, низький.

Рівень вихованості — ступінь сформованості в учня відповідно до вікових можливостей найважливіших якостей особистості, які є показниками вихованості.

Високий рівень певної якості особистості характеризується наявністю всіх ознак, властивих цьому показнику. Середній — наявністю половини чи більше ознак відповідного критерію. Низьким вважають такий, коли є менше половини ознак від загальної кількості чи коли їх немає взагалі.

Критерієм вихованості кожної особистості є не лише знання законів, правил, норм поведінки, а конкретні дії відповідно до визнаних норм і правил. Такі критерії не можуть бути універсальними, бо в кожному конкретному соціальному середовищі є свої норми і правила, а отже, і показники вихованості людини. При цьому слід враховувати вік, рівень соціального досвіду людини тощо.

Критерії вихованості — ознаки, за допомогою яких роблять висновок про рівень вихованості людини, оцінюють результати виховного впливу.

Критерії визначення ефективності виховного впливу шкільного колективу об'єднують у такі групи:

1. Критерії оцінювання організаційної структури і складових шкільного колективу:

— відповідність структури колективу соціальній моделі суспільства;

— чіткість розподілу функцій між внутріколективними об'єднаннями і органами управління;

— взаємозв'язок між внутріколективними об'єднаннями (органами шкільного управління);

— здійснення управління діяльністю шкільного колективу як єдиного процесу на основі співуправління педагогів, учнів, батьків, громадськості.

Рівні сформованості шкільного колективу визначають на основі стадій його розвитку.

Високий рівень сформованості шкільного колективу відповідає третій стадії розвитку колективу, коли він повністю виконує виховні функції, характеризується соціально ціннісними мотивами, демократичною спрямованістю. Члени колективу відрізняються високим рівнем активності, ініціативності, самостійності в процесі різнопланової діяльності, моральної сформованості.

Середній рівень адекватний другій стадії розвитку колективу, характеризується появою активу, який бере на себе частину повноважень керівника колективу, ситуативними виявами демократичного співжиття. Члени колективу виявляють середній рівень активності, ініціативності, самостійності в процесі організації діяльності шкільного колективу, моральної вихованості.

Низький рівень свідчить про першу стадію розвитку колективу, характеризується індивідуалістичною спрямованістю членів колективу, якого фактично ще немає. Керівник змушений брати на себе роль «диктатора». Активність, ініціативність, самостійність виявляються дуже рідко, відчутний низький рівень моральної вихованості.

2. Критерії оцінювання змісту виховної діяльності учнів, колективу, рівня його впливу на особистість учня:

— відповідність між змістом виховання та вимогами суспільства;

— єдність необхідних напрямів виховання з моральною їх сутністю;

— комплексність у процесі здійснення всіх напрямів виховного впливу;

— індивідуалізація виховання.

3. Критерії визначення характеру внутріколективних відносин:

— соціальна спрямованість внутріколективних стосунків;

— наявність стосунків взаємовідповідальності, взаємозалежності;

— погодженість ділових і особистих стосунків між учнями різного віку у процесі різнопланової діяльності шкільного колективу;

— наявність моральності в процесі спілкування;

— уміння узгоджувати колективні та власні інтереси.

4. Критерії незалежного оцінювання особистості членами колективу:

— соціальна спрямованість: суспільна активність, громадський обов'язок, ідеали, ціннісні орієнтири тощо;

— ставлення до трудової діяльності: відповідальність за доручену справу, творчий підхід, ініціативність у роботі, підвищення професійних знань тощо;

— організаторська діяльність: ділові якості (цілеспрямованість, працьовитість, дисциплінованість, ініціативність), організаторські вміння чітко визначити мету і поставити завдання перед колективом і окремими його учасниками, розставити людей і організувати роботу трудового колективу, уміння налагодити контроль і стимулювання ді-

яльності, оперативно розв'язати і об'єктивно оцінити результати роботи колективу;

— взаємини з товаришами по трудовому колективу: відносини з учнями навчального закладу, підлеглими; доброзичливість, повага, гуманність у стосунках з людьми.

Спектр діяльності класного керівника є дуже широким, тому він повинен мати належні знання з педагогіки і психології, щоб мати змогу невимушено знаходити контакт з вихованцями, організовувати навчально-виховний процес, адекватно реагувати на зміни, нововведення тощо. Класний керівник має бути справедливим, врівноваженим і доброзичливим, розуміти і підтримувати своїх учнів, вміло скеровувати їх поведінку.

Запитання. Завдання

1. Чим обумовлені особливий статус і роль у виховному процесі класного керівника?
2. У чому полягають права і обов'язки класного керівника?
3. З яких основних напрямів складається діяльність класного керівника?
4. Проаналізуйте сучасні форми роботи класного керівника.
5. Які риси мають характеризувати класного керівника школи XXI ст.?
6. Охарактеризуйте основні функції класного керівника.
7. Складіть характеристику учня (класного колективу).

2.8. Виховна робота з педагогічно занедбанними дітьми

Особистість дитини є складною психофізіологічною системою. Оскільки вихованням дітей часто займаються не підготовлені люди, це призводить до помилок, навіть трагедій, у результаті чого з'являються «важкі», педагогічно занедбані, важковиховувані діти.

Сутність поняття «педагогічно занедбані діти»

Під час організації і здійснення виховного процесу педагогові доводиться мати справу і з важко виховуваними дітьми, з відхиленнями у поведінці, що потребує його особливої уваги і зусиль.

Важковиховувані особи — категорія осіб, в яких під впливом несприятливих для розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних умов з'являється негативне ставлення до навчання, норм поведінки, знижується або втрачається почуття відповідальності за свої вчинки.

Важковиховуваним особам властиві:

— неправильно сформовані потреби: матеріальні переважають над моральними; більшість матеріальних потреб мають аморальний характер; для їх задоволення важковиховувані особи використовують засоби, які не завжди відповідають нормам моралі (вживання алкоголю, наркотиків, крадіжки), що призводить до деградації особистості;

— нерозвиненість соціально-політичних потреб;

— прагнення до спілкування з подібними до себе, нехтування зв'язками з постійними учнівськими колективами;

— нерозвинута потреба пізнання навколишнього світу; незадовільне навчання, ігнорування методів пізнавальної діяльності;

— спотворені естетичні потреби;

— нерозвинута, засмічена вульгаризмами, жаргонною лексикою мова;

— непослідовність, суперечливість у поглядах і переконаннях;

— брак уявлень про норми поведінки, обмежені почуття відповідальності за свої вчинки;

— обмежені інтелектуальні інтереси; перевага утилітарних інтересів над духовними позбавляє їх перспективи розвитку, інтелектуального і морального вдосконалення;

— приховування своїх вчинків від батьків, учителів та однокласників.

За ступенем педагогічної занедбаності «важких» дітей поділяють на чотири групи:

1) важковиховувані діти, які байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки і дисципліну. Їм властиві: грубощі, брехливість, нечесність тощо;

2) педагогічно занедбані підлітки, які негативно ставляться до навчання й суспільно корисної діяльності. Вони систематично порушують дисципліну й правила поведінки, постійно проявляють негативні моральні якості особистості;

3) підлітки-правопорушники, які перебувають на обліку в інспекціях у справах неповнолітніх або направлені до спецшкіл і спеціальних професійно-технічних училищ;

4) неповнолітні злочинці, які скоїли кримінальні злочини, порушили правові норми й направлені судом до в'язнично-трудова колоній.

Перевиховання педагогічно занедбаних дітей є важким завданням, яке людство по-різному намагалось вирішити впродовж своєї історії.

Перевиховання — виховний процес, спрямований на подолання негативних якостей особистості, що формувалися під впливом несприятливих умов виховання.

Упродовж ХХ ст. на теренах нашої держави (спочатку в царській Росії, потім у Радянському Союзі, і нарешті, в Україні) було кілька «спалахів» такого соціального явища, як поява педагогічно занедбаних дітей, зумовлених соціально-історичними та економічними причинами:

— період Першої світової війни (1914—1918): воєнна розруха, сирітство дітей через загибель батьків на війні, окупація територій чужоземними військами;

— громадянська війна (1918—1922): руйнування народного господарства, масштабне переміщення певних прошарків населення в країні та за її межі, безробіття, хвороби, голод та ін.;

— 30-ті роки: голодомор, масові репресії;

— Друга світова війна (1939—1945): смерть батьків, окупація, голод, сирітство, значні економічні труднощі;

— останні десятиріччя ХХ ст.: зниження рівня життя населення у зв'язку з трансформацією соціально-економічної системи, послаблення відповідальності за виховання дітей.

Проблеми важковиховуваних дітей криються передусім у соціальній сфері. Ще англійський соціаліст-утопіст Роберт Оуен (1771—1858) стверджував, що асоціаційна, злочинна поведінка індивіда залежить не від нього, а від системи, в якій він виховувався: «Знищіть обставини, які сприяють створенню злочинних характерів, і злочинців більше не буде; замініть їх обставинами, які розраховані на створення звичок порядку, регулярності, стриманості, праці, — і людина буде володіти цими якостями»¹.

Появу важковиховуваних дітей зумовлюють:

1) неблагополуччя в сім'ї: неповна сім'я, батьки-п'яниці, наркомани, що ведуть аморальний спосіб життя; безвідповідальність батьків за виховання дітей, їх психологопедагогічна неграмотність; негативні приклади в моральній поведінці; брак доброти, сімейного затишку, любові до дітей, справжнього батьківського авторитету; прояви насильства, жорстокості; матеріальні нестатки;

2) низька педагогічна культура в благополучній сім'ї: батько й мати працюють, освічені, інтелектуально розвинені, є

¹ Оуен Р. Педагогические идеи. — М., 1940. — С. 161.

матеріальний достаток, що проявляється у створенні для дітей «парникових» умов, призводить до ослаблення внутрішніх сил особистості, матеріального перенасичення, всюдозволеності, несформованості системи самовимог і самоконтролю;

3) недостатній виховний рівень роботи в загальноосвітніх закладах: проявляється у перевантаженості програм навчальним матеріалом, який учень не може засвоїти. Це породжує негативізм, опір, намагання «втекти» від навчальної діяльності, почуття власної неповноцінності, меншовартості порівняно з іншими учнями; прояви негативізму з боку вчителів-вихователів до учнів з моральними вадами; недостатній рівень педагогічної культури вихователів (нетактовність, грубощі, авторитаризм та ін.); ізоляція, відсторонення від цікавих колективних справ тощо.

На педагогічно занедбаних дітей педагоги, батьки, всі, хто спілкується з ними, повинні звертати особливу увагу, аби перевиховання дало позитивні результати.

Принципи, шляхи і засоби перевиховання

Перевиховання — складний і тривалий процес, що ґрунтується на загальних принципах виховання і виконує відновну, компенсаційну, виправну, стимулюючу функції.

У роботі з педагогічно недбалими дітьми варто використовувати такі принципи: зв'язку перевиховання з цікавою продуктивною працею; організації дитячого колективу, який забезпечував би позитивний вплив на вихованця; опори на позитивні якості виховуваного й позитивний соціальний досвід; органічного поєднання поваги до вихованців з існуючою системою вимог; єдності і систематичності педагогічних впливів; індивідуального підходу до неї; гуманного, об'єктивного ставлення до дитини у процесі її перевиховання; стриманості, розважливості, недопустимості афективної поведінки педагога.

У виховній практиці важливими є упереджуючі заходи, які дають змогу запобігти масовій появі важковиховуваних дітей, з одночасним формуванням соціальних передумов для попередження їх появи.

У процесі подолання «моральної хвороби» дітей виокремлюють кілька етапів.

1. Діагностичний. Вивчають, аналізують позитивні й негативні фактори виховання, умови, що їх спричинили, визначають шляхи і засоби нейтралізації негативних тенденцій та актуалізації позитивного в поведінці дитини. Учитель

мусить мати детальну характеристику педагогічно занедбаного вихованця.

2. Планування і визначення змісту роботи. На цьому етапі класний керівник спільно з вихователями, які спілкуються з «важким» учнем, розробляє детальний план перевиховання, визначає місце і роль у цьому процесі кожного вихователя.

3. Цілеспрямованої педагогічної діяльності. Він передбачає реалізацію планів щодо перевиховання конкретної особистості. Це відбувається із залученням всіх, хто може позитивно впливати на неї (батьків, родичів, однокласників, учителів-вихователів та ін.). Координує роботу класний керівник, аналізуючи соціально-психологічні зміни у поведінці вихованця, розробляє подальші виховні заходи.

У педагогічній практиці трапляються складні випадки. Тому для правильної організації роботи з занедбаними дітьми проводять педагогічні консилиуми за участю шкільного психолога, вчителів, батьків дитини, під час яких всебічно аналізують причини, що спричинили труднощі у житті дітей, особливості їх поведінки і накреслюють шляхи та методи перевиховання. Незважаючи на складність і тривалість процесу перевиховання, педагоги мають вірити в силу виховного впливу на особистість.

Результативність перевиховання залежить від вразливості, пластичності та сили біологічних задатків, від тривалості негативного досвіду особистості, її готовності до виправлення. Процес перевиховання неоднаково впливає на дітей. Найефективніше виявляється він щодо психологічно податливих дітей. Перевиховання може бути малоефективним, якщо діти протидіятимуть йому або не сприйматимуть його позитивно.

Наслідки виховного процесу залежать від уміння педагога використати наявну позитивну базу особистості, привчити її до активної співпраці над собою. Важливо залучати дитину до корисної діяльності, забезпечити високий темп, емоційну насиченість життя відповідно до індивідуальних і вікових особливостей. Водночас необхідно налагоджувати доброзичливі стосунки дітей з батьками, вчителями, ровесниками.

Запитання. Завдання

1. Проаналізуйте характерні особливості поведінки важковиховуваних дітей.

2. Якою мірою загальні соціальні фактори впливають на появу «важких» дітей?

3. Які виховні помилки сім'ї та школи спричиняють появу «важких» дітей?

4. Розкрийте суть, принципи, шляхи і засоби перевиховання.

5. Обґрунтуйте педагогічну доцільність дотримання певних етапів у процесі перевиховання учнів.

6. Охарактеризуйте соціально-педагогічні умови успішного проведення виховної роботи з «важкими» дітьми.

7. Якою може бути роль учнівського колективу у перевихованні дитини?

2.9. Взаємодія школи і сім'ї у вихованні молоді

Сім'я є моделлю суспільства на конкретному історичному етапі розвитку, відображає його моральні та духовні особливості. У ній дитина отримує перший особистий і соціальний досвід, від сім'ї значною мірою залежить її майбутнє.

Сім'я як соціально-педагогічне середовище

Сім'я функціонує на основі спільного побуту, економічного, морально-психологічного укладу, виховання дітей, взаємної відповідальності. Вона забезпечує соціалізацію людини, самореалізацію особистості, захист від проблем, сприяє формуванню особистості з усталеною поведінкою.

Сім'я — невелика соціальна група, до якої входять поєднані шлюбом чоловік і жінка, їх діти (власні або усиновлені), кровні родичі, інші особи, пов'язані родинними зв'язками з подружжям.

Життєдіяльність сім'ї реалізується через основні її функції: *матеріально-економічну* (бюджет сім'ї, організація споживчої діяльності, участь у суспільному виробництві, набуття професії, відновлення втрачених на виробництві сил); *житлово-побутову* (забезпеченість житлом, ведення домашнього господарства, організація побуту); *репродуктивну* (продовження людського роду); *комунікативну* (створення сприятливого сімейного мікроклімату, внутрісімейне спілкування, взаємостосунки сім'ї з мікро- і макросередовищем, контакт із засобами масової інформації, літературою, мистецтвом); *виховну* (формування особистості дитини, передача їй соціального досвіду); *релаксаційну* (організація вільного часу та відпочинку).

Сім'я є також персональним середовищем життя і розвитку дитини, яке зумовлює спосіб життя та її соціальне існування. Особливості цього характеризують такі параметри:

- соціально-культурний, стосується освітнього рівня батьків, їх участі у суспільному житті. Рівень культури сім'ї визначається повагою до особистості дитини, усвідомленням впливу сімейної атмосфери на її формування, урахуванням цього при спілкуванні;

- соціально-економічний, означає матеріальну забезпеченість сім'ї, завантаженість батьків на роботі;

- техніко-гігієнічний, характеризує умови проживання, забезпеченість житлом, особливості способу життя;

- демографічний, виражається в структурі та чисельності сім'ї.

Сім'я є різновіковим колективом. Її структура багато в чому залежить від звичаїв, культурних і національних традицій, моральних та правових норм. У межах сім'ї формується система стосунків між старшими та молодшими, батьками і дітьми, що визначає психологічний клімат в сім'ї. Тут формується світогляд дитини, ставлення до навколишнього світу. Спільне ведення домашнього господарства впливає на рівень матеріальної забезпеченості, можливості самореалізації особистості, її смаки, уподобання, ціннісні орієнтації, культуру. У сім'ї дитина набуває вмінь і навичок в різних сферах суспільного життя, насамперед навичок людського спілкування. Поступово в неї формується досвід сімейного життя, ставлення до родини.

Сучасні сім'ї різноманітні, і від того, в якій саме живе дитина, залежить, яким змістом наповнюється процес формування її особистості. Умовно сім'ї поділяють на благополучні та неблагополучні.

Благополучна сім'я — сім'я з високим рівнем внутрісімейної моральності, духовності, координації та кооперації, взаємної підтримки та взаємодопомоги, з раціональними способами вирішення сімейних проблем.

Її благополуччя забезпечується гуманністю у взаєминах, вмінням любити і поважати одне одного. У ній існує висока координованість дій при вирішенні внутрісімейних проблем, взаємоповага і взаєморозуміння формують позитивну моральну атмосферу. Дитина почуває себе рівноправною в сімейному колективі: її люблять, але не балують, залучають до сімейної праці, водночас враховують її особисті інтереси та потреби. Матеріальна забезпеченість та освітній рівень батьків сприяють зміцненню дружби між батьками та діть-

ми, їх бажанню проводити разом вільний час, у довірливо-му спілкуванні вирішувати всі питання сімейного життя. Діти цінують поради батьків, наслідують їх особистий приклад. У нормальній сімейній атмосфері дитина росте доброзичливою, гуманною, спокійною та оптимістичною. В неї формуються такі цінні соціальні якості, як доброта, взаємоповага, почуття впевненості.

Сучасні благополучні сім'ї мають і певні особливості: деякі батьки намагаються не стільки «формувати» особистість дитини, дисциплінувати її, скільки допомагати в її індивідуальному розвитку, добиватися емоційної єдності, розуміння, співчуття; в інших батьків мета — підготувати дитину до життя за допомогою тренування її волі, навчання, на їх погляд необхідним та корисним навичкам. Є батьки, які, крім цього, ще й прагнуть жорстко контролювати не тільки поведінку, а й внутрішній світ дитини, її думки, бажання тощо. Це призводить до глибоких сімейних криз, конфліктів, втрати навіть зовнішніх ознак благополучної сім'ї. Душевний дискомфорт змушує дитину шукати притулку в різних соціальних середовищах.

Неблагополучна сім'я — сім'я, яка через об'єктивні або суб'єктивні причини втратила свої виховні можливості, внаслідок чого в ній виникають несприятливі умови для виховання дитини.

До неблагополучних належать:

— сім'ї, де батьки — алкоголіки, наркомани — ведуть аморальний спосіб життя. У таких сім'ях формування дитини спотворюється. Вона народжується слабкою, хворобливою, страждає на нервово-психічні захворювання, росте без турботи, опіки, не має найнеобхіднішого;

— сім'ї асоціальні. Члени сім'ї конфліктують з морально-правовими нормами суспільства, схильні до правопорушень;

— сім'ї конфліктні. У них відбуваються постійні конфлікти між батьками, батьками і дітьми, що проявляються у сварках, суперечках, взаємних образах, грубоцях, навіть бійках. Виникають такі сім'ї через брак у взаємостосунках між батьками взаєморозуміння, взаємодопомоги, щирості, морально-емоційної вихованості. Тут панують грубість, чвари, взаємні погрози, стійке незадоволення, що призводить до сімейної кризи. У дітей формуються підвищена збудливість, страх, невпевненість у своїх силах. Нестачу позитивних емоцій вони компенсують пошуком їх у вуличних компаніях, бродяжництві, вживанні алкоголю, наркотиків;

— сім'ї неповні. У таких сім'ях дитину виховує один з батьків, переважно матір. Виникають вони здебільшого вна-

слідок: розлучення подружжя, смерті одного з батьків, позбавлення батьківських прав тощо. У таких сім'ях спілкування з дітьми збіднене, часто вони відчують труднощі побутового характеру, психологічний дискомфорт, тому нерідко їм не вистачає врівноваженості, доброзичливості, натомість виявляють надмірну роздратованість, байдужість;

— сім'ї, зовні благополучні. Вони систематично припускаються серйозних прорахунків у сімейному вихованні через низьку педагогічну культуру та неосвіченість (сім'ї, де взаємостосунки з дітьми є формальними; відсутня єдність у вимогах до дитини, наявні бездоглядність, надмірна батьківська любов або суворість у вихованні, застосовуються фізичні покарання тощо);

— сім'ї соціального ризику. Це — соціально незахищені сім'ї, які потребують соціальної допомоги та підтримки (малозабезпечені, багатодітні, з дітьми-інвалідами, батьками-інвалідами, неповні). Вони не можуть повноцінно виконувати свої функції внаслідок складних соціальних умов.

За механізмом впливу на дитину неблагополучні сім'ї поділяють на такі типи:

1) сім'ї, де батькам притаманний аморальний спосіб життя, асоціальна поведінка. Механізм впливу на дитину виявляється у таких формах:

— повна байдужість батьків до своїх дітей, виштовхування їх на вулицю. Діти є свідками бійок, лихослів'я, залишені на самоті, їх поведінка не контролюється. У дитини виникає відчуття власної неповноцінності, непотрібності, обділеності, що стає основою для формування негативного ставлення до оточуючих, неприйняття норм моральної поведінки. Такі діти бездоглядні, легко підпадають під вплив вуличних угруповань, починають вживати алкоголь, токсичні та наркотичні речовини, що призводить до педагогічної занедбаності;

— «пасивний» приклад асоціальної поведінки батьків. Діти звикають до такої поведінки батьків як до норми через брак іншого прикладу. Вони переймають цинічне ставлення до моральних норм, неповагу до оточуючих, споживацьке ставлення до життя. Цей процес прискорюється, якщо між батьками і дітьми зберігається емоційний контакт, прив'язаність один до одного;

— пряме, активне залучення дітей до пияцтва, вживання наркотичних речовин, проституції, антигромадської діяльності;

2) сім'ї з порушеним емоційним контактом між батьками і дітьми, жорстким контролем за поведінкою й життям

дитини. Позиція батьків переважно авторитарна (діти потерпають від фізичних покарань, принижень, наруги). Між батьками й дітьми відсутні теплі взаємини, гармонія почуттів. До дітей висувають підвищені вимоги, пригнічують, не помічають позитивних рис. Це призводить до формування в дитини заниженої самооцінки. Оцінка з боку вчителів, товаришів може бути позитивною (за результатами конкретної діяльності, вияву деяких особистісних якостей). Однак вона суперечить батьківській, що підвищує можливість виникнення конфліктів. Неможливість одержати схвалення від близьких людей травмує дитину, спотворюючи її поведінку. У дітей порушується емоційний і психічний стан, виникають страхи, тривожність. Вони можуть відчувати злість, бажання помститися, стають нещирими, черствими. Такі діти часто втікають з дому, виявляють жорстокість до молодших за себе, більш слабких, немічних, до тварин; стають на шлях серйозних правопорушень, навіть злочинів. У цьому виявляється бажання вилити свою образу за грубості, приниження людської гідності, знуцання з боку дорослих;

3) сім'ї з важким матеріальним становищем. У таких родинах незадоволені елементарні потреби в їжі, одязі, житлі. Батьки стурбовані пошуком засобів для існування, негативні емоції «виливають» на дітей. Дитина, порівнюючи себе з більш забезпеченими ровесниками, відчуває себе скривдженою, ущемленою, здатна на скоєння протиправних дій;

4) сім'ї з низькими духовними потребами і споживацьким ставленням до життя. У таких сім'ях превалує дух накопичення, задрощів, фетишизації речей. Батьки прагнуть придбати будь-якими засобами бажане, передаючи дітям спотворене розуміння моральних цінностей, формуючи егоїзм, ігнорування суспільних і правових обмежень. Діти схильні до здійснення корисливих правопорушень і злочинів. За відсутності духовних потреб вони намагаються знайти незвичні розваги, втягуються у наркоманію, токсикоманію, алкоголізм. Завищені претензії зумовлюють внутрішні і зовнішні конфлікти через брак можливостей та здібностей для досягнення бажаної мети;

5) педагогічно неспроможні сім'ї, де неузгоджені педагогічні вимоги окремих членів, конфліктують батьки. Атмосфера у сім'ї травмує психіку дитини, робить її неврівноваженою, збудженою, грубою, лицемірною, брехливою. Її роздирають суперечності, оскільки доводиться пристосовуватись до різних вимог батьків. Самооцінка у таких дітей часто сповнена протиріч, нестійка, вироблення

моральних цінностей ускладнене, що негативно позначається на формуванні особистості;

б) сім'ї, де діти перебувають у ролі «відчужених». Батьки занурені у власні проблеми, інтереси, справи, не знають, чим живе їх дитина, що її цікавить, турбує, про що вона думає, мріє. Наслідком є відсутність взаєморозуміння, духовної близькості, теплоти взаємин. Батьки не помічають, як віддаляється їхня дитина, як чільне місце в її житті посідають сумнівні друзі, дивуються несподіваним негативним проявам поведінки. У таких дітей самооцінка формується по-різному, залежно від того, чий вплив виявився сильнішим: батьків, учителів, друзів, сумнівних товаришів.

Захистити дітей від сімейного неблагополуччя може система регулювання сімейного виховання. Організацію допомоги батькам, якщо вони мають бажання нею скористатися, здійснюють вчитель, школа на основі формування стосунків співробітництва, взаємодопомоги, взаєморозуміння.

Отже, педагогічне середовище розвитку дитини створюється в процесі сімейного виховання, залежить від типу сім'ї. Розуміння цього педагогами сприяє поглибленню зв'язків з нею, пошуку можливостей щодо корекції сімейного виховання, підвищення педагогічної культури батьків, захисту дитини від несприятливого впливу неблагополучної сім'ї.

Особливості і перспективи розвитку сучасної сім'ї

Розуміння та врахування особливостей сучасної сім'ї вчителями і батьками сприяють реалізації її виховних можливостей. Виокремлюють низку найхарактерніших особливостей сучасної сім'ї:

1) зміни ціннісних орієнтацій дітей і їх батьків. Багато представників сучасної молоді не вірять в істинні цінності й доброчинність, почуваються обманутими. Як результат — збільшується кількість малолітніх злочинців. У системі життєвих цінностей в багатьох батьків переважають прагнення до збагачення, намагання виховати в дітей прагматичність, раціоналізм, волю до успіху. Благородство, доброта, вміння співчувати і допомагати іншим часто недооцінюються;

2) відокремлення молоді сім'ї від родини. У сучасних умовах — це об'єктивний фактор, зумовлений соціально-

економічним розвитком суспільства, його продуктивних сил, рівня культури. Комплекс цих чинників забезпечує зміцнення й розвиток сім'ї як самостійного соціального інституту, який самостверджується без нехтування життєвого досвіду старших. В окремих сім'ях, які є мобільною соціально-економічною інституцією суспільства, створюється і сприятливий психологічний клімат для виховання дітей. Однак частіше молода сім'я, як правило, зазнає труднощів через побутову невлаштованість, матеріальні труднощі, професійно-виробничі негаразди, що впливають на виховання дітей;

3) зменшення чисельності сім'ї. Зменшення народжуваності дітей спричинене загостренням конкуренції на ринку робочої сили, зайнятістю подружжя, зростанням матеріальних витрат на виховання, надмірним навантаженням на жінку-матір вдома і на виробництві, несприятливими житловими, побутовими умовами, егоїстичним прагненням батьків «пожити для себе». Збільшення кількості одиноких сімей зумовлює відчуженість між дітьми, егоїзм, оскільки вони не мають зразка виявлення турботи, поваги до інших;

4) специфічність соціального укладу в міських та сільських сім'ях. Відмінності в культурі сімейного життя позначається на розвитку дітей. Особливості домашнього господарства сприяють залученню дітей до справ у сім'ї, формують у них працелюбність, вболівання за сімейні справи, відповідальне ставлення до життя. Діти виростають у специфічній морально-етичній атмосфері села, яка стримує антисоціальну поведінку, але нерідко вона пригнічує особистість, гальмує розвиток якостей, які потрібні людині в іншому середовищі. У місті такий контроль обмежений;

5) залежність виховання від рівня освіти батьків. Існує пряма залежність освіченості батьків та успішності їх дітей. Проте з посиленням зайнятості батьків, дезінтеграцією сім'ї така залежність знижується;

6) вплив соціально-педагогічних умов на самореалізацію. За теорією американського економіста Абрахама Маслоу (1908—1970), якщо не задовольняти біологічні потреби дитини, не гарантувати їй безпеку, не формувати її впевненість у тому, що і в майбутньому ці потреби будуть задоволені, то проблематично очікувати від неї діяльності, яка сприятиме самореалізації. Потреби кожної людини структуруються за ієрархічним принципом у різній послідовності. Загалом — це біологічні потреби, безпека і впевненість у майбутньому, любов та належність до конкретної соціальної групи, самооцінка, самореалізація тощо. У 90-х роках

XX ст. у зв'язку з трансформацією соціально-економічної системи в Україні виникли серйозні проблеми щодо задоволення біологічних потреб як конкретних людей, так і великих соціальних груп. Це разом з іншими чинниками (екологічна ситуація, соціально-медичні проблеми, що виникли внаслідок Чорнобильської катастрофи) значно погіршили демографічне становище в Україні, що дало підстави стверджувати про тривожний процес депопуляції її населення в останні роки XX — на початку XXI ст. Зміна соціальних, етичних пріоритетів, прорив у вітчизняний інформаційний простір далеко не найкращих зразків масової культури спричинили, попри деякі позитивні впливи, нівеляцію змісту людського життя;

7) обмеження позитивного впливу соціального оточення дитини. Урбанізація населення, лібералізація інформаційного простору, прагматизація життя, дефіцит спілкування в сім'ї та з ровесниками, недостатня окресленість морального ідеалу на рівні державної гуманітарної політики спричиняють маніпулювання свідомістю дитини, деформують систему життєвих пріоритетів і цінностей;

8) нерозуміння батьками механізмів формування гуманних взаємин з дітьми, їх прагнення до рольової або особистісної позиції. Кожна з цих крайнощів має негативні наслідки: відчуження дітей від батьків, обмеження їх стосунків побутовою сферою («зроби, принеси, подай»). Нерідко батьки недооцінюють вплив на виховання гуманних рис дитини морально-психологічних стосунків, взаємної любові, поваги, турботливості в сім'ї. Гармонійність сімейного виховання залежить від чесності і щирості, любові до дітей. Діти не можуть нормально розвиватися за рахунок авансованих почуттів, прагнуть, щоб їх сприймали і любили такими, які вони є. У цьому мудрість батьківської любові. В основі виховної діяльності у сім'ї має бути формула здорового батьківства, яку виводять з любові та вимогливості. Зосередження на любові за рахунок вимогливості призводить до неповаги авторитету батьків, і навпаки — авторитарна, гнітюча атмосфера в сім'ї навіює дитині думки, що її не люблять і вона нікому не потрібна. Стратегія батьків у вихованні дитини має полягати в досягненні рівноваги між милосердям і справедливістю, між ніжністю й вимогливістю, між любов'ю і суворістю та у формуванні в неї рис характеру, які є основою здорового родинного життя.

Ширшим за сім'ю виховним середовищем є родина (подружжя та інші близькі родичі, які живуть разом).

Родинне виховання — виховання дітей в родині батьками, родичами, опікунами або особами, які замінюють батьків.

Воно не належить до окремих педагогічних явищ, а відбувається в контексті життя родини, на основі внутрішньородинних стосунків, трудових і опікунських обов'язків, родинно-побутової культури. Рівень його зумовлений станом родини.

Родинне виховання в Україні ґрунтується на: народному родинознавстві (фамілістиці) та національному дитинознавстві з урахуванням їх історичного розвитку; родинних виховних традиціях українського народу, їх позитивних виявах; нових тенденціях традиційного українського родинного виховання; зіставленні теорії та практики українського родинного виховання з родинними виховними системами високорозвинутих зарубіжних країн і використанні усього позитивного в них.

Перспективним для новітнього родинного виховання є відродження традиційного високого статусу української родини, її авторитету, подружньої вірності, любові до дітей і обов'язку щодо їх виховання, поваги до батьків, піднесення ролі подружжя у створенні, зміцненні, збереженні й розквіті сім'ї, забезпечення на їх прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя.

Честь родини, єдність, наступність, спадкоємність поколінь, родинна і подружня злагода є пріоритетами сімейного виховання.

Форми і методи роботи вчителя з батьками учнів

Важливою умовою ефективної навчально-виховної роботи є співробітництво школи і сім'ї, яке передбачає належний рівень педагогічної культури батьків. Саме цьому підпорядковані програми школи молодих батьків та педагогічної культури молоді сім'ї, які спираються на систему перевірених досвідом багатьох поколінь найважливіших сімейних цінностей (здоров'я, любов та взаємоповага членів сім'ї, матеріальне благополуччя і духовність). Ці програми ґрунтуються на особистісно-орієнтованому підході, найбільш коректному та ефективному в роботі з сім'єю, який враховує конкретні життєві та індивідуальні особливості. Відповідно орієнтовані й програми з етно- та родинної педагогіки.

Тісний взаємозв'язок школи та сім'ї може розвиватися завдяки педагогічній освіті батьків і залученню їх до виховної роботи.

Педагогічна освіта батьків. Рівень педагогічної освіченості батьків залежить від традицій у сім'ях, в яких виростили вони, набутих знань, життєвого досвіду, здатності до саморозвитку. Майже завжди, на сучасному етапі особливо, у зв'язку з переходом до нового типу суспільства, утвердженням нових суспільних, етичних цінностей, а також із процесами глобалізації, одним із свідчень яких є Інтернет, педагогічна освіченість батьків нерідко відстає від реальної педагогічної ситуації, суспільних потреб, очікувань дитини. Тому школа має дбати про постійний розвиток їх педагогічних знань, вдаючись до різних методів роботи, найпоширенішими серед яких є лекторій, всеобуч, університет знань, конференція, день відкритих дверей, збори, відвідування батьків та ін.

Педагогічний лекторій передбачає надання батькам систематизованих знань з теорії виховання, привернення їх уваги до актуальних проблем виховання з допомогою лекцій, бесід.

Позакласний педагогічний всеобуч спрямований на ознайомлення батьків з проблемами виховання дітей різних вікових груп, починаючи з першого класу. Заняття проводять керівники школи.

Університет педагогічних знань передбачає більш серйозну підготовку з теорії виховання. Заняття відбуваються у формі лекцій та семінарів. Батьки беруть участь в обговоренні проблем.

Учасники підсумкової річної науково-практичної конференції батьків з проблем виховання визначають найактуальнішу проблему сімейного виховання («Трудове виховання», «Найкоротший шлях до добра — через прекрасне» тощо), протягом року вивчають її. У виступах батьки підбивають підсумки теоретичних і практичних досліджень, діляться особистим досвідом.

День відкритих дверей покликаний показати роботу школи, привернути увагу батьків до проблем виховання. Захід вимагає серйозної підготовки: оформлення школи, організації програми свята (концерту, зустрічей у класах, відвідання виставок, спортивних змагань тощо).

Класні батьківські збори є традиційною формою роботи. Один з варіантів — формування проблемної тематики («Чи можна спізнитися з вихованням у дитини доброти, чуйності?» тощо). Проведенню зборів допомагає задале-

гідь складений питальник («Пригадайте, які життєві труднощі загартовували Ваш характер, зміцнювали волю», «Охарактеризуйте стан Вашої дитини (мовлення, вчинки, почуття, настрої, результати дій), коли вона зустрілася зі справжньою трудностю», «Чи часто Ви спостерігаєте за дитиною під час подолання нею труднощів?», «Які труднощі найчастіше вдається подолати дитині, а які їй не під силу?» та ін.).

Відвідування батьків вдома сприяє налагодженню контактів із сім'єю, з'ясуванню її загальної та педагогічної культури, умов життя учня, консультуванню щодо єдиних вимог до дитини, обговоренню відхилень в її поведінці, вжиттю необхідних заходів щодо їх запобігання, залученню батьків до участі в роботі школи тощо. Відвідувати батьків учнів можна, маючи запрошення від них або домовившись заздалегідь. Несподіваний прихід вчителя викликає ніяковість, збентеження батьків. Під час зустрічі педагог має підкреслити позитивне в дитині, тактовно звернути увагу на недоліки, разом поміркувати над тим, як усунути їх. Дуже важливо створити атмосферу довіри і доброзичливості.

Листування передбачає періодичне надсилання батькам листів про успіхи учня в навчанні, старанність, уважність та відповідальність за доручення. Можна повідомити про певні його труднощі, попросити про зустріч. Варто висловити щире подяку за хороше виховання дитини. Лист передають батькам через їх дитину, попередньо ознайомивши її із змістом. Найчастіше листування використовують, коли класний керівник не може зустрітися з батьками вдома або запросити їх до школи.

Консультації батькам передбачають надання конкретних рекомендацій, порад з актуальних для батьків питань.

Запрошення батьків до школи, як правило, призначене для конфіденційної розмови про шкільні проблеми дитини (погана поведінка, неуспішність тощо). Під час бесіди важливо дотримуватися педагогічного такту, створити атмосферу довіри. Педагог висловлює свої міркування, відповідає на запитання батьків, надає корисні поради. Необхідно пам'ятати, що надмірне звертання уваги на недоліки учня викликає в батьків неприязнь, насторогу, навіть якщо учитель має рацію.

Тематичні вечори запитань і відповідей сприяють глибокому пізнанню методики сімейного виховання. На них запрошують працівників правоохоронних органів, лікарів, психологів, соціальних працівників, фахівців, які опікуються проблемами виховання молоді.

Ознайомлення батьків з психолого-педагогічною літературою передбачає відбір і надання рекомендацій щодо психолого-педагогічної, науково-популярної літератури для батьків відповідно до проблем, які є в учнів певного класу чи в окремої дитини.

Для забезпечення форм і змісту співпраці школи і батьків використовують усні журнали, педагогічний десант (виступи педагогів на підприємствах). Ефективними є спільні тематичні заходи: «дерево родоводу» — зустрічі поколінь; «у сімейному колі» — індивідуальні консультації, зустрічі з лікарями, психологами, юристами; «родинний міст» — зустрічі з батьками та обговорення проблем виховання; «народна світлиця» — звернення до народних традицій у сімейному вихованні; «день добрих справ» — спільна трудова діяльність педагогів, батьків і дітей; «дискусійний клуб» — обговорення проблемних питань виховання; «аукціон ідей сімейного виховання», «батьківський ринг», «дні довіри», «сімейні дні в класі» тощо.

Залучення батьків до виховної роботи. У виховному процесі школи, крім педагогів, беруть участь батьки, працюючи в класних та загальношкільних батьківських комітетах, виконуючи рекомендації, прохання вчителів.

Батьківський комітет класу створюють з метою демократизації управління виховним процесом, налагодження зворотного зв'язку сім'я — школа, для поточного коригування управлінських рішень, забезпечення єдності педагогічних вимог до учнів, надання допомоги сім'ї у вихованні та навчанні дітей. Діє відповідно з положенням про батьківські комітети загальноосвітніх шкіл. До роботи в ньому залучають найактивніших батьків, авторитетних людей з високою громадянською свідомістю, які виявляють інтерес до справ класу, школи. Їх обирають на батьківських зборах класу. На засіданні батьківського комітету обирають голову, відповідальних за окремі види роботи. Батьківський комітет працює у тісному контакті з класними керівниками.

Загальношкільний батьківський комітет обирають на загальношкільних батьківських зборах із представників батьківських комітетів класів. Тоді ж обирають голову батьківського комітету школи, створюють комісії: навчальну, культурно-масової роботи, господарську, трудового виховання і професійної орієнтації, педагогічної пропаганди. Комітет пропонує рішення, які потім обов'язково розглядаються адміністрацією школи. До сфери його діяльності входять піклування про групи подовженого дня, санітарний стан

школи, допомога в ремонті школи, організація літнього відпочинку дітей, їх харчування та ін.

У роботі з батьківськими комітетами вчителі, адміністрація школи повинні виявляти тактовність, доброзичливе, уважне ставлення до їх пропозицій, своєчасно реагувати на них, розуміти, що їх діяльність сприяє спілкуванню, зближенню педагогів з батьками і на цій основі успішному вирішенню багатьох складних питань виховання.

Виконання батьками практичних рекомендацій, прохань сприяє підвищенню культури батьків, озброєнню їх педагогічними знаннями і досвідом. Налагодження контактів, спілкування батьків з дітьми, класним керівником у процесі виконання педагогічних рекомендацій сприяє зближенню дітей з батьками.

Адресовані батькам рекомендації, прохання найчастіше стосуються таких аспектів шкільного життя:

— проведення безпосередньої роботи з дітьми: індивідуальної (наставництво, шефство), групової (керівництво гуртком за інтересами);

— надання організаційної допомоги вчителю: наприклад, сприяння в проведенні екскурсій (надання транспорту, забезпечення путівками), організація зустрічей з цікавими людьми, комплектування класної бібліотеки, клубу аматорів книги тощо;

— участі у зміцненні матеріальної бази школи, вирішенні господарських питань (допомога в обладнанні кабінетів, виготовлення обладнання, приладів, ремонт школи тощо).

В організації такої роботи з батьками важливо з'ясувати, чим вони можуть допомогти школі, коректно висловити свої пропозиції у письмовій формі (найкраще це робити на класних батьківських зборах).

Взаємодія з батьками. Дбаючи про ефективну взаємодію з батьками, учитель повинен враховувати важливість таких чинників:

1) запрошення батьків до співробітництва. Часто вчитель вважає, що батьки перебувають в опозиції до нього. Намагаючись запобігти можливим запереченням з їх боку, він починає розмову в директивному тоні замість того, щоб зрозуміти їх почуття, виявивши стриманість, відкритість. Доброзичливість, відкритість у спілкуванні з батьками — перший крок до співпраці з ними;

2) дотримання позиції рівноправності. Об'єднання зусиль учителя та сім'ї школяра можливе за взаємного визнання ними рівноправності. Перший крок має зробити вчитель, оскільки до цього його зобов'язує професійний обов'язок;

3) визнання важливості батьків у співпраці. Учитель повинен завжди наголошувати на важливій ролі батьків у вихованні та розвитку дитини;

4) вияв любові, захопленості їх дитиною. Психологічний контакт із батьками виникає одразу, як тільки вчитель виявляє розуміння дитини, симпатизує їй, бачить позитивні та негативні риси. Батьки, відчувши доброзичливість учителя, більш охоче спілкуються з ним, налаштовуються на співпрацю;

5) пошук нових форм співпраці. Учитель може запропонувати одному з батьків організувати батьківські збори, разом визначивши їх тематику, структуру тощо. Особливо корисний обмін думками з батьками щодо налагодження взаєморозуміння з дітьми.

Процес налагодження взаємодії з батьками ефективний за дотримання педагогом психолого-педагогічних правил та вимог. До них належать:

— використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків. У спілкуванні з батьками слід уникати категоричного тону, який може спровокувати образи, роздратування. Нормою мають стати стосунки, засновані на взаємоповазі. Цінність їх полягає у розвитку почуття власної відповідальності, вимогливості, громадянського обов'язку як учителів, так і батьків;

— довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні. Психологічно батьки готові підтримати потреби школи. Навіть ті батьки, які не мають педагогічної підготовки й освіти, з розумінням і відповідальністю ставляться до виховання дітей;

— педагогічний такт, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї. Класний керівник — особа офіційна, але за специфікою своєї роботи може стати свідком стосунків, які приховуються від сторонніх. Якою б не здавалася йому сім'я, учитель повинен бути тактовним, ввічливим, інформацію про сім'ю використовувати лише для допомоги батькам у вихованні дитини;

— життєстверджуючий, мажорний настрій при вирішенні проблем виховання, опора на позитивні риси дитини, орієнтація на успішний розвиток особистості.

Формування особистості дитини передбачає подолання труднощів, протиріч у її житті. Важливо, щоб це сприймалося як вияв закономірностей розвитку (нерівномірність, стрибкоподібний характер, причинно-наслідкова обумовленість, вибіркоче ставлення дитини до виховних впливів), тоді складнощі, суперечності, несподівані результати не викликать розгубленості у педагога.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає роль сім'ї у вихованні дитини?
2. За якими параметрами різняться благополучні і неблагополучні сім'ї, і як це позначається на вихованні дітей?
3. Чи завжди благополуччя в сім'ї є запорукою повноцінного виховання дітей? Чому?
4. Проаналізуйте типи неблагополучних сімей залежно від їх впливу на дітей.
5. У чому, на ваш погляд, полягають мета і зміст родинного виховання?
6. За якими основними напрямками здійснюється робота класного керівника з батьками вихованців?
7. Опишіть досвід роботи батьківського комітету Вашої школи.

Література

- Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. — Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
- Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посіб. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
- Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховальних відносин з учнями): Навч.-метод. пос. — К.: ІЗМН, 1996. — 232 с.
- Воспитание детей в школе: Новые подходы и технологии / Под ред. Н. Е. Щурковой. — М.: Новая школа, 1998. — 208 с.
- Востриков А. А. Дидактика гуманистического воспитания: Учеб. пособие: В 2 ч. — Ч. 1: Основы теории гуманистического воспитания. — Одесса: Психодиагностика, 1991. — 208 с.
- Гавриловец К. В. Гуманистическое воспитание в школе: Пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей. — Мн.: Польша, 2000. — 128 с.
- Дубасенюк О. А. Основы теории і практики професійної виховної діяльності. — Житомир: ЖДПІ, 1994. — 187 с.
- Євтух М. Б. Формування гуманізму в системі особистісних якостей і стосунків. — Х.: Основа, 1995. — 120 с.
- Золотухіна С. Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання. — Х.: Основа, 1995. — 292 с.
- Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. — К.: Україно-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
- Кабуш В. Т. Система гуманистического воспитания школьников: Пособие для педагогов. — Мн.: Польша, 2000. — 208 с.
- Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. П. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. — М.: Новая школа, 1996. — 157 с.
- Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посіб. / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — 2-ге вид., випр. і доп. — Х.: «ОБС», 2002. — 400 с.
- Основи національного виховання: Концептуальні положення / В. Т. Кузь, Ю. Д. Руденко та ін. — Умань, 1995. — 108 с.
- Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя: Науково-метод. посіб. — Запоріжжя: Прем'єр, 2003. — 222 с.

3.

Теорія освіти і навчання

3.1. Дидактика

Пізнання й осмислення закономірностей освіти, навчання й виховання підростаючого покоління у процесі навчальної діяльності з часом завершилося виокремленням дидактики як галузі педагогіки, що досліджує та обґрунтовує зміст освіти, закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання. Напрацювання цієї науки сприяють постійному вдосконаленню навчальної діяльності школи, забезпеченню її відповідності потребам і викликам часу.

Виникнення і становлення дидактики як науки

Першим почав використовувати термін «дидактика» німецький педагог Вольфганг Ратке (1571—1635), який тлумачив її як наукову дисципліну, що досліджує теоретичні та методичні засади навчання. Статус науки дидактика отримала завдяки працям чеського педагога Яна-Амоса Коменського (1592—1672), який у книзі «Велика дидактика» (1632) виклав основні принципи навчання і форми його організації. Він був ініціатором запровадження існуючої класно-урочної системи, поділу учнів на класи, навчального часу — на навчальні роки, квартали з канікулами між ними, щоденних занять — на 45-хвилинні уроки і 10—20-хвилинні перерви; започаткував предметну систему

викладання за програмами і підручниками, екзамени наприкінці року.

У розвиток дидактики вагомий внесок зробили французькі просвітники-педагоги XVIII ст. Клод-Андріан Гельвецій (1715—1771), Дені Дідро (1713—1784), Жан-Антуан Кондорсе (1743—1794), Жан-Жак Руссо (1712—1778) та ін. Вони закликали враховувати вікові особливості учнів у навчальному процесі, виступали за активізацію методів навчання, опиралися на досвід та спостереження за учнями, перебудову школи, демократизацію освіти в інтересах народу.

Швейцарський педагог Йоганн-Генріх Песталоцці (1746—1827) спробував поєднати дитячу працю з навчанням; розробив теорію елементарної освіти, згідно з якою процес виховання має бути спрямований від простого до складного, а навчальний процес — побудованим на основі чуттєвих сприймань. На його думку, глибокі знання можна отримати лише за умови послідовного та систематичного навчання.

Німецький філософ і педагог Йоганн-Фрідріх Герbart (1776—1841) розробив теорію ступенів освіти; намагався вирішити проблему виховуючого навчання, в процесі якого виникають різнобічні інтереси; залишив багато цінних дидактичних порад щодо розвитку в учнів уваги, спостережливості, пам'яті, мови.

Значний внесок у дидактику в XIX ст. зробив німецький педагог Фрідріх-Адольф-Вільгельм Дістервег (1790—1866), який очолював рух прогресивних учителів проти так званих *регуляторів* — освітніх законів пруського уряду, проголошував прогресивні принципи дидактики: природодоцільності, культуродоцільності, самодіяльності; створив дидактичні засади розвивального навчання. Він вважав, що засвоєння учнями знань можливе лише за умови виявлення ними активності у процесі навчання.

Український і російський педагог Костянтин Ушинський (1823—1881) в основу свого бачення завдань педагогіки поклав ідею природодоцільності, народності початкового навчання. Він наполягав, щоб навчання будувалося з урахуванням психологічних особливостей учнів, від учителів вимагав глибоких знань, які виходили б за межі окремого предмета, дотримання таких дидактичних принципів як систематичність, послідовність, наочність, міцність засвоєння знань. Його дидактичні принципи і методи викладання підтримали багато теоретиків і практиків.

В Україні у ХІХ ст. помітною була постать Олександра Духновича (1803—1865), який у Закарпатті, що тоді перебувало у складі Австро-Угорської імперії, створював підручники для народних шкіл, брав активну участь у культурно-освітній діяльності. Його твори «Книжица читальная для начинающих», «Краткий землепис для молодых русинов», «Сокращенная грамматика письменного русского языка», «Народная педагогия» певним чином допомогли у відкритті на Закарпатті понад 70 початкових шкіл.

Автором кількох підручників був Борис Грінченко (1863—1910). Попри заборону царського уряду, він викладав у школах українською мовою, видав «Словарь украинского языка» в 4-х томах, а також «Українську граматику до науки читання й писання».

У теорію навчання значний внесок зробили російські психологи Павло Блонський (1884—1941), Лев Виготський (1896—1934). Завдяки їх працям дидактика як система виховання в школах у 30-ті роки ХХ ст. стала більш обґрунтованою, завершеною.

Видатним дидактиком-практиком ХХ ст. був вітчизняний педагог Василь Сухомлинський (1918—1970), який розвинув ідею розумового виховання дитини під час навчання та практичної діяльності у педагогічній справі. У 50—80-х роках ХХ ст. розробленню теоретичних питань дидактики приділяли увагу багато вітчизняних та зарубіжних учених-педагогів, а також психологів.

Дидактика як складова педагогічної науки постійно поповнюється оригінальними ідеями завдяки знахідкам творчо працюючих учителів, педагогів-новаторів. Нині педагогічній громадськості широко відомі імена таких майстрів педагогічної справи, як В. Шаталов, С. Лисенкова, Ш. Амонашвілі, М. Щетинін, Є. Ільїн та ін. Сучасна дидактика запроваджує нові підходи до навчального процесу — його кібернетизацію, «гнучкі технології», модернізовані методи і форми навчання. Зберігаючи цінні ідеї традиційного навчання, вона сприяє вдосконаленню освіти і навчання відповідно до вимог суспільства.

Сутність дидактики

Сучасна дидактика досліджує загальні закономірності викладання різних навчальних дисциплін. Особливості викладання окремих з них є предметом методики. Отже, дидактика і методика взаємодіють як дві галузі теорії педаго-

гіки, які поєднує спільний об'єкт вивчення — процес навчання.

Дидактика (грец. *didaktikus* — навчаю) — галузь педагогіки, яка розробляє теорію навчання та освіти.

Об'єктом вивчення дидактики є навчальний процес, а її сутність зумовлює виокремлення широкого кола питань, що становлять предмет вивчення дидактики: мета і зміст навчального процесу, обґрунтування принципів, правил навчально-виховного процесу на основі дослідження закономірностей навчання і вироблення організаційних форм, методів, прийомів і засобів (навчально-матеріальної бази).

Дидактика належить до системи гуманітарних загальнолюдських знань, через це має взаємозв'язки практично з усіма науками. Найтісніше вона пов'язана з філософією та соціологією, політологією, педагогічною психологією, логікою, фізіологією людини, кібернетикою та їх конкретними методиками.

Філософія та соціологія дають змогу дидактиці враховувати соціальні особливості життя та діяльності людей, їх вплив на процес навчання. Політологія розкриває для дидактики проблеми, пов'язані із впливом політичних явищ та процесів на навчання людей. Педагогічна психологія дає змогу враховувати психологічні закономірності та особливості процесу засвоєння знань, умінь, навичок. Фізіологія людини збагачує відомості про особливості розвитку людського організму, вищої нервової діяльності людини. Кібернетика розкриває закономірності процесів управління, передачі аналізу інформації. Використання її досліджень і наукових даних дає змогу сконструювати і застосовувати у педагогічному процесі навчальні та контрольні машини, здійснювати не тільки прямий, а й зворотний зв'язок учителя з учнями, що дає вичерпну інформацію про якість їхніх знань.

Конкретні методики, зорієнтовані на викладання окремих дисциплін, збагачують дидактику даними про перебіг навчального процесу при застосуванні різноманітних форм і засобів навчання. Чим активніше впливає теоретична дидактика на методики і форми організації навчання, тим специфічнішою є методика викладання певного предмета. Дидактика співвідноситься з конкретними методиками, як теорія з практикою, а також як теорія з теорією, як дві взаємодіючі системи теоретичних знань у галузі педагогі-

ки. Дидактичні закономірності і принципи є загальними; типи і структура методів і засобів навчання, які ґрунтуються на спільних принципах, мають певну схожість з іншими предметами; конкретні прийоми, засоби і методи у викладанні різних предметів є специфічними.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства дидактика покликана організувати процес навчання у такий спосіб, щоб продуктивність і працездатність учнів і вчителів були максимальними, однак методом досягнення цього не може бути примус. Дидактика розробляє прийоми і методи, які сприяють пізнавальній самостійності, творчій активності учнів, формуванню гармонійної особистості.

Категоріальний апарат дидактики

Проблемно-сміслова структура дидактики обумовлена такими елементами навчально-виховної діяльності: навчання, освіта, викладання, учіння, знання, уміння, навички, а також закономірності, принципи, форми, методи навчання.

Навчання — процес взаємодії вчителя та учня, в результаті якого учень засвоює знання, набуває вмінь і навичок.

Учитель може навчати учнів безпосередньо або опосередковано — через систему завдань. Метою навчання є свідоме засвоєння учнями знань з основ наук, набуття певних навичок і вмінь, всебічний розвиток на цій основі їх пізнавальних сил і здібностей.

Освіта — процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних сил (мислення, уяви, пам'яті тощо) та результат цього процесу — досягнення певного рівня освіченості.

Освіта є основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави; визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства; стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Потреба в її радикальній модернізації зумовлена переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства, глобалізаційними процесами.

У Національній доктрині розвитку освіти йдеться про те, що метою освіти є створення умов для розвитку особистості, її творчої самореалізації, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства.

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту і форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти і навчання протягом життя; пропаганда здорового способу життя; розширення україномовного освітнього простору; забезпечення освітніх потреб національних меншин; забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу; органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, забезпечення ними навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти в європейський і світовий освітній простір.

Залежно від мети, особливостей підготовки учнів розрізняють загальну, політехнічну й професійну освіту. *Загальна освіта* є сукупністю основ науки про природу, суспільство, мистецтво, а також відповідних умінь і навичок, необхідних кожній людині незалежно від професії. *Політехнічна освіта* — сукупність знань про основні галузі виробництва й набуття загальнотехнічних умінь, необхідних для участі в продуктивній праці. Її здобувають у процесі вивчення предметів політехнічного циклу: математики, фізики, хімії, біології, географії, а також інших предметів — історії, основ держави і права, літератури, трудового навчання. *Професійна освіта* є сукупністю знань, практичних умінь і навичок, необхідних для певної галузі трудової діяльності. Вона забезпечує глибоке вивчення наукових основ з обраного виду праці, формування спеціальних практичних умінь та навичок, виховання майбутніх фахівців. Внаслідок професійного навчання особа набуває певну спеціальність і кваліфікацію.

Між загальноосвітньою, політехнічною і професійною освітою існує тісний взаємозв'язок. Загальна освіта є нау-

ковою основою політехнічної й професійної. Від рівня та якості загальної освіти залежать успіхи в освоєнні майбутньої професії. У процесі політехнічної освіти учні засвоюють не лише основи сучасного виробництва, а й отримують певну професійну підготовку. У професійному навчанні політехнічні знання не лише використовуються, а й поповнюються, розвиваються.

У сучасному суспільстві надзвичайно актуальною є *медіаосвіта* — напрям в педагогіці, який передбачає вивчення учнями закономірностей масової комунікації: преси, телебачення, радіо, кіно, відео тощо.

Зміст медіаосвіти, яка інтегрується з базовою освітою, полягає в¹: навчанні сприйняттю і опрацюванню інформації, яка передається каналами засобів масової інформації; розвитку критичного мислення, вміння розуміти прихований зміст того чи іншого повідомлення; включенні позашкільної інформації до контексту загальної, базової освіти, в систему знань і вмінь, що формуються в предметних галузях; формуванні вмінь знаходити, готувати, передавати і приймати потрібну інформацію, в т. ч. з використанням різного технічного інструментарію (комп'ютери, модеми, факси, мультимедіа та ін.).

Робота з засобами медіаосвіти передбачає: знаходження потрібної інформації в різних джерелах; встановлення зв'язків між різними інформаційними повідомленнями; вичленування з інформації необхідних даних, їх систематизацію, виокремлення головного в інформаційному повідомленні; розуміння спрямованості інформаційного потоку; знаходження помилок в одержуваній інформації; сприйняття і розуміння різних точок зору; створення власних аргументованих висловлювань щодо повідомлень; переклад інформації одного типу в інший (вербальної у візуальну), і навпаки; визначення форми викладу інформації, що адекватна його змісту; володіння простим інструментарієм підготовки, передавання і одержання інформації.

Викладання — організація та управління вчителем пізнавальною діяльністю учнів, в результаті чого відбувається розвиток і виховання школярів.

Полягає викладання у формулюванні перед учнями пізнавального завдання, повідомленні нових знань, управлін-

¹ Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. — 234 с.

ні їх засвоєнням, закріпленням та використанням, у перевірці якості знань, умінь, навичок.

Учіння — власна навчальна діяльність учня.

Учіння є процесом пізнавальної діяльності учнів, завдяки якій вони засвоюють системні знання, здобувають індивідуальний досвід пізнання, вміння самостійно ними оперувати, застосовувати навички й уміння, розвиваючи свій навик спілкування з учителем і учнями в класному і загальношкільному колективах.

Знання — цілісна система нагромаджених людством відомостей, фактів, наукових теорій, законів, понять.

Знання характеризуються: «істинністю (цим відрізняється від думки), рефлексивністю (“я не тільки знаю щось, але й знаю, що я це знаю”), транзитивністю (“якщо я знаю, що хтось знає щось, то з цього випливає, що я знаю це щось”), асиметричністю (“якщо я знаю когось, то це не означає, що він мене також знає”), обґрунтованістю (“виражає готовність суб’єкта продемонструвати те, як даний елемент знання пов’язаний з іншими”). ... Знання пов’язані з баченням комунікативної перспективи (“якщо я у процесі спілкування з іншими усвідомлюю себе як того, хто щось знає, то тим самим я визнаю наявність у мене готовності переконувати співрозмовника у цьому знанні, відстоювати (захистити) це знання”»)¹.

Дидактика виділяє такі види знань:

— основні терміни і поняття. Забезпечують розуміння, тлумачення, сприйняття наукових положень;

— факти щоденної дійсності й наукові факти. Допомагають пізнанню законів будь-якої науки, формуванню переконань, формулюванню, обстоюванню ідей;

— основні закони науки. Розкривають зв’язки і відношення між різними об’єктами та явищами дійсності;

— теорії. Містять систему наукових знань про певну сукупність об’єктів, про методи пояснення та передбачення явищ конкретної предметної галузі;

— знання про способи діяльності. Вони є сукупністю методів набуття і нагромадження знань;

— оцінні знання. Відомості про норми ставлення до різних явищ життя.

¹ Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. — Л.: Изд. Ленингр. ун-та, 1989. — С. 10—11.

Характерними особливостями повноцінних знань учнів є: *повнота знань* (кількість передбачених програмою знань про об'єкт вивчення); *глибина знань* (кількість усвідомлених істотних зв'язків певного знання з іншими, що до нього належать); *оперативність знань* (готовність і вміння учня застосувати їх у конкретних ситуаціях); *гнучкість знань* (швидкість знаходження варіативних способів застосування їх за зміни ситуації); *конкретність та узагальненість знань* (розуміння конкретних виявів узагальненого знання, здатність підводити конкретні знання до узагальнень); *системність знань* (сукупність знань, яка за своєю структурою відповідає структурі наукової теорії); *усвідомлення знань* (розуміння зв'язку між ними через вміння їх застосовувати).

Знання про навколишній світ поділяються на *теоретичні знання* (поняття, системи понять, теорії, гіпотези, закони і методи науки) і *фактичні знання, одиничні поняття* (знаки, цифри, букви, назви, події).

За гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу до процесу навчання надання знанням особистісного сенсу (індивідуалізованого усвідомленого відображення ставлення особистості до об'єктів її діяльності) забезпечує становлення системи особистісних смислів учнів.

Знання не можна передати, як річ. Вони можуть бути засвоєні лише завдяки пізнавальній активності учнів. Отже, під час організації засвоєння знань важлива заздалегідь спланована діяльність учнів.

Кожен учень повинен оволодіти навичками та вміннями.

Навички — автоматизовані, звичні, безпомилково виконувані дії.

Усвідомлене і творче застосування навичок свідчить про сформованість умінь.

Уміння — здатність свідомо діяти на основі засвоєних знань і навичок.

Вони є складовою продуктивної діяльності, формуються й розвиваються у процесі її здійснення. Уміння виявляються в успішному використанні знань і навичок, правильному застосуванні їх у нових і складних обставинах і передбачають чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій.

Для оволодіння вміннями необхідно засвоїти знання про те, як діяти у запропонованих умовах і які саме навички розвивати. Виокремлюють три фази формування умінь: усвідомлення завдання і способів його виконання; засто-

сування на практиці, де внаслідок багаторазового повторення дії стають більш чіткими і злагодженими; дії стають завченими.

Запитання. Завдання

1. Які чинники спричинили виникнення дидактики як науки?
2. Охарактеризуйте основні дидактичні ідеї Я.-А. Коменського за книгою «Велика дидактика».
3. Хто з педагогів зробив найпомітніший внесок у розвиток дидактики?
4. Хто з вітчизняних педагогів ХХ ст. найбільше збагатив своїми ідеями надбання дидактики?
5. У чому полягає зв'язок дидактики з іншими науками?
6. Розкрийте сутність основних категорій дидактики.
7. Що зумовлює розвиток дидактики як науки?

3.2. Освітня система в Україні

Відповідно до закону «Про освіту», (1991) система освіти в сучасній Україні складається з таких ланок: дошкільна освіта; загальна середня освіта; позашкільна освіта; професійно-технічна освіта; вища освіта; післядипломна освіта; аспірантура; докторантура; самоосвіта.

Дошкільна освіта

У дитячих яслах, садках, яслах-садках, сімейних, прогулянкових дошкільних закладах компенсуючого (для дітей, які потребують корекції фізичного і психічного розвитку) та комбінованого типів з короткотривалим, денним, цілодобовим перебуванням там дітей, а також у дитячих садках інтернатного типу, дитячих будинках тощо здійснюється дошкільна освіта. Організуються профільні дитячі садки (понад 1,7 тис.) з пріоритетним розвитком певного напрямку діяльності, що запроваджують авторські програми, досвід роботи видатних педагогів минулого й сучасності, надають додаткові освітні послуги. Метою дошкільних закладів є забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх різнобічного розвитку, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь та навичок, необхідних для подальшого навчання. Дошкільне виховання спрямоване на практичне оволодіння рідною, а інколи й іноземною мовами, забезпечення

пізнавальної активності, розвитку творчих здібностей в ігровій та інших видах діяльності; виховання культури спілкування, поваги і любові до батьків, родини, батьківщини. Ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, національної культури, надбань світової педагогічної науки та практичного досвіду.

Кожна дитина перед тим, як іти до школи, має одержати підготовку згідно з вимогами базового компонента дошкільної освіти в підготовчих групах дошкільних закладів, за спеціальною програмою в підготовчих групах при школі або за програмою сімейного виховання. Базовий компонент дошкільної освіти, який забезпечує право дитини на якісну освіту, захист її від впливу негативних явищ у суспільстві, є основою єдиного освітнього простору, гарантом його якості в дошкільних закладах. Його зміст відображає тенденції до гуманізації дошкільної освіти, орієнтує на збалансоване співвідношення між розумовим, фізичним, соціальним розвитком дитини, виховання цілісної особистості, здатної до самовираження. Він передбачає засоби і шляхи підготовки дошкільника до життя у суспільстві, яке кардинально змінюється, інтегрується у світову спільноту, забезпечує умови для розкриття вікового потенціалу дитини, реалізації її права вибору та захисту її гідності.

Загальна середня освіта

Обов'язковою складовою безперервної освіти є загальна середня, спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості через навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях, принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегрованості, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.¹

Загальна середня освіта — цілеспрямований процес засвоєння систематизованих знань про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної та практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності.

Завдання загальної середньої освіти полягають у вихованні громадянина України; формуванні особистості учня

¹ Закон України «Про загальну середню освіту». — Стаття 3. — 13 травня 1999 р. — № 651—XIV.

(вихованця), розвитку його здібностей та обдаровань, наукового світогляду; виконанні вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовці учнів до подальшої освіти і трудової діяльності; вихованні в учнів поваги до Конституції, державних символів України, прав і свобод людини й громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; реалізації права учнів на вільне формування політичних і світоглядних переконань, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй; виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних звичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів.

Відповідно до закону 12-річна загальна середня освіта має три рівні: початковий, основний, старший. Навчання здійснюється у загальноосвітній школі трьох ступенів: перший — початкова школа, другий — основна школа, третій — старша школа, що можуть функціонувати разом чи окремо.

Початкова освіта. Вона забезпечує загальний розвиток дитини, вміння впевнено читати, знати основи арифметики; набуття первинних навичок користування книжкою та іншими джерелами інформації; формування загальних уявлень про навколишній світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, вироблення перших трудових навичок. Строк навчання — 4 роки.

До початкової школи вступають діти, яким до 1 вересня виповнилося не менше шести років і які за результатами медичного й психологічного обстеження не мають протипоказань для систематичного шкільного навчання, а також діти семирічного віку, які з об'єктивних причин не почали навчання в школі.

Освітніми результатами навчання у початковій школі є повноцінні мовленнєві, читацькі, обчислювальні уміння й навички, узагальнені знання про реальний світ, достатньо розвинені мислення, уява, пам'ять, сенсорні уміння, здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати нескладні творчі завдання.

Враховуючи широкий діапазон вікових особливостей молодших школярів, у структурі початкової школи розрізняють мікроетапи: 1—2 класи (навчаються діти шести-семи-

річного віку) і 3—4 класи. Для дітей з особливими потребами може бути організована система корекційної допомоги без відриву від класного колективу. Інколи практикують вивчення цими учнями окремих предметів за більш сприятливих умов з урахуванням типу їх психічного розвитку.

Основна середня освіта. Фундаментом загальноосвітньої підготовки всіх школярів є середня освіта, вона формує в них готовність до вибору подальшого профілю навчання і здобуття освіти. У цьому віці в учнів в основному завершується формування загальнонавчальних умінь і навичок, засвоєння навчального матеріалу на рівні, достатньому для подальшого навчання. Важливе значення надається формуванню здорового способу життя, правовому й екологічному вихованню. Термін навчання — 5 років.

Зміна умов навчання (нові предмети і вчителі, нерідко зміна учнівського колективу і режиму навчання) збігаються із складним підлітковим періодом переходу від дитинства до дорослості. Відповідно до психофізіологічних особливостей учнів (молодші, старші підлітки, рання юність) у структурі основної школи враховують специфічну роль 5—6 і 7—9 класів. У 5—6 класах переважає пропедевтичний¹ характер вивчення більшості предметів. Тут потрібно ширше впроваджувати інтегровані курси, інтенсивне вивчення іноземних мов. У 7—9 класах пізнавальні інтереси учнів стають стійкішими, з'являються нові, досить сильні мотиви для навчання, змінюються критерії самооцінки й оцінювання всього, що відбувається довкола, збагачуються способи навчальної діяльності, зміцнюється воля і характер, прагнення до неформального спілкування і лідерства. Поступово розпочинається систематичне вивчення основ наук, все більшого значення набувають теоретичні знання, розвиваються різноманітні пізнавальні інтереси школярів.

Повна середня освіта. Вона забезпечує поглиблене засвоєння знань з базових дисциплін та за вибором, формування цілісних уявлень про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, громадянської позиції особистості, з'являється можливість здобуття освіти вищого рівня. Результатом здобуття повної середньої освіти має бути інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості — підґрунтя подальшої освіти і трудової діяльності. Термін навчання — 2 (3) роки.

¹ Пропедевтичний — (від грец. προαίδειου) підготовчий, систематично викладений в елементарній формі, що передує більш глибокому вивченню даної дисципліни.

Старша школа є останнім етапом здобуття повної загальної середньої освіти, на якому завершується формування цілісної картини світу, освоєння способів пізнавальної та комунікативної діяльності, вміння одержувати з різних джерел інформацію, аналізувати та застосовувати її. Вона функціонує переважно як профільна. Це створює ширші умови для диференційованого навчання, врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів, які відрізняються своїми здібностями. Доцільним є поглиблене вивчення окремих предметів, широке використання спецкурсів за вибором, факультативів. Профільність навчання визначається з урахуванням освітніх потреб учнів, кадрових можливостей і матеріальної бази школи, соціокультурного і виробничого середовища, перспектив здобуття подальшої освіти випускниками.

Залежно від умов роботи профільність навчання реалізується як у межах усього навчального закладу, так і в окремих класах або групах учнів. Поширена і робота шкіл та класів без визначення профілю навчання (загальноосвітній профіль).

Повна загальна середня освіта має бути доступною для всіх дітей незалежно від місця проживання і соціального статусу батьків. Між етапами шкільного навчання не повинно бути бар'єрів для переходу учнів від одного етапу до іншого.

Відповідно до можливостей щодо забезпечення освітнього рівня функціонують різні типи загальноосвітніх навчальних закладів.

Середня загальноосвітня школа — загальноосвітній навчальний заклад I—III ступенів. I ступінь — початкова школа (1—4 класи; термін навчання — 4 роки); II ступінь — основна школа (5—9 класи; термін навчання — 5 років); III ступінь — старша школа, як правило, з орієнтацією на профільне навчання (10—12 класи; термін навчання — 3 роки).

Школи всіх трьох ступенів можуть функціонувати разом або самостійно.

Загальноосвітня школа-інтернат — загальноосвітній навчальний заклад з частковим або повним державним утриманням дітей, які потребують соціальної допомоги.

Вечірня (змінна) школа — загальноосвітній навчальний заклад II—III ступенів для громадян, які не мають можливості навчатися у школах з денною формою навчання.

Спеціалізована школа (школа-інтернат) — загальноосвітній навчальний заклад I—III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів.

Гімназія (грец. *gymnasion* — школа фізичних вправ, місце зборів філософів) — загальноосвітній навчальний заклад

II—III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю (переважно гуманітарного).

Лицей (грец. *lykeion* — назва гаю біля храму Аполона, де Арістотель навчав своїх учнів) — загальноосвітній навчальний заклад III ступеня з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою.

Колегіум (лат. *collegium* — товариство) — загальноосвітній навчальний заклад III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілю.

Спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) — загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Загальноосвітня санаторна школа (школа-інтернат) — загальноосвітній навчальний заклад I—III ступенів відповідного профілю для дітей, які потребують тривалого лікування.

Школа соціальної реабілітації — загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують особливих умов виховання (створюється окремо для хлопців і дівчат).

Національна система середньої освіти на початку XXI ст. охоплювала 21,6 тис. загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі 14,9 тис. у сільській місцевості. Для обдарованих дітей створені 273 гімназії, 232 лицей, 25 колегіумів, мережа яких збільшується щороку.

Гімназії, лицей, коледжі забезпечують поліфонічність школи і право дитини на реалізацію своїх освітніх інтересів шляхом диференціації навчально-виховного процесу, розкриття творчого потенціалу через додаткову освіту (заняття в гуртках, студіях, клубах, факультативах).

У проекті «Концепції розвитку загальної середньої освіти» (2000) зазначається: «Зміст загальної середньої освіти оновлюється цілісно з урахуванням таких пріоритетів: створення передумов для різнобічного розвитку і саморозвитку особистості, індивідуалізації та диференціації навчання, переходу на особистісно орієнтовані педагогічні технології; формування особистісних якостей громадянина — патріота України; забезпечення життєвої, соціальної, комунікативної і комп'ютерної компетентності учнів; посилення практично-діяльній і творчій складових у змісті всіх освітніх галузей; гуманізації та гуманітаризації освіти (особливо в природознавчій і технологічній галузях); комплексної реалізації оздоровчої функції шкільної освіти; приведення обсягу і складності змісту у відповідність з віковими можливостями дітей, перспективами їхнього розвитку; забезпечення у старшій школі профільності навчання, генералізації та інтеграції знань на основі фундаментальних ідей, законів

науки; перерозподілу змісту між ступенями школи, зняття перевантаження в основній школі; забезпечення наступності навчального змісту і вимог щодо його засвоєння між базовим компонентом дошкільної освіти і початковою школою; основною і старшою школою; загальноосвітньою шкільною підготовкою та вимогами професійно-технічної і вищої освіти»¹.

Загальноосвітня школа стає національною, тобто школою Української держави. Збільшення кількості дітей, які навчаються українською мовою — свідчення цього. Тому особливо відповідальним завданням є визначення національного компоненту навчання й виховання. Розвивається мережа навчально-виховних закладів для дітей інших національних груп в Україні, що забезпечує вивчення їх мов, літератур, культур.

Обов'язковість повної загальної середньої освіти, збільшення терміну навчання до 12 років потребують уточнення функцій і пріоритетних завдань кожного ступеня школи і водночас забезпечення її цілісності.

З 2003/2004 навчального року в практику загальноосвітньої школи України втілено Концепцію профільного навчання².

Профільне навчання — засіб диференціації та індивідуалізації навчання, що за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу сприяє повнішому враховуванню інтересів, нахилів і здібностей учнів, створенню умов для навчання старшокласників відповідно до їх інтересів і намірів щодо продовження освіти.

Перехід до профільного навчання забезпечує поглиблене вивчення окремих предметів програми повної загальної освіти; створює умови для істотної диференціації змісту навчання із широкими і гнучкими можливостями побудови учнями індивідуальних освітніх програм; сприяє встановленню однакового доступу до повноцінної освіти різних категорій учнів відповідно до їх здібностей, індивідуальних нахилів і потреб; розширює можливості соціалізації учнів, забезпечує наступність між загальною та професійною освітою, більш ефективно готує випускників школи до освоєння програм вищої професійної освіти. Воно запроваджується з 10 класу на старшому ступені школи.

¹ Концепція розвитку загальної середньої освіти. Проект. /газ. Освіта України, № 33. — 16 серпня 2000 р.

² Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — № 24. — 2003. — С. 3—15.

Концепція профільного навчання передбачає введення у старших класах загальноосвітніх шкіл таких профілів:

— природничо-математичного (математика і комп'ютерна техніка, хіміко-біологічний, фізико-математичний, математико-економічний);

— суспільно-гуманітарного (іноземні мови, історико-філологічний, історико-правознавчий, історико-географічний);

— виробничо-технологічного (будівельний, електротехнічний, механізація, агротехнічний, косметико-перукарський та ін.);

— художньо-естетичного (образотворче мистецтво, художні народні промисли, вокально-хоровий, вокально-інструментальний та інші);

— спортивного (фізкультурно-оздоровчий і військовий).

В освітніх закладах різного типу (ліцей, гімназія, загальноосвітня школа та ін.) домінує модель внутрішкільної профілізації, яка реалізується у двох варіантах: багатопрофільна школа (об'єднує кілька профілів навчання), однопрофільна школа (спеціалізується лише на одному обраному профілі).

Профільне навчання передбачає обов'язкову допрофільну підготовку, мета якої — допомога учням в усвідомленому виборі того чи іншого профілю. Воно здійснюється у початковій (вибір вчителями, батьками додаткових годин для інтелектуального та фізичного розвитку дітей) та основній школі (самостійний вибір додаткових годин з метою поглибленого вивчення предметів інваріантної частини навчального плану, елективних курсів відповідно до кількості годин варіативної частини навчального плану та власних інтересів).

Елективні курси — короткотермінові, обов'язкові для відвідування курси на вибір учнів, що входять до складу профільного навчання на старшому ступені школи. Вони допомагають учням перевірити свої здібності за певної діяльності. Реалізуються курси за рахунок годин регіонального, гімназичного чи шкільного компонентів базисного навчального плану, збільшення годин максимального навантаження, створення ресурсних центрів, використання ресурсів додаткової освіти. Елективні курси запроваджуються поступово, мають різноманітну тематику відповідно до профілю, спрямовані на досягнення таких цілей:

— підтримка вивчення основних профільних предметів на заданому профільним стандартом рівні («Стилістика», «Культура мови», «Риторика», «Літературне (історичне,

географічне) краєзнавство», «Зарубіжна література», «Країнознавство», «Фольклор», «Основи економіки» тощо);

— виконання функції внутріпрофільної спеціалізації навчання і побудови індивідуальних освітніх траєкторій («Техніка перекладу», «Ділова англійська», «Основи редагування», «Загальна екологія і раціональне природокористування» тощо).

Профільне навчання реалізується не тільки у навчальній, а і позаурочній, позашкільній діяльності через профільну практику за вибором учнів (лабораторні роботи, робота в Інтернеті, складання і захист бізнес-планів, пошукові, етнографічні, польові, археологічні експедиції, робота в музеї, архіві, історичні екскурсії, розмовна практика, концертна і виставкова діяльність, педагогічна практика для педкласів, профільні табори, предметні тижні, науково-дослідна і проектна діяльність учнів тощо). Ці форми організації профільної підготовки забезпечують глибше засвоєння змісту профільних програм, забезпечують внутріпрофільну спеціалізацію учнів.

Організація профільного навчання допускає створення системи добору (конкурсний набір, введення накопичувальної оцінки — портфоліо, написання рефератів, творчих робіт, реальні результати навчання на курсах за вибором) учнів для продовження навчання в старших класах профільної школи, що має включати комплекс заходів, що сприятимуть уникненню випадкового характеру комплектування профільного класу, забезпечать можливість переходу дитини з одного профілю в інший. Залежно від специфіки освітнього закладу використовують такі методи добору учнів у профільні класи: екзамен з двох обов'язкових предметів (математика і українська мова) і одного профільного; гнучка діагностика за ступенем музичної і естетичної обдарованості, виявлення здібностей дітей до діяльності; тестування учнів і батьків для виявлення їх потреб і нахилів; облік стану здоров'я, рекомендації фахівців (педагогів, медиків, психологів тощо); накопичувальна система досягнень учнів (портфоліо).

Особливості організації профільного навчання у сільських школах. Профільне навчання сільських школярів має забезпечити якісну повну загальну середню освіту; підготовку школярів до отримання професії у системі сільського господарства: ознайомлення учнів з основними технологічними процесами в сільськогосподарському виробництві, принципами пристрою й експлуатації сільськогосподарської техніки; формування умінь веден-

ня підсобного господарства, виконання основних операцій сільськогосподарського виробництва; підготовку до продовження освіти в спеціальних середніх та вищих навчальних закладах.

Науково-методичне та організаційне забезпечення профільного навчання в сільських школах здійснюють шкільні та освітні округи — сучасні форми управління і розвитку освіти на місцевому рівні. Їх створення зумовлене специфікою сільського соціуму (віддаленість шкіл, малочисельність учнів, обмеженість вибору освітніх ресурсів та ін.).

Для забезпечення рівного доступу учнів до здобуття якісної освіти створюють освітні округи.

Освітній округ — навчально-виховне об'єднання загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності з дошкільними, позашкільними та іншими закладами і установами, що створюється для забезпечення освітніх і культурно-освітніх потреб громадян певної території.

Метою діяльності округу є також допрофесійна підготовка, неперервна освіта на територіях обслуговування; координація діяльності навчальних закладів, установ культури, охорони здоров'я та ін., що входять до округу з питань реалізації законодавства в галузі освіти, ефективне використання кадрового потенціалу, навчально-методичної та матеріально-технічної бази; впровадження профільного навчання та системи новітніх навчальних та виховних технологій; різноманітні форми співпраці з ВНЗ, загальноосвітніми закладами що працюють при них (факультативних, дистанційних, консультативних центрів), ПТУ.

Використовують такі моделі організації профільного навчання сільських школярів:

— «школа — ресурсний центр». Доцільна для сільських регіонів, де переважна більшість шкіл малочисельні. Всі освітні ресурси концентруються переважно на базі однієї школи;

— «міжшкільне об'єднання». Доречно створити, якщо поруч розташовані кілька шкіл, здатних за домовленістю обмінюватися освітніми ресурсами, кадрами. За таких умов у кожній школі можлива організація навчання за двома-трьома профілями при створенні відповідної матеріальної, навчально-методичної, кадрової бази;

— «асоціація шкіл». Це форма взаємодії прилеглих шкіл в освітньому окрузі. Функцію опорної школи бере на себе матеріально забезпечена і багаточисельна школа, її директор здійснює загальне керівництво асоціацією;

— «соціально-педагогічний комплекс». Він об'єднує найрізноманітніші організації (школа, ПТУ, дитячий садок, будинок культури, бібліотеки, підприємства, органи місцевого самоврядування);

— «внутрішньошкільне профільне навчання». Воно передбачає використання внутрішніх ресурсів школи за умови її відокремлення від інших освітніх центрів. Організацію профільного навчання здійснюють у різновікових групах учнів старшої школи;

— «ресурсний центр муніципального округу». Центр слугує на задоволення освітніх потреб, особистісного розвитку кожного учня. Очно-заочне навчання здійснюють спеціально підготовлені фахівці з профілів;

— «обласний ресурсний центр». Він створюється на базі обласних установ додаткової освіти для сільських школярів, що мають особливі схильності до певних видів діяльності, підготовка до яких на рівні району відсутня. Основні форми роботи: сесія в канікули, виконання індивідуальних завдань, консультування, дистанційне навчання.

Навчання учнів у школі може здійснюватися за допомогою поєднання кількох моделей, завдяки їх взаємозалежності.

Залежно від величини території в сільській місцевості виділяють такі типи освітніх мереж:

— шкільний освітній округ (один навчальний заклад I—III ступенів та кілька закладів нижчих ступенів);

— міжшкільний освітній округ (МОО) (кілька навчальних закладів I—III ступенів та кілька закладів нижчих ступенів);

— районний освітній округ (РОО). До його складу входять усі навчальні заклади адміністративного району;

Залежно від рівня інтеграції навчальних закладів виділяють такі види освітніх систем:

— навчально-виховне співтовариство (НВС): дружній союз навчальних закладів або систем освіти, який ґрунтується на єдності поглядів та дій у тій чи іншій сфері освіти;

— навчально-виховне об'єднання (НВО): сукупність взаємопов'язаних різноманітних навчальних закладів (систем освіти), що виконують різні функції для досягнення спільної мети;

— навчально-виховний комплекс (НВК): цілісний навчальний заклад (система освіти), який складається із значної кількості структурних підрозділів, що забезпечують досягнення комплексних цілей освіти.

Вибір ефективних механізмів керування профільним навчанням сільських школярів дає змогу створити відповідне науково-методичне, кадрове і матеріальне його забезпечення.

Позашкільна освіта

Гуманітарний і демократичний аспекти освіти потребують єдиної комплексної системи освіти та виховання у школі та поза нею.

Позашкільна освіта — сукупність знань, умінь і навичок, що отримують вихованці, учні і слухачі в позашкільних навчальних закладах у вільний від навчання в загальноосвітніх та інших навчальних закладах час.

В Україні, починаючи з другої половини ХІХ ст., позашкільною освітою займалися освітні товариства, земства, профспілки (після 1905 р.), недільні школи, народні будинки, народні університети та інші культурно-освітні установи. Після 1917 р. позашкільна освіта була включена у загальну систему народної освіти. На сьогодні державну політику у сфері позашкільної освіти як складової системи безперервної освіти визначають Закон України «Про позашкільну освіту», Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Концепція позашкільної освіти та виховання, Положення про позашкільний навчальний заклад тощо.

Позашкільна освіта є відкритою, гнучкою структурою, спрямованою на розвиток здібностей та обдарувань дітей. Здобуття її ґрунтується на принципі добровільності вибору типів закладів і видів діяльності, здійснюється за участю батьків або осіб, які їх замінюють, трудових колективів, громадських організацій, товариств, фондів.

Основними завданнями позашкільної освіти є: вільний розвиток особистості та формування її соціально-громадського досвіду; виховання прав і свобод людини та громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу та інших націй і народів; виховання шанобливого ставлення до родини та людей похилого віку; створення умов для творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей; формування свідомого і відповідального ставлення до здоров'я, навичок безпечної поведінки; задоволення

освітньо-культурних потреб, які не забезпечуються іншими складовими структури освіти; задоволення потреб у професійному самовизначенні і творчій самореалізації; пошук, розвиток та підтримка здібних, обдарованих і талановитих дітей, підготовка спортивного резерву з різних видів спорту; організація дозвілля, пошук його нових форм; профілактика правопорушень; формування здорового способу життя та ін.

Позашкільна освіта здійснюється за такими напрямками:

— художньо-естетичний (розвиток творчих здібностей, обдарувань, здобуття відповідних практичних навичок, оволодіння знаннями в сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва);

— туристсько-краєзнавчий (залучення дітей до вивчення історії рідного краю та довкілля, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів і явищ соціального життя, оволодіння уміннями та навичками з туризму та краєзнавства);

— еколого-натуралістичний (оволодіння знаннями про навколишнє середовище, формування екологічної культури особистості, набуття знань і досвіду розв'язання екологічних проблем);

— науково-технічний (набуття техніко-технологічних умінь та навичок, розширення наукового світогляду, підготовка до активної науково-дослідної роботи, оволодіння сучасною технікою та технологіями);

— дослідницько-експериментальний (залучення до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури і мистецтва, створення умов для творчого самовдосконалення; виявлення, розвитку і підтримки юних талантів та обдарувань);

— фізкультурно-спортивний або спортивний (розвиток фізичних здібностей, створення умов для повноцінного оздоровлення, загартування, змістовного відпочинку і дозвілля, занять фізичною культурою і спортом, підготовка спортивного резерву, набуття навичок здорового способу життя);

— військово-патріотичний (підготовка до військової служби, виховання патріотичних почуттів та громадянської відповідальності);

— бібліотечно-бібліографічний (поглиблення пізнавальних інтересів, підвищення інформаційної культури, набуття навичок і умінь орієнтуватися у потоці інформації);

— соціально-реабілітаційний (соціальне становлення та розвиток інтересів, здібностей, нахилів, потреб у самореа-

лізації вихованців, підготовка їх до активної професійної та громадської діяльності, організація їх дозвілля та відпочинку);

— оздоровчий (оволодіння знаннями про здоровий спосіб життя, організація оздоровлення, набуття і закріплення навичок, зміцнення особистого здоров'я, формування гігієнічної культури особистості);

— гуманітарний (оволодіння знаннями з основ наук соціально-гуманітарного циклу і вироблення відповідних навичок).

Позашкільну освіту здійснюють позашкільні навчальні заклади державної, комунальної або приватної форми власності диференційовано, відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей дітей та молоді.

Позашкільні навчальні заклади — заклади освіти, які дають змогу дітям виявляти свої творчі здібності, одержувати додаткову освіту, підвищувати можливості у професійному становленні та забезпечують соціальний захист.

До них належать палаци, будинки, станції, клуби й центри дитячої творчості, дитячо-юнацькі спортивні школи, студії, бібліотеки, оздоровчі та інші заклади. Їх робота тісно пов'язана з навчально-виховним процесом у школі. Позашкільні заклади за специфікою організації роботи поділяють на *комплексні* (палаци, будинки школярів, дитячі парки) і *профільні*, які забезпечують розвиток нахилів, інтересів дитини, задоволення її потреб у певній сфері діяльності (дитячі бібліотеки, театри, спортивні школи, станції юних натуралістів). Усі вони здійснюють різноманітну виховну роботу з підростаючим поколінням, яка ґрунтується на концепції позашкільної освіти та виховання, положенні про позашкільний навчально-виховний заклад, орієнтовній номенклатурі позашкільних навчально-виховних закладів.

Вони покликані не тільки сприяти проведенню дітьми вільного часу, а й створювати умови для додаткової освіти, виховання творчої, гармонійної, інтелектуально розвинутої особистості, професійного самовизначення, виявлення і подальшого розвитку нахилів, здібностей дітей. Ці ознаки позашкільної педагогіки притаманні всім позашкільним закладам освіти.

Дитячо-юнацькі центри міжнародного співробітництва координують діяльність з розвитку туризму, краєзнавства та екскурсійного обслуговування учнів. У них працюють туристсько-краєзнавчі гуртки, об'єднання, здійснюється під-

готовка та перепідготовка фахівців зі спортивного туризму і краєзнавства, обмін дитячими та молодіжними групами.

Дитячі театри здійснюють виховання дітей засобами театрального мистецтва. Розвивають їх сценічні навички. До них належать професійні драматичні, професійні лялькові, народні любительські, дитячі самодіяльні театри.

Дитячо-юнацькі кіноцентри сприяють комплексному естетичному розвитку дітей засобами аудіовізуальної культури. Напрями роботи можуть бути різними: мультстудія, студія ігрового та документального кіно, гуртки кіноосвіти, групи дитячого телебачення, студія комп'ютерної графіки та анімації, театр юного кіноактора, клуб художньо обдарованих дітей.

Центри науково-технічної творчості здійснюють додаткову освітню та кваліфікаційну підготовку молоді з авіа, судно-, автомоделювання, радіоаматорів, картингістів, баггістів, користувачів та програмістів персональних комп'ютерів тощо.

Школи образотворчих мистецтв покликані вивчати народних та декоративно-прикладних видів мистецтва. Сприяють залученню дітей до художньої культури, формуванню творчих здібностей, самостійному засвоєнню духовних цінностей.

Палаці та будинки дитячої творчості створюють умови для творчого, інтелектуального та фізичного розвитку дітей, задоволення їх освітніх потреб через участь у художній, декоративно-прикладній, еколого-природничій та інших видах творчості. Організують творчі колективи художньої самодіяльності (хори, оркестри, ансамблі пісні й танцю, театральні колективи та ін.).

Дитячі флотилії здійснюють знайомство з морськими професіями, проводять плавпрактику на кораблях і судах флотилії, допомагають у виборі майбутньої професії.

Дитячі залізниці сприяють розширенню кругозору, розвитку технічної творчості учнів, формуванню практичних умінь і навичок майбутніх працівників залізниці.

Центри і станції юних техніків здійснюють діяльність в об'єднаннях за інтересами: гуртках, лабораторіях, клубах, студіях (радіотехнічних, авіамодельних, судномодельних, ракетомодельних, фотолюбителів, автомодельних тощо). Заняття відбуваються в творчих об'єднаннях різної категорії (рівнів) або індивідуально.

Дитячо-юнацькі спортивні школи готують спортсменів. Можуть бути комплексними (з кількох видів) і спеціалізованими (з одного виду) спорту. Приймають до таких шкіл

дітей віком від 7 до 14 років, які мають відповідну фізичну підготовку.

Дитячі бібліотеки сприяють засвоєнню знань з основ наук, розвитку читацьких інтересів, вихованню читацької культури, любові до книги.

Види діяльності позашкільного закладу різноманітні і багатопланові. Це зустрічі з діячами науки, техніки, мистецтва, організація виставок дитячої творчості, аукціонів талантів, оглядів, конкурсів, презентацій, бенефісів, галерей тощо. Творчі колективи таких закладів постійно шукають нові підходи до планування, організації навчально-виховного процесу, створення сприятливих психологічних умов для плідної роботи, оновлення методичного арсеналу для максимальної реалізації вподобань, розвитку здібностей дітей і підлітків, самоутвердження їх як особистостей.

У позашкільних закладах діти переживають більше позитивних емоцій, вчатьсь повноцінного партнерства, шукають і знаходять себе. Втілюючи в сучасних умовах особистісно зорієнтовані виховні технології, педагоги таких закладів моделюють майбутнє суспільство.

Професійна освіта

Здійснюється в системі вищих та середніх навчальних закладів: багатопрофільних університетах, академіях, інститутах, коледжах, технікумах, педагогічних, медичних та мистецьких училищах. Професійно-технічну освіту здобувають у середніх професійно-технічних училищах, які забезпечують підготовку кваліфікованих робітників.

У системі професійної освіти 2001 р. налічувалось на 967 державних професійно-технічних навчальних закладів, у яких навчається до 530 тис. громадян. За останні 5 років удвічі збільшилась кількість професійно-технічних навчальних закладів нових типів. Діє 110 вищих професійних училищ та центрів професійно-технічної освіти, 14 художньо-професійних училищ, 4 училища-агрофірми, 459 професійно-технічних закладів для підготовки та перепідготовки незайнятого населення з робітничих професій.

Відповідно до статусу вищих навчальних закладів встановлено чотири рівні акредитації:

1. Технікум, училище, інші прирівняні до них вищі навчальні заклади.

2. Коледж, інші прирівняні до нього вищі навчальні заклади.

3—4. Інститут, консерваторія, академія, університет.

У системі вищої освіти функціонують вищі навчальні заклади державної та інших форм власності. На рубежі ХХ—ХХІ ст. її складала 979 вищих навчальних закладів I—IV рівнів акредитації (училища, технікуми, коледжі, інститути, академії, університети), з них 664 — вищі навчальні заклади I—II рівнів акредитації, у т. ч. 593 державної форми власності та 71 інших форм власності із загальною чисельністю 528 тис. студентів. Мережа вищих навчальних закладів III—IV рівнів акредитації налічувала 315, у тому числі 223 державні заклади. Серед них функціонувало 106 університетів, 59 академій, 150 інститутів. Статус національних мали 38 університетів і академій.

Вищі навчальні заклади освіти можуть створювати різні типи навчально-науково-виробничих комплексів, об'єднань, центрів, інститутів, філій, коледжів, ліцеїв, гімназій. Підготовка фахівців у них здійснюється з відривом від виробництва (очна), без відриву (вечірня, заочна форма), шляхом поєднання цих форм, а з окремих спеціальностей — екстерном.

Реформування вищої освіти передбачає перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців («бакалавр», «магістр»), що задовольняє можливість особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до здібностей; формування мережі вищих навчальних закладів (за рівнем (освітнім та кваліфікаційним), типом, формами і термінами навчання, джерелами фінансування), яка б задовольняла потреби людини і держави — підвищення освітнього і культурного рівня суспільства.

Важливим кроком на шляху удосконалення вищої освіти є затвердження Постановою Кабінету Міністрів України нового Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. У ньому вперше відображені освітньо-кваліфікаційні рівні (ступенева освіта) підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України, внесені принципи зміни з установлення ринкових відносин, включено нові спеціальності, узгальнено існуючі.

Освіта в Україні організується з урахуванням принципу безперервності (навчання впродовж усього життя). Ринок праці змінюється, що диктує необхідність створення короткотермінових навчальних програм перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів. Цю функцію виконує *система післядипломної освіти*. В Україні функціонує понад 500 державних і недержавних навчальних закладів і підрозділів.

У контексті пріоритетних цілей освіти визначено головні засоби підвищення ефективності діяльності системи освіти:

- забезпечення випереджаючого розвитку всієї системи освіти, її спрямованості на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; формування безперервної системи освіти;

- активізація гуманного та творчого начала в освіті, створення передумов для всебічного розвитку й саморозвитку особистості, індивідуалізації та диференціації навчання, переходу на особистісно орієнтовані педагогічні технології;

- формування у процесі навчання цінностей мирного співіснування держав та міжнародного співробітництва;

- формування комунікативних навичок, уміння співпрацювати у колективі, відповідальності за індивідуальні та колективні рішення;

- запровадження гуманістично орієнтованих методів інноваційного та розвиваючого навчання на основі використання перспективних інформаційних технологій;

- забезпечення більшої доступності освіти для населення планети через використання можливостей дистанційної освіти та самоосвіти із застосуванням інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Одним із пріоритетів розвитку вищої освіти є реалізація стратегічного курсу на входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору. Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003 року було ухвалено вжити комплекс заходів щодо виходу національної вищої школи на міжнародний ринок освітніх послуг і організаційного забезпечення приєднання України до Болонського процесу — руху освітніх національних систем до узгодження системи вищої освіти європейських країн, створення єдиних критеріїв і стандартів, які утворюються в Європі. Головною його метою є консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях. У Болонській декларації, прийнятій 19 червня 1999 року міністрами вищої освіти 29 європейських країн, задекларовано зобов'язання країн-учасниць до 2010 р. створити освітні системи з певним єдиним стандартом угоди.

Болонський процес зорієнтований на: побудову європейського простору вищої освіти як передумови розвитку

мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування; посилення міжнародної конкурентоспроможності національних, і в цілому європейської систем вищої освіти; досягнення більшої сумісності та порівнянності систем освіти; формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу окремих країн та Європи загалом; підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних та європейських культурних цінностей; змагання з іншими системами вищої освіти за студентів, вплив, гроші та престиж.

Участь України в Болонських перетвореннях спрямована на розвиток системи вищої освіти і набуття нею нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів якості. У багатьох вищих навчальних закладах України розпочалося впровадження вимог Болонського процесу в освітню програму.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що безперервність освіти реалізується шляхом: забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені; формування потреби і здатності особистості до самоосвіти; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізації системи післядипломної освіти на основі державних стандартів; створення інтегрованих навчальних планів і програм; формування та розвитку навчальних науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців; запровадження та розвитку дистанційної освіти; організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці на базі професійно-технічних і вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти; забезпечення зв'язку між загальною середньою, професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою.

Запитання. Завдання

1. У чому полягають особливості освітньої системи в Україні?
2. Проаналізуйте структуру 12-річної загальноосвітньої школи.
3. Охарактеризуйте існуючі проблеми сучасної освіти.
4. Розкрийте основні шляхи реформування освіти в Україні.

3.3. Зміст освіти

Завдяки освіті підрастаюча особистість повинна опанувати нагромаджені людством фундаментальні знання, уміння і навички інтелектуальної праці, навчитися творчо, критично думати, стежити за динамікою розвитку теорії і практики, інтелектуальними новинами і збагачувати ними арсенал своїх знань. Саме на таких засадах повинен вибудовуватися зміст освіти в сучасній школі.

Загальна характеристика змісту освіти

Зміст освіти на кожному етапі суспільного буття залежить від рівня розвитку науки та економіки, специфіки системи народної освіти певної країни, відведеного на освіту часу, теоретичного і практичного значення окремих галузей науки в загальній системі людських знань, завдань суспільства і держави у галузі політики, економіки і виховання (соціального замовлення для системи народної освіти).

Зміст освіти — система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості.

На зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства у розвитку людини, науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій і докорінними змінами технологій) та суб'єктивні чинники (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених тощо).

В історії дидактики відомі різні підходи до визначення змісту освіти, які формували специфіку функціонування різних типів навчальних закладів.

Теорію формальної освіти розробляли Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Й.-Ф. Гербарт, І. Кант та ін. Згідно з нею основним завданням освіти є розвиток розумових сил, логічного мислення, уяви, пам'яті, інтелекту учнів. Зміст освіти має базуватися на предметах гуманітарного циклу, математиці й логіці. За цією теорією працювали класичні гімназії, ліцеї в Росії та Англії. У наш час на цій основі організовано навчальний процес у гімназіях, окремих ліцеях гуманітарного напрямку, деяких школах.

Засновником *теорії матеріальної освіти* є англійський філософ Герберт Спенсер (1820—1903). Зумовлена швидким розвитком техніки, промисловості, транспорту, зв'язку. Прихильники її основним завданням вважали здо-

буття прикладних знань, зосередження на вивченні предметів природничо-математичного циклу, в процесі засвоєння яких має відбуватися розвиток мислення, розумових здібностей. Раніше такі підходи сповідували реальні та комерційні училища, у наш час — коледжі, деякі ліцеї.

Педагоцентричну теорію сформулював американський філософ, педагог Джон Дьюї (1859—1952). Згідно з нею зміст освіти визначається інтересами та здібностями дітей, а не соціально-економічними умовами й потребами суспільства. На практиці це виражається в організації замість систематичного навчання бесід, ігор, занять за інтересами.

Процес модернізації змісту освіти є еволюційним, ґрунтується на врахуванні позитивного досвіду школи й водночас передбачає істотні зміни, зумовлені сучасними тенденціями суспільного розвитку. Нові підходи передбачають якісне оновлення змісту освіти відповідно до пріоритетних цілей освіти, сформульованих світовим освітнім співтовариством (Міжнародним бюро освіти). Вони охоплюють цілісний розвиток особистості через забезпечення зростання її розумового, етичного, естетичного, емоційного, фізичного та соціального потенціалу; підготовку учнів до праці, активної ролі в економічному та громадському житті суспільства, успішної діяльності в умовах швидких змін технологій та мультикультурного суспільства; розвиток навичок наукового мислення, критичного осмислення дійсності та навичок вирішення проблемних ситуацій.

Відома сучасна концепція змісту освіти, запропонована російським педагогом І. Лернером¹, полягає у тому, що глобальна функція навчання визначається як передача молодому поколінню змісту соціальної культури для її збереження та розвитку. Індивід стає особистістю у процесі оволодіння змістом соціального досвіду (сукупності засобів і способів діяльності, створених у процесі суспільно-історичної практики для відтворення розвитку суспільства і здатних стати надбанням особистості), який виступає як діяльність, втілена в знаннях, уміннях, творчості й ставленні до світу.

Компонентами змісту освіти є:

— знання про світ і способи діяльності інтелектуального і практичного характеру як цілісна система наукових відомостей (понять, законів, теорій), накопичених людством; перевіреній суспільно-історичною практикою результат процесу пізнання. Вони відображаються в свідомості людини у

¹ Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. — М., 1982. — С. 102.

вигляді уявлень, понять, суджень, теорій і засвоюються завдяки сприйманню знань, їх усвідомленню, включенню до найближчих асоціацій, запам'ятовуванню;

— способи діяльності, досвід їх застосування. Втілюються вони в уміннях і навичках учнів, які засвоїли цей досвід. Серед загальнонавчальних умінь і навичок виокремлюють (Ю. Бабанський): навчально-організаційні (вміння раціонально планувати діяльність, визначати її завдання, створювати умови діяльності), навчально-інформаційні (вміння працювати з книгою, довідником, вести бібліографічний пошук), навчально-інтелектуальні (вміння виділяти головне, аналізувати, узагальнювати, порівнювати, зіставляти, раціонально запам'ятовувати, здійснювати самоконтроль у навчально-пізнавальній діяльності, обґрунтовувати та ін.) Способом засвоєння є неодноразове відтворення фіксованих у знаннях способів діяльності за взірцем;

— досвід творчої діяльності. Він має забезпечити реалізацію готовності до пошуку вирішення нових проблем, творчих перетворень дійсності. Творча діяльність сприяє створенню суб'єктивно чи об'єктивно нового завдяки самостійному застосуванню засвоєних знань і вмінь до нової ситуації, розумінню нових функцій знайомого об'єкта, баченню альтернативних варіантів вирішення проблем, комбінуванню відомих способів у новий. Досвід охоплює постановку проблеми, пошук принципів вирішення завдання (висунення гіпотези, ідеї, задуму), обґрунтування і розвиток знайденого принципу, розробку ідеї чи задуму, перевірку гіпотези, реалізацію задуму. Оволодіння досвідом творчої діяльності передбачає активність духовного потенціалу, самоаналіз, саморефлексію, перегляд особистих ціннісних орієнтацій; вимагає наявності певних психологічних, характерологічних рис особистості: наполегливості у досягненні мети, незалежності, почуття гідності, чесності у пошуках істини та ін.;

— досвід емоційно-ціннісного ставлення передбачає наявність знань, умінь, але не зводиться до них і полягає у формуванні ставлення учнів до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм, ідеалів тощо. Єдиним способом та умовою засвоєння емоційного ставлення, сприйняття об'єктів як цінностей є переживання, завдяки яким виникає зацікавленість предметом, явищем, з'являється потреба у діяльності.

Між компонентами змісту освіти існують зв'язки: кожен з попередніх є умовою функціонування наступних (без знань неможливе відтворення способів діяльності та їх творче за-

стосування; нові знання формують нові уміння; пошук нових способів діяльності неодмінно поєднується з відтворенням уже відомих та ін.).

Сучасна освіта орієнтується на формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до успішної життєдіяльності в умовах постійних змін. Тому останнім часом увага науковців сконцентрована на реалізації компетентнісного підходу до формування змісту освіти¹ — нового концептуального орієнтиру шкіл зарубіжжя як одного зі шляхів оновлення змісту освіти в Україні, узгодженні його із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору.

Російські педагоги В. Краєвський, А. Хуторський акцентують увагу на розрізненні термінів компетенція (лат. *competentia*) — коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід, і компетентність (у певній галузі) — поєднання відповідних знань і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній.

Отже, компетентність можна розцінювати як результат набуття компетенцій.

Компетентність об'єднує пізнавальні ставлення та практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння, які можна мобілізувати для активної дії; допомагає людині визнавати, ідентифікувати і розв'язувати (незалежно від контексту) проблеми, характерні для певної діяльності; є індикатором, що сприяє у визначенні готовності учня-випускника до життя, його подальшого особистісного розвитку; активній участі в житті суспільства. Набуття молоддю знань, умінь та навичок вдосконалює їх компетентність, сприяє їх інтелектуальному, культурному, особистісному розвитку, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу.

Діяльність учня, зокрема засвоєння знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій. Виконуючи їх, розмірковуючи над виконанням, оцінюючи їх важливість для себе або суспільства, учень розвиває власну компетентність в тій чи іншій сфері. Сформовані компетентності він за потреби використовує в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найсприятливішими для виконання окреслених завдань. Управління власною

¹ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — 112 с.

діяльністю сприяє підвищенню або модифікації рівня компетентності. Отже, компетентність — результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижнім рівнем компетентності є рівень діяльності, необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні результату.

На думку педагогів, членів відомих міжнародних організацій — ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва та розвитку — саме набуття життєво важливих компетентностей може дати змогу учням орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Саме тому важливим є розуміння, як і які компетентності повинен формувати вчитель, що має стати результатом навчання.

Випускник загальноосвітнього закладу має оволодіти певними ключовими компетентностями (*key competencies*) (ОЕСР) (найвагомішими та найбільш інтегрованими), які становлять основний набір найзагальніших понять, мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами учнів. Ключові компетентності дають змогу особистості ефективно діяти у багатьох соціальних сферах, сприяють особистому успіху. Створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом усього життя сприятиме продуктивності та конкурентоспроможності людини на ринку праці; зменшенню безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвитку середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції.

На різних рівнях змісту освіти є актуальними відповідні їм системи компетентностей:

1) надпредметні («транс», «міжпредметні», «ключові», «базові»), що є синтетичними (поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набувається протягом засвоєння змісту освіти), не пов'язаними з конкретним предметом (їх можна набути під час засвоєння кількох або всіх предметів одночасно, використовуючи всі навчальні можливості), можуть бути метафорично визнані як персональні засоби, «ноу-хау», «процедурні знання» учнів, які формуються в них після того, як вони «забувають» фактичні знання, здобуті в школі протягом шкільного життя. Це такі здатності людини: продемонструвати творче мислення, застосувати різні види спілкування у різноманітних ситуаціях, зрозуміти сенс належності до певних спільнот, довести здатність пристосовуватися до різних ситуацій, спри-

яти створенню якісного життя, зрозуміти й відповідно використати технології, розвивати здібності дослідження, набувати власний досвід, будувати комплекс індивідуальних і соціальних цінностей та орієнтувати на них свою поведінку й кар'єру. Вони формуються і через навчання в певній освітній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх дій, пов'язаних з освітніми завданнями та змістом цієї галузі;

2) загальнопредметні, які визначаються для кожного предмета і розвиваються впродовж терміну його вивчення, відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності (вміння розв'язувати різні типи задач, володіння іноземними мовами, вміння інтерпретувати таблиці, схеми, діаграми тощо). Учні набувають їх упродовж вивчення того чи іншого предмета або освітньої галузі в усіх класах загальноосвітньої школи;

3) спеціальнопредметні, що визначаються для кожного предмета, розвиваються протягом кожного року навчання, ґрунтуючись на загально-предметних компетентностях, є стадіями, рівнями їх набуття. Учні їх набувають при вивченні певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання.

Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти та запровадження їх вимірників у систему моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням та ґрунтовним науково-дидактичним інструментарієм.

Науковці намагаються визначити ключові компетентності та впровадити їх у зміст освіти. Представники OECD визначили три категорії ключових компетентностей особистості:

— автономна діяльність (здатність захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, що передбачає вміння робити громадянський вибір; здатність складати і реалізовувати плани й особисті проекти; дає змогу визначати та обґрунтовувати цілі, що є сенсом життя та співвідносяться з власними цінностями; здатність діяти в широкому контексті означає, що особа усвідомлює, як функціонують різні системи, власну позицію в них, можливі наслідки та врахування багатьох чинників у своїх діях);

— інтерактивне використання засобів (здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань та власних можливостей; здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність, що дає змогу

особистості їх сприймати та використовувати як основу формування власних дій; здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології для різноманітних форм взаємодії;

— вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (здатність успішно взаємодіяти з іншими, що допомагає людині виявляти ініціативу, підтримувати взаємини з іншими й керувати ними; здатність співпрацювати сприяє успішному розв'язанню конфліктів, дає змогу людині сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і конструктивно їх долати).

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в межах проекту ООН «Освітня політика та освіта “рівний — рівному”», українські педагоги запропонували такий комплекс ключових компетентностей:

— уміння вчитися (навчальна). Вона передбачає, що учень сам визначає мету діяльності або приймає учителеву; проявляє зацікавленість до навчання, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалювати; має уміння й навички самоконтролю та самооцінки;

— громадянська компетентність. Під цією компетентністю розуміють такі здатності: орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування; застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави загалом; застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі й громадянському суспільству; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина; робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави;

— загальнокультурна компетентність. Вона охоплює уміння аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури,

орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства; застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри; опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації;

— компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ). Вона передбачає здатність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні та повсякденному житті; раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів при розв'язуванні задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесу й досягнутим результатам технологічної діяльності;

— соціальна компетентність. Передбачає вона такі здатності: аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати взаємини з іншими та керувати ними; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштуватися на спілкування з іншим;

— підприємницька компетентність. Вона охоплює реалізацію здатностей: співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потреба-

ми інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку; організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці; складати, здійснювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій та прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень у динамічному світі; презентувати та поширювати інформацію про результати чи продукти власної економічної діяльності та діяльності колективу;

— здоров'язберігаюча компетентність. Вона позначає характеристики учня, спрямовані на збереження фізичного (навички раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні навички, режим праці та відпочинку), соціального (навички ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільної діяльності та співробітництва), психічного (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, навички самоконтролю, мотивація успіху та тренування волі).

Компетентнісний підхід дає змогу оновити, осучаснити, модернізувати підходи до реалізації навчального процесу і визначення його результатів, вийти на новий виток розвитку теорії та практики навчання відповідно до вимог сучасності, новий якісний результат освіти (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Результати традиційного та компетентнісно орієнтованого навчальних процесів

Традиційний навчальний процес	Компетентнісно орієнтований навчальний процес
Знання, уміння, навички	Компетенції
Рівні навчальних досягнень	Компетентності
Загальні навчальні уміння та навички (ціле покладання, планування навчальної діяльності, організаційні, інформаційні, комунікативні, оцінні)	Ієрархія компетентностей (надпредметні, загальнопредметні, спеціально-предметні)
Орієнтація на засвоєння основ окремих наук	Орієнтація на інтегрований результат для досягнення успіху у житті

Впровадження компетентісно орієнтованого підходу до освіти в Україні тільки починається через усвідомлення основних понять, ознайомлення з колом проблем, що пов'язані з необхідністю змін в освітніх системах, вивчення міжнародного та вітчизняного досвіду. Його реалізація стикається з певними перешкодами: формалізмом, коли за новими поняттями ховаються старі підходи; неготовністю педагогічних працівників до змін (мотиваційна, професійна, психологічна); створенням великої кількості інституцій щодо визначення та вимірювання компетентностей, що не завжди йде на користь якості освітніх процесів.

Основними напрями реформування освіти в Україні є:

- створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації, активізація зусиль суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до її розвитку державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, громадянина;

- подолання проявів девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел;

- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень;

- відхід від засад авторитарної педагогіки, підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня;

- формування нових економічних засад системи освіти, створення належної матеріально-технічної бази;

- реорганізація існуючих та створення навчально-виховних закладів нового типу, регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання, відбору ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів;

- радикальна перебудова управління сферою освіти через її демократизацію, децентралізацію, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами;

- органічна інтеграція освіти і науки;

- створення нової правової та нормативної бази освіти.

Оновлення змісту освіти відповідно до потреб сучасної національної школи, соціального замовлення суспільства повинно бути зорієнтоване на розвиток особистості, яка здатна не лише засвоювати певний об'єм знань, а й творчо застосовувати їх у практичній трудовій діяльності.

Стандарти освіти

Система освіти в Україні традиційно була централізованою. Сучасне її реформування вимагає перегляду підходів до визначення освітніх стандартів. Вони мають відображати нове бачення суспільного ідеалу освіченості, суспільні вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення молодої людини, сприяти збереженню єдиного освітнього простору в державі, відігравати стабілізуючу та регламентуючу роль. З цією метою у 1996 р. прийнято «Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти в Україні» — унормовану систему показників про освіченість особи. Реалізується вона у нормативних документах, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти, вимоги та гарантії держави щодо її одержання громадянами.

Державний стандарт загальної середньої освіти — звід норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової та повної загальної середньої освіти, а також гарантії держави щодо її здобуття.

Державний стандарт загальної середньої освіти, згідно з Законом України «Про загальну середню освіту» (1999), містить:

1. Базовий навчальний план середньої школи. Він дає цілісне уявлення про змістове наповнення і співвідношення основних галузей знань за роками навчання в середній школі, мінімальну тривалість вивчення конкретної освітньої галузі знань або навчального предмета, тижневе навантаження учнів на різних ступенях навчання та його структуру (державний компонент як інваріантна частина базового плану і регіональний та шкільний компоненти як варіативна його частина; додаткові години на освітні галузі, індивідуальні та групові заняття; курси за вибором і факультативні заняття тощо).

2. Освітні стандарти галузей знань (навчальних предметів). Це змістова конкретизація цілей загальноосвітньої підготовки учня середньої школи в навчальних програмах з предметів, що входять до інваріантної частини базового навчального плану, а також система вимог, що визначає обов'язковий для кожного учня рівень засвоєння змісту освітньої галузі чи предмета.

3. Державні вимоги до рівня засвоєння змісту середньої освіти за ступенями навчання (початкова, основна і старша школа). Вони засвідчують досягнення учнем мети загаль-

ноосвітньої підготовки на певному віковому етапі свого розвитку; містять критерії у вигляді типових завдань і форм оцінювання рівня освіченості конкретної особи відповідно до державного стандарту.

Державний стандарт загальної середньої освіти розробляють Міністерство освіти та науки України разом з Національною академією наук України та Академією педагогічних наук України. Затверджує стандарт Кабінет Міністрів України. Переглядають його не менше як один раз на 10 років. Державний стандарт загальної середньої освіти зобов'язує загальноосвітній навчальний заклад:

— виконувати інваріативну (варіативну) складову змісту загальної середньої освіти;

— визначати предметну спрямованість варіативної складової змісту загальної середньої освіти, її змістове наповнення і форму реалізації на кожному ступені здобуття освіти за погодженням з відповідними органами управління освітою;

— вибирати і використовувати освітні програми, навчальні курси, посібники до варіативної складової змісту загальної середньої освіти у порядку, визначеному Міністерством освіти і науки України.

Процес стандартизації освітніх систем відбувається через пошук найоптимальніших співвідношень між суспільно обумовленим інваріантним «ядром» (державним компонентом) освіти, який і визначається стандартом, та диференційованими навчальними курсами (регіональним і шкільним компонентами в загальноосвітній школі).

Якістю вищої освіти регулюється державним стандартом освіти, який складають різноманітні компоненти:

1. Державний компонент визначає напрями спеціальності, освіти і професійної підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до класифікатора галузей освіти, напрямів підготовки і спеціальностей.

2. Галузевий компонент. Формується він з урахуванням державного компонента, включає *освітньо-кваліфікаційну характеристику* (встановлює професійне призначення й умови використання випускників, відображає мету, узагальнює зміст освіти і професійної підготовки у формі переліку умінь, визначає місце і роль фахівця у соціальній структурі суспільства, вимоги до нього, встановлює вимоги до загальноосвітнього рівня і галузеві кваліфікаційні вимоги до випускника вузу) й *освітньо-професійну програму* (визначає нормативну частину змісту освіти, встановлює

вимоги до змісту, обсягу, рівня освіти і професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня конкретної спеціальності. Подається у формі структурованої системи навчальних елементів, що формують інформаційний обсяг і рівень засвоєння знань у процесі підготовки відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики).

Освітньо-професійна програма включає цикли гуманітарної, соціально-економічної, природничої та професійно-орієнтованої практичної підготовки.

3. Компонент навчального закладу. Запроваджується з метою забезпечення відповідності рівня освіти і професійної підготовки фахівця вимогам суспільного поділу праці й мобільності системи підготовки фахівців для задоволення вимог ринку праці. Включає варіативну частину освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника навчального закладу, яка доповнює й конкретизує кваліфікаційні вимоги до змісту освіти і професійної підготовки випускників.

Держава здійснює контроль за рівнем якості освіти і професійної підготовки за допомогою вимірювань показників якості вищої освіти студентів у процесі реалізації вузом освітньо-професійної програми підготовки. Засобом діагностики є критеріально-орієнтовані тести і психодіагностичні методики, орієнтовані на виявлення якостей особистості. Вони спрямовані на вимірювання та оцінку обсягу, повноти, системності й міцності професійних знань; дієвості й самостійності випускників, що дає змогу порівняти рівень їх з еталонними вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Державні нормативні документи, що відображають зміст освіти

Зміст освіти для всіх типів навчальних закладів відображений у навчальних планах, програмах, підручниках і навчальних посібниках.

Навчальний план — документ, що визначає набір навчальних предметів, які вивчають у закладі освіти, їх розподіл, тижневу й річну кількість годин, відведених на кожний навчальний предмет, структуру навчального року.

Згідно із Законом «Про загальну середню освіту» базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів (далі — Базовий навчальний план) визначає структуру та зміст загальної середньої освіти через інваріантну і варіа-

тивну складові, які встановлюють погодинне та змістове співвідношення між освітніми галузями (циклами навчальних предметів), гранично допустиме навчальне навантаження на учнів та загальнорічну кількість навчальних годин. Інваріантна складова змісту загальної середньої освіти формується на державному рівні, є єдиною для всіх закладів загальної середньої освіти, визначається через освітні галузі Базового навчального плану.

Інваріантна складова забезпечує єдність навчального процесу, визначаючи зміст загальнокультурної, загальнонаукової і технологічної (трудової) підготовки учнів, залучення їх до загальнолюдських і національних цінностей. У 12-річній школі ця підготовка здійснюється через обов'язкові освітні дисципліни: мову і літературу, суспільствознавство (громадянознавство), мистецтво, природознавство, математику, інформатику, технології, фізичну культуру та основи здоров'я. Їх набір відповідає структурі діяльності людини, містить знання про людину, природу, суспільство, науку, культуру, виробництво і є змістовою основою для формування в учнів цілісного уявлення про світ на рівні загальноосвітньої підготовки, достатньої для вибору професії та продовження освіти.

Варіативна складова змісту загальної середньої освіти формується загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону та індивідуальних освітніх запитів учнів (вихованців). Варіативна складова створює передумови для відображення у змісті природних, соціокультурних особливостей регіону, а головне — для диференціації, індивідуалізації, а в старшій школі — профільності навчання, задоволення освітніх потреб груп і окремих учнів з урахуванням умов роботи конкретної школи. Значення варіативного компонента в змісті шкільної освіти поступово підвищується. У початковій школі на нього відводиться 8—10 відсотків навчального часу, в основній — 15—20, у старшій — до 35. За неможливості профільного навчання в старшій школі, години варіативного компонента пропорційно розподіляють між освітніми галузями інваріантної частини, використовують для вивчення курсів за вибором. Враховуючи складність і поступовість переходу до 12-річної школи, для кожного ступеня затверджують окремий Базовий навчальний план, що дає змогу точніше враховувати їхні функції.

У початковій школі пріоритетною є загальнонавчальна підготовка з переважанням мовної освіти, яка є метою і засобом навчання.

Основна школа зосереджується на розвитку загальнонавчальних умінь і навичок, систематичному вивченні рідної мови і літератури, іноземної мови, історії, мистецтва, математики, інформатики, фізики, хімії, біології, географії, фізичної культури, основ здоров'я, технологій (трудо-ве навчання).

Базовий план для старшої школи заснований на ідеях розширення, поглиблення, узагальнення загальноосвітньої підготовки, вибору і самовизначення учнів щодо профілю навчання, розвитку на якісно новому рівні самостійної роботи. Профільність навчання в старшій школі може реалізовуватися за мовно-літературним, суспільно-історичним, фізико-математичним, природничо-науковим, художньо-естетичним, фізкультурно-оздоровчим (спортивним), професійним (що передбачає здобуття професії) напрямками. У старшій школі, незалежно від профілю, реалізується інваріантна частина Базового навчального плану, яка становить не менше 65% загальнорічного навантаження. Це потребує зменшення кількості обов'язкових предметів. Через варіативну частину і поглиблене вивчення відповідних предметів в інваріантній частині досягається профільність навчання. Такий підхід створює умови для збереження обов'язкового загальноосвітнього ядра шкільної освіти. Профільне вивчення багатьох предметів забезпечує належний рівень підготовки випускників школи до вступу у вищі навчальні заклади, але, як правило, не дає професії.

У старшій школі має бути достатньо можливостей для вивчення через інваріантну і варіативну частини курсів і предметів за вибором (економіки, екології, програмування, соціальних тренінгів, автосправи тощо). Отже, у старшій школі передбачено блок обов'язкових для всіх загальноосвітніх предметів, профільні предмети і предмети за вибором учнів.

У Законі «Про загальну середню освіту» визначено норму навчальних годин по класах (1—2 класи — 700, 3—4 класи — 790, 5 клас — 860, 6—7 класи — 890, 8—9 класи — 950, 10—12 класи — 1030). За дидактичними вимогами ефективно вивчення одного предмета доцільне в інтервалі двох—чотирьох годин щотижня. Відповідно до цього у початковій школі в інваріантній частині має вивчатися загалом до 7 предметів, в основній — до 14; у старшій, що працює як загальноосвітня, — до 16. У профільній школі в інваріантній частині кількість предметів обмежується до 8—9 назв. Протягом навчального року в одному класі основної

та старшої школи кількість предметів не може перевищувати 10 назв.

Оновлення Базового навчального плану у зв'язку з перезатвердженням державних стандартів не повинно збільшити тижневе і річне навчальне навантаження учнів. Включення нових предметів до інваріантної частини типових навчальних планів можливе за рішенням колегії Міністерства освіти і науки на підставі результатів експериментальної апробації навчальної програми і навчально-методичного комплексу для учнів і вчителів.

Навчальна програма — документ, що визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок з кожного навчального предмета, зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання.

Навчальні програми мають відповідати високому науковому рівню, передбачати виховний потенціал, генералізувати навчальний матеріал на основі фундаментальних положень сучасної науки, групувати його навколо провідних ідей і наукових теорій. У них не повинно бути надто ускладненого і другорядного матеріалу; їх призначення — реалізувати міжпредметні зв'язки; ідеї взаємозв'язку науки, практики і виробництва, передбачати формування умінь і навичок учнів з кожного предмета.

Основні розділи навчальної програми:

— пояснювальна записка, яка містить виклад мети навчання з певного предмета, ознаки процесу (організація навчання кожного класу);

— зміст навчального матеріалу, поділений на розділи і теми із зазначенням кількості годин на кожну з них;

— обсяг знань, умінь і навичок (у їх різновидах) з певного предмета для учнів кожного класу;

— перелік унаочнень, літератури для учнів та методичної літератури для викладачів;

— критерії оцінювання знань, умінь і навичок щодо кожного з видів роботи.

Важливу роль відіграє авторська модернізація навчальних програм залежно від нових методичних знахідок, науково-методичного прогресу і змін в соціальному житті. Так, наприкінці 80-х років минулого сторіччя виникла потреба внесення істотних змін до програм з російської та української літератури, коли було знято заборону на твори незаслужено витіснених з духовного простору письменників, розширено перелік сучасних авторів. Необхідність загального екологічного навчання і виховання значно змінила програму з географії.

Внесенням змін до програм займаються комісії, створені при Науково-методичному центрі Міністерства освіти і науки, до яких входять провідні вчені, спеціалісти-практики.

Відповідно до навчальних програм розробляють підручники і навчальні посібники.

Підручник — книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою і вимогами дидактики.

Підручник повинен забезпечувати науковість змісту навчального матеріалу, якість, точність, простоту і доступність викладу, чіткість у формулюванні визначень правил, законів, ідей. Він має бути написаний точною і доступною мовою, мати чітко розподілений навчальний матеріал за розділами і параграфами, містити ілюстрації, схеми, малюнки, виділення шрифтом важливого матеріалу. Не другорядним є і його художнє оформлення.

Структура підручника містить такі компоненти:

1. Тексти: основний, додатковий, пояснювальний.

2. Позатекстові компоненти: апарат організації процесу засвоєння змісту; запитання і завдання; інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язування задач, прикладів); таблиці; написи-пояснення до ілюстративного матеріалу; вправи; ілюстративний матеріал (фотографії, малюнки, плани, карти, креслення та ін.); апарат орієнтування (вступ, зміст, бібліографія).

За характером відображення дійсності тексти можуть бути емпіричними (відображати факти, явища, події, містити вправи, правила) і теоретичними (містити закономірності, теорії, методологічні знання). Більшість шкільних підручників містить тексти обох типів.

За основним методом викладу матеріалу тексти можуть бути репродуктивні, проблемні, програмовані, комплексні.

Репродуктивні тексти — високоінформативні, структурні, зрозумілі учням, відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання.

Проблемний текст подають у формі проблемного монологу, в якому з метою створення проблемних ситуацій позначають суперечності, вирішують проблему, аргументують логіку формування думки.

У *програмованому тексті* зміст подається частинами, а засвоєння кожного інформативного блоку перевіряється контрольними запитаннями.

Комплексний текст містить певні дози інформації, необхідні учням для розуміння проблеми, а проблема визначається за логікою проблемного навчання.

Текст підручника може бути аналітичним або синтетичним, побудованим за допомогою дедуктивного чи індуктивного методу. Крім основних, є додаткові тексти, мета яких — розширити, поглибити знання учнів щодо важливих компонентів змісту навчального матеріалу (документи, історичні довідки та ін.).

Усі питання і завдання підручників за ступенем пізнавальної самостійності учнів можна поділити на репродуктивні та продуктивні. *Репродуктивні тексти* — питання і завдання, які вимагають від учня відтворення знань без істотних змін. *Продуктивні тексти* — передбачають трансформацію знань, істотні зміни в структурі їх засвоєння або пошук нових знань.

Зміст навчального матеріалу в підручнику може формуватися за: *генетичним* (у послідовності, в якій він формувався історично); *логічним* (викладення його відносно сучасної логічної структури відповідної науки); *психологічним* (з урахуванням пізнавальних можливостей учнів) принципами. У більшості підручників ці принципи переплітаються.

У процесі навчання учитель орієнтується на підручник, бо він конкретизує навчальну програму, показує, який зміст має бути вкладено до запрограмованих тем, як потрібно трактувати певні питання програми та орієнтує учнів щодо методики роботи. Він також потрібен під час підготовки учнями домашніх завдань, повторення матеріалу тощо.

Матеріал підручника необхідно доповнювати додатковою інформацією, бо його зміст надто конспективний і знання, отримані учнями тільки з нього, будуть обмеженими. Тому, крім підручника, слід використовувати додатковий матеріал.

Загальноосвітній навчальний заклад працює за навчальними програмами, підручниками, посібниками, що мають відповідний гриф Міністерства освіти і науки, та виконує навчально-виховні завдання на кожному ступені навчання відповідно до вікових особливостей і природних здібностей дітей.

Навчальний посібник — книга, матеріал якої розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості.

До цієї категорії навчальних видань належать атласи, довідники, збірники задач і вправ, словники, хрестоматії

тощо. Вони дають змогу учневі поглибити і закріпити ті знання, які він отримав на уроці чи з підручника, подають необхідні додаткові відомості.

Підручники і навчальні посібники сприяють формуванню в учнів навичок самостійної пізнавальної діяльності, самоконтролю, є засобом керівництва цими процесами, тому до їх якості повинні висуватися дуже високі вимоги.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте феномен «зміст освіти». Від яких чинників він залежить?
2. Проаналізуйте навчальний план школи (під час педагогічної практики), визначте його сталі та змінні частини.
3. Яку роль в організації навчального процесу виконують стандарти освіти?

3.4. Структура і організація процесу навчання

Формування в учнів знань, способів діяльності, емоційно-ціннісного і творчого ставлення до дійсності, загальний особистісний розвиток відбувається внаслідок їх цілеспрямованої співпраці з учителем, тобто у навчальному процесі.

Основні функції і компоненти процесу навчання

Навчання є динамічним, цілісним процесом зі своїми компонентами, механізмом його руху є постановка нових завдань в міру розв'язання попередніх.

Процес навчання — спеціально організована пізнавальна діяльність, яка моделюється (визначаються цілі, завдання, зміст, структура, методи, засоби, форми) для прискореного опанування людиною основ соціального досвіду, накопиченого людством.

Основними функціями навчання є освітня, виховна і розвивальна, які реалізуються в тісній єдності.

Освітня функція навчання сприяє перетворенню знань на надбання особистості, яка навчається, виробленню умінь і навичок використання знань на практиці.

Виховна функція виявляється у формуванні світогляду, високих моральних якостей, естетичних смаків, трудових умінь.

Розвивальна функція спрямована на формування творчої особистості.

Навчальний процес формують такі основні компоненти:

1) мета навчання, яка визначається умовами розвитку суспільства та набутим досвідом у формуванні підростаючої особистості. Життєва і соціальна компетентність учнів, громадянське виховання є стратегічною метою 12-річної школи, що передбачає розвиток і саморозвиток учнів на основі повноцінного використання внутрішнього потенціалу особистості;

2) завдання навчання, що впливають із мети навчання і дають змогу здобувати знання, набувати вміння і навички згідно з навчальними планами та програмами;

3) зміст освіти (навчання), стрижнем якого є чітко окреслена система знань, умінь та навичок, котрими повинен оволодіти учень протягом навчання у школі;

4) методи навчання, тобто основні способи навчальної роботи вчителя та учнів, за допомогою яких здобувають певні знання, вміння і навички;

5) засоби навчання, а саме підручники, посібники, комп'ютери, навчаючі контролюючі машини, спортивні знаряддя, за допомогою яких учні здобувають знання та удосконалюють навички;

6) форми організації навчання, що сприяють свідомому засвоєнню навчального матеріалу, оволодінню відповідними вміннями та навичками. Основною формою навчання у школі є урок, додатковими — факультативні заняття, гурткова, секційна робота, різноманітні конкурси, олімпіади, спортивні змагання тощо;

7) реальний результат процесу навчання, який відображається у здатності учнів до самостійного користування надбаними знаннями та здобуття нових; усвідомленні способів своїх дій, виборі оптимальних; критичності мислення; самооцінці; спрямованості особистості до самоосвіти, саморозвитку; позитивній мотивації навчальної діяльності; сформованості інтелектуальних, комунікативних умінь, розвитку почуттів, якостей особистості. Тобто реальний результат — це об'єктивно фіксовані кількісні та якісні зміни особистості учня щодо початкового стану, що відбулися в результаті засвоєння ним у процесі пізнавально-практичної діяльності накопиченого соціального досвіду (змісту освіти).

Отже, процес навчання визначають як цілеспрямовану зміну всіх компонентів навчання (змінюються учні і викладачі, конкретна мета, зміст конкретного матеріалу, мотиви суб'єктів навчання та їх об'єкти, кінцеві результати), орієнтованих на формування властивостей суб'єкта діяльності щодо засвоєння змісту освіти — педагогічно адаптованого соціального досвіду.

Структура процесу навчання

Процес навчання складається з цільового, стимулюючо-мотиваційного, змістового, операційно-дійового, емоційно-вольового, контрольнo-регулюючого, оцінно-результативного компонентів.

Цільовий компонент процесу навчання. Цей компонент забезпечує усвідомлення педагогами і передачу учням мети викладання кожного предмета, його конкретних розділів і тем. Це усвідомлення залежить від попереднього матеріалу, рівня освіченості та вихованості учнів, а головне — від цілеспрямованості вчителя, вміння поставити і роз'яснити учням цілі та завдання.

Організація процесу навчання пов'язана з чітким визначенням мети (освітньої, виховної, розвивальної) та усвідомленням її учнями.

Освітня мета полягає в забезпеченні засвоєння, закріплення, застосування теорій, понять, законів тощо (вчитель продумує їх перелік); формуванні загальнонавчальних та спеціальних (з певного предмета) умінь і навичок.

Виховна мета реалізується у формуванні виховних світоглядних ідей, моральних якостей школярів (етичних норм, гуманізму, колективізму, активної позиції щодо навчання і життя загалом), естетичних поглядів, уміння працювати й контролювати себе, гігієнічних та фізкультурних навичок.

Розвивальна мета охоплює розвиток мислення, уваги, пам'яті, волі, емоцій, навчальних інтересів, мотивів і здібностей школярів. Розвиток мислення відбувається на основі таких загальних розумових дій та операцій. До них належать:

— структурування (мислительна діяльність, спрямована на встановлення зв'язків між поняттями, реченнями, ключовими словами та ін., в процесі якої формується структура знань);

— систематизація (мислительна діяльність для встановлення віддалених зв'язків між поняттями, реченнями, в процесі якої вони організуються в певну систему);

- конкретизація (застосування знань на практиці);
- варіювання (зміна несуттєвих ознак понять, їх властивостей, фактів тощо при постійних суттєвих);
- доведення (логічне розмірковування);
- формування висновків (поступове спрощення теоретичного або практичного виразу з метою одержання наперед відомого його виду);
- пояснення (зосередження думки на найважливіших моментах (зв'язках));
- класифікація (розподіл понять на взаємопов'язані класи за суттєвими ознаками);
- аналіз (вичленення ознак, відношень понять, знаходження спільних і відмінних їх властивостей);
- синтез (поєднання, складання частин — дія, зворотна аналізу);
- порівняння (виділення окремих ознак понять, знаходження спільних і відмінних їх властивостей);
- абстракціонування (визначення суттєвих ознак понять через відкидання несуттєвих);
- узагальнення (визначення ознак, властивостей, суттєвих для кількох понять).

Під час навчального процесу учитель сприяє розвитку волі та наполегливості учнів; виховує культуру їх емоцій — подив, радість, цікавість, переживання та ін.

Досягнення освітньої, виховної та розвиваючої мети здійснюється завдяки реалізації змісту навчального матеріалу, добору форм, методів, прийомів навчання, забезпеченню порядку й дисципліни на уроці, оцінюванню знань, впливу особистості вчителя, його поведінки, ставлення до учнів.

Стимулюючо-мотиваційний компонент процесу навчання. Він є продовженням цільового, але тільки за умови усвідомлення учнями їх власного стимулу до діяльності та реальної значущості знань. Тому роз'яснення мети, поглиблення мотивації є передумовою позитивного ставлення учнів до навчального предмета. Учитель зобов'язаний викликати в учнів внутрішню потребу в засвоєнні знань. Це досягається за допомогою чіткого й достатнього формулювання учням пізнавального завдання (найчастіше у формі проблемної ситуації), адже одна й та сама за характером і результатами навчальна діяльність учнів може мати різні мотиви. Тому важливо, щоб учитель свідомо управляв мотиваційною стороною навчальної діяльності учнів, їх інтересами і потребами, формував позитивне ставлення до навчання.

Позитивне ставлення до навчання можливе, якщо: наукові знання викликають зацікавленість, а вчитель створює ситуації, якими учні захоплюються; знання, вміння і навички значимі для учня практично в різних життєвих ситуаціях і тому викликають глибоку зацікавленість; навчальна діяльність стимулює бажання долати труднощі, пробувати власні сили при засвоєнні навчального матеріалу; у системі суспільних пріоритетів наукові знання користуються належним авторитетом, що зміцнює мотиваційну основу навчальної діяльності учнів; сформовано колективний характер навчальної діяльності (створює сприятливу атмосферу і прагнення зайняти достойне місце серед ровесників); підтримується почуття власної гідності; навчальна діяльність є плідною (стимулює подальші старання); утвердилося справедливе оцінювання досягнень, доброзичливе ставлення, повага й розумна вимогливість до учнів.

Змістовий компонент процесу навчання. При підготовці до заняття вчителю необхідно ретельно обміркувати, яким повинен бути зміст навчального матеріалу, конкретизувати обсяг теоретичних положень, визначити уміння та навички, які необхідно сформувані у процесі вивчення нового матеріалу.

Навчальний матеріал, залежно від функцій, які він виконує, належить до таких видів:

— інформаційний: тексти, малюнки, креслення, схеми, таблиці, географічні карти, музичні твори, ноти, твори скульптури і живопису, моделі, установки, реальні об'єкти навколишньої дійсності тощо;

— операційний: завдання, вправи, під час виконання яких виробляються вміння і навички;

— актуалізуючий: тексти, завдання, які сприяють актуалізації опорних знань, умінь і навичок, необхідних для розуміння і засвоєння матеріалу;

— контролюючий: завдання, що забезпечують внутрішній і зовнішній зворотний зв'язок;

— стимулюючий: тексти, завдання, які викликають інтерес до нових знань або нових способів їх засвоєння;

— діагностуючий: завдання, що дають змогу виявити прогалини в знаннях, причини неправильних дій учнів.

На практиці, як правило, використовують поєднання різних видів навчального матеріалу.

Операційно-дійовий (методичний) компонент процесу навчання. Він охоплює всі методи та їх складові — прийоми, якими оперує кожен учитель у процесі своєї діяльності, форми організації навчання. Організовуючи навчально-пі-

знавальну діяльність, слід зважати на те, що, хоча учні засвоюють навчальний матеріал під керівництвом учителя, цей процес є індивідуальним для кожного учня. Загалом, він передбачає таку послідовність інтелектуальних операцій: сприймання; осмислення; узагальнення; систематизація; закріплення; застосування на практиці.

Сприймання нового матеріалу. Цей важливий життєвий процес полягає у відбитті у свідомості особистості предметів, явищ, форм існування матерії. Вони можуть бути представлені у формі тексту, аудіо-, відеоматеріалу або експозиційної моделі тощо. Динаміка, ефективність його залежить від досвіду, запасу знань учня, встановлення зв'язків нових знань з набутими в процесі навчання, врахування інтересів, потреб, уваги, звичок, нахилів, переконань учнів, має великий вплив на процес сприймання. Тому, готуючи учнів до сприймання нового матеріалу, вчитель зобов'язаний приділяти увагу постійним зв'язкам між набутих і новим, актуалізувати відповідні опорні знання, вміння, навички.

Важливо організувати вивчення учнями нового матеріалу з різних джерел — як за допомогою безпосереднього (різні види наочності, екскурсії, лабораторні й практичні роботи, експерименти, суспільно корисна і продуктивна праця), так і опосередкованого сприймання (усне і друковане слово, викладання, вміння викликати у їх свідомості потрібні уявлення тощо).

Викладаючи новий навчальний матеріал, учитель повинен забезпечити лаконічність, узагальненість, уніфікованість, очищеність від зайвої інформації, зайвих деталей, уніфікуючи його у процесі зосередження уваги учнів передусім на опорних смислових моментах. Доцільно відмежовувати автономні одиниці навчального матеріалу, щоб новий матеріал мав чітку, зрозумілу і доступну для засвоєння структуру.

Слід враховувати індивідуальні особливості сприймання окремих учнів: точність, швидкість, повноту, емоційність, вміння відбирати, аналізувати, використовувати інформацію. Перше враження учня від навчальної інформації (явище імпринтингу) надовго залишається в його свідомості. Тому важливо, щоб воно було правильним. Суттєву роль при цьому відіграє візуальне представлення навчальної інформації.

Осмислення інформації, формування наукових понять. Вони безпосередньо пов'язані з розумінням і за-

пам'ятовуванням навчального матеріалу. Осмислення передує розумінню сприйнятого. Осмислити — означає для учня побачити у сприйнятій інформації відповідний смисл.

У процесі осмислення, узагальнення учнями фактів, формування понять, розуміння закономірностей вчитель має турбуватися про розвиток їх конкретного й абстрактного мислення.

Осмислення і розуміння навчального матеріалу відбувається у процесі аналізу, синтезу, індукції, дедукції. При його узагальненні вчитель звертає особливу увагу на найважливіші ознаки предметів, явищ, процесів.

Формування понять відбувається на основі практично-чуттєвої діяльності учнів (виокремлення ознак понять через безпосереднє сприймання і співставлення предметів), а також логічного аналізу ознак понять.

На стадії формування знання уявлення і поняття учнів спершу є дифузними (розрізненими), учень не усвідомлює їх ознак. Далі він виокремлює й усвідомлює деякі з них — ті, що найчастіше зустрічаються, згодом — істотні ознаки. Поняття пов'язуються з усе більшою кількістю різноманітних об'єктів, знання узагальнюються і поглиблюються. Нове поняття формується як результат вирішення певної проблеми. Велике значення у формуванні понять належить слову. Без нього поняття не існує. За допомогою слова (усного, друкованого, писемного), через мову і мовлення учні пізнають світ, оволодівають основами наук.

Закріплення знань, умінь і навичок. Для того щоб знання стали надбанням учня, їх потрібно не тільки сприйняти, осмислити, а й запам'ятати.

Запам'ятовування — процес пам'яті, завдяки якому відбувається закріплення нового через поєднання його з набутих раніше.

Воно є основою накопичення, збереження та відтворення інформації.

Запам'ятовування може бути логічним (осмисленим) і механічним (простим повторенням, «зубрячкою»).

Продуктивність запам'ятовування залежить від особливостей його довільного процесу.

Мимовільне запам'ятовування — форма запам'ятовування, що є продуктом дій (пізнавальних, практичних та ін.), але здійснюється автоматично, без мнемічної мети.

Мнемоніка (грец. *mnemonikon* — мистецтво запам'ятовування) є системою особливих способів, які полегшують

процес запам'ятовування інформації та збільшують обсяг пам'яті.

Довільне запам'ятовування — форма запам'ятовування, за якої людина ставить перед собою мету запам'ятати і використовує для цього спеціальні прийоми.

Здійснюється воно завдяки зусиллям суб'єкта пізнання.

Продуктивному запам'ятовуванню навчального матеріалу сприяють його групування, переказ «своїми» словами, з попереднім осмисленням, повторення (первинне, поточне, узагальнююче), використання асоціативних образів, чуттєвих переживань (психологічних опор). Творчо працюючі вчителі широко використовують при цьому *опорні сигнали* — набір ключових слів, знаків тощо, розміщених на плакаті, аркуші паперу тощо.

Практичне застосування знань, умінь і навичок. Здатність до практичного застосування знань, умінь і навичок формується за допомогою різноманітних вправ, самостійних робіт, розв'язування задач на лабораторних і практичних заняттях, в різних видах повторення, написання творів. Особливе значення для повноцінного застосування знань мають міжпредметні зв'язки, вирішення різних життєвих завдань, де доводиться використовувати комплекс знань з різних навчальних предметів.

Самоконтроль і самооцінка сприяють успішному виконанню навчальних дій. Розрізняють такі види самоконтролю: підсумковий (учень виконує роботу і порівнює її результати зі зразками), поопераційний (учень виконує роботу, в процесі якої самостійно може сказати, що робить і як), прогностуючий (перспективний, випереджаючий, коли учень може визначити, з яких етапів буде складатися його праця). Самооцінка — оцінка учнем міри засвоєння конкретного змісту — може бути глобальною (стосуватися всієї роботи) або диференційованою (стосуватися окремих етапів, ланок), адекватною або неадекватною (завищеною, заниженою) порівняно з реальними навчальними можливостями учня.

Ефективність засвоєння знань залежить від мотивації, учіння, розвитку емоційної сфери, самостійної і творчої ініціативи учнів.

Емоційно-вольовий компонент процесу навчання. Він виявляється через напруження волі учня у процесі пізнавальної діяльності. Воля, емоційні процеси інтенсифікують пізнавальну діяльність школярів. Важливими є позитивні емоції, які створюють атмосферу співробітництва, поліпшу-

ють умови самостійної навчальної роботи, викликають бажання вчитись.

Підвищенню емоційності навчання сприяє використання спеціальних дидактичних методів (демонстрації, використання технічних засобів навчання, змістовність матеріалу), показових прикладів, фактів, створення проблемних ситуацій.

Контрольно-регулюючий компонент процесу навчання. Він містить методи контролю, самоконтролю і взаємоконтролю, якими користується вчитель паралельно з викладанням нового матеріалу.

Функція контролю здійснюється на всіх етапах навчального процесу. Вона є безперервною і не повинна обмежуватись лише констатацією досягнутого. Йдеться про зворотний зв'язок у навчанні, що передбачає: своєчасне реагування вчителя на допущені учнем (учнями) помилки; певну систему їх виправлення (учень одержує підказку, йому негайно повідомляють правильну відповідь або учень самостійно шукає помилку та способи для її виправлення).

На цьому етапі відбувається формування в учнів навичок та умінь самоконтролю в навчанні, планування своїх дій, оцінювання і регулювання власної діяльності і поведінки, передбачення результатів своїх дій, зіставлення їх з вимогами вчителя або колективу.

Оцінно-результативний компонент процесу навчання. Цей компонент передбачає оцінювання якості знань учнів, яке здійснюють як педагоги, так і вони самі. Воно є ефективним чинником, коли результати оцінювання є об'єктивними, послідовними, узгоджуються між собою.

Учитель повинен оволодіти всіма компонентами і комплексно їх застосовувати.

Запитання. Завдання

1. Які основні функції реалізуються у процесі навчання?
2. Розкрийте сутність кожного структурного компонента процесу навчання. У чому полягають їх особливості?
3. Охарактеризуйте стадії процесу оволодіння новими знаннями і пізнавальні дії, які необхідні застосувати учням на кожній з них.
4. Доведіть єдність розвитку і виховання учнів у процесі навчання.
5. Оптимізація процесу застосування учнями знань на практиці полягає:
 - а) в упровадженні у навчальний план відповідного спецкурсу;

- б) у включенні в процес навчання задач практичного змісту;
 - в) в широкому застосуванні внутріпредметних та міжпредметних зв'язків, особливо з предметами природничого циклу;
 - г) у проведенні позакласної роботи відповідного змісту.
6. Від яких особистих чинників залежить ефективність процесу навчання?

3.5. Сучасні види і концепції навчання

На результативність навчання впливають організація його процесу, структура, зміст, методи, форми. Цим обумовлене існування різних *концепцій навчання* — системи поглядів на процес навчання. Свідоме орієнтування на психологічну і дидактичну концепції визначає вибір виду навчання чи обґрунтованого їх поєднання.

Проблемно-розвивальне навчання

Навчальна діяльність учня полягає не просто в опануванні знань, а й у здійсненні інтелектуальної пошукової діяльності (постановці проблемних питань, розв'язанні суперечливих, проблемних ситуацій, творчому формулюванні власних суджень). Завдяки таким старанням він не лише поповнює багаж знань, а й розширює свої пізнавальні можливості, розвивається як особистість. У цьому полягає основна мета проблемно-розвивального навчання.

Проблемна ситуація як умова пізнавальної активності учнів

Навчально-виховний процес є безперервною взаємодією учнів і вчителя, у процесі якої постійно виникають проблемні ситуації.

Проблемна ситуація — психологічний стан, що виникає в результаті мисленнєвої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), який викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається.

Компонентами проблемної ситуації є: об'єкт (матеріал, що вивчається); суб'єкт (учень); мисленнєва взаємодія (процес мислення, спрямований на об'єкт); особливості мислен-

невої взаємодії (зважаючи на виявлені суперечності); аналіз яких переростає в пізнавальну потребу учня розкрити суть об'єкта, що вивчається.

У навчальному процесі завжди є учень і матеріал, над яким потрібно думати. Матеріал сам по собі не викликає в суб'єкта пізнавальної потреби. Тому невід'ємною складовою проблемної ситуації є дія учня, його взаємодія з навчальним матеріалом, спрямована на засвоєння об'єкта пізнання.

Викладач повинен так подати навчальний матеріал, щоб він сприяв появі особливого виду мисленнєвої взаємодії, залучив учня до проблемної ситуації та викликав у нього пізнавальну потребу. Одним із психологічних структурних елементів проблемної ситуації є інформаційно-пізнавальна суперечність, без якої проблемна ситуація неможлива.

За видом інформаційно-пізнавальної суперечності розрізняють такі типи проблемних ситуацій:

— усвідомлення учнями недостатності попередніх знань для пояснення нового факту;

— зіткнення учнів з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах;

— суперечність між теоретично можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу;

— суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування.

Залежно від властивості невідомих, які потрібно розкрити в проблемній ситуації, вони бувають *основними* (невідоме є основним відношенням або закономірністю у темі, що вивчається) та *допоміжними* (невідоме є вужчим відношенням чи закономірністю). За способом подачі інформації проблемні ситуації бувають *текстовими* (виникають під час осмислення учнями інформації, що міститься у тексті або графічному матеріалі (у схемах, кресленнях) та *безтекстовими* (створюються усно, через матеріалізовану ситуацію — демонстрацію за допомогою пристрою чи природного явища; за часом вирішення — *короткочасними* (використовують для оперативної активізації діяльності учнів) і *тривалими* (розв'язується не на одному занятті, а через два-три).

Різноманітність типів проблемних ситуацій свідчить про важливість їх використання в навчальному процесі, зумовлює різні способи їх створення.

Створення проблемної ситуації — найвідповідальніший етап у проблемно-розвивальному навчанні.

Класифікація методів проблемно-розвивального навчання

Якість підготовки учнів залежить не тільки від глибини засвоєння теоретичних знань, практичних умінь та навичок, але й від розвитку їх творчих здібностей. Реалізації цього завдання сприяє впровадження в навчальний процес активних методів навчання, одним з яких є проблемно-розвивальне навчання.

Проблемно-розвивальне навчання — система регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії викладача та учнів, вибору і вирішення способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішування навчальних проблем.

Суть його полягає в пошуковій діяльності учнів, яка починається з постановки питань (створення проблемної ситуації), продовжуючись у розв'язанні проблемних завдань, у проблемному викладі знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів. Такий підхід передбачає належний рівень підготовленості, зацікавленості учня у пошуку невідомого результату.

Система методів проблемно-розвивального навчання ґрунтується на принципах цілеспрямованості (відображають передбачувані, плановані результати свідомо організованої діяльності), бінарності (складається з діяльності викладача й учнів) та проблемності (визначають рівень складності матеріалу і труднощі в його засвоєнні). Її формують показовий (показове викладання), діалогічний (діалогічне викладання), евристичний (евристична бесіда), дослідницький (дослідницькі завдання), програмований (програмовані завдання) методи.

Показовий метод проблемно-розвивального навчання.

Цю систему утворюють взаємодії викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими фактами, законами, правилами і положеннями з метою пояснення учням суті нових понять і формування уявлення про логіку вирішення наукової проблеми. Викладач пояснює навчальний матеріал, формулює проблему, що виникла в історії науки, способи її вирішення вченими. Учні залучаються до активної репродуктивної діяльності, спостерігають, слухають, осмислюють логіку наукового дослідження, беруть участь у доведенні гіпотези, перевірці правильності вирішення навчальної проблеми. При цьому педагог формує низький (виконавчо-інструктивний) рівень проблемності, властивий ді-

яльності за інструкцією (як діяти в конкретній ситуації), розкриває логіку вирішення навчальної проблеми.

Цей метод використовують за невідповідності між раніше засвоєними учнями знаннями і необхідними їм для вирішення навчальної проблеми.

✓ **Діалогічний метод.** Викладач та учні взаємодіють на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання з метою спонукання учнів до участі в постановці, вирішенні проблем, засвоєнні нових понять та способів дії.

✓ Виклад навчального матеріалу відбувається у формі бесіди-повідомлення. Вказуючи на суперечності між фактами, явищами, викладач створює проблемні ситуації, спонукаючи учнів до участі в постановці проблеми, висуненні припущень, доведенні гіпотези. Це сприяє формуванню в учнів умінь і навичок мовленнєвого спілкування та самостійної пізнавальної, пошукової діяльності. *✓*

Сутність діалогічного методу навчання полягає у створенні другого типу проблемної ситуації (рідше — першого типу) — суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання. Цей метод є «перехідним» від методів викладання навчального матеріалу до методів організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. При його застосуванні формують середній (виконавчо-дослідницький) рівень проблемності, характерний для діяльності з використанням дослідницьких і виконавчих процедур, необхідних для практичних робіт. Використовують його за незначної невідповідності між раніше засвоєними учнями знаннями, вміннями і необхідними для вирішення навчальної проблеми.

Евристичний метод. Використання його передбачає взаємодію викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично, з метою організації самостійної роботи учнів щодо засвоєння частини програми за допомогою проблемно-пізнавальних завдань.

Викладач, визначивши обсяг, рівень складності навчального матеріалу, викладає його у формі евристичної бесіди, дискусії чи дидактичної гри, поєднуючи часткове пояснення нового матеріалу з постановкою проблемних питань, пізнавальних завдань чи експерименту. Це спонукає учнів до самостійної пошукової діяльності, оволодіння прийомами

активного мовленнєвого спілкування, постановки й вирішення навчальних проблем.

Важливо при цьому пояснити матеріал, який учні не можуть засвоїти самостійно, формуючи високий (дослідницько-логічний) рівень проблемності, властивий діяльності в новій ситуації, коли алгоритм дії невідомий. У такій діяльності мають переважати логічні процедури аналізу, порівняння, узагальнення.

Сутність евристичного методу навчання полягає у створенні третього типу проблемних ситуацій (рідше — другого) — суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і практичною його нездійсненністю. Його використовують у випадку значного обсягу в учнів опорних знань та вмінь, необхідних для вирішення навчальної проблеми;

Дослідницький метод. Його реалізують через взаємодію викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично з метою самостійного засвоєння учнями нових понять, способів інтелектуальних і практичних дій.

Викладач разом з учнями створює проблемну ситуацію, спонукає їх до самостійної практичної роботи зі збирання та систематизації фактів (фактичний матеріал учні добирають з книг або експерименту), пошукової діяльності (аналіз фактів, постановка проблеми і її вирішення), організовує творчу, самостійну роботу, дає проблемні завдання із зазначенням мети роботи (проблемні ситуації виникають під час виконання навчальних завдань, що мають не тільки теоретичне, але й практичне значення). При цьому формується високий (дослідницько-евристичний) рівень проблемності, властивий для діяльності в новій ситуації, алгоритм якої невідомий (у діяльності переважають евристичні процедури, пов'язані з висуненням гіпотез, пошуком та використанням аналогії у міркуваннях).

Використовують цей метод за значної відповідності між раніше засвоєними знаннями та вміннями і тими, які необхідні учням для вирішення навчальної проблеми.

Програмований метод. Стрижнем його є взаємодія викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між практично досягнутим результатом і нестачею в учнів знань для його теоретичного обґрунтування шляхом поетапного поділу навчального матеріалу на питання, задачі й завдання та організації самостійного вивчен-

ня нового (або повторення раніше вивченого) матеріалу частинами.

Викладач створює проблемну ситуацію на основі постановки запитань і проблемних завдань. Шляхом поетапного роздріблення навчального матеріалу з постановкою до кожної його частини питань і завдань він спонукає учнів до самостійної теоретичної роботи з визначення алгоритму пошуку вирішення проблеми, активної участі у створенні проблемної ситуації, висунення припущень, доведення гіпотези і перевірки правильності її вирішення.

Сутність цього методу полягає у створенні четвертого типу проблемних ситуацій (рідше — третього) — суперечності між практично досягнутим результатом і нестачею в учнів знань для його теоретичного обґрунтування. Використовують його за значної відповідності між раніше засвоєними знаннями та вміннями учнів і тими, які необхідні їм для вирішення проблеми.

Комплекс цих методів дає змогу реалізувати на практиці ті переваги, які властиві проблемно-розвивальному навчанню.

Способи і умови застосування методів проблемно-розвивального навчання

Вибір методу навчання залежить від дидактичної мети, особливостей змісту навчального матеріалу, пізнавальних можливостей учнів і методичної підготовки викладача.

Дидактична мета — очікуваний, раніше запланований викладачем результат навчальної діяльності, спрямований на поліпшення засвоєння учнями знань, набуття вмінь та навичок.

У навчальній діяльності простежуються чотири рівні засвоєння навчального матеріалу, які відображають психологічну послідовність процесу засвоєння:

1) запам'ятовування навчального матеріалу. На цьому рівні учень пізнає об'єкт за його істотними ознаками;

2) рівень розуміння навчального матеріалу. Він полягає в усвідомленні функціональної залежності між вивченими явищами, вмінні описати об'єкт;

3) практичне застосування навчального матеріалу. Його характеризує вміння учнів практично використовувати засвоєне при вирішенні завдань;

4) рівень творчого перенесення знань. Учень вільно оперує вивченим матеріалом, уміє свідомо та швидко трансформувати його у нових умовах.

Засвоєнню учнями навчального матеріалу на першому рівні сприяють методи показового та діалогічного викладання (уроки засвоєння нових знань), на другому — методи діалогічного викладання та евристичної бесіди (уроки засвоєння вмінь та навичок). Засвоєння навчального матеріалу на третьому рівні буде ефективним за використання методів евристичної бесіди та дослідницьких завдань (уроки застосування знань, умінь і навичок), на четвертому — методів дослідницьких та програмованих завдань (уроки узагальнення та систематизації або контролю і корекції знань). Взаємозв'язок методів проблемно-розвивального навчання, рівнів засвоєння навчального матеріалу і типів спеціалізованих уроків показано на рис. 3.1.

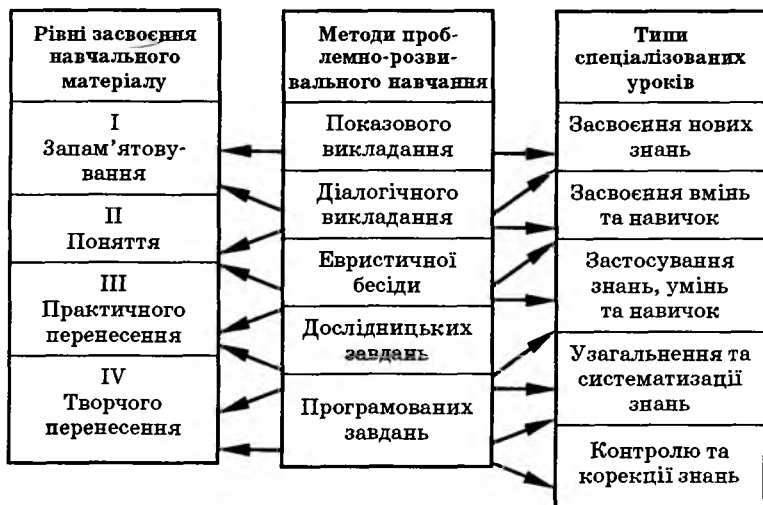


Рис. 3.1. Взаємозв'язок методів проблемно-розвивального навчання, рівнів засвоєння навчального матеріалу і типів спеціалізованих уроків

Обрати найефективніший метод на підставі лише дидактичної мети неможливо, тому що за однієї й тієї ж мети занять, але за різного змісту навчального матеріалу можна використовувати різні методи.

Навчальний матеріал — призначена для вивчення і засвоєння інформація.

Зміст навчального матеріалу утворюють основна інформація, призначена для перетворення на знання, та допоміжна, яка сприяє в засвоєнні основної інформації.

Якщо зміст навчального матеріалу характеризується допоміжним значенням понять, які вивчаються; недостатнім коефіцієнтом відношення опорних і нових знань:

$$K = \frac{\text{опорні елементи}}{\text{нові елементи}} < 1 ;$$

низьким ступенем узагальнення нових та опорних знань; великою кількістю фактичного матеріалу, застосовують *репродуктивні методи* (показовий та програмований), які забезпечують незначний рівень пізнавальної самостійності учнів.

Коли зміст навчального матеріалу характеризується важливістю елемента, що вивчається; високим коефіцієнтом відношення опорних і нових знань:

$$K = \frac{\text{опорні елементи}}{\text{нові елементи}} > 1 ;$$

високим ступенем узагальнення нових та опорних знань; малою кількістю фактичного матеріалу, вдаються до *продуктивних методів* (діалогічний, евристичний та дослідницький), за використання яких рівень пізнавальної самостійності учнів значно підвищується.

Використання репродуктивних і продуктивних методів проблемно-розвивального навчання залежить від змісту навчального матеріалу. При виборі методів викладання та навчального рівня проблемності викладач орієнтується на пізнавальні можливості учнів, наявність засобів навчання, рівень власної педагогічної майстерності.

При використанні методу проблемно-розвивального навчання, відповідно до пізнавальних можливостей учнів, їх готовності до роботи за цим методом, враховують: попередню теоретичну та практичну підготовку; підготовленість до проблемно-пошукової діяльності (самостійність мислення, вміння визначити головне в матеріалі, вміння вести індивідуальний пошук); підготовку до самостійної роботи (вміння планувати навчальну роботу, здійснювати її в належному темпі, здатність до самоконтролю).

Вибір і застосування методу залежить від пізнавальних можливостей учнів, які самі визначають рівень трудності проблемного завдання. Відомо, що не дуже легке і не дуже важке проблемне завдання не викликає в учнів мотивації до вирішення навчальної проблеми. У зв'язку з цим необхідно обрати такий метод навчання, який забезпечив би оптимальний рівень трудності проблемного завдання.

Рівень складності навчальних завдань передбачає зіставлення нового матеріалу з раніше вивченим та пізнавальними можливостями учнів. Тобто, складність є співвідношенням між об'єктивною мірою складності навчального завдання і пізнавальними можливостями учнів. Поняття «складність» характеризує властивості завдання (їх змістовий склад), а «трудність», крім складності навчального матеріалу, охоплює і пізнавальні (суб'єктивні) можливості учня.

Поняття «проблемність» і «рівень проблемності» навчальних завдань є суб'єктивними параметрами складності у засвоєнні матеріалу. Проблемність пов'язана з результатом мисленнєвої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом) пізнання. Проблемна ситуація характеризує специфічний стан інтелектуального суб'єкта, якому недостатньо знань та вмінь для вирішення проблеми. Рівень проблемності виражає ступінь невідповідності між наявними знаннями, вміннями, розумовими здібностями учня і необхідними для вирішення навчальної проблеми.

Отже, рівень складності проблемного завдання визначається відношенням рівня його складності до рівня проблемності. Він виникає, коли навчальний матеріал, викладений учителем за допомогою методу проблемно-розвивального навчання, не відповідає підготовці учнів. Тому необхідно стежити, щоб завдання перебувало в «діапазоні проблемності» учня, тоді він зможе у процесі напруженої розумової діяльності вирішити проблемне завдання і засвоїти нові знання.

За значних прогалів в опорних знаннях та вміннях, не підготовленості учнів до проблемно-пошукової діяльності та до самостійної роботи використовують показовий метод, орієнтований на низький рівень складності проблемного завдання, який потребує осмислення навчального матеріалу, мисленого співвідношення вивченого раніше матеріалу з новим, доведення гіпотези та перевірки правильності вирішення проблеми.

Коли прогалини в опорних знаннях та вміннях незначні, за певної підготовленості до проблемно-пошукової діяльності й самостійної роботи вдаються до діалогічного методу, орієнтованого на середній рівень складності проблемного завдання. Він потребує осмислення навчального матеріалу, виконання практичної роботи (спільно з викладачем), доведення гіпотези та самостійної перевірки правильності вирішення проблеми.

Достатній обсяг знань і вмінь, підготовленість учнів до проблемно-пошукової діяльності й самостійної роботи дає

змогу використати евристичний метод, орієнтований на високий рівень трудності проблемного завдання. Він потребує осмислення навчального матеріалу, активності при аналізі проблемної ситуації, висуненні припущень, самостійного доведення гіпотези та перевірки правильності вирішення проблеми.

Щодо учнів, які мають високі опорні знання та вміння, підготовлені до проблемно-пошукової діяльності і самостійної роботи, застосовують дослідницький метод, орієнтований на дуже високий рівень трудності проблемного завдання, що потребує від них пошуку невідомого алгоритму, активної участі в аналізі проблемної ситуації, самостійного висунення припущень, доведення гіпотези та перевірки правильності вирішення проблеми.

Вибір відповідного методу проблемно-розвивального навчання залежить і від рівня методичної підготовки вчителя. Невміння його правильно співвідносити мету навчання зі змістом навчального матеріалу, пізнавальними можливостями учнів призводить або до спрощення процесу навчання, або до завищення рівня проблемності. У першому випадку зменшуються можливості пізнавальної самостійності учнів, в другому — у них не виникає пізнавальної мотивації.

Основні труднощі при плануванні та використанні методів проблемно-розвивального навчання полягають у розробленні дидактичного матеріалу (проблемних задач і завдань), використанні засобів наочності, технічних засобів навчання.

Для того щоб проблемна ситуація була усвідомлена учнями, підштовхнула їх до розумової діяльності та переросла в проблему, часто необхідно «побачити» її, тобто необхідна візуалізація проблемної ситуації. Особливо це актуально при вивченні природничих дисциплін (фізики, біології та ін.), де порівняння та зіставлення багатьох суперечливих фактів і явищ потребують не тільки слухового, але й зорового сприйняття.

При створенні проблемних ситуацій часто вдаються до екранно-звукових засобів навчання. Однак їх використання не вичерпує проблем інтенсифікації та оптимізації процесу проблемно-розвивального навчання. Тому при створенні проблемних ситуацій необхідно використовувати їх комплексно.

Для створення проблемних ситуацій першого типу найкраще використовувати навчальні відеофільми та діапози-

тиви, другого — навчальні програми і транспаранти, третього й четвертого — навчальні програми і навчальні відеофільми (рис. 3.2).

Методи проблемно-розвивального навчання	Способи створення проблемних ситуацій	Типи проблемної ситуації	Види екранно-звукових засобів навчання
Показове та діалогічне викладання	Демонстрація рішення проблеми та постановка проблемних запитань (при викладанні)	I Суперечність між раніше засвоєними знаннями та новими фактами	Відеофільми, кінофільми, діапозитиви
Евристична бесіда	Постановка проблемних запитань і пізнавальних завдань або експерименту (при частковому поясненні нового матеріалу)	II Суперечність між раніше засвоєними знаннями та їх новими практичними умовами використання	Навчальні програми, транспаранти
Дослідницькі та програвані завдання	Постановка теоретичних або практичних проблемних завдань (при самостійному засвоєнні нових знань)	III Суперечність між теоретично можливим способом вирішення завдань і практичною нездійсненністю обраного способу	Навчальні програми, відеофільми
		IV Суперечність між практично досягнутим результатом й нестачею в учнів знань для його теоретичного обґрунтування	Навчальні програми, відеофільми

Рис. 3.2. Взаємозв'язок методів проблемно-розвивального навчання, способів створення проблемних ситуацій та екранно-звукових засобів навчання

Модульне навчання

Модульний підхід передбачає організацію процесу навчання на основі створення навчальних модулів, акцентування на індивідуально-орієнтованому підході до навчальної діяльності учнів. Головним при цьому є процес цілеспрямованого навчання, а не процес викладання. Це дає змогу: диференціювати та інтегрувати зміст навчання шляхом групування модулів навчального призначення, які забезпечують розроблення змісту дисципліни в скороченому, повному або поглибленому варіантах; самостійно розв'язувати учням конкретний варіант залежно від рівня успішності навчання та забезпечувати індивідуальний темп вивчення матеріалу; використовувати модулі як сценарії для створення педагогічних програмних засобів; акцентувати роботу викладача на управлінні пізнавальною діяльністю учнів; скорочувати курс навчання, враховуючи повноту викладення і глибину засвоєння навчального матеріалу.

Основним засобом модульного навчання є модульна програма (модуль).

Модуль — одиниця змісту навчання, відібрана і дидактично опрацьована для досягнення певного рівня знань, умінь та навичок з продуманою системою контролю яку процесі вивчення модуля, так і по його завершенні.

Організація модульного навчального процесу передбачає: формулювання цілей діяльності; змісту навчання (модулів) з гнучкою структурою й певним рівнем адаптованості для індивідуального вивчення; визначення пізнавальних навичок, якими має оволодіти учень; використання різноманітних технологій і форм навчання; надання методичних рекомендацій, порад щодо самостійного засвоєння навчального матеріалу. Контроль за результатами діяльності учнів відбувається за рейтинговою системою (чим більший і складніший модуль, тим більша кількість балів йому відводиться).

Залежно від викладу навчального матеріалу розрізняють такі види модулів:

— дидактичний (виважений концептуальний опис методики викладання навчального курсу, що визначає цілі й завдання навчання та психосоціального розвитку учня протягом півріччя або навчального року);

— навчальний (відносно самостійна, цілісна частина реального навчально-виховного процесу, яка поєднує зміс-

товий, технологічний та контрольньо-діагностичний складники);

— змістовий (науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо), яка визначається науковим проектом змістового модуля (сценарієм інваріантних технологій модульно-розвивального процесу, навчальним посібником).

Основою побудови модулів є: відносна самостійність елементів (ступінь їх самостійності обумовлений сукупністю локальних дидактичних завдань, спрямованих на єдину інтегровану дидактичну мету); наявність кількох рівнів організації навчання відповідно до здібностей учнів (завдання вищого рівня передбачають опрацювання додаткової літератури, написання творчої роботи, реферату, виготовлення приладу тощо); наявність інваріантної та варіативної частин, цільове призначення інформаційного матеріалу; оптимальне співвідношення інформаційного і методичного матеріалу (створення найсприятливіших ситуацій подачі матеріалу модулів для забезпечення ефективного смислового його оволодіння учнями); реалізація зворотного зв'язку для оптимальної передачі інформації, контролю знань, їх діагностики та самодіагностики (забезпечення відкритого контролю, який виявляє рівень підготовки учнів до занять; застосування проміжного та узагальнювального контролю; своєчасне виявлення прогалин в оволодінні знаннями і нормами, а у разі незасвоєння — надання можливості вчителю і учневі з'ясувати, що треба повторити, осмислити, зрозуміти; самоконтроль).

Особистісно-орієнтоване навчання

Основою створення особистісно-орієнтованого навчання стали ідеї гуманізації освіти (Д. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський), визначення індивідуальності, самотності, самоцінності кожної людини, що вимагає забезпечення розвитку і саморозвитку особистості учня.

Сутнісними ознаками особистісно-орієнтованого навчання є: суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво всіх учасників навчального процесу; діагностично-стимуляційний спосіб організації пізнання; діяльнісно-комунікативна активність учнів; проектування вчителем (учнями) індивідуальних досягнень в усіх видах діяльності; враху-

вання в змісті, методиках особистісних потреб і можливостей людини у здобутті якісної освіти. Умовою і результатом особистісно-орієнтованого навчання є формування в учнів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

Особистісно-орієнтоване навчання передбачає рівноправні позиції вчителя та учня. За таких умов учитель не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує, стимулює учня, створює умови для самореалізації, особистісного зростання у різноманітній діяльності.

За особистісно-орієнтованого навчання об'єктом формування є особистісний досвід учня як результат усвідомлення змісту навчання. Засобом навчання і його розвитку є активна творча діяльність, у якій учень не стільки засвоює знання, уміння й навички, скільки створює для себе систему знань, новий суспільно значущий досвід, займається саморозвитком. Така діяльність слугує педагогічним стимулятором набуття особистісного досвіду у навчальному процесі.

Особистісно-орієнтоване навчання забезпечує умови для: дидактичного вибору учнем (використання навчального матеріалу різного за змістом, видом, формою; вибір способів виконання навчальних завдань; використання індивідуальних програм навчання); пізнавальної активності та творчої самостійної діяльності (використання діалогічно-дискусійних, інтерактивних технологій навчання, заохочення учнів до пошуку власних способів дій та їх рефлексії, стимулювання до самооцінки); спрямованості роботи вчителя на навчальні можливості кожного учня (складання індивідуальної картки його особистісного, пізнавального розвитку, індивідуальної колекційної програми навчання); зміни форми комунікації у навчальному процесі (з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, де відсутня строга концентрація на точці зору вчителя); взаємообміну між вчителем і учнями рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, пошук і репрезентація навчального матеріалу). Особистісно-орієнтоване навчання робить учня активним співрозмовником і співробітником, суб'єктом навчальної діяльності.

Комп'ютерне навчання і нові інформаційні технології навчання

Ідея застосування комп'ютера як засобу навчання (комп'ютерне навчання) зародилася у 50-ті роки ХХ ст. у межах програмованого навчання.

Комп'ютерне навчання — система навчання, в якій одним з основних технічних засобів є комп'ютер.

Основною метою навчання є підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві, підвищення ефективності навчання завдяки впровадженню інформаційних технологій навчання.

За використання комп'ютерів у навчальному процесі вчитель перетворюється з носія готових знань і способів роботи на керівника, посередника і помічника учнів у процесі спільної творчої роботи; втрачає «монополію на знання», бо учні мають доступ до банків знань, відповідних експертних систем, можуть самостійно отримувати інформацію. Незмінною залишається роль вчителя щодо визначення цілей, змісту навчання й виховання, особистого прикладу, використання методів переконання. Використання комп'ютера розвантажує від рутинних операцій, дає змогу зосередитись на творчих аспектах педагогічної діяльності. Педагог вже не мусить контролювати кожен крок учня в розв'язуванні різноманітних навчальних завдань, а може більше уваги приділити індивідуальній роботі з учнями. Таке навчання унеможливорює застосування заходів авторитарної педагогіки.

Робота учнів з комп'ютерною технікою забезпечує:

- підвищення інтересу, мотивації до навчання завдяки новим формам роботи;
- індивідуалізацію навчання: кожен працює в режимі, який його задовольняє;
- об'єктивність контролю;
- активізацію навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації, змагання учнів з машиною та з собою, прагненню отримати вищу оцінку;
- формування вмінь і навичок для різноманітної творчої діяльності;
- виховання інформаційної культури;
- оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації;
- доступ учнів до банків інформації, можливість оперативно знаходити необхідну інформацію.

Комп'ютерне навчання розглядають у контексті інформаційних технологій навчання, часто ототожнюючи поняття «технології комп'ютерного навчання» і «нові інформаційні технології навчання (НІТН)», «електронно-комунікативні системи, засоби і технології навчання (ЕКСЗТН)».

Поняття «інформаційні технології (ІТ)» увійшло в обіг з формуванням інформаційного суспільства, основою соціальної динаміки в якому є не традиційні, матеріальні, а інформаційні ресурси — знання, наука, організаційні чинники, інтелектуальні здібності людей, їх ініціатива і творчість.

Інформаційні технології навчання — предметно і комунікативно спрямоване навчальне середовище, включене у навчальну діяльність, у якій комп'ютер є засобом аналізу змісту об'єктів, організації навчальної взаємодії, реалізації адекватних структури і змісту діяльності форм контролю.

Дослідники розмежовують інформаційні і комп'ютерні технології, вважаючи, що безкомп'ютерні способи оброблення, збереження й інтерпретації інформації належать до сфери інформаційних технологій.

Нові інформаційні технології (НІТ) дають змогу подолати суперечності між розвитком знань і можливостями та масштабами їх використання. Тому вони є засобом перетворення знань на інформаційний ресурс суспільства і засобом реалізації соціальних технологій, перетворення їх на соціально-інформаційні.

До засобів НІТ належать:

— апаратні засоби: комп'ютер, програмні засоби (операційні системи, редактори, інформаційно-пошукові системи, локальні і глобальні навчальні комп'ютерні мережі, демонстраційне обладнання, електронні підручники), бази даних;

— програмно-методичні засоби: навчальні, контролюючі, імітаційно-моделювальні, інструментальні програмно-педагогічні, програмно-методичні комплекси;

— навчально-методичні засоби: посібники, нормативно-технічна документація, організаційно-інструктивні матеріали тощо.

Використання засобів НІТ сприяє підвищенню ефективності навчання, що досягається завдяки широким зображувальним можливостям; збільшенню кількості інформації; моделюванню спільної діяльності учня і педагога на будь-якому етапі навчання; широкій діалогізації навчального процесу, розширенню кола об'єктів діалогу (об'єктами виступають будь-які компоненти задачі і аспекти її розв'язання); гнучкості

управління навчальною діяльністю на основі широкого варіювання «поля самостійності», індивідуалізації навчання.

Впровадження засобів НІТ змінює співвідношення різних організаційних форм навчальної діяльності: збільшується частка самостійної, індивідуальної і групової роботи; розширюється обсяг практичних і лабораторних робіт, насамперед пошукового та дослідницького характеру, підвищуються роль і значення позакласних занять.

Нові інформаційні технології навчання сприяють гуманітаризації освіти і навчального процесу, оскільки забезпечують спілкування, доступ до знань, отримання своєчасної, вірогідної й вичерпної інформації, оперативний всебічний аналіз та прогнозування перебігу і розвитку різних процесів та явищ, вибір оптимальних варіантів поведінки, передбачення наслідків рішень, що приймаються, управління технічними і соціальними процесами тощо.

При оцінюванні педагогічної ефективності НІТ слід враховувати можливі негативні наслідки, пов'язані з активним вторгненням у внутрішній світ людини штучних, ілюзорних вражень від екранних віртуальних сюжетів та взаємодії з ними. Небезпека може полягати і в маніпулюванні свідомістю молоді людини, нехтуванні нормами безпеки при роботі з комп'ютером. Комп'ютеризація може призводити до формування егоїстичних нахилів у людини, індивідуалізму, приглушувати почуття колективізму, взаємодопомоги.

Дистанційне навчання

Фізична віддаленість студента від навчального закладу зумовила появу концепції дистанційного навчання. Воно було започатковане з 1891 р., коли при Чиказькому університеті організували заочне відділення.

Розвиток комп'ютерної техніки та комунікаційних технологій в освіті в останні десятиріччя ХХ ст. дав потужний поштовх новому етапу розвитку дистанційної освіти, відкрив шляхи впровадженню комп'ютерних засобів педагогічної комунікації.

Натепер широко використовується «електронне навчання» — організаційна форма навчання, за якої суб'єкт навчання і викладач віддалені один від одного у просторі, а для роботи над навчальним матеріалом використовують ресурси Інтернету.

Поширеною є і комбінована форма навчання, за якої учню (студенту) навчальний матеріал надається на CD, а

робота з ним відбувається в онлайн-режимі (режим реального часу).

Дистанційне навчання забезпечує подолання бар'єрів у просторі і часі, одержання актуальної «свіжої» інформації, швидкий зворотний зв'язок; збільшення кількості потенційних учасників навчання — школярів, студентів, вчителів, фахівців, які оперативно взаємодіють один з одним за допомогою електронних мереж; мотивованість, інтерактивність, технологічність і індивідуалізованість; створення комфортніших порівняно з традиційними емоційно-психологічних умов для самовираження, зняття психологічних бар'єрів і проблем, усунення помилок усного спілкування; зниження витрат на навчання; великий вибір зручного для навчання часу.

Характерними ознаками дистанційної освіти є:

— гнучкість (можливість навчатися у зручний час, у зручному місці та темпі; нерегламентований час для засвоєння дисципліни);

— модульність (можливість із набору незалежних навчальних курсів-модулів формувати навчальний план, який відповідає індивідуальним або груповим потребам);

— паралельність (паралельне з професійною діяльністю навчання, тобто без відриву від виробництва);

— охоплення (одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо);

— рентабельність (системи дистанційного навчання на 10—50% дешевші ніж традиційні за рахунок кращого використання навчальних площ і технічних засобів, концентрованого та уніфікованого змісту навчальних матеріалів);

— технологічність (сукупність дидактичних методів та засобів, які застосовують нові інформаційні технології: Інтернет, засоби мультимедіа, комп'ютерні тренажери, системи тестування знань).

У сучасній світовій практиці використовують різні моделі дистанційного навчання.

Навчання за типом екстернату передбачає самостійне вивчення курсу у школі або вищому навчальному закладі та складання іспитів екстерном у відповідному типі навчального закладу для отримання сертифікату.

Навчання за програмою на базі школи, гімназії, університету забезпечується наявністю спеціальних курсів дистанційного навчання, по закінченню яких учні та студенти можуть отримати відповідний сертифікат, якщо це передбачено, або удосконалювати свої знання у тій чи іншій галузі.

Навчання на основі міжвузівської та загальношкільної програми за допомогою різноманітних навчальних курсів, створених завдяки міжвузівській кооперації (наприклад, програма «Співдружність в освіті» (Commonwealth of Education), в розробці якої прийняли участь університети Аргентини, Болівії, Бразилії, Чилі та Парагваю). Його метою є надання можливості кожному громадянину країн співдружності отримати освіту на базі різних коледжів та університетів, перебуваючи вдома.

Навчання у відкритих університетах дає змогу отримати будь-яку освіту всім бажаючим (відкритий університет в Лондоні (Велика Британія), Національний технологічний університет США, Центральний Європейський Університет (Будапешт). Пакети відкритого навчання складаються з підручників, відео- і звукозаписів, комп'ютерних програм і комплектів для практичних занять.

Курси самоосвіти реалізуються за допомогою телебачення або радіопрограм, програм на CD, відеозаписів. Студенти мають змогу працювати в автономному режимі, а потім складають іспити, отримують сертифікат.

Неформальне дистанційне навчання відбувається на основі мультимедійних курсів, орієнтованих на навчання дітей і дорослих, які з певних причин не змогли або не можуть навчатися у школі.

У деяких навчальних закладах Інтернет є внутрішнім комунікаційним середовищем. На своїх сайтах вони розміщують інформацію про навчальні програми, розклад занять, електронні бібліотеки та книжкові магазини, поєднуючи форми традиційного та дистанційного навчання. Частина програмних курсів навчальний заклад переводить у віртуальну форму, а центри дистанційної освіти проводять очні екзаменаційні сесії. Діяльність ВНЗ («відкритий (або віртуальний) університет») побудована винятково на технологіях Інтернету: вибір навчального курсу, заняття зі студентами, передача контрольних завдань та їх перевірка, складання проміжних та підсумкових іспитів. Консорціями навчальних закладів (два або більше навчальних закладів, підрозділів) для здійснення дистанційного навчання співпрацюють та взаємодіють у розробленні і викладанні дистанційних курсів.

Дистанційні навчальні курси, які за формою атестації поділяють на кредитні (офіційно затверджені в акредитованому навчальному закладі; зараховують студенту в межах навчальної програми за певною спеціальністю; є сходинкою

на шляху здобуття вищої освіти; кожен курс у кредитній ієрархії має своє значення) і некредитні (призначені для отримання додаткової або післядипломної освіти, наприклад з метою підвищення кваліфікації, не забезпечують нової чи додаткової вищої освіти; утворюють систему «відкритого навчання», акцентуючи на цінності навчальної програми, а не диплома чи кредиту).

Використання друкованих текстів або комп'ютерних (електронних) технологій як основної форми комунікації відрізняє дистанційну форму навчання від інших.

Забезпечення зворотного зв'язку — обов'язкова умова ефективності його здійснення.

Перевагою дистанційних шкіл є можливість урахування індивідуальних темпів навчання учнів, насичений і швидкий зворотний зв'язок з вчителем і однокласниками віртуального класу.

Віртуальний клас (група) — спільнота учнів, взаємодія між якими при спільному виконанні навчальних завдань відбувається за допомогою комп'ютерних мереж.

Класи у дистанційній школі можуть бути: *синхронними* (on-line режим), які працюють за однією програмою із загальним стартом; та *асинхронними* (off-line режим), до яких учнів приймають протягом дня, тижня, навчального року.

Дистанційне навчання може бути засноване на інтерактивному телебаченні (two-way TV); комп'ютерних телекомунікаційних мережах (регіональних і глобальних, Інтернет) у режимі обміну текстовими файлами; комп'ютерних телекомунікаційних мережах з використанням мультимедійної інформації, зокрема в інтерактивному режимі, комп'ютерних відеоконференцій; на поєднанні елементів різних типів.

За дистанційного навчання використовують такі форми навчання і контролю знань: лекції (передбачають запис на аудіо- та відеокасети, CD-ROM – диски та ін.); використання новітніх інформаційних технологій (гіпертексту, мультимедіа, віртуальної реальності та ін.); семінари (проводяться за допомогою відеоконференцій); консультації (допомога при вивченні дисципліни, послуговуючись телефоном, електронною поштою); лабораторні роботи (засвоєння матеріалу за допомогою мультимедійних технологій, імітаційного моделювання, віртуальної реальності); контроль (у формі тестових програм).

Дистанційне навчання вимагає від учителя: знання основних принципів функціонування телекомунікаційних систем; особливостей проведення теле- і відеоконференцій, форумів; основ телекомунікаційного етикету; чинників, які стимулюють активізацію діяльності учнів в мережі; індивідуальних стилів навчально-пізнавальної діяльності учнів (научуваність, темп просування у навчанні); особливостей самостійної діяльності учнів в мережі в процесі дистанційного навчання; активних методів навчання (навчання в співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, дослідницькі, пошукові методи, дидактичні ігри та ін.); способів формування критичного мислення, рефлексії в учнів; вміння здійснювати інформаційну «навігацію», працювати з інформаційними ресурсами (базами даних, інформаційними службами), створювати веб-сторінки, працювати в конкретному інформаційно-освітньому середовищі, подати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну, індивідуальну роботу учнів, проводити психолого-педагогічне тестування та оцінювання поточної діяльності учнів, організовувати рольові мережеві ігри, інтегрувати очні і дистанційні форми навчання, використовувати можливості комунікацій через комп'ютерні мережі для організації спілкування між учасниками навчального процесу.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає особливість методів у дидактичній системі проблемно-розвивального навчання?
2. Розкрийте особливості показового методу викладання.
3. Доведіть доцільність діалогічного, евристичного, дослідницького методів викладання.
4. Обґрунтуйте способи та умови застосування методів проблемно-розвивального навчання.
5. Від чого залежить вибір методу проблемно-розвивального навчання?
6. У чому полягає відмінність у тлумаченні поняття «проблемна ситуація» з психологічного та дидактичного поглядів?
7. Як взаємопов'язані методи проблемно-розвивального навчання з типами проблемних ситуацій?
8. У чому полягає головна залежність між методами викладання та навчання у проблемно-розвивальному процесі?

3.6. Закономірності і принципи навчання

Навчання не може бути спонтанним, некерованим процесом. За сутнісними особливостями воно є складною системою взаємопов'язаних і взаємозалежних чинників і компонентів, функціонування кожного з яких, як і всієї системи, підпорядковане загальним і специфічним закономірностям і принципам.

Закономірності навчання. Дидактичні закономірності відображають стійку залежність між елементами навчання — діяльністю вчителя, діяльністю учнів та змістом навчання.

Закономірності навчання — стійкі педагогічні явища, які базуються на повторюваності фактів, навчальних дій і є теоретичною основою принципів навчання.

У сучасній педагогіці виділяють такі закономірності процесу навчання:

1. Обумовленість навчання суспільними потребами. Вона відображає стан розвитку держави, економіки та культури, матеріалізується у тій частині національного доходу, яку виділяє держава на розвиток освіти. Знання цієї закономірності допомагає усвідомити, що навчальний процес має бути спрямований на розвиток інтелекту особистості, її творчих здібностей, уміння жити і працювати в соціальному середовищі. Ця закономірність передбачає, що в незалежній Україні найкраще має жити високоосвічена, висококваліфікована, розумна людина.

2. Залежність навчання від умов, в яких воно відбувається. Виявом цієї закономірності є стан навчально-технічної бази, наявність у вчительському колективі спеціалістів, чия кваліфікація, талант відповідають найвищим стандартам і які визначають особливості навчального процесу в школі.

Відчутно впливають на це побутові умови життя вчителя, його фінансова забезпеченість, оснащення школи технічними засобами навчання.

3. Взаємозалежність процесів навчання, освіти, виховання, розвитку особистості. Вона матеріалізується через уміння організовувати навчальний процес на засадах гуманізму (доброти, людяності) з урахуванням свідомої дисципліни учня, формування позитивних його якостей словом і власним прикладом; індивідуальний підхід до кожного учня на основі його інтересів, зацікавленості щодо отримання знань, розвитку творчих здібностей.

4. Взаємозв'язок навчальних і реальних пізнавальних можливостей учня. В основі цієї закономірності лежить той факт, що у центрі навчального процесу є учень, який володіє певними можливостями для вдосконалення своїх здібностей та здобуття знань.

5. Єдність процесів викладання і навчання. Свідчить про спільну діяльність вчителя та учня, за якої у процесі навчання розвивається не тільки учень, а й вдосконалює свої професійні навички вчитель.

6. Взаємозалежність завдань, змісту, методів і форм навчання в навчальному процесі. Усвідомлення її зобов'язує вчителя до врахування у своїй роботі досягнень педагогічної науки. Відповідно методи і форми навчання повинні стимулювати розвиток логічного мислення, уміння школяра застосовувати теоретичні знання на практиці, виявляти власну ініціативу та нестандартність у прийнятті рішень. На це мають бути зорієнтовані шкільні підручники, посібники. На ефективність навчання впливають і такі системні чинники: цілеспрямованість взаємодії викладача й учня; залежність ефективності навчання від мотивації та активності дій учнів, єдності цілей учня і вчителя; залежність засвоєння знань від ефективності системно організованого повторення; використання попереднього досвіду учнів, усвідомленості учнями необхідності засвоєння матеріалу; послідовність розвитку навчальної роботи учня, згідно з якою складний спосіб діяльності може сформуватися тільки після засвоєння простих способів тощо.

Принципи навчання. Дидактичні принципи поширюються на вивчення всіх дисциплін, значною мірою визначають їх зміст, форми організації та методи навчання.

Принципи навчання (дидактичні принципи) — певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність.

До головних принципів навчання належать принципи науковості, систематичності та послідовності, доступності і дохідливості, зв'язку з життям, наочності знань, індивідуального підходу, емоційності, гуманізму, демократизації, виховання здорової дитини, диференціації, оптимізації, нетрадиційності.

Принцип науковості полягає в доборі матеріалу, який відповідав би структурі певної галузі знань і навчального предмета, специфіці його розділів і тем. Учителя він зобов'язує викладати предмет на підставі перевірених наукових даних, розкривати причинно-наслідкові зв'язки явищ,

процесів, подій, новітні досягнення науки, зв'язок з іншими науками.

Принцип систематичності та послідовності певною мірою є похідним від принципу науковості, оскільки кожна наука має свою систему і послідовність викладання в навчальному процесі. У школі систематичність досягається послідовним викладом навчального матеріалу, виділенням основного, логічним переходом від засвоєння попереднього до нового матеріалу. Внаслідок цього учні усвідомлюють структуру знань, зв'язують логічні зв'язки між структурними частинами навчального предмета. Дотримання цього принципу забезпечує системність здобуття знань (відповідно і системність мислення) учнів.

Навчальний матеріал у більшості основних предметів (мова, математика, історія) вивчають двічі: у початковій школі (правила, оповідання), у середній — за системним принципом, завдяки чому досягається послідовність навчання: від простого — до складного.

З урахуванням вимог послідовності навчання складають навчальні програми, які передбачають розміщення матеріалу за принципом лінійності (вивчення нового матеріалу з повторенням попереднього) та концентричності (без повторення, на більш високому рівні мислення учнів з кожним наступним уроком).

Принцип доступності, дохідливості викладання виявляється в компенсуванні складнощів змісту навчального матеріалу майстерним його викладанням учителем або вдалою подачею автором підручника. Чим складнішим є матеріал, тим простіше, дохідливіше слід його подавати. Принцип доступності залежить і від дотримання правила послідовності: від простого — до складного.

Ґрунтується він на дидактичних положеннях Я.-А. Коменського: для того, щоб учні були зачаровані навчальним матеріалом, розуміли його, педагог має застосовувати точні мову, жести.

Принцип зв'язку навчання з життям полягає у використанні на уроках життєвого досвіду учнів, розкритті практичної значущості знань, застосуванні їх у практичній діяльності; участі школярів у громадському житті. Відповідно до нього наукові положення в навчально-виховному процесі повинні підтверджуватися конкретною педагогічною практикою.

Принцип свідомості й активності учнів виник і розвивався як заперечення догматизму і пасивної ролі учнів у навчанні і виходить з того, що позитивний результат будь-якої

діяльності визначається активністю людини. Передбачає широке використання у навчанні проблемних методів, здійснення всіх психічних процесів, які сприяють активізації пізнання.

Активне й свідоме засвоєння знань, умінь і навичок неможливе без використання різноманітних розумових операцій (порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу, індукції і дедукції, аналогії), без з'ясування взаємозв'язків і взаємобумовленості у вивченому матеріалі, правильного формулювання думки при усному мовленні.

Активізації пізнавальної діяльності учнів сприяють позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу, позитивні емоційні переживання у навчальній діяльності. Вона залежить і від зв'язку навчання з життям, єдності між інтелектуальною і мовною діяльністю учнів, використання на практиці засвоєних знань, умінь і навичок. Позитивно впливають на неї систематичне повторення засвоєних знань, варіативність і диференціація вправ, роботи для засвоєння складного матеріалу доступними методами. Використанню знань при вирішенні конкретних завдань сприяють проблемне навчання, диференціація матеріалу відповідно до навчальних можливостей учнів, використання сучасних технічних засобів навчання, уміння вчителя враховувати психологічний стан учнів.

Принцип наочності передбачає навчання на основі живого сприймання конкретних предметів і явищ дійсності або їх зображень. Наочність буває: натуральна (рослини, тварини, гірські породи, зоряне небо, прилади, машини, явища природи), образна (картини, таблиці, моделі, муляжі, математичні фігури), символічна (географічні карти, графіки, діаграми, схеми, формули).

Вона сприяє розумовому розвитку учнів, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життєвською практикою, полегшує процес засвоєння знань, стимулює інтерес до них (розвиває мотиваційну сферу учнів), допомагає сприймати об'єкт у розмаїтті його виявів і зв'язків.

Використання наочності потрібно підпорядковувати конкретній меті, розвитку самостійності й активності учнів з урахуванням їх вікових особливостей. Вона має бути змістовною, естетично оформленою, відповідати психологічним законам сприймання, не повинна містити нічого зайвого і не викликати додаткових асоціацій. Готуючи учнів до сприймання наочності, її не слід переоцінювати або недооцінювати у процесі навчання.

Принцип міцності знань, умінь і навичок передбачає тривале збереження в пам'яті набутих знань, умінь і навичок. Педагогічна теорія та практика виробили багато прийомів реалізації його в процесі повторення, закріплення і застосування знань, умінь і навичок: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з пройденим раніше; активізація пам'яті, мислення учнів під час повторення (запитання, порівняння, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення); групування матеріалу з метою його систематизації; акцентування при повторенні на основних ідеях; використання різноманітних вправ і методик, форм і підходів, самостійної роботи як творчого застосування знань; постійне звернення до раніше засвоєних знань для нового їх трактування.

Принцип індивідуального підходу до учнів означає врахування рівня розумового розвитку, знань та умінь, працездатності, пізнавальної та практичної самостійності учнів, їх особливостей пізнавальних інтересів, вольового розвитку учнів, їх ставлення до навчання.

Принцип емоційності навчання реалізується через живий, образний виклад матеріалу, мову учителя, його ставлення до учнів, зовнішній вигляд, використання цікавих прикладів, застосування наочності і технічних засобів навчання, створення в учнів почуття виконаного обов'язку.

Останнім часом у педагогіці виокремлюють нетрадиційні принципи навчання.

Принцип гуманізму означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів та інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і обдарувань, повноцінного життя на кожному з вікових етапів, самовизначення; передбачає визнання кожної дитини вищою цінністю, повагу до її унікальності, погляд на особистість як на суб'єкт власної життєтворчості, створення атмосфери духовності й душевних стосунків учителів та учнів.

Принцип демократизації означає організацію навчального процесу відповідно до умов розвитку суспільства і тенденцій розвитку цивілізації, врахування особливостей навчання залежно від розвитку дитини та використання ефективних форм впливу на неї.

Принцип виховання здорової дитини реалізується в процесі навчання через створення певної системи фізичного виховання (урок фізкультури кожного дня), поєднання фізичної культури з моральним, інтелектуальним та естетичним

вихованням, створення матеріальної бази для зміцнення здоров'я школярів.

Принцип диференціації навчального процесу передбачає дозування навчального матеріалу для учнів з урахуванням їх загального розвитку, намагання кожного школяра розвивати свої здібності на основі відповідних умов у школах-ліцейях, школах-гімназіях.

Принцип оптимізації навчально-виховного процесу базується на досягненні школярами високого рівня знань, умінь і навичок, розвитку їх психологічних, інтелектуальних функцій, вдосконаленні способів та шляхів навчально-пізнавальної діяльності з допомогою вчителів-професіоналів, яких запрошують для викладання у школи на конкурсній основі за контрактом.

Принцип нетрадиційності системи навчання полягає у використанні в класно-урочній системі нових форм навчання, які сприяють засвоєнню учнями знань на основі колоквиумів, заліків, рефератів, наукових повідомлень, участі в олімпіадах, конкурсах тощо. Передбачає навчання різновікових груп учнів і базується на тому, що старші допомагатимуть засвоїти навчальний матеріал молодшим.

Дидактичні принципи взаємопов'язані, зумовлюють один одного. При організації навчального процесу вчитель повинен керуватися всіма принципами. У цьому йому допомагають правила навчання (окремі вимоги до викладання).

Вони розкривають і конкретизують різні аспекти принципів навчання. Формулюються в категоричній формі: «Не допускай нудьги на уроках!», «Навчай так, щоб учні усвідомлювали необхідність знань для життя!», «У процесі навчання став запитання так, щоб викликати активне мислення учнів!», «Навчай енергійно!» та ін.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає сутність основних закономірностей навчання?
2. Простежте єдність і взаємозв'язок принципів навчання.
3. Яка відмінність між поняттями «принцип навчання» і «правило навчання»?
4. Як реалізується у навчанні єдність теорії і практики?
5. У чому виявляється взаємозв'язок слова, наочності і практичної діяльності у навчанні?
6. Які з наведених умов відповідають принципу науковості навчання:
 - а) відповідність обсягу і ступеню складності матеріалу, що вивчається, віку учнів;

- б) відповідність змісту навчання рівню сучасної науки;
 - в) встановлення на уроці змістового центру матеріалу, що вивчається;
 - г) формування позитивного ставлення до матеріалу, що вивчається;
 - г) постійний контроль за якістю засвоєння знань.
7. Обґрунтуйте доцільність нетрадиційних принципів навчання.
8. Як співвідносяться доступність навчання й індивідуальний підхід до учнів?
9. Від чого залежить пізнавальна активність учнів у процесі навчання?

3.7. Загальні методи навчання

Пізнавальна, навчальна діяльність учнів на уроці і в позаурочний час полягає у здобутті певної суми знань і в оволодінні найраціональнішими методами навчання з огляду на їх можливості. Допомогти йому в цьому і спрямувати на правильний шлях — завдання вчителя.

Методи навчання і їх класифікація

У вузькому значенні метод навчання тлумачиться як спосіб керівництва пізнавальною діяльністю учнів, що має виконувати навчальну, виховну і розвивальну функції. Він є складним педагогічним явищем, в якому поєднані гносеологічний, логіко-змістовий (пізнавальний), психологічний, педагогічний аспекти.

Метод навчання — взаємопов'язана діяльність викладача та учнів, спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання і загальний розвиток.

Структурно-функціональною складовою методу навчання як певної системи є прийом навчання.

Прийом навчання — сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу.

Чим багатший арсенал прийомів у структурі методу, тим він повноцінніший та ефективніший.

Методи навчання класифікують на загальні (можуть використовуватися в процесі навчання будь-яких навчальних предметів) і спеціальні (застосовуються для викладання окремих предметів, але не можуть бути використані при викладанні інших предметів).

За подачею навчального матеріалу їх поділяють на: *методи готових знань* (учні пасивно сприймають подану викладачем інформацію, запам'ятовують, а в разі необхідності відтворюють її) і *дослідницький метод* (передбачає активну самостійну роботу учнів при засвоєнні знань: аналіз явищ, формулювання проблеми, висунення і перевірка гіпотез, самостійне формулювання висновків), який найбільш повно реалізується в умовах проблемного навчання.

Залежно від походження інформації виділяють: словесні, наочні та практичні методи. З огляду на мету навчання виокремлюють: методи здобуття нових знань, метод формування умінь і навичок, метод застосування знань на практиці, методи творчої діяльності, методи закріплення знань, умінь і навичок, методи перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок.

Розгалуженою є класифікація методів навчання за особливостями навчально-пізнавальної діяльності учнів:

— пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний) метод: викладач організує сприймання та усвідомлення учнями інформації, а учні здійснюють сприймання (рецепцію), осмислення і запам'ятовування її;

— репродуктивний метод: викладач дає завдання, у процесі виконання якого учні здобувають уміння застосовувати знання за зразком;

— метод проблемного виконання: викладач формулює проблему і вирішує її, учні стежать за ходом творчого пошуку (учням подається своєрідний еталон творчого мислення);

— частково-пошуковий (евристичний) метод: викладач формулює проблему, поетапне вирішення якої здійснюють учні під його керівництвом (при цьому відбувається поєднання репродуктивної та творчої діяльності учнів);

— дослідницький метод: викладач ставить перед учнями проблему, і ті вирішують її самостійно, висуваючи ідеї, перевіряючи їх, підбираючи для цього необхідні джерела інформації, прилади, матеріали тощо.

Залежно від особливостей викладання та учіння, в яких поєднуються методи викладання (діяльність викладача) з відповідними методами учіння (діяльність учнів) виокремлюють:

— інформаційно-повідомляючий метод викладання і виконавчий метод учіння, що передбачають викладання навчального матеріалу без докладного пояснення, узагальнення й систематизації, учні заучують його без достатнього аналізу та осмислення;

— пояснювальний метод викладання і репродуктивний метод учіння. Вчитель не тільки повідомляє певні факти, але

й пояснює їх, домагаючись осмислення, засвоєння учнями (учні засвоюють матеріал на рівні розуміння і запам'ятовування);

— інструктивно-практичний метод викладання і продуктивно-практичний метод учіння. Викладач інструктує учнів словесними, наочними або практичними способами, як виконувати певні практичні дії; учні за допомогою вправ відшліфовують різні уміння і навички;

— пояснювально-спонукальний метод викладання і частково-пошуковий метод учіння. Викладач частину навчального матеріалу подає в готовому вигляді, іншу частину — через проблемні завдання; учні засвоюють навчальний матеріал як за допомогою репродуктивного, так і творчого, дослідницького методу;

— спонукальний метод навчання і пошуковий метод учіння. Вчитель ставить перед учнями проблемні питання і завдання, організовуючи їх самостійну діяльність; учні самостійно здобувають і засвоюють нові знання в основному без допомоги викладача.

Беручи за основу логіку побудови навчального матеріалу, розрізняють індуктивні, дедуктивні та традиційні методи; логіку викладання — аналітичні, систематичні, аналітико-синтетичні, аналогічно-індуктивні, синтетично-дедуктивні; характеру пізнавальної діяльності — ілюстративні, продуктивні, творчі, акроматичні, катехізичні (запитальні) методи; ступінь самостійної роботи учнів у процесі навчання — подаючі методи (діяльність учнів в основному зводиться до сприймання словесної або наочної інформації), методи взаємодії викладача та учнів (наприклад, бесіда, дискусія тощо), методи самостійної роботи учнів; спосіб вирішення пізнавального завдання — *емпіричні* (засновані на досвіді, експерименті) і *теоретичні* (засновані на логічному аналізі) методи. Досить широко в педагогіці почали використовувати методи *проблемного* і *програмованого* навчання.

Так званий бінарний підхід до класифікації методів навчання, що враховує одночасно навчальну діяльність викладача і пізнавальну діяльність учнів, передбачає: методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

Така розгалуженість класифікаційних типів методів навчання цілком закономірна. Однак відсутність єдиної загальноновизнаної системи методів спричиняє труднощі для обміну й поширення досвіду, невизначеність місця конкретного методу в різних класифікаційних системах.

Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності

Сукупність методів (словесних, наочних, практичних), спрямованих на передачу і засвоєння учнями знань, формування умінь і навичок, формує групу методів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Словесні методи навчання. Головна їх особливість полягає у тому, що інформація подається учням через слово викладача, а сприймання її здійснюється у процесі слухання. Усю різноманітність словесних методів іноді зводять до двох методів: *евристичного (запитального)* — бесіда; та *акроматичного (викладального)* — пояснення, розповідь, лекція, інструктаж, робота з підручником.

Бесіда — діалогічний метод навчання, за якого вчитель із допомогою вдало поставлених питань спонукає учнів відтворювати раніше набуті знання, робити самостійні висновки-узагальнення на основі засвоєного фактичного матеріалу.

Бесіда є одним із активних методів навчання, реалізується за допомогою чотирьох типів дидактичного діалогу: «викладач — учень», «учень — учень», «учень — підручник», «учень — комп'ютер». Більш поширений перший тип діалогу. Діалог «учень — учень» використовують у найактивніших формах бесіди: парній і груповій роботі на уроці, дискусії, диспуті. Діалог «учень — підручник» належить до групи методів самостійної роботи, використовується в процесі навчання і самонавчання. Діалог «учень — комп'ютер» досить ефективний метод, але за умови повної комп'ютеризації процесу навчання.

Метод бесіди реалізується за допомогою запитань — відповідей. Якщо запитання мають тільки інформаційний характер («Що?», «Де?», «Коли?»), бесіда є повідомлюючою. Вона орієнтована на актуалізацію пам'яті, а мислення учнів є репродуктивним. Якщо запитання до учнів мають проблемний характер («Чому?», «Як Ви вважаєте?», «Чим можна пояснити?» тощо), бесіда є евристичною, або сократичною. У цьому випадку мислення учнів творче, продуктивне. Вищий рівень евристичної бесіди — дискусія. Навчальна дискусія, яка є одним із найдинамічніших словесних методів навчання, має велике розвиваюче і виховне значення. У процесі дискусії учні вчаться сперечатися, доводити, аргументувати, обстоювати свою думку, адекватно оцінювати себе, поважати думки інших. Бесіду, що будується на питаннях, які потребують чітких, однозначних відповідей, називають

катехізичною (грец. *katechesis* — настанова, повчання). Вона має в основному догматичний характер. Вдаються до неї за потреби викладача пересвідчитися в точності засвоєння правил, законів, формулювань, алгоритмів дій.

Залежно від дидактичної мети розрізняють три типи бесід: відтворюючу, систематизуючу, евристичну. *Відтворююча* (контрольно-перевіряюча) *бесіда* призначена для закріплення в пам'яті учнів вивченого матеріалу і перевірки ступеня його засвоєння. *Мета систематизуючої бесіди* — узагальнення і систематизація знань. Її проводять на завершальних етапах вивчення теми чи розділу, на уроках узагальнення і систематизації знань. Логіка їх побудови заснована на ретроспективному аналізі (ретроспекція — установлення зв'язків між новими результатами і раніше зробленими висновками). *Мета евристичної бесіди* — розвиток творчого мислення учнів. Для досягнення дидактичної мети викладачеві необхідно завдяки актуалізації опорних знань учнів створити відповідну базу для неї. Не можна розраховувати на пізнавальну і розвиваючу ефективність, якщо викладач отримуватиме лише однозначні відповіді. А така форма евристичної бесіди, як дискусія, взагалі неможлива, якщо викладач ставить перед учнями нескладні питання, що вимагають однозначної відповіді. Під час її слід використовувати не тільки контролюючі й актуалізуючі, але й стимулюючі та діагностичні запитання. Вони повинні бути короткими й точними, стимулювати думку учня. Їх слід ставити в логічній послідовності.

Пояснення — словесне тлумачення понять, явищ, слів, термінів, принципів дій, прикладів тощо.

Головне його завдання — розкриття причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей розвитку природи, суспільства, людського мислення. Оскільки матеріал можна пояснювати різними логічними шляхами або способами міркування, пояснення може бути індуктивним, дедуктивним, традуктивним.

Індукція — спосіб міркування, при якому висновок отримують на основі аналізу окремих фактів. Індуктивне пояснення забезпечує можливість переходу від одиничних фактів до загальних положень.

Дедукція — спосіб міркування, за якого частковий висновок робиться лише логічним шляхом від загальних положень.

У навчанні дедуктивні методи зводяться до вивчення спершу загальних положень (законів, правил, формул та ін.), а потім — часткових випадків або виявів загального

положення. Такий підхід поширюється на вивчення багатьох граматичних правил, властивостей речовин і математичних співвідношень. Індуктивні та дедуктивні методи використовують не тільки як засоби пояснення в межах одного уроку, вони можуть бути логічною формою пояснення тем і цілих розділів, що охоплюють декілька уроків. Оскільки дедуктивні методи сприяють розвитку аналітичних особливостей мислення, а індуктивні — синтетичних, слід однаковою мірою використовувати обидва.

Традукція — вид умовиводу, в якому посилення і висновки є судженнями однакового ступеня загальності (висновок від одиничного до одиничного, від часткового до часткового, від загального до загального). Різновидом традуктивного умовиводу є аналогія.

Розрізняють кілька типів пояснень: *причинні*, які виявляють причини певного явища, події, факту (наприклад, пояснення передумов різних історичних подій, причин виникнення фізичних, хімічних та інших явищ тощо); *генетичні*, що розкривають передісторію явищ; *закономірні*, які розшифровують зміст закономірних зв'язків, конкретних виявів закону; *структурні* — розкривають будову об'єкта, взаємодію його елементів (наприклад, пояснення будови машин, приладів, механізмів); *функціональні* — допомагають усвідомити специфіку функціонування об'єкта (наприклад, пояснення дії приладу, машини).

Щоб пояснення було результативним, потрібно створити базу пояснення, тобто — актуалізувати (оживити, відтворити в пам'яті) раніше засвоєні знання, на основі яких будуватиметься логіка пояснення. Актуалізація опорних знань є обов'язковим елементом уроку, її здійснюють безпосередньо перед поясненням нового матеріалу як пасивним шляхом (викладач сам нагадує учням опорні знання), так і активним (учні одержують завдання, у процесі виконання яких згадують раніше вивчене).

Важливою умовою творчої діяльності є здатність людини до навмисної (довільної) актуалізації. Сутність її в тому, що людина, яка намагається подолати певні труднощі, ставить собі запитання: «Що мені необхідно знати (уміти) для того, щоб ...?». Такий підхід до вирішення проблеми доцільно виховувати в учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Процес пояснення буде ефективнішим, якщо викладач забезпечить надійний та оперативний зворотний зв'язок, отримуючи інформацію від учнів про ступінь розуміння,

глибину проникнення в сутність пояснюваного явища. Він забезпечує уважне спостереження викладача за пізнавальною діяльністю учнів, їх поведінкою, зосередженістю, а також ставить запитання, які дозволяють оцінити ефективність свого пояснення.

Полегшують розуміння пояснюваного матеріалу тлумачення рідко вживаних слів, уточнення термінів (понять), використання аналогії та образного зіставлення, переформулювання (перефразування) основних питань, використання повторення при роз'ясненні найбільш складних моментів.

Розповідь — образний, динамічний, емоційний виклад інформації про різні явища і події.

Характеризується розповідь відсутністю взаємних питань між викладачем та учнями, незначною тривалістю (10—12 хв.), доступною формою викладу. Викладач може використовувати цитати, резюмування, наочні засоби, яскраві образні приклади, зіставлення.

Розрізняють три типи розповіді: розповідь-вступ (використовують перед вивченням нової теми для стимулювання та актуалізації опорних знань), розповідь-викладання (пояснення), розповідь-завершення (проводять після пояснення або вивчення теми з метою узагальнення вивченого, підбиття підсумків).

За особливостями проникнення в явища дійсності розповіді бувають: художні, наукові, науково-популярні, описові. *Художня розповідь* — образний переказ фактів, вчинків дійових осіб тощо. *Науково-популярна розповідь* — виклад наукового або взагалі складного питання в загальнодоступній формі. *Описова розповідь* — послідовний виклад ознак, особливостей предметів і явищ навколишньої дійсності (її історичних пам'яток, внутрішніх переживань героя тощо). Головне завдання полягає в ознайомленні учнів з предметами та явищами. Це потребує від них значного запасу знань, розвинутої уяви, що робить описову розповідь нелегкою для сприймання.

Лекція — інформативно-доказовий виклад великого за обсягом, складного за логічною побудовою навчального матеріалу.

Найпоширеніша вона в системі вузівської освіти, відрізняється строгістю викладу. Читання лекцій передбачає ретельну підготовку викладача: визначення мети, складання чіткого плану, добір теоретичного й наочного матеріалу, логічний і послідовний виклад інформації. У школі найчасті-

ше її використовують для узагальнення і систематизації знань після вивчення однієї або декількох взаємопов'язаних тем. За призначенням лекції поділяють на: *вступні* (дають загальне уявлення про завдання, зміст дисципліни, розкривають структуру і логіку розвитку конкретної галузі науки, сприяють розвитку в учнів інтересу до предмета з метою його творчого засвоєння); *тематичні* (присвячують розкриттю конкретних тем навчальної програми); *оглядові* (головне завдання полягає у сприянні належного взаємозв'язку і наступності між теоретичними знаннями і практичними вміннями та навичками учнів. Читають перед іспитами (установча), виконанням практичних, творчих, самостійних робіт); *заклучні* (підбивають підсумки вивченого матеріалу через виділення вузлових питань, зосередження уваги на практичному значенні здобутих знань; стимулюють інтерес учнів до вивчення дисципліни).

Лекція за своєю суттю завжди діалогічна, вимагає від учителя врахування інтересів, настроїв, інформованості учнів. Науковий і фактичний матеріал її повинен відображати вузлові питання дисципліни. Готуючись до лекції, необхідно передбачити можливі запитання учнів.

Структура лекції є наслідком творчості вчителя. Проте доцільно передбачити: вступ (чіткий, короткий, виразний виклад вихідних позицій, можливе використання яскравих фактів, суперечливих ситуацій); виклад основного змісту (послідовне, адаптоване до рівня сприйняття викладення матеріалу); висновок (коротке узагальнення або яскрава цитата, що підбиває підсумок).

Метод лекції передбачає ознайомлення учнів з її планом, що допомагає стежити за послідовністю викладу матеріалу. Важливо навчити учнів конспектувати зміст лекції, виділяючи в ній головне. Це розвиває пам'ять, сприйняття, волю, вміння слухати, увагу, культуру мови.

Важливим є вміння володіти увагою учнів під час лекції. Для цього вчитель повинен уміти «панувати» над матеріалом. Цьому сприяє мова вчителя, інтерес у зверненні до учнів із запитаннями («А як би ви діяли...?», «Уявіть собі...» тощо), приклади-ілюстрації теоретичних положень, проблемний виклад, коментар (інтонація, пауза, риторичні запитання тощо).

Вчитель має бути уважним до всього, що відбувається в класі під час лекції, виявляючи вимогливість і такт. Важливою психолого-педагогічною умовою ефективності лекції є міра пізнання лектором самого себе: використовувати свої

можливості, власні творчі пошуки, а не прагнути лише до копіювання навіть і кращих зразків.

Інструктаж — короткі, лаконічні, чіткі вказівки (рекомендації) щодо виконання дії.

Поділяється інструктаж на вступний, поточний і заключний. *Вступний інструктаж* проводять перед початком самостійної роботи учнів, щоб довести до них мету й способи виконання завдання. *Поточний інструктаж* проводять у процесі самостійної роботи. Розрахований він на допомогу окремим учням. Якщо помилки є типовими, вчитель перериває роботу і дає додаткові роз'яснення всім учням. Під час *заклучного інструктажу* підбивають підсумки, демонструють кращі роботи учнів, оцінюють їх, визначають подальші перспективи.

Робота з підручником. Ця робота полягає в самостійному опрацюванні учнями друкованого тексту, що дає їм змогу глибоко осмислити навчальний матеріал, закріпити його, виявити самостійність у навчанні.

Самостійна робота учнів з підручником — один з найважливіших методів набуття систематичних, міцних і ґрунтовних знань. Вона більше, ніж будь-які інші методи, залежить від вікових особливостей дітей та рівня їхнього розвитку.

У початкових класах учні опановують техніку читання, вчать відрізняти головне від другорядного, поділяють прочитане в підручнику на складові частини, придумують заголовки до цих частин. Поступово прийоми роботи з друкованим текстом ускладнюються й урізноманітнюються: вибіркове читання і переказ, виписування, добір фактичного матеріалу за питанням, складання плану, конспекту, виписування тез, усний або письмовий виклад своїх зауважень щодо прочитаного, написання рецензій, анотацій, біографічних заміток, упорядкування термінологічних, статистичних, хронологічних, довідкових таблиць, схем, діаграм, підготовка повідомлень і доповідей учнів тощо. Поступово в учнів виробляється звичка працювати з додатковою літературою (словниками, енциклопедіями, каталогами, газетами, журналами, технічною літературою, технічною документацією, інструкційними картами та ін.).

Робота над підручником передбачає дотримання певних рекомендацій і вимог.

При вивченні нового матеріалу:

— попереднє ознайомлення з темою наступного уроку для відновлення в пам'яті раніше засвоєних знань, на які

буде спиратись вивчення нового матеріалу, або ознайомлення з питаннями, які будуть вивчатися на уроці;

- самостійне вивчення окремих питань програми;
- виконання завдань учителя: складання простих і розгорнутих планів, відбір і виписування прикладів, цитат (заготовування окремих думок автора), складання порівняльних характеристик певних явищ, процесів;
- читання художньої та науково-популярної літератури, документів тощо;
- підготовка повідомлень, рефератів, доповідей з окремих питань теми.

Під час закріплення матеріалу:

- читання і складання простих або розгорнутих планів (логічно послідовних заголовків з окремих параграфів чи розділів підручника);
- читання підручника і підготовка доповідей за планом викладання нового матеріалу вчителем;
- підготовка доповідей і розгорнутих виступів за спеціальним завданням учителя;
- виконання практичних завдань і вправ за підручником та навчальним посібником.

Під час узагальнюючого повторення:

- повторення важливих частин і розділів підручника;
- конспектування узагальнюючих розділів підручника;
- підготовка доповідей за основними питаннями вивченого матеріалу;
- складання порівняльних характеристик, схем, таблиць;
- підготовка доповідей, рефератів.

Основним джерелом інформації при використанні цих методів є слово вчителя. Від точності, яскравості, емоційності, забарвленості його мови, міміки, жестів залежить ефективність сприймання. Вчитель, який не вміє пояснювати, є винуватцем низької успішності учнів, їх нелюбові до предмета.

Словесні методи навчання використовують у поєднанні з наочними методами.

Наочні методи навчання. До них належать: ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження.

• *Метод ілюстрування* — оснащення ілюстраціями статичної (нерухомої) наочності, плакатів, малюнків, картин, карт, схем та ін. *Метод демонстрування* — показ рухомих засобів наочності, приладів, дослідів, технічних установок тощо.

• Можливий показ учням різноманітних наочних об'єктів — реальних предметів (безпосередня наочність) та їх зображень (опосередкована наочність).

За критерієм взаємодії учня з об'єктом наочності вона може бути споглядальною та дієвою. Споглядальною наочність є тоді, коли учні під керівництвом учителя спостерігають, розглядають об'єкти в природі або в зображеннях; дієвою є наочність — коли пізнають об'єкти, діючи: виготовляють (моделі, карти, діаграми, таблиці), спостерігають і виготовляють різні предмети й матеріали в навчальних майстернях, кабінетах, лабораторіях тощо. Поєднуючи споглядання з дією, наочність допомагає засвоювати знання глибше й повніше, ніж спостереження без праці.

За критерієм відображення дійсності засобами наочності їх поділяють на такі види:

— натуральні об'єкти: рослини, тварини, знаряддя і продукти праці, мінерали, хімічні речовини та ін. Конкретність, повноту, багатогранність натуральних об'єктів не можуть замінити штучні зображення. Але використання на уроках натуральних об'єктів не завжди можливе;

— зображальні (образно-опосередковані) засоби: навчальні картини, репродукції художніх картин, макети, муляжі та ін. Цінність їх у тому, що вони в яскравій образній формі відображають складні предмети і явища. При їх використанні необхідно звертати увагу на внутрішню суть зображень, маючи на меті навчити учнів читати картину, бачити головне в ній (ідею, основний зміст). Так само слід спрямовувати сприймання учнів на найістотніші ознаки й особливості предметів, представлених у вигляді макетів, муляжів, скульптур (загальна структура предмета, основні його частини, взаємозалежність між ними);

— схематичні засоби: географічні, топографічні, історичні карти, схеми, малюнки, діаграми, графіки тощо. Вони відображають дійсність в умовних, символічних і графічних формах, схематично, але чітко показують кількість та просторові відношення між окремими елементами відображуваних явищ, зв'язки й залежності між різними сторонами об'єкта.

Зображальні та схематичні наочні посібники можуть бути площинними і об'ємними. Окремі педагоги наочністю вважають звукотехнічні, екранні засоби навчання.

Методика і техніка демонстрування наочності й ілюстрування вимагає чіткої організації спостереження, визначення його мети, ознак, предметів і явищ, спостережуваних учнями. При демонструванні предметів та їх моделей особливо роль відіграє порівняння і зіставлення. Крім прийомів,

що спонукають учнів до аналітичної роботи в процесі сприймання, вдаються до групування виявлених ознак. До прийомів демонстрування та ілюстрування відносять також художній словесний опис, прийоми драматизації, інсценізації літературних творів як силами учнів, так і за допомогою аудіо- та відеозасобів.

Наочні методи вимагають від учителя суворого дотримання технічних прийомів і правил. Наприклад, об'єкт, що демонструється, має бути розміщений так, щоб він був доступним усім учням, його слід заздалегідь підготувати. Не варто перевантажувати урок наочністю. Кожний об'єкт має з'являтися тоді, коли він потрібний.

Самостійне спостереження — безпосереднє споглядання та сприймання явищ дійсності. Активна і діяльна сутність людини вимагає, щоб ученю здобував знання не тільки з книг, а й безпосередньо з життя, власних спостережень і дослідів. Це природні явища (погода, пори року, схід сонця тощо), поведінка тварин, функціонування механізмів. Спостереження здійснюють безпосередньо або з допомогою спеціальних приладів (мікроскопа, телескопа, термометра, барометра та ін.).

Спостереження — це складна діяльність, що виражається у єдності сприймань і мислення. Учень ніби стає експериментатором, він аналізує процес, втручається в нього, змінює, щоб краще його пізнати. Спостереження і досліді в навчальному процесі можуть виконувати *демонстраційно-ілюстративну* (є засобом закріплення раніше засвоєних знань, навичок та умінь) і *дослідницьку* (є засобом здобуття нових знань) *функції*.

Самостійні спостереження і досліді, які бувають короткочасними і тривалими, фронтальними й індивідуальними, учні можуть проводити на уроках і поза ними, у процесі гурткової роботи або дома за завданням учителя. Тривалі спостереження вимагають систематичної фіксації фактів і висновків у щоденниках спостережень. Організація спостережень і дослідів передбачає такі основні етапи: вступний інструктаж учителя; вивчення або повторення раніше засвоєних знань, необхідних для проведення роботи; самостійні спостереження і досліді; висновки учнів; висновки вчителя (найчастіше у формі бесіди); колективні теоретичні узагальнення та оцінювання виконаної роботи.

Практичні методи навчання. Їх використовують для безпосереднього пізнання дійсності, поглиблення знань, фор-

мування вмій і навичок. До них належать: вправи, лабораторні, практичні, графічні й дослідні роботи.

Вправи — цілеспрямоване, багаторазове повторення учнями певних дій та операцій (розумових, практичних) для формування навичок і вмій.

Їх особливості залежать від змісту і дидактичної мети навчання. За формою навчальної діяльності учнів вправи поділяють на усні, письмові, графічні, технічні. *Усні вправи* широко застосовують при викладанні всіх предметів: усна лічба на уроках математики, усні вправи з мови, розповідь з історії, літератури, опис у географії, фізиці тощо. *Письмові вправи* виконують при вивченні різних предметів, найчастіше — мови та математики. На уроках з мови учні виконують різні види переписування, диктанти, стилістичні вправи, творчі роботи та повідомлення. При виконанні *графічних вправ* учні виражають свої знання зображальними засобами — малюванням і кресленням. Насамперед, складанням таблиць, кресленням діаграм, графіків, карт, деталей машин, графічним методом розв'язування задач з алгебри тощо. *Технічні вправи* стосуються виконання розмітки, рубання зубилом у слюсарній справі тощо.

За навчальною метою вправи бувають вступні, пробні, тренувальні, творчі, контрольні. Під час *вступних вправ* учитель поєднує пояснення з демонстрацією дій, а учні повторюють їх за вчителем. *Пробні вправи* застосовують, коли новий матеріал ще недостатньо засвоєний учнями. Їх три види: попереджувальні (пояснення учня передують виконанню дії), коментовані (пояснення і виконання дії збігаються) і пояснювальні (дія передують поясненню щодо її виконання). *Тренувальні вправи* від пробних відрізняються більшим ступенем самостійності учнів, поступовим наростанням їх складності. Це вправи за зразком, інструкцією, за завданням без зразка і докладних вказівок учителя. Вони наближаються до *творчих вправ* — застосування знань, умінь і навичок в нових життєвих ситуаціях, розв'язування задач із зайвими або неповними даними тощо.

Виконання вправ передбачає певну послідовність дій, спершу матеріал вправ необхідно розчленовувати на окремі елементи, а учень повинен добре розуміти кожен із них. Наступним етапом є об'єднання розчленованих елементів для своєрідного «зв'язування» окремо вироблених навичок. Ви-

конання вправ слід постійно контролювати, аналізувати, розвиваючи в учнів навички самоконтролю.

Лабораторні роботи — вивчення у школі природних явищ за допомогою спеціального обладнання.

Вони є одним із видів дослідницької самостійної роботи учнів, здійснюваної за завданням учителя в спеціально пристосованому приміщенні (лабораторії), де є необхідне обладнання (прилади, столи, витяжні шафи та ін.). Така робота сприяє поєднанню теорії з практикою, виробленню вмінь працювати з приладдям, опрацьовувати, аналізувати результати вимірювань і науково обґрунтовано оцінювати їх. Лабораторні роботи проводять як в ілюстративному (учні у своїх дослідах відтворюють те, що було попередньо продемонстровано учителем або прочитано в підручнику), так і в дослідницькому плані (учні самі вперше виконують поставлене перед ними пізнавальне завдання й на основі дослідів самостійно приходять до нових висновків).

До лабораторних робіт учителі вдаються перед поясненням нового матеріалу, в процесі або після його вивчення. Вони бувають фронтальні й групові. Під час *фронтальних лабораторних робіт* усі учні класу виконують одночасно одну й ту саму роботу на нескладному обладнанні. При виконанні *групових* (окремими групами учнів) *лабораторних робіт* чітко розмежовують завдання між учнями, дбають про зміну їх занять у складі однієї групи. В усіх випадках важливо ґрунтовно пояснити учням мету роботи, її пізнавальне значення, повторити теоретичний матеріал, докладно ознайомити з планом роботи. За фронтальної лабораторної роботи проводять усний інструктаж, зрідка письмовий.

Під час лабораторної роботи вчитель уважно стежить за діями учнів, дотриманням ними техніки безпеки, консультує їх. Завершується лабораторна робота усним або письмовим звітом учнів. Її результати вчитель оцінює у формі бесіди.

Практичні роботи за своєю метою й завданнями аналогічні лабораторним.

Практичні роботи — застосування знань учнями у ситуаціях, наближених до життєвих.

Вони передбачають безпосереднє використання знань учнів у суспільно корисній праці (заміряння, зіставлення, визначення ознак та властивостей предметів, формулювання висновків). При вивченні деяких навчальних предметів застосовують термін «лабораторно-практичні роботи» (в гео-

метрії, хімії, трудовому навчанні). Такі роботи сприяють розвитку пізнавальних сил, самостійності учнів, формуванню умінь і навичок, необхідних для майбутнього життя й самоосвіти, розвитку спостережливості й аналізу явища. Зміст і прийоми виконання практичних робіт зумовлюються специфікою навчального предмета. До них учитель вдається перед поясненням нового матеріалу (для актуалізації опорних знань та умінь), у процесі розповіді (для ілюстрування теоретичних положень) або після вивчення матеріалу (з метою узагальнення і систематизації комплексного застосування знань).

Практичні роботи проводяться у такі етапи: пояснення вчителя (теоретичне осмислення матеріалу), показ (інструктаж), проба (2—3 учні виконують роботу, решта спостерігає), виконання роботи (кожен учень самостійно виконує роботу), контролювання (приймання та оцінювання роботи). Якщо лабораторні роботи повністю стосуються теми, що вивчається, то практикуми і практичні заняття проводять наприкінці чверті, півріччя або навчального року після вивчення великих тем курсу.

Під час вивчення теоретичних навчальних предметів на всіх етапах шкільного навчання за завданням і під керівництвом учителя проводять графічні роботи.

Графічні роботи — відображення знань учнів у кресленнях, графіках, діаграмах, гістограмах, таблицях, ілюстраціях, ескізах, замальовках із природи.

Техніку графічного зображення учні опановують на уроках креслення, малювання, математики (побудова графіків), біології (малювання схем), географії (робота з контурними картами), історії (складання хронологічних таблиць) та ін.

Спонукають до самостійної пошукової діяльності, сприяють поєднанню теорії з практикою, формуванню в учнів активності, ініціативи, допитливості, творчої уяви, уміння зосереджуватися дослідні роботи.

Дослідні роботи — пошукові завдання, проекти, що передбачають індивідуалізацію навчання, розширення обсягу знань учнів, які використовують на факультативних, гурткових заняттях з метою підготовки учнів до виконання навчальних завдань на найвищому рівні пізнавальної активності та самостійності.

Вчитель використовує наочність (розвиток рослин, життя тварин, природні явища тощо) як засіб залучення учнів до самостійної дослідницької діяльності; забезпечує їм умови для практичного ознайомлення з логікою та методами проведення дослідження; спрямовує їх роботу; завдяки пі-

знавально-практичним завданням організовує самостійний пошук, розвиває допитливість, здатність до зосередження, творчу уяву. Водночас учень самостійно визначає проблему, вчиться бачити її в оточуючому житті, висловлює передбачення, гіпотези, обмірковує план і способи їх перевірки, фантазує, організовує спеціальні спостереження і досліди, самостійно вирішує нові пізнавальні завдання або розв'язує новими способами уже відомі задачі. При цьому пізнавальна самостійність і активність учнів є максимальною.

У 20-ті роки ХХ ст. була розроблена проектна система навчання (Д. Дьюї, В. Кілпатрик), за якої учні безпосередньо включались у практичну діяльність, опановували теоретичні знання, необхідні для вирішення конкретного завдання.

Метод проектів — метод пошуку, організація процесу навчання, за якою учні набувають знань та вмінь у ході планування й виконання практичних завдань — проектів, що поступово ускладнюються.

Прихильником методу проектів був С. Шацький, який визначив його основні елементи: реальний досвід дитини, який має виявити педагог; організований учителем досвід; зіткнення учнівського досвіду з накопиченим людським досвідом (готові знання); вправи, які дають дитині нові навички. У 60-ті рр. ХХ ст. метод проектів поширився в зарубіжній школі (США, Великобританія, Ізраїль, Франція). У сучасній національній школі він розглядається як доцільний компонент системи освіти, ефективна педагогічна технологія (має чітку послідовність запланованих операцій та дій, логічний ланцюжок їх виконання).

Метою методу є стимулювання інтересів, пізнавальної активності учнів через організацію пошукової самостійної діяльності, постановку проблем, які передбачають володіння певною системою знань, умінь та їх використання на практиці.

Проектна діяльність поєднує два аспекти процесу пізнання: метод навчання як дидактичну категорію (сукупність прийомів та дій опанування певною сферою практичних та теоретичних знань; інструмент процесу пізнання) та засіб практичного застосування засвоєних знань і умінь для вирішення конкретних проблем реального життя у ході спільної діяльності.

Основою проекту є проблема, яка потребує дослідження шляхом використання пошукових та проблемних методів, зорієнтованих на практичний результат, який можна осмислити, побачити, застосувати в реальній практичній діяль-

ності; вимагає її цілісної розробки з урахуванням різних умов її вирішення, теоретичної й практичної реалізації результатів.

Робота над проектом складається з таких етапів:

— підготовка, що передбачає презентацію вчителем ситуації, яка містить приховану проблему; самостійне визначення учнями проблеми, її формулювання, обґрунтування практичної значущості; знаходження шляхів розв'язання проблеми (метод «мозкового штурму»); вибір аргументованих гіпотез; створення дослідницьких груп;

— планування, яке охоплює розробку проекту, вибір шляхів його виконання, розподіл обов'язків; визначення можливих методів дослідження, наукових джерел та способів збору та аналізу інформації; колективне обговорення існуючих пропозицій кожної дослідницької групи; внесення коректив, затвердження плану роботи;

— дослідження проблеми, що починається зі збору інформації на підтвердження або спростування гіпотези. Пошук інформації супроводжується роботою учнів у бібліотеці, Інтернеті, відвідуванням різних організацій, бесідами зі спеціалістами, вирішенням проміжних завдань;

— оформлення результатів, під час якого учні аналізують зібрану інформацію, відбирають та зіставляють факти, висувають аргументи щодо шляхів розв'язання проблеми, формулюють висновки;

— звіт про досягнуті результати, що передбачає подання результатів дослідження у формі захисту проекту, письмового або усного звіту з презентацією наочного матеріалу (журнал, проспект, відеофільм, сценарій передачі та ін.);

— оцінка результатів, яка здійснюється в ході колективного обговорення або самооцінювання, що, у свою чергу, вимагає від учнів володіння навичками дискусії, публічного спілкування, толерантності, уміння аргументовано відстоювати власну точку зору.

Метод проектів передбачає самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну, групову) протягом певного часу. Вчитель виконує роль помічника, партнера, радника, координує процес роботи над проектом, підтримує та заохочує учнів, допомагає самостійно знаходити засоби діяльності та творчо їх використовувати на практиці. За такого підходу навчання перетворюється на дослідницьку діяльність, а учні стають практичними діячами, розробниками реальних виробничих процесів.

У практичній діяльності вчителя словесні, наочні й практичні методи навчання взаємопов'язані. Оптимальне їх поєднання сприяє засвоєнню знань.

Методи стимулювання і мотивування навчально-пізнавальної діяльності

Методи стимулювання і мотивації спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню учнів навчальною інформацією. До цієї категорії належать методи формування пізнавальних інтересів учнів і методи стимулювання обов'язку і відповідальності.

Методи формування пізнавальних інтересів учнів. Вони викликають позитивні дії та настрої — образність, цікавість, здивування, моральні переживання.

Пізнавальний інтерес на початковій стадії формується під впливом емоційних чинників. Для створення емоційної ситуації важливими є вдало дібрані приклади з літератури, художніх фільмів, особистих переживань вчителя. Яскравість розповіді, високий пафос збуджують зацікавленість учнів, як до окремих питань теми, так і до матеріалу загалом. Вчитель може використовувати різні методи цієї групи.

Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу передбачає окреслення нових знань у процесі викладання, створення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної праці. Відчуття збагачення знаннями спонукає учнів до самовдосконалення.

Метод опори на життєвий досвід учнів полягає у використанні вчителем у навчальному процесі життєвого досвіду учнів (фактів, явищ, які вони спостерігали в житті, навколишньому середовищі або в яких самі брали участь) як опори при вивченні нового матеріалу. Це викликає в учнів інтерес, бажання пізнати сутність спостережуваних явищ.

Метод емоційно-морального стимулювання передбачає включення у зміст навчання моральних ситуацій, прикладів з метою викликати в учнів моральні переживання за допомогою підбору змісту матеріалу; прикладів і фактів моральності людини (з життя та художньої літератури); художності, яскравості, емоційності викладу матеріалу.

Метод зацікавлення сприяє створенню ситуації зацікавленості змістом матеріалу, реалізується за допомогою цікавих прикладів, дослідів, парадоксальних фактів, які емоційно збуджують, викликаючи позитивне ставлення до навчальної діяльності (цікаві аналогії, зіставлення наукових та життєвих фактів; розкриття подробиць з життя відомих людей; розповіді про передбачення фантастів; проблемні запитання, досліді, тощо).

Метод емоційного сплеску та заохочення виявляється в емоційній підтримці, підбадьорюванні, заохоченні дій учнів за допомогою слова, жестів, міміки, створенні атмосфери відкритості, довіри. Вчитель демонструє своє прагнення допомогти учню, він впевнений у його силах, здібностях і підказує, що учень на правильному шляху.

Залежно від результатів розрізняють ефективне та не-ефективне заохочення (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Особливості ефективного і неефективного заохочення

Ефективне заохочення	Неефективне заохочення
1	2
1. Учитель здійснює заохочення постійно	1. Учитель здійснює заохочення часу від часу
2. Учитель супроводжує заохочення поясненням	2. Учитель заохочує загалом
3. Учитель виявляє зацікавленість в успіхах учнів	3. Учитель виявляє мінімальну формальну увагу до успіхів учня
4. Учитель заохочує досягнення певних результатів	4. Учитель відзначає участь у роботі взагалі
5. Учитель повідомляє учнів про значущість досягнутих результатів	5. Учитель повідомляє учнів про досягнення, не підкреслюючи їх значущість
6. Учитель орієнтує учня на вміння організувати роботу з метою досягнення позитивних результатів	6. Учитель орієнтує учня на порівняння своїх результатів із результатами інших, на змагання
7. Учитель порівнює минулі і сьогоденні досягнення учня	7. Учитель оцінює досягнення учня в порівнянні з успіхами інших
8. Учитель заохочує учня відповідно до витрачених зусиль	8. Учитель заохочує незалежно від витрачених учнем зусиль
9. Учитель пов'язує досягнуте з витраченими зусиллями, думаючи, що такий успіх може бути реальним	9. Учитель пов'язує досягнутий результат тільки з наявністю здібностей або сприятливих обставин
10. Учитель впливає на мотиваційну сферу учня, спираючись на внутрішні стимули: задоволення від самого процесу праці	10. Учитель спирається на зовнішні стимули: учень намагається краще виконати завдання, щоб заслужити похвалу вчителя або перемогти в змаганні, отримати нагороду тощо

Закінчення таблиці 3.2

1	2
11. Учитель звертає увагу учня на те, що успішність залежить від його потенційних можливостей	11. Учитель звертає увагу учня на те, що його успіх у навчанні залежить від зусиль учителя
12. Учитель сприяє зацікавленості в новій роботі, коли поставлене завдання завершено	12. Учитель втручається у процес роботи, відволікаючи учня на розв'язання дрібних проблем

Метод пізнавальних ігор сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню матеріалу за допомогою емоційно насиченої форми його відтворення. Пізнавальні ігри моделюють життєві ситуації, стосунки людей, взаємодію речей, явищ. Вони можуть бути основною або допоміжною формою навчального процесу. Розвиваючий ефект досягається за рахунок імпровізації, природного вияву вільних творчих сил учнів. У виховному значенні гра допомагає учням подолати невпевненість, сприяє самоствердженню, найповнішому виявленню своїх сил і можливостей.

Пізнавальна гра — метод навчання, що допомагає учневі самостійно орієнтуватися у мотивах вчинків дійової особи, обирати і втілювати зовнішні прояви її внутрішнього світу, прогнозувати педагогічний вплив.

Гра є формою вільного самовияву учня, спрямована на пізнання світу, життя або його конкретних аспектів й розгортається у вигляді змагання, зображення (виконання, презентації) певних ситуацій, станів.

Виокремлюють такі функції гри:

— соціокультурну (слугує ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей даного середовища);

— комунікативну (дає змогу моделювати ситуації й обирати різні шляхи їх вирішення: одноосібні, групові, колегіальні; уводить учнів у світ складних професійних стосунків);

— самореалізації особистості (передбачає досягнення особистісного успіху, перемоги, що створює ситуації самовираження, самореалізації);

— діагностичну (передбачає, що учень в умовах гри може пересвідчитись у рівні свого інтелекту, творчості, умінні спілкуватись, володінні знаннями та вміннями);

— корекційну (передбачає через програвання умовних ситуацій у подальшому коригувати реальну діяльність);

— розважальну (сприяє урізноманітненню навчального процесу, викликає позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування з учнями та вчителем).

Метод пізнавальних ігор має такі характерні ознаки:

1) відтворення, тобто імітація (імітаційне моделювання) певної навчальної, життєвої, професійно спрямованої, практичної діяльності;

2) наявність об'єкта ігрового моделювання. Вона передбачає визначення попередніх даних (умови функціонування об'єкта (середовища, у якому він діє); власне об'єкта; ситуації, що склалася); визначення цілей, критеріїв оптимальності та обмеження, якими зобов'язані керуватися учасники гри; інформаційну достатність (релевантність інформації для слухача під час гри); обумовленість «вихідних» характеристик і параметрів, тобто інформації про об'єкт, яка надається учасникам гри, народжує конфліктну ситуацію;

3) розподіл ролей між учасниками гри. Він вимагає від кожного учасника виконання зобов'язань, зумовлених роллю, дій в межах правил, установлених у грі. Це сприяє вирішенню таких завдань: набувати навичок прийняття рішень у конфліктній ситуації незалежно від особистісних якостей учнів; досліджувати вплив особистісного фактора на характер діяльності, ефективність рішень, які приймаються; формувати й досліджувати особистісні якості, що виявляються в умовах, максимально наближених до реальної діяльності;

4) взаємодія учасників гри, які виконують ті чи інші ролі (займають конкретні «посади»), імітують діяльність конкретного колективу. Порядок взаємодії учасників гри обумовлений структурою ігрового комплексу; функціональними обов'язками особи, у ролі якої виступає учасник гри; встановленими правилами гри; прийнятою системою оцінювання діяльності учасників. Вона виявляється на всіх етапах гри: під час усвідомлення завдань, оцінки об'єкта, підготовки та вироблення рішень, захисту особистих рішень, їх обговорення. Вона може здійснюватися по «горизонталі» (у формі спільного обговорення та узгодження питань, що вирішуються посадовими особами, які перебувають на одному рівні) та «вертикалі» (взаємодія тих, хто навчається і перебуває в грі на різних посадових рівнях, взаємодія їх з вчителем). Під час гри важливим є створення емоційно позитивного фону, що забезпечує психологічну захищеність, комфортність її учасникам, атмосферу взаєморозуміння, довіри й підтримки, що допомагає учасникам контролювати й виправляти свою неадекватну поведінку;

5) різноманітність інтересів учасників гри. Вона виявляється стихійно, обумовлена особистісними якостями учасників: об'єктивними оцінками значущості критеріїв, альтернативних заходів, що плануються, своєю позицією у грі, яка є відображенням позиції й у реальних обставинах. Незбігання інтересів досягається за рахунок реалізації: різного ставлення тих чи інших учасників до проблеми, яка розглядається; неоднакової об'єктивної відповідальності учасників гри за рішення, що приймаються; різних критеріїв оцінювання діяльності учасників, змагального характеру діяльності ігрових груп; взаємного оцінювання рішень, що приймаються. Обґрунтовані контрпропозиції іншої ігрової групи зумовлюють перерозподіл підсумків в оцінці учасників гри;

6) наявність чіткої професійно-спрямованої мети — концептуальної моделі діяльності. Досягнення мети забезпечує взаємодія учасників гри, підпорядкування їх різних інтересів загальній меті;

7) реалізація в процесі гри «ланцюжка рішень». Рішення складаються не менше ніж із трьох ланок: прийняття вихідного рішення; отримання інформації про результати вихідного рішення та прийняття рішення; отримання інформації про результати на другому етапі прийняття рішень й т. д.;

8) закріплення подій, які моделюються в грі, до певних моментів часу, що дає змогу враховувати реальні умови діяльності об'єкта ігрового моделювання;

9) наявність розгалуженої системи індивідуальної або групової оцінки діяльності учасників гри, яка здійснюється на всіх етапах розробки та прийняття рішень.

Пізнавальні ігри поділяють на певні різновиди: ділові, рольові, інтерактивні й симуляційні.

Ділова гра — діалог на професійному рівні, в якому відбуваються зіткнення різних думок, пропозицій, взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування, що призводить до появи нових знань і уявлень.

Цей різновид гри забезпечує максимальну активність учнів, збуджує інтерес до самостійної роботи й потребу в ній, відповідальне ставлення до своїх обов'язків; надає можливість випробувати себе в незвичних ролях, поставити себе на місце іншої людини, вийти за межі звичної соціальної та особистісної поведінки.

Ефективність ділової гри забезпечується за умов: добровільності, відсутності тиску, створення й підтримки специфічної атмосфери гри; розвитку подій, динамічності; зв'язку ігрової та реальної діяльності; переходу від простих до складних ігрових форм.

Ділова гра передбачає: змалювання ігрового комплексу; деталізований опис об'єкта управління та уточнення умов його діяльності; виокремлення спонукальних факторів, які впливають на діяльність; визначення системи зворотних зв'язків під час гри. Її цінність полягає у колегіальності прийняття рішень. Публічний захист, аналіз та критика рішень викликає в учасників гри відчуття єдиного колективу та персональну відповідальність за свої дії.

Розроблення гри передбачає такі обов'язкові елементи: визначення мети та завдань гри; формулювання проблеми та розроблення задуму (у чому сутність проблеми, яка саме діяльність повинна моделюватись тощо); вибір об'єкта ігрового моделювання; розроблення ігрового комплексу (учасники, сценарій); технічне та навчально-методичне забезпечення; система оцінювання (гри, учасників, рішень і т. д.).

Ділову гру формують такі етапи:

- а) підготовка учнів до сприйняття змісту гри (інструктаж);
- б) підготовка до участі у грі (комплектування груп, висування та вибір лідерів, розподіл ролей та знайомство з ними учасників, ознайомлення зі сценарієм, завданнями);
- в) проведення гри (реалізація сценарію);
- г) рефлексія гри (аналіз та самоаналіз результатів гри, підведення підсумків).

Виокремлюють такі різновиди ділових ігор: мозкова атака, ринг, аукціон, конгрес, прес-конференція та ін.

Зокрема, гра «Прес-конференція» полягає в тому, що спочатку обирають тему прес-конференції, потім — ведучих (учні, найбільш компетентні в проблемі, що обрана для обговорення). Інші учасники — «журналісти» — задають питання ведучим. Для неї необхідне певне обладнання: стіл, трибуна, мікрофон, таблички з назвами газет чи журналів для представників преси. Підсумки гри підводять вчитель разом з учнями.

У грі «Виробнича нарада» обирається проблема, яка має практичне втілення на виробництві. Доцільно визначити такі ролі: «директор виробництва» (вносить проблему на нараду, визначає коло питань для обговорення), «інженер» (розкриває можливості виробництва, економічну його ефективність), «редактор міської газети» (ставить питання за змістом проблеми, фіксує нюанси ходу наради, збираючи матеріал для статті) та ін. Підсумки гри підводить «директор виробництва» з погляду ефективності наради.

Рольова гра — імпровізоване розігрування заданої ситуації.

Учасники не обговорюють ситуацію, а грають її. Рольові ігри передбачають лише наявність заданої комунікативної

ситуації й відповідний зміст ролей і спрямовані на правильне орієнтування в екстремальних ситуаціях, гуманізацію між-особистісних стосунків, розвиток й корекцію пізнавальних, комунікативних, артистичних здібностей, особистісних рис, якостей учнів, їх самооцінки, саморегуляцію поведінки. Дозволяють в умовах високої активності учнів навчати їх слухати, обробляти й застосовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти людину, її психологічний стан і мотиви поведінки, бути толерантним.

Розподіл ролей відбувається з урахуванням індивідуальних можливостей і особливостей учнів. Доцільне застосування таких форм рольових ігор: ролі поділяються між окремими учнями, а решта — активні глядачі; учні розподіляються на групи, кожна з них бере на себе роль окремого учасника ситуації; деякі учні залучаються до організації ігрового процесу або ролей арбітрів, експертів, посередників. Можна використовувати як індивідуальне, так і групове виконання ролей. Ігрова діяльність допомагає висловити власну думку з проблеми, яка обговорюється; упевнитися в правильності або хибності свого підходу до розв'язання завдання; включитися в різні види словесної діяльності (ораторської, лекторської, сценічної, художнього читання, виразного читання); опанувати основні засоби впливу однієї людини на іншу (техніку й логіку мовлення, бачення того, про що йдеться, ставлення до нього, міміку й жести тощо); подивитися на себе збоку, з'ясувати сприйняття особистості оточуючими, увійти у різні професійні ролі. За рольовим образом учні мають змогу приховати свою зніяковілість, сором'язливість, невпевненість. Вчитель з'ясовує рівень орієнтування учнів в контрольних запитаннях, засвоєння теоретичного матеріалу, на основі висновків оперативно впливає на позицію та орієнтацію учнів, змінюючи викладацьку тактику.

Проведення гри вимагає наявності рецензентів (експертів) кожної ролі, які оцінюють змістовність (логіку, аргументацію, новизну, якість мовлення, фантазію тощо), діяльність (емоційність, жвавість, переконливість, винахідливість тощо) та ін. Оцінювання може відбуватися за певною схемою (табл. 3.3).

У рольових іграх доцільно застосовувати штучно створені ситуації, спрямовані на формування в учнів культури поведінки, тактовності, витримки, дисциплінованості, толерантності тощо: учасник (або одна з граючих команд) не розуміє завдання й неправильно його виконує; організатору гри заважають (один з гравців, кілька учасників

Таблиця 3.3

Оцінювання участі у рольовій грі

Критерії оцінювання	Оцінка
Творчий підхід до виконання ролі з унесенням конкретних рекомендацій щодо суті проблеми, що вивчається.	+5
Сумлінне виконання ролі згідно з отриманою настановою.	+3
Несумлінне ставлення до ролі, що виконується.	0
Пасивна участь у грі, неготовність до неї.	-5
Активна участь в обговоренні дій та пропозицій інших учасників гри.	+1
Вироблення формальних, нетворчих, некваліфікованих рекомендацій.	-1
Повне аргументоване рецензування ролі учасників ігрової ситуації.	+3
Пасивна поведінка, відмова від участі в обговоренні	-3

гри, вчитель) пояснити правила її проведення; у ході обговорення проведеної гри організатору роблять (опонент, вчитель) необґрунтовані зауваження; організатору гри з «об'єктивних причин» не видаються необхідні для її проведення матеріали; навмисно несправедливо здійснюють суддівство гри на користь однієї з команд; учні не погоджуються брати участь у грі; хто-небудь з учнів відмовляється виконувати розпорядження організатора; учасники гри неохоче, мляво виконують завдання; учні (один, кілька, уся група) порушують дисципліну; хто-небудь з учасників неохайно вдягнений; учасники (один, уся команда) порушують правила гри чи не до кінця виконують завдання. Наприкінці гри обов'язковим є обговорення.

Корисними можуть бути різні ігри. Наприклад, гра «Третій не зайвий», яку будують за зразком конфліктної ситуації, узятій з життя конкретного колективу. Учні розбиваються на групи по троє. Двоє з них грають ролі учасників конфлікту, третій — роль «третейського судді». Мета гри — продемонструвати можливості третьої особи у вирішенні конфлікту. Після гри обговорюють позитивні та негативні аспекти діяльності учасників, які виконували роль «третейського судді», враження «конфлітуючих» від втручання в конфлікт третьої особи, зацікавленої у вирішенні конфлікту.

Гра «Двійник» спрямована на усвідомлення феномену лідерства, розвиток спостережливості та експресивних якостей особистості. Один з учнів втілює образ політичного, громадського діяча або відомої людини, в характері якої спо-

стерігаються типові лідерські якості. Решта учнів виконують ролі журналістів, яких запросили на прес-конференцію з цією людиною. Жюрі оцінює кожного гравця. Після закінчення гри обов'язковий колективний аналіз.

Інтерактивна гра — метод навчання, заснований на досвіді, отриманому в результаті спеціально організованої соціальної взаємодії учасників з метою зміни індивідуальної моделі поведінки.

Інтерактивність — не просто процес взаємного впливу об'єктів, а спеціально організована пізнавальна діяльність, що має яскраво виражену соціальну спрямованість.

Інтерактивні ігри різноманітні за освітніми цілями й завданнями, формами, ходом і передбачуваними результатами. Мають певні ознаки: наявність учасників (груп учасників), інтереси яких перетинаються; сформульованість правил гри, що сприяють однозначному розумінню меж допустимих дій учасників; наявність ясної мети, досягнення якої можливе шляхом здійснення визначених дій за встановленими правилами; здійснення взаємодії з іншими учасниками гри тим способом й у тому обсязі, що обирає сам гравець; можливість застосування учасниками різних моделей поведінки; групова рефлексія й підведення підсумків.

Основним навчальним завданням гри є створення умов для знаходження учасниками нового, значущого для них досвіду соціальної поведінки. При цьому взаємодія є каталізатором, доповнюючи наявну в учасників систему знань і уявлень щодо життєвих ситуацій.

Спосіб проведення ґрунтується на алгоритмі: вчитель обирає певну інтерактивну гру, ефективну щодо даного класу й даної теми; учасники ознайомлюються з проблемою, над вирішенням якої повинні працювати, метою, яку мають досягти; вчитель інформує учнів про обмежувальні умови, правила гри, дає чіткі інструкції; безпосередній процес гри, у ході якого учасники активно взаємодіють, намагаючись досягти поставленої мети; по закінченні гри обов'язковий процес рефлексивного аналізу (оцінка гри з позиції учасника, з погляду спостерігача); аналіз починається з концентрації уваги на емоційному аспекті, почуттях учасників у ході гри, потім іде перехід до змістового аспекту, наприкінці — узагальнюючі висновки й умовиводи.

Результатом добре організованої й ефективно проведеної інтерактивної гри можуть бути зміни в сприйнятті учасників, інсайт, що дає поштовх до негайного рішення або нового розуміння наявної проблеми. Виникненню такого нового розуміння сприяє занурення в процес взаємодії, що

дає змогу досліджувати проблему зсередини, «пропустити її через себе», здійснити аналіз власної поведінки, зробити необхідні висновки.

Інтерактивні ігри мають такі переваги: глибокий рівень засвоєння інформації (через переживання); вироблення вмінь слухати й чути іншого; знання «пропускаються через себе» і до деяких висновків людина приходиться сама або під час обговорення в групі; навчання відбувається через обмін досвідом або пасивне спостереження; взаємодія, активізація мислення; особистісне зростання; активність й участь кожного; можливість аналізу власних дій, відчуття нового досвіду; можливість обміну досвідом і міркуваннями; універсальність, психологічність (одночасне діагностування й здійснення корекції); вироблення вміння співпрацювати, взаємодіяти; можливість виявити себе з кращої сторони; розмаїтість форм; можливість у невимушеній обстановці здобувати комунікативний досвід тощо.

Недоліками інтерактивної гри вважають: ризик зіткнення особистісних амбіцій і різних особливостей поведінки людини; можливість надмірного захоплення грою, невміння робити висновки; достатня результативність у повному обсязі для різних вікових груп; значна тривалість; необхідність у високому рівні майстерності й відповідальності викладача; пасивність деяких учасників, небажання брати участь; ризик виникнення конфліктних ситуацій; після закінчення гри в деяких учасників можуть зберігатися негативні емоції; відносно низька інформаційна продуктивність.

Інтерактивна гра досить схожа на рольову гру, проте між ними є певні відмінності:

— в інтерактивній грі немає розподілу на групи (гравці та спостерігачі), як у рольовій. Неодмінною умовою є участь кожного в грі;

— в інтерактивній грі, як і в рольовій, учасникам задається ситуація. Однак замість конкретних ролей гравцям даються лише інструкції щодо дії. Крім того, пропонується ситуація не обов'язково має нагадувати життєву. Досить, якщо вона буде містити яку-небудь проблему, яку варто вирішити;

— інтерактивна гра ближча до спортивного змагання (наявність мети, загальна участь і под.), у той час як рольова гра більше нагадує театральну дію (наявність ролей, глядачі як спостерігачі та ін.).

Інтерактивна гра «Конструкція» сприяє формуванню в учасників навичок роботи в команді, усвідомленню ефективності стратегії співробітництва в досягненні мети; від-

працьовуванню навичок ефективної групової комунікації. Для її проведення в групі з 20 осіб необхідно підготувати 5 ідентичних комплектів дитячих конструкторів з великими за розмірами деталями різного кольору. Спочатку викладач будує складну конструкцію, скориставшись одним із комплектів. Надалі ця конструкція слугуватиме зразком, тому бажано, щоб вона не була абстрактною. Розміщують її поза полем зору учасників. Група розбивається на команди по 5—7 учнів, які повинні побудувати точні копії цієї конструкції. Кожен член команди протягом усієї гри виконує одну функцію. «Спостерігач» має змогу бачити зразок, вивчати особливості її побудови, однак він не має права контактувати ні з ким із членів команди, крім «Посильного» і «Зворотного зв'язку». «Посильний» дає команді інформацію, необхідну для побудови точної копії конструкції для контакту зі «Спостерігачем». Комунікація відбувається усно без використання допоміжних засобів (ручки, паперу та ін.). «Посильний» усно передає отриману від «Спостерігача» інформацію «Будівельникам» (2—4 студенти), які, використовуючи одержану інформацію, складають копію зразка. «Комірник» відповідальний за деталі для побудови конструкції, наявність і вчасне доставляння їх «Будівельникам». У нього зберігається весь комплект конструктора. «Будівельники» за потреби звертаються до нього з проханням про видачу деталей (за один раз їх може бути видано не більш двох). «Зворотний зв'язок» має право бути присутнім на кожному етапі: бачити зразок конструкції, спостерігати за діями «Будівельників», бути на зустрічі «Посильного» і «Спостерігача» та ін. Однак він не може першим вступати в процес спілкування. Якщо хтось із членів команди хоче одержати від нього інформацію, то повинен задавати питання, що припускають відповіді «так» або «ні».

Після одержання від викладача інструкцій про функції учасників вони визначають між собою, хто і яку роль виконуватиме. Потім команда протягом 5 хв. вивчає комплект конструктора.

Час гри не обмежується. Як правило, процес конструювання займає приблизно 30—40 хв. Гра вважається закінченою, коли всі команди виконають завдання. Після цього вносять зразок для перевірки правильності побудованої копії. Якщо певна деталь конструкції скопійована неправильно, мета вважається недосягнутою.

По закінченні гри аналізують. При цьому учасники, які виконували однакові функції, висловлюються одночасно (наприклад, спочатку «Спостерігачі», потім «Посильні» і т. д.).

Далі адресують запитання всім учасникам: «Яка була ваша стратегія в процесі виконання завдання? Які зміни відбулися в ній за час проведення гри?»; «Як ви оцінюєте свої дії та дії команди?»; «Що допомагало вам досягти бажаного результату, а що заважало?»; «Чи впливали на вас зовнішні фактори (обмеженість часу, можливість бачити роботу інших команд)?»; «Чи була ваша комунікація ефективною? Якщо так, то що цьому сприяло? Якщо ні – що перешкоджало?»; «Що б ви зробили по-іншому?» Під час аналізу важливо не нав'язувати учасникам свою думку.

Симуляція дещо схожа на рольову або інтерактивну ігру. Метод симуляції почали застосовувати тільки у ХХ ст.: спочатку у військовій сфері, потім у менеджменті, стратегічному плануванні й освіті.

Симуляція (лат. simulatio — удавання) — метод навчання, який моделює обмежені в часі, конкретні життєві ситуації, результат яких залежить від поведінки учасників процесу взаємодії.

Цей метод навчання передбачає «проживання» учасниками важливої для них ситуації («особливого випадку»), яка може бути як реальна, так і ймовірна.

Її відмінність від рольової чи інтерактивної гри полягає в тому, що чіткі ролі відсутні, є лише певні умови, що дають змогу учасникам самостійно вибудовувати хід гри. На відміну від інтерактивної гри симуляція спрямована не тільки на соціально-психологічний аспект, пов'язаний зі зміною моделі поведінки учасників (хоча він теж присутній), а й на діловий.

Симуляції можуть бути спрямовані на вирішення таких завдань: пошук нового бачення певної проблеми; передача інформації, формування певних умінь і навичок студентів; перевірка результатів навчання, виявлення прогалин у знаннях, навичках.

До створення ігрових груп використовують різні підходи: організатори гри призначають учасників у групи; добровільний розподіл учасників по групах; двоетапний підхід (після того, як учасники добровільно розподілилися по групах, організатор гри пропонує деяким учасникам поміняти свої групи з метою врівноваження сил). Головними труднощами у симулятивних іграх є: відсутність у більшості учасників досвіду участі в симуляціях, тривалий час, необхідний для її проведення.

Ефективність реалізації пізнавальних ігор знижується за умови:

— нав'язування гри (викликає небажання грати, спричиняє зниження інтересу, гальмує прояви творчості, знижує активність);

— використання штучно створених, нереальних ситуацій (демонструє відрив теорії від практики, знижує продуктивність навчання);

— надмірної прив'язаності до готового сценарію (стримує ініціативу, виключає елементи емоційної напруги, пошуку);

— відсутності спільно вироблених правил, регламенту (призводить до конфліктів, нетактовної поведінки, невиправданого збільшення часу гри);

— незалучення гравців до підготовчого етапу організації гри (знижує мотивацію щодо участі в грі);

— значної тривалості гри (породжує втому, зниження інтересу й настрою);

— некомпетентності вчителя (демонструє некомунікабельність, нетактовність, маніпулятивний стиль спілкування).

Застосування пізнавальних ігор — процес складний та довготривалий, що потребує від учителя перегляду власних педагогічних концепцій, змісту навчальних завдань, що ставляться перед учнями. Він не повинен вдаватися до стереотипної методики проведення занять, подолати почуття протистояння новому, має сам бути творчою особистістю.

Метод створення відчуття успіху в навчанні зміцнює впевненість у власних силах, пробуджує почуття гідності, бажання вчитися.

Діяльність дитини є чинником розвитку її особистості. Докладаючи фізичних, інтелектуальних, духовних зусиль, вона вправляється в різних видах діяльності, розвиває здібності, набуває досвіду і навичок. Проте чинником розвитку особистості стає не стільки здійснення трудових операцій, скільки одержуваний результат, пережитий як досягнення, успіх. Саме усвідомлення особистих індивідуальних досягнень, оцінюване вчителем як удача, перемога над собою, є стимулами його подальшого розвитку в цьому напрямі.

Радість, її чекання повинні проїмати життя дитини. Особлива роль в індивідуальній особистісній підтримці приділяється створенню ситуацій успіху. Успіх передбачає не стільки удачу або щасливий випадок, скільки результативність у досягненні наміченого, а також пов'язане з ним суспільне визнання отриманого результату. Переживання, що супроводжують досягнення успіху, не тільки стимулюють самопочуття і задоволення собою, а й впливають на подальший розвиток, визначають його темпи, спрямованість, соціальну активність особистості.

Без відчуття успіху в учнів пропадає інтерес до школи і навчальних занять, але досягненню успіху в різноманітних видах діяльності заважають обставини, з-поміж яких виді-

ляють помилки знань, умінь, життєвого досвіду, психологічні і фізіологічні особливості розвитку, слабку саморегуляцію та ін. Педагогічно виправдане створення для учнів ситуації успіху передбачає використання спеціальних прийомів індивідуально-особистісної підтримки. У їх різноманітті найпоширенішими є:

— «еврика», що передбачає створення умов, за яких учень, виконуючи навчальне завдання, несподівано для себе доходить висновку, який розкриває раніше йому невідомі можливості. Отриманий результат повинен бути новий, цікавий, оригінальний, відкривати нові перспективи пізнання. Завдання вчителя помітити це глибинне особистісне «відкриття», підтримати учня і поставити перед ним нові завдання, надихнути на їх вирішення.

— навмисна помилка, або «Допоможи мені» полягає у використанні вчителем навмисно зроблених помилок з метою привернути увагу учнів, зверненні до них за допомогою, що пробуджує почуття гідності (знайшов помилку вчителя), стимулює бажання вчитися.

Диспут (лат. *disputo* — досліджую, сперечаюсь) — публічна суперечка на наукову чи суспільно важливу тему та *навчальна дискусія* (лат. *discussio* — розгляд, дослідження) — суперечка, обговорення певного питання ґрунтуються на обміні думками між учнями, вчителями й учнями, що вчить їх мислити самостійно, сприяє розвитку аналітичних навичок.

Дискусії навчають мислити самостійно, розвивають здатність до виваженої аргументації та поважання думки інших. Розрізняють такі види дискусій:

— дискусія, що виникає під час вирішення певної проблеми класом або групою учнів;

— дискусія, скерована на формування моральних та ідейних переконань;

— дискусія, метою якої є обґрунтування наукових положень, що вимагають попередньої підготовки учнів за першоджерелами.

Дискусії завжди передусє коротке вступне слово вчителя або учня (керівника дискусії).

Для того, щоб дискусія забезпечила очікувані результати, необхідно дотримуватися таких основних вимог:

— всі учасники дискусії мають бути підготовленими до неї;

— кожен її учасник повинен мати чіткі тези своєї пропозиції, точну постановку задач, а не реферат, читання якого — марна трата часу;

— можна практикувати «розминку» з метою залучення до дискусії всіх учнів;

— дискусія має бути спрямована на з'ясування проблеми, а не на «змагання» її учасників;

— протилежні точки зору не повинні нівелюватися (саме їх наявність просуває дискусію уперед);

— дискусійні зауваження мають бути зрозумілими;

— якщо дискусія видалася жвавою, керівникові слід утримуватися від власного виступу.

Бажано щоб всі учасники дискусії (найдоцільніше — 10—15 учнів) були по чергово її керівниками, які традиційно готуються до дискусії ґрунтовніше, ніж інші.

Серед різноманітних форм дискусій найпоширенішими є:

а) «круглий стіл» — бесіда, в якій беруть участь 5—6 учнів, котрі обмінюються думками як між собою, так і з аудиторією (рештою класу);

б) засідання експертної групи («панельна дискусія»), в якій беруть участь 4—6 учнів разом з обраним головою; спочатку група обговорює певну проблему, потім пропонує свою позицію всьому класу у формі повідомлення або доповіді;

в) форум (лат. *forum* — площа, двір) — обговорення, в якому експертна група обмінюється думками з аудиторією (класом);

г) симпозіум (лат. *symposium* — банкет) — обговорення, у процесі якого учасники виступають з повідомленнями, представляючи власну позицію, відповідають на запитання класу.

г) дебати (франц. *debats* — сперечатися) — обговорення, побудоване на основі заздалегідь запланованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці; після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своїх аргументів тощо;

д) судове засідання — обговорення, що імітує судовий розгляд справи.

Диспути й дискусії створюють оптимальні умови для збагачення учнів навчальною інформацією, запобігання можливим помилковим тлумаченням, вчать аргументувати, доводити, обстоювати власну думку, критично ставитись до чужих і власних суджень, сприяють створенню атмосфери доброзичливості, поваги до думок інших.

Проведення дискусії передбачає використання таких методичних прийомів: наявність певного запасу знань, які можна додатково ставити на обговорення, щоб не давати дискусії згаснути; намагання за допомогою запитань і емоційної поведінки забезпечити всебічний аналіз проблеми; недопущення переходу дискусії на другорядні проблеми або перетворення її на діалог кількох найактивніших учнів або

окремих учнів і педагога; забезпечення активної участі усіх учнів; акцентування на хибних судженнях щодо предмета дискусії та залучення учнів до їх обговорення й знаходження правильної відповіді; стеження за тим, щоб предметом аналізу було судження, а не особа, яка його висунула; порівняння різних поглядів, їх активний, всебічний аналіз; аналіз та узагальнення результатів колективного обговорення, оцінка внеску кожного учасника в перебіг дискусії; постановка завдань на самостійне вивчення. Особливості взаємодії викладача та учнів у груповій дискусії наведено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Технологія взаємодії викладача і учнів у груповій дискусії

Діяльність викладача	Етап	Діяльність учнів
1	2	3
Пояснює предмет, тему, цілі, завдання спільної роботи, знайомить з правилами, визначає процедуру та час проведення	1	Сприймають, уточнюють суть проблеми, оцінюють можливість вирішення
Організовує продуктивну взаємодію, стежить за тим, щоб кожен учасник групи мав змогу внести якнайбільше різних пропозицій, створює атмосферу відкритості, доброзичливості, в якій навіть екстравагантні думки не відкидаються; слідкує, щоб учасники не відходили від заданої теми; активізує пасивних, підтримуючи високий рівень активності всієї групи	2	Висловлюють альтернативні ідеї про способи вирішення проблеми, підтримують відкритість, щирість у стосунках, намагаються не перебивати один одного, сприяють встановленню атмосфери взаємної довіри, не оцінюють і не критикують ні один одного, ні думки. Кожний говорить тільки за себе і так, як думає, слухає не тільки себе, а й учасників дискусії
Стежить за тим, щоб усі зауваження стосувалися тільки суті пропозицій, а не їх авторів, не дозволяє особистої конфронтації учасників; зважає на правильність аргументів та фактів, і ділиться з учасниками своїми думками	3	Наводять докази, факти тільки з проблеми. Обговорюють позитивне та негативне кожної пропозиції, висуваючи критичні зауваження щодо пропозиції, а не автора, і наголошуючи на позитиві
Організовує завершеність дискусії з чітким і зрозумілим підведенням підсумків; зберігає доброзичливу, ділову атмосферу, не зважаючи на можливу конфронтацію думок	4	Зважають «за» і «проти», вибирають найбільш вдалі пропозиції, доопрацьовують їх, за необхідності доповнюють

Закінчення таблиці 3.4

1	2	3
Звертає увагу на результати обговорення	5	На основі результатів виробляють програму та план подальшої роботи
Підводить підсумки дискусії, зважаючи на емоційні стани учнів. Намагається, щоб у кожного залишилося почуття задоволення від участі в дискусії	6	Оцінюють підсумки дискусії і власні емоційні стани

Іноді під час дискусії деякі її учасники починають проявляти негативні емоції, образи, що посилює напругу, розчарування. Викладач повинен всіляко уникати цього, володіти вмінням скеровувати дискусію у доброзичливе русло.

Впровадження диспутів та дискусій змінює взаємодію між суб'єктами навчального процесу: формується орієнтація на емоційний стан партнера, створюється емоційно насичена атмосфера, стимулюється та активізується ствердження учнем власного «Я».

Методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні. Вони передбачають показ учням суспільної та особистої значущості учіння; висунення вимог, дотримання яких означає виконання ними свого обов'язку; привчання їх до виконання вимог; заохочення до сумлінного виконання обов'язків; оперативний контроль за виконанням вимог і в разі потреби — вказівки на недоліки та зауваження.

Отже, методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів є важливою і необхідною складовою ефективного навчально-виховного процесу.

Методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності

Методи контролю навчально-пізнавальної діяльності забезпечують одержання зворотної інформації про зміст, характер і досягнення у навчально-пізнавальній діяльності учнів та про ефективність праці вчителя. Важливим засобом активізації свідомості, зміцнення знань, розвитку умінь і навичок є самоконтроль.

Залежно від форми контрольних завдань (проходження інформації між викладачем і учнями) перевірка може бути усною, письмовою, графічною і практичною. В останні роки

активно впроваджуються програмовані і тестові методи контролювання знань, і цей процес набуватиме все більшої популярності.

Метод усного опитування. Використовують його при вивченні майже всіх предметів як один із найефективніших методів контролю знань. Полягає він у з'ясуванні рівня знань учня завдяки прямому контакту з ним під час перевіркової бесіди. Усне опитування передбачає постановку вчителем питань (завдань), підготовку учнів до відповіді та демонстрування своїх знань, корекцію і самоконтроль викладених знань у процесі відповіді, аналіз та оцінювання її.

Перевірочні питання і завдання вчителя бувають репродуктивними (відтворення вивченого), реконструктивними (застосування знань і вмінь у змінених ситуаціях), творчими (застосування знань і вмінь у нестандартних умовах, перенесення засвоєних принципів доведення на вирішення складніших мислительних завдань). Такі питання бувають основними (передбачають самостійну розгорнуту відповідь), додатковими (уточнення по ходу відповіді), допоміжними (навідними, допомагають виправити неточності у відповіді). За формулюванням — звичайними («Які умови є важливими для життя рослин?»), проблемними («Чи можливо, щоб функція була одночасно прямою і непрямою?»); за формою висловлення — логічними, цілеспрямованими, чіткими, зрозумілими і посильними; за місцем організації і проведення — класними і домашніми; за методом перевірки результатів — традиційними, тестовими, програмованими (машинними або безмашинними); за охопленням учнів перевіркою — індивідуальними, фронтальними, ущільненими (груповими).

Індивідуальне опитування передбачає перевірку знань, умінь та навичок окремих учнів. При цьому більшість учнів залишається пасивними. Тому важливо під час такого контролю активізувати увагу та діяльність усього класу. Цього можна досягти за допомогою таких прийомів, як продовження або рецензування відповіді, внесення до неї доповнень та уточнень.

При підготовці до перевірки знань викладач повинен підготувати форму для обліку результатів опитування. Усне контрольне опитування проводять протягом 10—20 хв. На одне й те саме запитання може бути вислухано декілька відповідей, поки не буде одержано правильну і вичерпну.

Фронтальна (побіжна) перевірка передбачає оперативне, найчастіше, усне опитування всіх учнів. Масовість та оперативність часто роблять її дещо формальною і поверховою.

Однак з її допомогою викладач може визначити прогалини у знаннях усіх учнів.

Групова перевірка охоплює невелику групу (5—7) учнів і відбувається найчастіше у формі ущільненого опитування. Під час неї одночасно різними способами опитують кількох учнів (індивідуальне опитування біля дошки, виконання завдань на місці за картками, коментування або рецензування відповіді товариша та ін.). Вона дає змогу перевірити більшу, ніж звичайно, кількість учнів, але порушує фронтальну роботу і логічність у побудові уроку. Групову перевірку використовують здебільшого під кінець четверті, переважно для спеціальної перевірки учнів, підготовка яких викликає певні сумніви. Групове опитування займає проміжне місце між фронтальним та індивідуальним за глибиною перевірки і кількісним охопленням учнів.

Активізуючим фактором при фронтальному і груповому опитуванні є виставлення поурочного бала. Така форма атестації враховує всі види діяльності учнів на уроці (відповідь стосовно раніше вивченого матеріалу, доповнення та уточнення відповідей інших учнів, пізнавальна активність при засвоєнні нового матеріалу тощо). Система поурочної оцінки сприяє активізації роботи класу від початку й до кінця уроку і дає змогу оцінити знання значної кількості учнів.

Письмовий контроль. Особливістю письмової контрольної роботи, порівняно з усною перевіркою, є глибина відповідей на запитання і виконання практичних дій, більша тривалість її проведення і підбиття підсумків. Її проводять у формі письмових відповідей на запитання, письмового розв'язання задач, предметних диктантів (математичних, фізичних тощо), які дають змогу оперативно визначити якість знань учнів. Найпоширенішим способом проведення предметних диктантів є письмове завершення учнями фрази, початок якої вимовляє викладач. Наприклад: «Силою струму називається...». Результати таких диктантів визначають шляхом заслуховування і коментування відповідей окремих учнів або парної роботи на уроці, коли два учні обмінюються своїми зошитами і перевіряють правильність відповідей один в одного. Такий контроль сприяє формуванню навиків самоконтролю.

З метою перевірки знань проводять і так звані «експрес-диктанти», під час яких учні пишуть відповіді у двох зошитах (контрольному і робочому). Контрольний здають викладачеві, робочий залишають у себе. Диктант перевіряють за робочим екземпляром, фронтально або способом парного контролю. За фронтальної перевірки учень сам виставляє собі

оцінку за виконану роботу. Письмовий контроль дає змогу за короткий проміжок часу перевірити багатьох учнів, зберігати результати перевірки; виявляти неточності у відповідях учнів. Але він забирає багато часу в учителя для перевірки письмових робіт.

Графічна контрольна перевірка. Вона передбачає графічну форму відповіді учня на запитання, коли обчислення або знаходження різних величин здійснюються за допомогою креслення, графіка, малюнка, векторної діаграми тощо. Виконання графічного завдання потребує додаткового приладдя (лінійки, циркуля, транспортира та ін.). Особливий вид графічної перевірки — робота з контурними картами.

Практична контрольна перевірка. Практичне вирішення контрольних завдань (складання схем, вмикання вимірювальних приладів, зняття показників приладів, ремонт, регулювання або технічне обслуговування обладнання та ін.) теж потребують перевірки. Найчастіше вдаються до неї при вивченні прикладних спецпредметів.

Залежно від характеру контрольних завдань розрізняють *синтезований* (учням дається завдання, відповіді на які потребують узагальнених знань, умінь і навичок) та *ймовірний контроль* (перевірка всієї системи знань питаннями, відповіді на які віддзеркалюють цю систему).

Це традиційні методи, засоби і форми організації навчання та контролю. Пройшовши багаторічну, а іноді й багатовікову апробацію, вони, хоч і потребують відповідного оновлення, сприяють виникненню та удосконаленню тестових і програмованих (*машинних* та *безмашинних*) методів.

Тестові методи перевірки знань. Тестування пов'язане з необхідністю учня розв'язати певну кількість завдань, з яких складається тест.

Тест (англ. test — випробування) — сукупність підібраних за певними правилами стандартизованих завдань для вимірювання знань, психофізичних та інших особливостей особистості.

Здебільшого тести передбачають вибір особою, яка проходить тестування, однієї з кількох запропонованих відповідей. Термін «тест» першим використав у 1899 р. американський психолог Джеймс Кеттел (1860—1944), а тести як прийом оцінювання почали застосовувати у Великобританії у 1864 р. На відміну від традиційних методів контролю, орієнтованих в основному на перевірку засвоєння конкретних знань, тестовий контроль спрямований на перевірку засвоєння ключових елементів навчального матеріалу. Він відзначається більшою об'єктивністю, усуває суб'єктивізм,

скорочує час на перевірку, сприяє дотриманню єдності вимог, запобігає випадковості при оцінюванні знань, забезпечує сприйняття учнем оцінки як об'єктивної, дає змогу статистично опрацювати одержані результати.

У шкільній практиці найпоширенішими є тести досягнень, креативності, критеріально-орієнтовані, нормативно-орієнтовані.

Тести досягнень використовують для оцінювання рівня розвитку логічного мислення учнів, оволодіння ними розумовими операціями, науковими принципами, основними законами та ін., а спеціалізовані тести досягнень дають змогу оцінити рівень засвоєння окремих тем, понять, явищ, процесів, способів дій у межах конкретного навчального предмета. *Тести креативності* використовують для оцінювання творчих здібностей учнів, уміння знаходити нетрадиційні способи вирішення проблемних завдань. *Критеріально-орієнтовані тести* використовують для визначення динаміки індивідуальних досягнень щодо певного критерію (наприклад, динаміки розвитку уміння). *Нормативно-орієнтовані тести* передбачають зіставлення індивідуального результату тестування окремого учня з результатами учнів нормативної вибірки.

Завдання у спеціалізованих тестах досягнень можуть бути закритими (містять готові варіанти відповідей) і відкритими (вимагають самостійного формулювання відповідей).

Закриті завдання передбачають:

1. Вибір відповіді з кількох запропонованих. Складаються вони з основної (містить твердження або запитання) та варіативної (набір можливих відповідей, із яких учні мають обрати лише одну або кілька правильних) частин. Закриті завдання можуть також містити завдання на застосування знань або дослідницькі завдання, що вимагають синтезу знань:

Визначте, яка організаційна система забезпечувала індивідуалізацію темпу навчальної діяльності:

1) класно-урочна; 2) дальтон-план; 3) мангеймська; 4) батавська; 5) бел-ланкастерська.

2. Вибір однієї з альтернативних відповідей (так — ні; правильно — неправильно; точне — неточне; відповідає дійсності — не відповідає дійсності). Його недоліком є висока ймовірність угадування правильної відповіді. Цього можна уникнути, пропонуючи більшу кількість альтернативних завдань:

Репродуктивний метод навчання полягає у тому, що вчитель пояснює і показує спосіб виконання певної дії, учні його відтворюють. Так чи ні?

3. Встановлення відповідності (взаємозв'язку, відповідності між елементами пропонуваних різних за кількістю списків). Для уникнення випадкового угадування використовують різні за кількістю відповідей списки:

Встановіть відповідність між назвами соціогенетичних теорій розвитку особистості та їх прихильниками. Запишіть навпроти кожного числа букви обраних відповідей.

- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1) Біхевіористична | А) Р. Мей, А. Маслоу |
| 2) Теорія соціального научіння | Б) Дж. Уотсон, Б. Скінер |
| 3) Культурно-історична | В) А. Бандура |
| | Г) В. Штерн, Ж. Піаже |
| | Д) Л. С. Виготський |

4. Встановлення правильної послідовності (операцій, фактів, подій, етапів досліджуваного процесу). Використовують для контролю знання учнями алгоритмів, хронології історичних подій, фактів, логіки взаємозв'язків.

Розставте у правильному порядку етапи виховання: 1) формування спрямованості особистості; 2) формування ставлень; 3) ознайомлення учнів з нормами, правилами поведінки; 4) формування переконань.

Відкриті завдання мають такі різновиди:

1. Завдання з пропусками (передбачають доповнення пропущеної букви, слова, групи слів, формули, числа, знака та ін.):

Афект — максимально можливий за інтенсивністю _____ людини (лють, жак, відчай тощо), під час перебігу якого знижується _____; дії та вчинки продиктовані _____.

2. Завдання, які вимагають короткої відповіді (від одного слова до невеликого речення):

Назвіть метод навчання, що дає змогу учневі самотійно орієнтуватися у мотивах вчинків дійової особи, обирати і втілювати зовнішні прояви її внутрішнього світу, прогнотувати педагогічний вплив.

Точність формулювання завдань, які мають лише одну правильну відповідь, забезпечують високу надійність та об'єктивність оцінки.

Створення спеціалізованих тестів досягнень є багатоетапним процесом, який передбачає:

1) підготовче планування: з'ясування переліку знань, умінь (запам'ятовувати, мислити), які мають бути оцінені;

2) аналіз змісту навчання: визначення сукупності знань і умінь, що репрезентують певну навчальну одиницю (тему, розділ, предмет) на основі аналізу навчального плану, програми, підручника;

3) конструювання завдань: визначення типу завдань, що найбільше відповідають меті, змісту, умовам тестування. Для цього необхідно: спрямовувати завдання на перевірку значущих елементів змісту; чітко формулювати основну частину завдання; формулювати відповіді приблизно однакового обсягу, граматично узгоджені з основною частиною завдання; запобігати включенню яких-небудь формальних ознак правильної відповіді, вербальних асоціацій, що сприяють угадуванню; включати правдоподібні неправильні відповіді; уникати двозначності і нечіткості формулювань, подвійних заперечень (не..., не...), копіювання питань з підручника, будь-яких натяків на правильність чи неправильність відповіді («завжди», «ніхто», «неможливо», «інколи», «часто», «як правило»);

4) емпіричний аналіз завдань: визначення зрозумілості, рівня складності кожного завдання, аналізу успішності вирішення їх учнями.

Програмований контроль. Він полягає у пред'явленні до всіх учнів стандартних вимог у процесі перевірки однакових за кількістю і складністю контрольних завдань, запитань. Оцінювання знань здійснюють за допомогою різних автоматизованих або технічних пристроїв. Наприклад, застосовують перфокарти, згідно з якими учні записують відповіді на аркуші паперу в клітинку, вказуючи по вертикалі номер завдання, по горизонталі — код відповіді. Після закінчення роботи вчитель порівнює учнівський лист з дешифратором, який накладають на цей лист. Оцінку учневі виводять за кількістю правильних відповідей.

Якщо учневі пропонують вибрати правильну відповідь з декількох варіантів, такий метод іноді називають альтернативним, або методом вибору. У процесі комп'ютеризації навчання увага до нього особливо зростає, але на більш високому, якіснішому рівні.

Іспити (екзамени). Екзамени, як і інші види перевірки успішності, підвищують відповідальність учителя і кожного школяра за свою роботу, сприяють систематизації вивченого, вихованню в учнів вимогливості до себе тощо. Влаштовують їх в урочистій, діловій і спокійній атмосфері, перевіряючи знання учнів вимогливо, але тактовно і доброзичливо, виставляючи оцінки відповідно до єдиних критеріїв і норм.

Іспити проводять методом письмової роботи, бесіди, практичної, лабораторної роботи, тестування, захисту учнівських науково-дослідних робіт. За результатами навчання учням (випускникам) видають відповідний документ (табель, свідоцтво, атестат, довідку).

Для забезпечення загального контролю запроваджено *державну підсумкову атестацію* учнів. Проводять її в усіх без винятку навчальних закладах. Її зміст, форми і порядок проведення визначає Міністерство освіти і науки України.

На виконання постанов Кабінету Міністрів України «Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти» (2004), «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання і моніторингу якості освіти» (2005) та з метою утвердження відкритості й прозорості у діяльності навчальних закладів, забезпечення однакового доступу до освіти в Україні впроваджена система незалежного тестування випускників повної загальноосвітньої школи. У 2006 р. за допомогою тестів оцінювалися знання з української мови, математики або історії. За бажанням випускників результати зовнішнього незалежного оцінювання зараховуються як державна підсумкова атестація та вступні випробування до вищого навчального закладу. Для забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання створено регіональні центри оцінювання. Впровадження такої системи сприятиме викоріненню зловживань при вступних іспитах до вищих навчальних закладів, наступності між загальною та вищою освітою.

Нерідко вчителі вважають психологічно доцільним здійснювати *взаємоконтроль учнів* як метод взаємодопомоги сильніших слабшим. Від педагогів залежить, щоб взаємоконтроль не перетворювався на штучний засіб «витягування» слабшого (підказування, шпаргалки, списування завдань).

Згідно з ним учнів, які користуються повною довірою педагогів унаслідок свідомого ставлення до навчання, переводять на самоконтроль, довіряючи їм самим собі виставляти оцінку. Цей метод спонукає їх до підвищеної відповідальності. Стосовно більшості учнів досвідчений педагог використовує систему неповного самоконтролю, інколи, наприклад, дозволяючи наприкінці творчих робіт заглянути у підручник, перевірити написане. При виконанні письмових контрольних робіт, особливо диктантів, учитель залишає певний час, щоб учні змогли уважно прочитати написане, виправити випадково зроблені помилки.

Самооцінка учня в навчальному процесі розвиває критичне ставлення до своїх здібностей і можливостей, об'єктивне оцінювання результатів навчання. За результатами самооцінки учнів поділяють на таких, що переоцінюють, недооцінюють, оцінюють себе адекватно. Для формування навичок самоконтролю й адекватної самооцінки учнів треба мотивувати виставлену йому оцінку, пропонувати йому оці-

нити свою відповідь, організувати у класі взаємоконтроль, рецензування відповідей інших учнів тощо. Важливо при цьому ознайомити їх з нормами і критеріями оцінювання знань. Результати самоконтролю і самооцінки знань з окремих тем вносять у класний журнал.

Виважене використання методів контролю і самоконтролю сприятливо впливає на зміцнення відповідальності учнів за навчальну роботу.

Методика CASE. У другій половині 90-х років XX ст. набула популярності у процесі вивчення природничих наук методика CASE (Cognitive Acceleration through Science Education), розроблена англійськими науковцями. В основу її покладені концепції розвитку розумових здібностей. Ця спеціальна методика навчання і контролю знань полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій) для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень учнями з певного розділу навчальної дисципліни.

Робота з CASE (професійною мовою — з кейсами) передбачає розбір або вирішення конкретної ситуації з певним сценарієм: самостійну роботу, «мозковий штурм» в межах малої групи, публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення, контрольне опитування учнів на предмет знання фактів кейсу, що розбирається.

Використання методики CASE не виключає традиційних методів навчання і контролю знань. Навпаки, розбір кейсу передбачає знання учнями теоретичного матеріалу. Вчитель та учні повинні вести розмову однією мовою, спираючись на отриманий теоретичний матеріал, практичний досвід. В основі цієї методики лежать наступні принципи:

- підготовка до створення пізнавального конфлікту полягає у тому, щоб поставити перед учнем складне пізнавальне завдання і мотивувати необхідність його вирішення;

- виникнення пізнавального конфлікту зумовлене необхідністю вирішити пізнавальне завдання високого рівня складності, поступовим усвідомленням учнем можливості це зробити за напруження розумових сил та певної допомоги з боку дорослих, однолітків;

- конструювання нових мислительних операцій спонукає до виникнення пізнавального конфлікту, а допоміжним засобом є спеціально організовані запитання, поставлені вчителем;

- здійснення метакогнітивних операцій — усвідомлення учнями процесу вирішення завдання. Воно виявляється в осмисленні процесу свого мислення, труднощів у ньому та способів їх подолання (трактується авторами як центральна «опора»);

— перенесення способів вирішення конкретного пізнавального завдання на інші аналогічні та на принципово нові типи завдань, нові галузі знань.

CASE розрахована на дітей 11—14-річного віку, оскільки саме цей період є сензитивним (найсприятливішим) для розвитку формальних розумових операцій. Методика передбачає проведення протягом 2 років спеціальних 60—70-хвилинних уроків двічі на місяць, метою яких є розвиток в учнів навичок вирішення складних пізнавальних проблем на основі природничо-наукових матеріалів. Розробники методу стверджують, що наслідком таких занять є прискорення розвитку розумових здібностей особистості. Надобуті навички використовують як універсальні інструменти мислення при вивченні математики, суспільних наук, мови й літератури.

Послідовність дій навчання CASE відображено на рис. 3.3.



Рис. 3.3. Послідовність дій навчання CASE

Заздалегідь складені кейси роздають учням не пізніше, як за день до уроку. Заняття розпочинають з контролю знань учнів, з'ясування центральної проблеми, яку необ-

хідно вирішити. Проблема розбивають на підзаголовки (можливі «змішування» хронологічних фактів, персонажів, плутанина). Проблема дається на вирішення малим групам (термін виконання 30—40 секунд). Учитель контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Учні мають можливість використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. За відносно однорідного складу груп «спікера» обирають учні (іноді його призначає вчитель вольовим рішенням). На етапі презентації рішень виступають представники (спікери) кожної групи, висловлюючи думку групи. Можливі питання до виступаючого. Вчитель повинен спрямовувати дискусію, яка необмежена в часі (кожен має можливість виступити). Потім проводять голосування — «Чиє рішення було найбільш вдалим?».

На етапі підведення підсумків учитель інформує про вирішення проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію, оприлюднює кращі результати.

Щоб застосування CASE було успішнішим, необхідно дотримуватись таких умов:

- забезпечення достатньо високої складності пізнавальних проблем, які потрібно вирішувати учням (тільки тоді можливе виникнення пізнавального конфлікту);

- створення вчителем логічного ряду запитань щодо пізнавальної проблеми (вони мають спонукати учнів до пошуку істини);

- створення у класі атмосфери психологічного комфорту, яка має сприяти вільному висловлюванню учнями думки, не боячись помилки;

- відведення спеціального часу на осмислення способів вирішення проблеми;

- організація спеціальної підготовки вчителів до запровадження методики CASE полягає в засвоєнні ними теорії пізнавальної акселерації та набутті навичок формування розумових операцій.

Виявляють до неї інтерес і в навчальних закладах України.

Загальні вимоги до використання методів навчання

Спираючись на педагогічний досвід, спеціальні психологічні дослідження, можна сформулювати загальні вимоги щодо оптимального поєднання методів навчання. На їх вибір впливають:

— навчальна дисципліна. Певну сукупність методів успішно використовують у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін (пояснення, бесіда, робота з книгою тощо) або лише групи предметів (лабораторні, дослідні роботи тощо);

— тема уроку, його мета (навчальна, виховна, розвивальна). На уроці засвоєння нових знань доцільно використовувати бесіду, розповідь, демонстрацію або ілюстрацію. Урок перевірки і корекції знань, умінь і навичок потребує використання методу вправ, тестів, контрольної, самостійної роботи;

— зміст і структура навчального матеріалу. Якщо матеріал складний, не пов'язаний з уже засвоєними учнями знаннями, використовують переважно словесні методи. За умови, що матеріал невеликий за обсягом і знайомий учням, застосовують практичні методи навчання;

— час, відведений на засвоєння матеріалу. Перевагу надають методам, за використання яких навчальна мета досягається при менших затратах часу;

— навчально-матеріальна база школи. Добре обладнані навчальні кабінети, наявність наочних посібників сприяють широкому використанню методів демонстрації, ілюстрації, лабораторних, дослідних робіт;

— вікові особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів, їх індивідуальні можливості та рівень загальної підготовленості класу;

— черговість уроку за розкладом занять. Недоцільно проводити контрольну, самостійну роботу або пояснювати складний за змістом матеріал на останніх уроках, після уроку фізкультури тощо;

— здібності, нахили, майстерність вчителя. Одні вчителі добре розповідають, інші вдало організують дискусію, пізнавальні ігри. Вчитель повинен використовувати не лише методи, які йому найкраще вдаються, а й постійно вдосконалювати свою майстерність.

Застосування вчителем усього набору методів навчання у їх численних комбінаціях і поєднаннях забезпечує високу ефективність навчання і розвитку школярів. Взаємодія і взаємозв'язок методів навчання виявляються за єдності завдань і змісту навчання. Провідна роль завжди належить учителеві, а успішність навчального процесу залежить від того, наскільки аргументовано, доцільно і майстерно він застосовує конкретні методи навчання.

Засоби навчання

Ефективність використання методів навчання в сучасній школі значною мірою обумовлена наявністю матеріально-технічних засобів.

Засоби навчання — допоміжні матеріально-технічні засоби, які виконують специфічні дидактичні функції.

Підвищують ефективність навчання *технічні засоби навчання* — обладнання й апаратура, що застосовуються в навчальному процесі.

Залежно від дидактичного призначення засоби навчання застосовують як окремо, так і в комплексі: одночасно або послідовно поєднують різні за навчальними й виховними можливостями засоби перед поясненням, під час пояснення чи повторення навчального матеріалу.

Засоби навчання (рис. 3.4) розрізняють: за особливостями використовуваного матеріалу (словесний, образотворчий, конкретні мовні одиниці та схематичний показ); за видом сприйняття (зорові, слухові, наочно-слухові, аудіо, візуальні та аудіовізуальні); за способом передавання матеріалу (за допомогою технічної апаратури чи без неї — тра-



Рис. 3.4. Види засобів навчання

диційним способом; в статиці чи динаміці; готові таблиці та матеріали для їх складання; картини, моделі, кінокадри, плівки); за організаційними формами роботи з ними (фронтальна — на основі демонстраційних засобів та індивідуальна — на основі розданого учням образотворчого матеріалу).

Технічні засоби навчання. Їх поділяють на засоби зорової наочності, засоби слухової наочності і засоби наочно-слухові.

✓ **Засоби зорової наочності (візуальні).** До цієї групи засобів відносять екранні засоби, технічні моделі.

До екранних засобів належать транспаранти, діапозитиви, діафільми, дидактичні матеріали для епіпроекції.

Транспарант є екранним засобом зорової наочності, ефективний завдяки своїм високим демонстраційним властивостям: фронтальності, контрастності, яскравості тощо. Інформацію з екрана учні розглядають емоційно, що сприяє зосередженню їх уваги на об'єктах вивчення, а це важливо для інтенсифікації, підвищення ефективності навчального процесу.

Останнім часом перевагу надають динамічним засобам унаочнення, які, порівняно із статичними, стимулюють творче мислення учнів. Чуттєві образи, що послідовно змінюються і наочно відображають логіку розумових дій, полегшують першу фазу засвоєння навчального матеріалу. Головна перевага динамічних засобів унаочнення полягає в тому, що вони викликають мимовільну увагу учнів до образів, які послідовно змінюються і сприяють перетворенню її в стійку, свідомо контрольовану увагу.

Особливо цінними з погляду дидактики є динамічні транспаранти з переставними деталями, завдяки яким учні сприймають не готовий матеріал, а активізують свою пізнавальну діяльність. Зміст і логічна побудова схематичного динамічного зображення полегшують перехід від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення.

Динамічні транспаранти можуть бути представлені серією рисунків-накладок на прозорих плівках, набором окремих накладних деталей, поєднанням зображень на прозорій основі та накладних деталей, стаціонарними динамічними моделями для демонстрації на графопроекторі.

Діафільми і діапозитиви, на відміну від динамічних транспарантів, у яких використовується і мовний, і зображувальний матеріал, будуються на зображеннях. Основою зорового ряду в них є малюнок.

Діафільми — своєрідна екранна розповідь, що передбачає сюжетну організацію матеріалу, діапозитиви — окремі ілюстрації певних явищ, пов'язаних лише методичним задумом, а не сюжетом.

Проектування кадрів діафільму, діапозитивів забезпечує крупноформатне, чітке, яскраве зображення, що полегшує сприйняття матеріалу, дає яскравіше уявлення про предмет, явище, ситуацію. Екран, що світиться, концентрує увагу учнів на зображенні, розвиває спостережливість, стимулює пізнавальну діяльність. Субтитри (міжкадровий текст), запитання і відповіді визначають методику їх використання у навчальному процесі.

Як наочні засоби навчання *технічні моделі* є точною копією певного об'єкта. Такі засоби наочності допомагають сформувати у дітей правильне уявлення про певний предмет, його властивості.

✓ *Засоби слухової наочності (аудіозасоби)*. Аудіо-записи, CD-записи забезпечують ознайомлення учнів з художнім читанням майстрів слова, фрагментами спектаклів, уривками музичних творів, піснями, голосами птахів, що сприяє забезпеченню їх знаннями, виробленню мови, наголосу, інтонації тощо. Вони покликані полегшувати засвоєння складних щодо орфографії слів, виділених у підручнику для запам'ятовування. При їх komponуванні максимально використовують дидактичний матеріал підручника, озвучуючи тексти, вправи, пов'язані з формуванням навичок правильної вимови. У звукових посібниках доцільно використовувати додатковий матеріал — вправи з наголошування і вимови, віршові тексти.

Складний мовний матеріал групують за спільними і відмінними ознаками. Аудіозаписи найчастіше використовують при засвоєнні важких слів. При їх використанні важливо подбати про психологічний настрій зацікавленості. На уроках розвитку зв'язного мовлення озвучують окремі фрагменти літературних творів, розширюючи уявлення учня про емоційне забарвлення тону, можливості інтонації.

Інколи для пояснення, закріплення матеріалу використовують навчальні радіопередачі.

Наочно-слухові (аудіовізуальні) засоби. До них належать діафільми із звуковим супроводом, кінофільми, кінофрагменти та відеозаписи.

Діафільми із звуковим супроводом поєднують два основні засоби створення ситуації — зображення і слово. Їм властива мобільність: звуковий супровід можна підключати і відключати, використовувати вибірково, повторювати по-

трібну частину фонограми. Це відрізняє їх від кінофільмів, розширює організаційно-методичні можливості для поєднання зорової та слухової наочності, особливо на уроках розвитку мовлення.

Звуковий супровід — це своєрідний еталон, відповідно до якого учні коригують свою вимову. Водночас він є своєрідним ключем, контрольним текстом, з яким можна співвіднести відповідь. Цю функцію реалізують фрагменти, які містять завдання, пов'язані з зоровим рядом, малюнками. Читання субтитрів доручають учням з високою успішністю, розподіливши між ними ролі. Це допомагає тренувати окремих учнів у виразному читанні, в оцінюванні читання.

Кінофільми і кінофрагменти забезпечують динаміку зображення, синхронну подачу зображення і звуку, доповнюють мовленнєвий ряд музичним супроводом. Розрізняють декілька типів навчальних кіноплівок: цілісні фільми, які складаються із декількох частин, і кінофрагменти (3—5 хвилин).

Кінофільми забезпечують звуковий коментар, поєднують зорове сприйняття із слуховим. Методика роботи з ними передбачає уважне ставлення до дикторського тексту, що стимулює учнів до пошуку нових мовних засобів, які доповнюють мовний ряд кінофільму.

При використанні аудіовізуальних засобів навчання на уроках слід враховувати пізнавальні закономірності навчальної діяльності учнів, їх підготовленість до сприймання і засвоєння навчального змісту аудіовізуальними засобами. Важливо забезпечити органічне поєднання їх зі словами вчителя, іншими засобами навчання, відповідність між змістом і навчально-виховним завданням уроку, застосування різних методичних прийомів, спрямованих на розвиток пізнавальних можливостей учнів.

Електронна книга (підручник) як засіб навчання, програмно-методичний комплекс сприяє самостійному засвоєнню навчального курсу або його розділу.

Електронна книга — навчальний засіб, озвучені сторінки якого відображаються на екрані дисплея; сукупність комп'ютерних файлів, об'єднаних в єдину оболонку, що дає змогу користувачу ознайомитися з певною інформацією.

Інформація, вміщена на сторінках електронної книги, може бути трьох типів: естетична (визначає привабливий вигляд книги, посилює її вплив на читача); інформативна (розкриває зміст книги) і контрольньо-пошукова (подача у вигляді піктограм (ікон), діалогових вікон, динамічного ме-

ню тощо; полегшує «навігацію» учня по матеріалах книги). Електронні книги поділяють на енциклопедичні, інформаційні, навчальні й екзаменуючі. За видом інформації розрізняють текстові, книги зі статичними малюнками, «розмовляючі» книги, телемедіакниги (використовують можливості телекомунікацій для підтримки розподіленої інтерактивної системи дистанційного навчання) й кібернетичні (містять засоби математичного моделювання, надаючи читачеві можливість усебічного вивчення і дослідження різноманітних явищ і об'єктів) книги.

Електронний підручник за структурою майже не відрізняється від звичайного. Він містить титульну сторінку, інформацію про авторів, зміст, текст. На відміну від звичайних книг в електронних присутні «живі картинки». Теоретичний матеріал подається у текстовому і звуковому вигляді. Це зумовлене також тим, що у різних людей ефективність засвоєння матеріалу залежить від способу його сприймання. Біоадекватне подання навчального матеріалу у підручнику ґрунтується на принципі «сприймай усіма каналами, асоцією, дій».

Характерними для електронних підручників є розвинута гіпертекстова структура у понятійній складовій дисципліни (визначення, ключові слова); логічна структура викладу (послідовність і взаємозв'язок модулів); конспективний виклад матеріалу та вільне переміщення крізь текст (зумовлює необов'язковість його суцільного читання, дає змогу коригувати навчальний процес для учнів з різним рівнем підготовки); перехресні посилання, що полегшує організацію зворотних зв'язків.

Електронний підручник (ЕП) переймає усе більше навчальних функцій, що були прерогативою викладача. Він перетворюється на активну дидактичну комунікаційну систему, яка має забезпечити оптимальні умови для самоосвітньої роботи учнів, допомагаючи вивчити й усвідомити пропонуваній у підручнику матеріал, відтворити подумки діяльність, яку треба засвоїти, самостійно здобувати систематизовані знання.

Електронні підручники моделюють діяльність педагога, що зумовлює наявність психолого-педагогічних вимог до тексту підручника (гіпертексту).

Гіпертекст — база даних, сформована з текстових та/або графічних фрагментів, що містять логіко-сміслові або асоціативні зв'язки, які дають змогу переходити від одного вузла до іншого.

Організація інформації у гіпертексті перетворює його на потужний засіб підтримки інтелектуальної, комунікатив-

ної діяльності людини. Прикладами гіпертексту є тлумачні словники та енциклопедії, що складаються із статей (вузлів), в яких містяться посилання (зв'язки) на інші статті (вузли). Переглядають гіпертексти прямуючи від вузла до вузла по обраних зв'язках, з якими учень ознайомлюється при читанні вузла.

Гіпертекст, що містить завдання, мікрозадачі, стимулює внутрішній діалог учня, вимагаючи від нього різних способів міркування, зіставлення різних позицій, оцінних суджень, висловлених гіпотез, аргументів, прийняття самостійних рішень. Учень може робити коментарі, створюючи нові вузли гіпертексту, переструктуровуючи його. Будучи співавтором гіпертексту, він шукає матеріал для цитування попередньо зроблених записів або електронних баз даних, постійно звертаючись до тексту як читач. Внаслідок цього відмінності у діяльності читача (учня) і автора стають нечіткими і несуттєвими. Автор має свій гіпертекст — складну картину знань, яку втілює у лінійному тексті. Працюючи з текстом, учень може обирати таку послідовність викладення матеріалу, яку вважає прийнятною.

За лінійної подачі тексту автор веде читача від вузла до вузла, а в разі нелінійної — ініціативу перебирає учень, який повинен сам обирати шлях через гіпертекстовий простір з огляду на потреби (перевага гіпертексту).

Нелінійний текст, організований ієрархічно, подібно до лінійного, дає змогу переглядати матеріал у природний спосіб (перехід з рівня на рівень і перегляд вузлів на одному рівні), тобто перетворювати нелінійний текст на лінійний. Однак ієрархічна побудова тексту ускладнює засвоєння його змісту, оскільки важко встановити різноманітні зв'язки між змістовими одиницями, що гальмує процес узагальнення знань. Опрацьовуючи текст, учень поділяє його на фрагменти, встановлює між ними певні зв'язки, доповнює текст пропущеними фрагментами, уже відомими знаннями та ін.

У гіпертексті є вузли різних рівнів складності, адже кожен вузол містить зв'язки — посилання на інші вузли, які докладно роз'яснюють його зміст. За наявності вузлів різної складності учні спочатку обирають доступні за складністю рівні, а згодом переходять до вузлів вищого рівня складності, самостійно оцінюючи свої знання та уміння.

Сприйняття гіпертексту характеризується такими особливостями:

— розуміння тексту починається з ознайомлення з ним і продовжується у діалоговій взаємодії з текстом;

— пояснення, уточнення, додаткова інформація збільшують смислове значення тексту;

— завдання вміщують предметні мікрозадачі для кращого розуміння основних положень тексту;

— можливі зміни у стилі викладу, складності, наданні необхідних пояснень, додаткових прикладів та ілюстрацій;

— пояснення усіх компонентів тексту, включаючи поняття, зв'язки між ними та з іншими поняттями даної предметної галузі, можна отримати завдяки комп'ютеру (Інтернету);

— за допомогою комп'ютера можна з'ясувати хід розв'язання мікрозадач, вміщених у тексті, та аргументувати свої міркування;

— учень може звертатися до початкового варіанту тексту або зміненого на його вимогу після кожного циклу діалогової взаємодії з комп'ютером.

Гіпертекст електронного підручника виконує низку функцій:

— інтегруючу (допомагає в доборі і засвоєнні знань, одержаних студентами у процесі різних видів діяльності і з різних інформаційних джерел);

— координуючу (забезпечує найбільш ефективно, функціональне використання усіх засобів навчання, засвоєння додаткових знань, отриманих за допомогою засобів НІТ);

— розвиваючу і виховну (сприяють активному формуванню найважливіших рис гармонійно розвинутої особистості).

Електронний підручник повинен відповідати певним вимогам:

— єдність змісту і апарату його засвоєння: наявність матеріалу для повторення і закріплення, генералізація матеріалу, система вправ, інструкції для лабораторних робіт, методичні рекомендації, розкриття методологічних прийомів, організація самостійної роботи, самооцінка, єдиний підхід до викладу теорії, закону, поняття, принцип циклічності та ін.;

— врахування особливостей сприйняття гіпермедійного матеріалу: логічна ясність тексту, термінологія, мова і стиль викладу, складність тексту, ілюстративний матеріал та ін.;

— відображення цілісності і системності теми, розділу, теорії: формування певного погляду на явища (стилю мислення), рух від простого до складного, від абстрактного до конкретного і навпаки, а також системний підхід до аналізу явищ та ін.;

— рівень викладу матеріалу: просте відтворення, застосування знань у знайомій, зміненій і новій ситуації, реалізація міжпредметних зв'язків та ін.;

— формування мотивів навчання (соціальних і пізнавальних), умінь і навичок (приклад вирішення задач, узагальнені уміння, практичні уміння, уміння здобувати знання за допомогою тексту, графіків, ілюстрацій та ін.).

Гіпертекст електронного підручника є самостійним засобом навчання, а його аудіовізуальний навчальний матеріал найближчий до навчальної книги, хоча дидактичне значення його складових частин може бути різним.

Друковані засоби. До них належать таблиці, картки для складання таблиць, картини, роздавальний образотворчий матеріал.

Таблиці — найпоширеніший, традиційний вид друкованих засобів, що належать до зорової наочності. Вони забезпечують довготривале, не обмежене у часі експонування мовного матеріалу, дуже прості у використанні.

Таблиця передбачає не просто показ матеріалу, але й його групування, систематизацію. Дидактична функція демонстраційних таблиць полягає в тому, що вони дають учням орієнтири для застосування правил. Їх найчастіше використовують при вивченні складних тем.

Демонстраційні картки подають матеріал частинами, відображають одне й те саме явище багаторазово, полегшуючи запам'ятовування конкретного матеріалу.

Картини використовують як засіб розвитку мовлення учнів. Вони стимулюють їх уяву, використовуються для подальшого розвитку сюжету чи відновлення того, що відбувалось раніше.

Роздавальний образотворчий матеріал призначений для самостійної індивідуальної роботи і використовується на етапі формування навичок. Специфічна його особливість — лексичний коментар на основі малюнка. Яскравість, якісне поліграфічне виконання малюнків — найважливіша вимога до роздавального образотворчого матеріалу.

Натуральні предмети. До них належать живі або засушені рослини чи частини рослин, живі або законсервовані тварини, прилади, інструменти, апарати, вироби промисловості, будівельні матеріали, мінерали, друковані вироби та ін. Такі засоби допомагають сформувати в учнів уявлення про предмети, їх структуру, властивості.

Моделі, муляжі. Вони є об'ємними зображеннями, пластичними тривимірними репродукціями (картини є двови-

мірними репродукціями). *Репродукції* — наочні посібники, що використовують у навчанні замість натуральних предметів. До них відносять моделі рельєфів місцевості, пластичні репродукції земної поверхні, моделі тварин, людини або частин її тіла.

Комплексне використання аудіовізуальних засобів навчання. При підготовці і проведенні уроку з використанням технічних засобів навчання необхідно: детально проаналізувати зміст і мету уроку, зміст і логіку навчального матеріалу; визначити обсяг та особливості знань, які повинні засвоїти учні (уявлення, факти, закони, гіпотези), необхідність демонстрування предмета, явища або їх зображення; відібрати і проаналізувати аудіовізуальні та інші дидактичні засоби, визначити їх відповідність змісту і меті уроку, можливе дидактичне призначення; з'ясувати, на якому попередньому пізнавальному досвіді відбуватиметься вивчення кожного питання теми; визначити методи і прийоми для активної пізнавальної діяльності учнів, досягнення ними міцного засвоєння знань, умінь і навичок. Загалом практикують такі поєднання аудіовізуальних засобів: статичні екранні і звукові посібники, динамічні і статичні екранні, динамічні екранні і звукові, динамічні і статичні, екранні, звукові.

Ефективному використанню засобів навчання сприяє кабінетна система навчання, яка передбачає проведення занять у спеціально обладнаних навчальних кабінетах.

Запитання. Завдання

1. Чим зумовлені різні підходи до класифікації методів навчання?
2. Які чинники визначають доцільність використання конкретного методу навчання?
3. Як відображається у методах навчання проблема активізації пізнавальної діяльності учнів з оволодіння навчальним матеріалом?
4. Обгрунтуйте вплив змісту навчальної діяльності на вибір методів навчання.
5. Чому тривалий час у навчальних закладах використовували переважно методи готових знань?
6. Чому в навчанні слід чергувати індуктивні методи з дедуктивними?
7. Який зміст містить поняття «активний метод навчання»?
8. Сформулюйте загальні вимоги щодо вибору оптимальних поєднань методів навчання вчителем.
9. Які чинники впливають на ефективність застосування словесних засобів навчання?

3.8. Форми організації навчання

Зміст і результати пізнавальної і розвивальної діяльності учнів, їх інтелектуальний і значною мірою особистісний розвиток залежать від форм її організації. Від вибору її залежить і реалізація потенціалу вчителя. Адже форма передбачає не тільки набір, послідовність, особливості поєднання елементів навчального процесу, а й перебуває в діалектичній єдності з його змістом, часто обумовлює його, а разом із ним утворює певну цілісність.

Організаційні форми навчання

Вибір форм організації навчання зумовлюється завданнями освіти і виховання, особливостями змісту різних предметів та їх окремих розділів, конкретним змістом занять, складом, рівнем підготовки і віковими можливостями учнів.

Форма організації навчання — спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі.

Педагогічній практиці відомі понад тридцять конкретних форм навчання. Загальноприйнятими є *колективна* форма навчання — уроки у школі, лекції та семінарські заняття у вузі, екскурсії, факультативні заняття тощо та *індивідуальна форма навчання* — самостійна робота, дипломні та курсові проекти тощо, які суттєво відрізняються за ступенем самостійності пізнавальної діяльності учнів і ступенем керівництва навчальною діяльністю з боку викладача.

Організаційні форми навчання змінюються і розвиваються разом із суспільним розвитком. За первіснообщинного ладу навчання було практично-догматичним. Діти засвоювали виробничий і моральний досвід у процесі спільної праці та повсякденного спілкування з дорослими. Навчальна робота з ними була індивідуальною, потім індивідуально-груповою. Натепер поширені кілька форм і різновидів організації навчання.

Індивідуальне навчання. За такої організації навчальної діяльності учень виконує завдання індивідуально, але за допомогою вчителя (вивчення підручника). Воно досить ефективне, оскільки враховує особливості розвитку дитини, індивідуалізує контроль за перебігом і наслідками навчальної роботи. Проте індивідуальне навчання потребує

значних матеріальних витрат, учень позбавлений можливості співпрацювати з однолітками. Тепер використовується у формі репетиторства і консультування.

Індивідуально-групова форма навчання. Згідно з нею учитель займається з групою дітей (10—15 осіб), навчальна робота має індивідуальний характер, оскільки діти різного віку неоднаково підготовлені. Діти приходять на заняття в різний час. Учитель по черзі опитує кожного учня, пояснює новий матеріал, дає індивідуальні завдання. Подібна організація навчальної роботи існувала до того часу, поки навчання обмежувалось виробленням найпростіших навичок читання, письма і рахування, не стало масовим. Тепер її використовують в малокомплектних сільських школах, де на уроці одночасно навчаються учні різних класів.

Класно-урочна форма навчання. За феодального ладу розвиток виробництва і підвищення ролі духовного життя в суспільстві сприяли виникненню форм масового навчання дітей. Одним з перших було групове (колективне) навчання у братських школах Білорусі та України (XVI ст.). Воно започаткувало класно-урочну форму навчальної роботи, теоретично обґрунтовану в праці Я.-А. Коменського «Велика дидактика». Як система, що забезпечує масовість навчання, за якої можна «усіх навчати всьому», вона існує понад три століття, переважає і тепер. Сутність її полягає в тому, що учнів одного віку розподіляють на класи, заняття з ними проводять поурочно за наперед складеним розкладом. Усі учні працюють над засвоєнням одного й того ж матеріалу.

З формуванням класно-урочної системи навчання в педагогіці почали використовувати такі поняття, як навчальний рік, навчальний день, урок, перерва, чверть, канікули. Її ефективність була настільки очевидною, що незабаром вона стала головною у школах багатьох країн світу.

Белл-ланкастерська система взаємного навчання. У XVIII ст. ідея Я.-А. Коменського про можливість залучення кращих учнів до навчання інших була поширена у Західній Європі. Вона була названа белл-ланкастерською системою взаємного навчання від прізвищ англійського священника Ендрю Белла і вчителя Джозефа Ланкастера, котрі одночасно застосували її в Англії та Індії. Сутність її в тому, що через гостру нестачу вчителів один учитель навчав 200—300 учнів різного віку. До обіду він займався з групою старших учнів, після обіду кращі учні займалися із молодшими, передаючи їм одержані знання. Замість підручників застосовувались унаочнення, здебільшого саморобні таблиці. Свого часу цю систему подекуди запроваджували у вітчиз-

няній школі: вона виправдовувала себе там, де не вистачало вчителів, але значного поширення не набула, оскільки не забезпечувала необхідної підготовки дітей. Здебільшого застосовувалася в сільських малокомплектних школах, де вчитель навчав два-три класи одночасно.

Батавська система. Вона створена у США на початку ХХ ст. З метою удосконалення класно-урочної системи у ній пропонувалося здійснити індивідуалізацію навчання, розділивши навчальний час на дві частини: для проведення звичайних уроків, на яких учитель працює з усім класом; для індивідуальних занять з учнями, які не встигають і відчувають труднощі в засвоєнні матеріалу, або з тими, хто бажає глибше оволодіти певними знаннями й уміннями.

Мангеймська форма вибіркового навчання. Вона виникла наприкінці ХІХ ст. як спроба відмовитися від класно-урочної системи. Вперше була застосована в німецькому місті Мангейм доктором Йозефом-Антоном Зіккінгером. Суть її полягає в тому, що учнів, залежно від їх здібностей та успішності, розподіляли по класах на слабких, середніх і сильних. Відбір здійснювався на основі спостережень, результатів психометричних обстежень, характеристик учителів та екзаменів. Елементи цієї системи збереглися в Австралії та США, де в школах створюються класи більш здібних і менш здібних учнів. Вона стала основою для створення шкіл різного типу в Англії, куди набирають учнів за результатами тестових іспитів після закінчення початкових класів.

Дальтон-план. На початку ХХ ст. у США, Англії та деяких інших країнах Заходу виникли системи індивідуалізованого навчання, що мали готувати активних, ініціативних, енергійних функціонерів. З цих систем навчання найбільшого поширення набув дальтон-план, вперше застосований у 1903 р. в американському місті Дальтоні (штат Масачусетс) учителькою Оленою Паркхерст. Ця система ґрунтується на забезпеченні кожного учня можливістю працювати індивідуально, згідно зі своїм темпом. Загального плану (розкладу) занять не було, колективна робота проводилась протягом години, решту часу учні вивчали матеріал індивідуально, звітуючи про виконання кожної теми перед учителем відповідного предмета.

За відсутності уроків, навчальні класи перетворювались на предметні «лабораторії», кожен учень працював самостійно, виконував тижневі, місячні завдання («підряди») відповідно до своїх індивідуальних можливостей, а вчителі консультували і контролювали їх. Елементи цієї системи застосовуються у заочному навчанні.

Бригадно-лабораторна форма навчання. У другій половині 20-х років ХХ ст. дещо змінений дальтон-план був використаний в організації бригадно-лабораторної форми навчання, яка поєднувала колективну роботу бригади (частини класу) з індивідуальною роботою учнів. Розподілені на невеликі групи-бригади (по 5—7 осіб) учні вчилися за спеціальними підручниками («робочими книгами»), виконували спеціально визначені вчителем денні, тижневі, місячні «робочі завдання» з кожного навчального предмета.

Ця система себе не виправдала, оскільки знижувала роль учителя, не давала міцних знань, породжувала безвідповідальне ставлення до навчання. Але окремі її елементи виявились ефективними: групові завдання при виконанні лабораторних і практичних робіт, самостійне опрацювання підручника, довідкової та допоміжної літератури.

План Трампа. У ХХ ст. у США виникла форма навчання «план Трампа», розрахована на максимальну індивідуалізацію навчального процесу на основі використання технічних засобів, поєднання індивідуального навчання з колективною роботою учнів. На думку її автора — американського педагога Д. Ллойда Трампа, у процесі навчання потрібно поєднувати масову, групову та індивідуальну його форми. Для цього 40% навчального часу учні проводять у великих групах (100—150 осіб), де читаються лекції з використанням різних технічних засобів; 20% — у малих групах (10—15 осіб), де обговорюють лекційний матеріал, поглиблено вивчають окремі розділи, відпрацьовують уміння та навички, 40% — працюють індивідуально з використанням додаткової літератури та комп'ютерної техніки.

Комплексний метод навчання. Він виник на початку ХХ ст., започаткований педагогами швейцарцем Адольфом Фер'єром, бельгійцем Овідієм Декролі, німцем О. Шульцем. Його суть полягала в об'єднанні навчального матеріалу в теми-комплекси, але комплексність порушувала предметність викладання, систематичність вивчення основ наук. У колишньому СРСР «комплекси» вважали альтернативою догмам старої школи, вкладаючи в західні комплексні програми свій зміст, наприклад комплексні програми «Праця», «Природа», «Суспільство». Однак це не дало міцних, систематизованих знань, тому в 30-х роках ХХ ст. школа й педагогічна наука повернулися до класичної класно-урочної системи.

Класно-урочна система має багато позитивних особливостей: ґрунтується на закономірностях процесу засвоєння навчального матеріалу, передбачає засвоєння нового матеріалу в невеликих обсягах, планомірно і послідовно, з чер-

гунанням різних видів розумової та фізичної діяльності. Вона забезпечує єдність системи навчання в масштабі всієї країни, що полегшує планування і складання програм з навчальних предметів. Її використання полегшує виховання в учнів почуття колективізму, дає змогу використовувати фронтальні форми роботи з усім класом. Ця система має і серйозні недоліки, оскільки орієнтована у процесі навчання на середнього учня, допускає необхідність залишати учнів на повторний курс, якщо вони не засвоїли один чи два предмети, обмежує індивідуальний підхід до учнів, дострокове освоєння програми.

Класно-урочна система в школах України має такі організаційні ознаки:

- навчальний рік у загальноосвітньому навчальному закладі починається 1 вересня і закінчується не пізніше 1 липня наступного року;

- тривалість навчального року обумовлюється виконанням навчальних програм з усіх предметів, але не може бути меншою 175 робочих днів у загальноосвітньому навчальному закладі I ступеня (1—4 класи) та 190 робочих днів — II—III ступенів (5—12 класи);

- комплектування класів відбувається в межах одного віку та чисельності, визначених Положенням про загальноосвітній навчальний заклад (не більше 30 учнів);

- навчально-виховний процес здійснюється за різними формами: урок, лекція, лабораторно-практичне та семінарське заняття, диспут, навчально-виробнича екскурсія тощо;

- відвідування уроків школярами є обов'язковим;

- навчальний рік поділяється на чверті, півріччя, семестри, триместри, між якими є канікули різної тривалості. Тривалість канікул протягом навчального року не може бути меншою 30 календарних днів.

З розвитком освітніх технологій класно-урочна система навчання зазнає відповідних структурно-організаційних та інших змін.

Незважаючи на усвідомлення педагогами деяких її недоліків класно-урочна система є найпоширенішою і використовується в більшості країн, зокрема в Україні.

Урок — основна форма організації навчання

Натепер серед різноманітних організаційних форм навчання, використовуваних у загальноосвітній школі (урок, екскурсія, семінар, практичне заняття, лабораторна робо-

та, практикум, факультатив, домашня самостійна робота, екзамен, залік, консультація, інструктаж), урок є основним.

Урок — логічно закінчена, цілісна, визначена в часі частина навчально-виховного процесу, за якої вчитель займається з групою учнів (у постійному складі) за певним розкладом.

Тривалість уроків у загальноосвітньому навчальному закладі становить: у 1 класі — 35 хв., у 2 — 40 хв., у 5—12 — 45 хв. Зміна тривалості уроків допускається за погодженням з відповідними органами управління освітою та державної санітарно-епідеміологічної служби. Тривалість перерв між уроками визначають з урахуванням потреб в організації активного відпочинку і харчування учнів, але не менше 10 хв., великої перерви (після другого або третього уроку) — 20 хв.

У сучасній дидактиці існують різні класифікації уроків залежно від взятих за основу ознак. За способами їх проведення виділяють: урок-лекцію, кіноурок, урок-бесіду, урок-практичне заняття, урок-екскурсію, урок самостійної роботи учнів у класі, урок лабораторної роботи. За загальнопедагогічною метою організації занять виокремлюють: урок вивчення нового матеріалу; удосконалення знань, умінь і навичок; контролю та корекції знань, умінь і навичок. Залежно від дидактичної мети уроки бувають спеціалізованими (переважає одна мета), комбінованими (дві або більше рівнозначні мети). Різновидами спеціалізованого уроку є: урок засвоєння нових знань; урок засвоєння умінь та навичок; урок застосування знань, умінь та навичок; урок контролю та корекції знань, умінь та навичок; урок узагальнення та систематизації знань.

Елементи уроку

Кожний тип уроку має властиву тільки йому структуру, яку створює набір конкретних елементів, які зумовлюються завданнями, котрі належить вирішувати на уроках певного типу для успішного досягнення певних дидактичних цілей.

Як правило, урок утворюють такі елементи:

1) організаційна частина. До неї належать привітання, перевірка підготовленості учнів до уроку, виявлення відсутніх, повідомлення плану роботи. Мета її — мобілізувати дітей до праці, активізувати їх увагу, створити робочу атмосферу на уроці;

2) мотивація навчальної діяльності: передбачає формування в учнів потреби вивчення конкретного навчального

матеріалу; містить повідомлення теми, мети та завдань уроку. Виникненню мотивів для навчання сприяє чітке усвідомлення його *мети* — кінцевого, запланованого результату спільної діяльності викладача й учнів;

3) перевірка знань учнів: означає перевірку письмового домашнього завдання, яку проводять різними методами контролю залежно від поставленої мети: усна перевірка (опитування), вибіркова письмова перевірка за допомогою карток-завдань;

4) стимулювання навчальної діяльності: необхідне для розвитку в учнів зацікавленості у вивченні нової теми. Може здійснюватися за допомогою введення додаткової (вторинної) навчальної інформації, після чого буде викладатись основна, а також завдяки створенню викладачем проблемних, імітаційних або ігрових ситуацій;

5) актуалізація опорних знань: покликана забезпечити узгодження між викладеною вчителем інформацією та сприйняттям, засвоєнням, осмисленням її учнями. Щоб пояснення було зрозумілим, учням необхідно нагадати попередній вивчений матеріал, на базі якого засвоюватимуться нові знання;

6) пояснення нового матеріалу: полягає не тільки у викладанні, а й у керуванні процесом засвоєння учнями нових знань. Для успішного засвоєння учнями нових знань викладачеві необхідно подбати про їх сприймання, розуміння, закріплення і застосування. Багато щоб під час пояснення нового матеріалу між учнями і вчителем існував зворотний зв'язок для з'ясування незрозумілих моментів;

7) діагностика правильності засвоєння учнями знань: допомагає викладачеві, учням з'ясувати причину нерозуміння певного елемента змісту, невміння чи помилковості виконання інтелектуальної або практичної дії. Вона може бути здійснена за допомогою серії оперативних короткочасних контрольних робіт (письмових, графічних, практичних), усних фронтальних опитувань. За допомогою комп'ютерної техніки діагностика може бути здійснена особливо оперативно. Результати її відкривають для викладача чітку картину диференційованості учнів за рівнем засвоєння навчального матеріалу;

8) закріплення нового матеріалу: здійснюється за допомогою вибіркового фронтального опитування учнів або за допомогою невеликої самостійної роботи. Для цього викладач повинен підібрати питання, завдання, які сприятимуть приєднанню нових знань до системи засвоєних раніше знань, умінь та навичок;

9) підбиття підсумків уроку: передбачає коротке повідомлення про виконання запланованої мети, завдань уроку. Учитель аналізує, що нового дізнались учні на занятті, якими знаннями та вміннями оволоділи, яке значення мають ці знання для наступного вивчення предмета. У підсумках уроку має бути відображено позитивні та негативні аспекти діяльності класу та окремих учнів, оцінено їх роботу;

10) повідомлення домашнього завдання: містить пояснення щодо змісту завдання, методики його виконання, передбачає його запис на дошці, а учнями — в щоденник.

За потреби вчитель може дещо змінювати структуру уроку.

Взаємозв'язок типу і структури уроку

Тип уроку визначає особливості його структури (наявність, послідовність і взаємозв'язок елементів). Одні уроки охоплюють усі елементи структури, інші — тільки деякі.

Урок засвоєння нових знань. Засвоєння знань передбачає їх сприймання, усвідомлення, осмислення внутрішніх зв'язків і залежностей в предметах та явищах, запам'ятовування, узагальнення і систематизацію. Успішність засвоєння знань залежить від мети і мотивів. З урахуванням цього урок такого типу містить такі елементи: перевірка домашнього завдання, актуалізація та корекція опорних знань; повідомлення учням теми, мети й завдання уроку; мотивація учіння; сприймання й усвідомлення учнями матеріалу, осмислення зв'язків і залежностей між його елементами; узагальнення і систематизація знань; підсумки уроку; повідомлення домашнього завдання.

Урок формування умінь і навичок. В основу формування структури такого уроку покладено дидактичну систему вправ і завдань, їх послідовність, яка сприяє досягненню освітньої мети. Згідно з логікою процесу засвоєння умінь і навичок урок передбачає: перевірку домашнього завдання, актуалізацію і корекцію опорних знань, умінь і навичок; повідомлення учням теми, мети і завдань уроку і мотивацію учіння; вивчення нового матеріалу (вступні, мотиваційні і пізнавальні вправи); первинне застосування нових знань (пробні вправи); самостійне застосування учнями знань у стандартних ситуаціях (тренувальні вправи за зразком, інструкцією, завданням); творче перенесення знань і навичок у нові ситуації (творчі вправи), підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Урок застосування знань, умінь і навичок. Застосування знань полягає в реалізації засвоєного на практиці. Воно є одночасно засобом і метою навчально-виховного процесу. Як засіб навчання набуті знання, уміння і навички застосовують на уроках різних типів. Комплексне їх застосування як мету навчання здійснюють на уроці такого типу, який охоплює перевірку домашнього завдання, актуалізацію і корекцію опорних знань, умінь і навичок; повідомлення теми, мети й завдань уроку та мотивацію учіння школярів; осмислення змісту, послідовності застосування способів виконання дій; самостійне виконання учнями завдань під контролем і за допомогою учителя; звіт учнів про роботу, теоретичне обґрунтування результатів; підсумки уроку; повідомлення домашнього завдання.

Урок узагальнення і систематизації знань. Його завдання полягає в упорядкуванні та систематизації засвоєних знань. Воно може мати характер емпіричних узагальнень і виражатись у класифікації процесів, відповідних понять. Урок цього типу передбачає розвиток від окремого до загального. Його структуру складають: повідомлення теми, мети, завдань уроку та мотивація учіння; відтворення та узагальнення понять і засвоєння відповідної системи знань; узагальнення та систематизація основних теоретичних положень науки і відповідних ідей; підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Урок перевірки і корекції знань, умінь і навичок. Залежно від мети перевірки, змісту навчального матеріалу, методів і засобів контролю (диктанти, твори, розв'язування задач тощо) уроки цього типу мають різну структуру. Цей урок передбачає перевірку знань, умінь і навичок різних рівнів — від виявлення знання учнями фактичного матеріалу; формулювання понять для розкриття системи знань, до творчого застосування їх в нестандартних умовах. За такого підходу структура уроку містить: повідомлення теми, мети і завдання уроку, мотивацію учіння; перевірку знання учнями фактичного матеріалу й основних понять; перевірку глибини осмислення учнями знань і ступеня їх узагальнення; застосування учнями знань у стандартних і змінених умовах; перевірку, аналіз і оцінювання виконаних робіт; підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Комбінований урок. Цей тип уроку має дві або декілька рівнозначних освітніх мети, тому його структура змінюється залежно від того, які типи уроків і їх структурні елементи поєднують. Наприклад, структура комбінованого уроку-перевірки раніше засвоєного і засвоєння нових знань охоплює: повідомлення теми, мети і завдань уроку, мотивацію учіння;

перевірку, оцінювання і корекцію раніше засвоєних знань; відтворення і корекцію опорних знань; сприймання, осмислення, узагальнення і систематизацію учнями нових знань; підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Розглянуті вище структури уроків є орієнтовними. Вони передбачають варіативність залежно від віку учнів, їх підготовки, змісту навчального матеріалу, методів навчання, місця проведення уроків тощо.

Нестандартні уроки. Особливість нестандартних уроків полягає в такому структуруванні змісту і форми, яке викликало б інтерес в учнів, сприяло їх оптимальному розвитку і вихованню. До нестандартних уроків належать:

1) уроки змістовної спрямованості. Їх основним компонентом є взаємини між учнями, засновані на змісті програмного матеріалу — уроки-семінари, уроки-конференції, уроки-лекції;

2) уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки-панорами). Їм властиве викладання матеріалу кількох тем блоками, розгляд об'єктів, явищ в їх цілісності та єдності. Проводять такий урок кілька вчителів, один з яких ведучий; поєднують різні предмети: історію та музику, географію та іноземну мову тощо;

3) уроки міжпредметні. Мета їх — «спресувати» споріднений матеріал кількох предметів;

4) уроки змагання (уроки-КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси). Ці уроки передбачають поділ дітей на групи, які змагаються між собою, створення експертної групи, проведення різноманітних конкурсів, оцінювання їх результатів, нарахування певної кількості балів за правильність і повноту відповідей;

5) уроки суспільного огляду знань (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми). Особливості цих уроків полягають в опрацюванні найскладніших розділів навчальної програми, відсутності суб'єктивізму при оцінюванні (експертами виступають учні, дорослі, батьки). Вони спонукають до активної самостійної пізнавальної діяльності, вивчення додаткової літератури. Проводять їх наприкінці чверті, семестру, року;

6) уроки комунікативної спрямованості (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-роздуми, уроки-диспути, уроки-прес-конференції, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя; уроки-парадокси). Вони передбачають використання максимально різноманітних мовних засобів, самостійне опрацювання матеріалу, підготовку доповідей,

виступи перед аудиторією, обговорення, критику або доповнення опонентів; сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок самостійної роботи. Підготовка доповідей розвиває мислення, пробуджує інтерес, перетворює малоцікаве повторення на захоплююче зівставлення точок зору;

7) уроки театралізовані (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, дидактичний театр). Проводять їх у межах діючих програм і передбаченого навчальним планом часу, вони викликають емоції, збуджують інтерес до навчання, спираючись переважно на образне мислення, фантазію, уяву учнів;

8) уроки-подорожування, уроки-дослідження (уроки-пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-експедиційні дослідження, уроки-наукові дослідження). Такі уроки є цікавими для дітей, чиї інтереси мають романтичну, фантастичну спрямованість. Пов'язані з виконанням ролей, відповідним оформленням, умовами проведення, витівками;

9) уроки з різновіковим складом учнів. Їх проводять з учнями різного віку, спресовуючи у різні блоки матеріал одного предмета, що за програмою вивчається у різних класах;

10) уроки-ділові, рольові ігри (уроки-суди, уроки-захисти дисертацій, уроки — «Слідство ведуть знавці», уроки-імпровізації, уроки-імітації). Вони передбачають виконання ролей за певним сценарієм, імітацію різнопланової діяльності, життєвих явищ. Особливо цінною є навчальна гра для школярів молодших класів, у яких конкретне образне мислення переважає над абстрактним. Проте деякі вчені вважають, що навчальні ігри дегуманізуюче впливають на учнів, оскільки дають можливість маніпулювати життям інших людей без одночасного підкорення системі стимулюючих імпульсів, яка існує в реальному житті. В іграх єдиним стимулюючим началом є боязнь бути низько оціненим товаришами або педагогом. Багато хто з педагогів недооцінює дидактичний ефект навчальних ігор, хоч і визнає їх роль у підтриманні в учнів пізнавального ентузіазму;

11) уроки драматизації (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тіньові п'єси, п'єси з ляльками і маріонетками, усі види непідготовленої драми — діяльність, де неформальна драма створюється самими учасниками гри). Ці уроки спрямовані на розвиток співробітництва і єдності у навчальній групі. Драматизація є засобом надання навчальному матеріалу і навчальному процесу емоційності, забезпечує міжпредметні зв'язки з літератури, історії, предметів естетичного циклу тощо. Проте деякі педагоги застерігають від надмірного захоплення

драматизацією, зокрема при вивченні історії, що може зашкодити серйозному аналізу історичних подій;

12) уроки-психотренінги. Вони націлені на розвиток і корекцію дитячої психіки (пізнавальної, емоційно-особистісної сфери), виховання індивідуальності, цілісної та багатогранної особистості. Використовують їх при навчанні дітей різного віку. Психотренінги загострюють сприйняття, поліпшують розумову діяльність. Навчання прийомів самоконтролю, самоорганізації, самодисципліни, розвиток активності сприяють психокорекції особистості.

Психокорекція — діяльність, пов'язана з виправленням певної якості, формуванням бажаної поведінки, набуттям умінь та навичок, які б відповідали віковим та ситуативним нормам.

Вправи з психотренінгу спрямовані на розвиток різних сфер психіки: уваги, пам'яті, емоцій, уяви і є способом пізнання власних можливостей та здібностей. Самоперевірка спонукає до самовдосконалення, свідомої праці над своєю волею, характером, виробленням пристойних звичок, набуттям необхідних умінь. Самовиховання відбувається природно і непомітно, тому що здійснюється через ігрові інтереси, задоволення. Розумне об'єднання ігрової цікавості та ґрунтовності завдань сприяє активності й уважності дітей.

Під час проведення уроків-психотренінгів важливо підтримувати в учнів прагнення до пошуку нових і нестандартних рішень, забезпечити емоційну підтримку («Молодець», «Як добре в тебе виходить»), переживання успіху. Дітям повинні приносити радість і гра, і спілкування з ровесниками, і пізнання нового.

Підготовка до нестандартного уроку може здійснюватися за алгоритмом колективної творчої діяльності: формулювання мети уроку, планування, підготовка, проведення уроку, підсумковий аналіз. Нехтування елементами цієї структури зводить нанівець зусилля педагога. Доцільно розглянути стратегію, тактику організації колективної творчої діяльності учнів на кожному з етапів. Нестандартні уроки руйнують застигли штампи в організації навчально-виховного процесу в школі, сприяють оптимальному розвитку і вихованню учнів.

Форми роботи на уроці

Проведення будь-якого типу уроку передбачає застосування відповідних форм навчальної роботи учнів, кожна з яких має відповідну методику організації. Основними фор-

мами роботи на уроці є індивідуальна, фронтально-колективна, групова.

Індивідуальна і самостійна робота. Самостійне виконання учнем навчального завдання на рівні навчальних можливостей (темпу роботи, рівня підготовки) є змістом індивідуальної роботи. Можлива безпосередня допомога вчителя (допомога й підбадьорювання під час самостійної роботи) і опосередкована (виконання домашнього завдання за рекомендаціями вчителя).

Самостійна робота — навчальна діяльність, яка полягає в логічній і психологічній організації і виконанні учнями самостійної пізнавальної роботи.

Вона спрямована на засвоєння учнями сукупності знань, формування їх пізнавальної активності, світогляду, умінь самостійно здобувати, розширювати й поглиблювати свої знання, займаючись самоосвітньою діяльністю. Самостійна робота передбачає не тільки виконання учнем навчального завдання без зовнішньої допомоги, а й формування і розвиток самостійності, активності, творчості, ініціативності та інших рис, забезпечує потреби особистості в якісній самостійній пізнавальній діяльності. Учні виконують самостійну роботу з використанням розумових і (або) фізичних зусиль як на уроці, так і в позаурочний час, за завданням і під контролем вчителя, але без особистої його участі. Така робота допомагає привчити учнів до самоосвіти, розвинути звичку самостійно читати навчальну і наукову літературу, звертатися за довідками до інформаційно-пошукових систем та Інтернету.

Самостійна робота виконує такі функції:

— освітню, що сприяє формуванню в учнів потреби в самоосвіті, посиленню зв'язку між навчальною й практичною діяльністю, глибокому вивченню предмета, більш повному застосуванню знань на практиці;

— розвивальну, яка сприяє розвитку умінь і навичок самостійної праці, творчих здібностей, оволодінню новими засобами й методами діяльності, формуванню чітких цілей, мотивів, формує світоглядні знання й уміння;

— виховну, що виховує самостійність, волю, почуття обов'язку і відповідальності, наполегливість у досягненні мети, формує моральні, естетичні переконання;

— прогностичну, оскільки працюючи самостійно, учень змушений передбачати і оцінювати можливий результат і виконання завдання;

— коригуючу, яка передбачає вчасне коригування власної діяльності.

Залежно від місця проведення і роботи учнів розрізняють: урочну (здійснюється під безпосереднім керівництвом вчителя на уроках) і позаурочну (відбувається у процесі підготовки до занять, написання рефератів, виконання творчих робіт тощо) самостійну роботу.

Самостійна робота може бути індивідуальною (окремим учням або всьому класу надані різні, але подібні за складністю завдання), індивідуалізованою (учні виконують завдання з урахуванням індивідуальних відмінностей у їхніх здібностях до навчання), груповою (учні розподілені по групах і кожна група отримує різні (не однакові за складністю) варіанти завдань). Групова робота посилює мотивації, інтелектуальну активність, ефективність пізнавальної діяльності учнів, збагачує їх досвід.

Згідно з вимогами до організації самостійної роботи вона має відбуватися у всіх ланках навчального процесу, формувати активну позицію учнів, забезпечувати накопичення фонду загальних прийомів, умінь, способів розумової праці, саморозвиток і самореалізацію особистості на основі виявлення індивідуальних можливостей.

Самостійна робота зумовлює перехід учнів на позицію суб'єкта управління самостійною діяльністю, де особистість як суб'єкт свого власного розвитку перебуває у пошуку й формуванні тих видів діяльнісного ставлення до світу, у яких можуть найповніше виявлятися і розвиватися його потенції. Така робота спирається на сформований (набутий) досвід вирішення учнем завдань навчальної діяльності. Структура індивідуального досвіду навчання спрямована на набуття нового досвіду на їх основі. Самостійно освоюючи нові форми діяльності, учень послідовно опановує кожний із її компонентів. Отже, за самостійної діяльності формуються уміння і навички, відпрацьовуються навчальні компоненти. Учні самостійно виконують усі ланки навчальної діяльності і самостійно переходять від постановки навчального завдання до адекватної навчальної дії, від навчальної дії до відповідного їй самоконтролю і самооцінки.

Завдання для самостійної роботи повинні ґрунтуватися на засвоєних теоретичних знаннях й практичних уміннях та навичках; мати чітко виражену структуру, що спрямовує розумові процеси і практичні дії учнів, зумовлює вибір прийомів самоконтролю; мають передбачати визначену мету, новий елемент знань, яким потрібно самостійно оволодіти; повинні забезпечити зворотність інформації про успішність їх виконання. Дотримання цих умов сприяє ефективності самостійної роботи, забезпечує управління нею.

Розрізняють такі типи завдань для самостійної роботи:

— відтворюючі за зразком (вимагають від учнів уважно прослухати (або розглянути), запам'ятати й відтворити певний обсяг інформації);

— реконструктивно-варіативні (змушують відтворити не тільки окремі функціональні характеристики знань, а й структуру цих знань у цілому);

— евристичні (спрямовують пізнавальну діяльність учнів на розв'язання проблемної ситуації, яку створює вчитель);

— дослідницькі (передбачають розкриття нових аспектів досліджуваних явищ, об'єктів, подій, проведення всебічного аналізу завдання та висловлювання власних суджень).

По мірі оволодіння уміннями й навичками самостійної роботи зміст завдань ускладнюють, що стимулює активізацію пізнавальної діяльності учнів. У старших класах учні можуть мати право на вибір завдань для самостійної роботи у разі, коли система завдань носить гнучкий, варіативний характер; бути не лише виконавцями, а й співавторами завдання, тобто уточнювати, переформулювати варіанти завдання, або замінювати за згодою учителя. Вчитель має бути готовий надати кваліфіковану індивідуальну консультацію на будь-якому етапі виконання завдання.

Самостійна робота вимагає від учнів оволодіння такими прийомами навчальної роботи:

— смислове перероблення тексту, укрупнювання його, виокремлення найзагальніших ідей, принципів, законів, дійсних для всього матеріалу; запис великих блоків матеріалу у вигляді схем (складання опорних схем за методом В. Шаталова); усвідомлення узагальнених способів вирішення задач, самостійна побудова системи задач певного типу;

— культура читання (динамічне читання великими синтагмами) й культура слухання, короткого і найраціональнішого запису (виписки, плани, тези, конспект, анотація, реферат, рецензія), роботи з книгою (текстом);

— запам'ятовування (структурування навчального матеріалу, використання особливих прийомів мнемотехніки з опорою на образну і слухову пам'ять);

— зосередження уваги (спираються на використання різних видів самоконтролю, поетапну перевірку роботи, виділення «одиниць», порядку перевірки та ін.);

— пошук додаткової інформації (робота з бібліографічними довідниками, каталогами, словниками, енциклопедіями) і зберігання її в домашній бібліотеці;

— підготовка до іспитів, заліків, лабораторних й практичних робіт;

— раціональна організація часу, розумне чергування праці й відпочинку, складних і легких, усних і письмових завдань, дотримання загальних правил гігієни праці й відпочинку (режим, порядок на робочому місці, його освітлення) та ін.

Програма навчання учнів самостійній роботі, розвитку самостійності у пізнаванні має передбачати:

— усвідомлення учнем власної пізнавальної потреби у розширенні, поглибленні знань, які здобуваються в межах шкільної програми навчання;

— визначення власних інтелектуальних, особистісних і фізичних можливостей, зокрема об'єктивну оцінку вільного від занять часу;

— визначення найближчої і віддаленої мети самостійної роботи. Важливо отримати відповідь на запитання: робота потрібна для задоволення окремої пізнавальної потреби чи продовження навчання, подальшої професіоналізації за обраним фахом;

— самостійний вибір та обґрунтування об'єкта вивчення (наприклад, іноземна мова як об'єкт самоосвіти людини з метою стажування за кордоном у науковому центрі, який досліджує проблему, що становить її професійний інтерес);

— розроблення конкретного плану довгострокової та найближчої програми самоосвітньої діяльності (формулювання цілей, добір адекватних їй дидактичних засобів і способів самоосвіти);

— визначення форм і часу самоконтролю (найдоцільніше, щоб формою контролю було виконання конкретних видів особистісно значущої роботи).

Підвищує ефективність самостійної роботи вміле управління пізнавальною діяльністю учнів.

Специфіка завдань для самостійної роботи визначає взаємопов'язані дії учнів: спираючись на наявний запас знань, умінь і навичок, вони сприймають і усвідомлюють мету завдання; з'ясовують елементи нових знань, які слід засвоїти. Для реалізації усвідомленої мети вони використовують відповідні прийоми виконання роботи і програмують результати; виконують завдання, здійснюючи самоконтроль, зіставляючи результати з поставленою метою; за умови отримання неправильних даних продовжують пошук потрібних результатів, використовуючи інші прийоми. Завершені роботи учні подають вчителю для перевірки і оцінювання.

Дії вчителя мають бути взаємопов'язані з діями учнів і полягають у такому:

1) вчитель пропонує учням конкретне усне чи письмове завдання для самостійної роботи, що визначає мотиви й мету роботи, послідовність її виконання, прийоми самостійної перевірки результатів, способи їх оформлення;

2) вчитель не лише спостерігає за практичними діями учнів, а і контролює їх, дає своєчасні вказівки, що попереджають можливі помилки;

3) аналізує самостійну діяльність учнів;

4) з'ясовує, чи правильно виконано завдання, осмислені і засвоєні зміст і результати виконаної роботи;

5) перевіряє, якими знаннями, уміннями, навичками оволоділи учні, оцінює якість виконаної ними роботи.

Отже, вчитель, по суті, програмує учіння учнів, спостерігає за їх самостійною роботою, організовує й аналізує її. Провідна роль вчителя при виконанні учнями самостійної роботи не тільки зберігається, а й розширюється, ускладнюється.

Фронтально-колективна робота. Вона означає постановку перед класом проблемних питань або пізнавальних завдань, у вирішенні яких беруть участь усі учні: вони пропонують варіанти розв'язання, перевіряють, обґрунтовують, розвивають найбільш вдалі, відкидають неправильні. Вчитель при цьому керує колективним пошуком рішень, спрямовує пізнавальну активність учнів.

Групова робота. Така робота полягає у спільних зусиллях учнів щодо вирішення поставлених учителем завдань. Вони здійснюють планування, обговорення і вибір способів вирішення навчально-пізнавальних завдань, взаємоконтроль і взаємооцінку.

Серед форм групової роботи основними є: ланкова, бригадна, парна.

Ланкова форма передбачає організацію навчальної діяльності постійних груп учнів з 4—6 осіб (на чверть або навчальний рік) з однаковою або з різною успішністю. Ефективнішою є група зі змішаним складом учнів (учні з високими, середніми та низькими навчальними можливостями). Вони працюють над єдиним завданням (вчитель пояснює матеріал, у групах здійснюють повторний аналіз за питаннями, запропонованими учителем). Оптимальна тривалість роботи в групах 5—7 хв. для молодших школярів, 10—15 хв. — середніх, 15—20 хв. — старших.

Бригадна форма передбачає формування тимчасових груп учнів для виконання навчальних завдань. Є два різновиди організації їх роботи: *кооперативно-груповий* (кожна група виконує частину загального завдання, що доцільно при вивченні великого за обсягом матеріалу), *диференційовано-груповий*

(завдання з урахуванням їх складності розподіляють між учнями з різними навчальними можливостями).

Парна робота полягає в допомозі сильного учня слабшим, у взаємодопомозі. Склад пар визначає вчитель, враховуючи симпатії або можливості учнів. Пари можуть мати постійний (статичні) і змінний (динамічні) склад. Головне за парної організації навчальної діяльності — взаємонавчання і взаємоконтроль. Згідно з методикою цієї системи учитель готує картки з диктантом для кожного учня; один учень читає текст, другий пише, потім навпаки; учні обмінюються написаним і перевіряють його; той, хто допустив помилки, робить усний розбір під контролем партнера; потім партнери змінюються і все починається спочатку, але з іншими текстами.

Групову навчальну роботу застосовують при виконанні лабораторних і практичних робіт, на навчально-дослідних ділянках, на уроках з основ наук — під час засвоєння, повторення, застосування, узагальнення і систематизації знань.

Типова структура групового заняття є такою: перевірка домашнього завдання, підготовка до групової роботи (інструктаж учнів про послідовність дій, роздача карток з однаковими або диференційованими завданнями, створення проблемної ситуації, постановка проблеми), ознайомлення із завданням, обговорення і складання плану виконання завдання, звіт про виконану роботу.

Дисципліна на уроці

Дотримання дисципліни на уроці зумовлене як вимогами суспільної дисципліни, так і особливостями внутрішкільного життя і служить вихованню необхідних моральних якостей молодого людини. Їй властиве визнання авторитету вчителя, батьків, свідоме дотримання правил і норм шкільного життя, належна самоорганізація і самоконтроль, повага до інших. Дисципліна учня формується, насамперед, за умови чіткої організації режиму його життя і праці, узгодженості вимог до нього школи і сім'ї.

Дисципліна — свідоме дотримання учнями правил і норм поведінки, чітке й організоване виконання ними своїх обов'язків, підпорядкування громадським інтересам.

Дбаючи про належну дисципліну учнів, учитель мав би виходити з таких педагогічних позицій:

1. Попередньо ознайомитися з індивідуальними особливостями кожного учня, передбачивши можливі відхилення у їх поведінці.

2. У перші дні роботи поставити чіткі вимоги, попередньо обговоривши їх на спільних зборах класу і прийнявши як волевиявлення колективу, своєрідний кодекс поведінки. Надалі неухильно домагатися їх виконання.

3. Виявляти повагу до дітей, не допускати приниження їх гідності.

4. Уникати хворобливого реагування на дріб'язкові пустощі, необдумані, ненавмисні дії та вчинки учнів, зумовлені їх недостатнім соціальним досвідом.

5. На дріб'язкові відхилення від норм поведінки доцільно відповідати жартом, переключати увагу учнів на навчальну діяльність.

6. У процесі планування уроку передбачати, щоб кожна хвилина була заповнена навчальною діяльністю. Якщо школярі зайняті серйозними і захоплюючими справами, то часу на пустощі, порушення дисципліни не залишається. За твердженням К. Ушинського, «у шкільній нудизі криється джерело багатьох дитячих провин і навіть пороків: пустощів, лінощів, примх, відрази до навчання, хитрощів, лицемірства, обманів і таємних гріхів¹».

7. Необхідно протягом уроку тримати у полі зору весь клас, намагатися збагнути психологію учнів, розпізнавати їх наміри, запобігати негативним діям і вчинкам. Це значно легше, ніж залагоджувати конфлікти внаслідок порушення дисципліни.

8. Потрібно запроваджувати на уроці різні види навчальної роботи, змінюючи їх (особливо в молодших і середніх класах), дбати про новизну, цікавість у пропонуванних видах робіт. Це відвертає учнів від пустощів.

9. Якщо на уроці сталися порушення дисципліни або конфлікти, не варто витрачати час на детальний їх аналіз, а якнайшвидше ліквідувати причини, що призвели до цього, переорієнтувати увагу учнів на конкретну навчальну діяльність. Розглядом негативних вчинків і конфліктів доцільніше займатися після уроку.

Виховання свідомої дисципліни — одне із важливих завдань школи. Порушення дисципліни спричиняють низька якість виховного й навчального процесу, що зумовлено непрофесійними діями вчителя (нецікавий виклад матеріалу, невміння організувати діяльність учнів). Іноді учні не можуть заспокоїтися після події, що сталася перед уроком, або збуджені, очікуючи захід, запланований після занять. Нерідко порушення дисципліни викликане погіршенням

¹ Ушинський К. Д. Вибр. пед. твори: У 2-х т. — Т. 2. — С. 244.

особистих взаємин учнів з учителем, його грубим, нетактовним ставленням до дітей. Знання причин у кожному конкретному випадку дає вчителю змогу знаходити адекватні способи для їх усунення.

Основні вимоги до уроку

Урок є основною організаційною формою навчально-виховної роботи і складним психолого-педагогічним актом в процесі навчання, що базується на власній організаційній методиці та психологічних засадах. Правильна побудова уроку має не тільки навчальне, а й виховне значення, сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню зібраності, організованості та дисципліни учнів. Тому урок має відповідати організаційним, дидактичним, психологічним, етичним та санітарно-гігієнічним вимогам, які тісно пов'язані між собою, доповнюють одна одну.

Організаційні вимоги до уроку передбачають чітке визначення мети і завдань уроку, раціональну його структуру, підтримання високої працездатності, дисципліни, оптимальне використання часу.

Дидактичні вимоги висувають на передній план чіткість навчальних завдань, освітню і виховну мету, оптимальний зміст, раціональні методи, дотримання принципів навчання.

Психологічні вимоги спрямовані на стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, метою якої є формування позитивного ставлення учнів до навчання. Тому в процесі навчання учитель повинен дбати не тільки про рівень власної діяльності (викладання), але й діяльності учнів (учіння). Обов'язковим елементом кожного уроку є формування мотивів навчальної діяльності.

Етичні вимоги відображають одну зі сторін педагогічної моралі — характер взаємин учителя й учнів на уроці (вимогливість, принциповість, справедливість, тактовність). Якщо взаємини між ними не узгоджуються з існуючими нормами моралі, якщо вони є формальними, втрачають обидві сторони, а потім — суспільство.

Стрижнем педагогічної діяльності є любов до дітей. «Якщо вчитель має тільки любов до праці, він буде хорошим вчителем, — писав російський письменник-мораліст Л. Толстой. — Якщо вчитель має тільки любов до учня, як батько, мати, він буде кращий за того вчителя, котрий прочитав усі книги, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до

учнів, він — досконалий учитель». Любов учителя до дітей не може бути вибірковою, а повинна спрямовуватися на всіх дітей, навіть якщо через окремих із них він зазнав прикroachів.

Важливою складовою педагогічного такту є співвідношення вимогливості та поваги до особистості учня. Повага несумісна з приниженням особистості, людської гідності учня. Вимогливість є одним з виявів поваги вчителя до учня, який рано чи пізно починає розуміти, що невимогливий учитель — це байдужа до них та результатів своєї праці людина.

Важливе етичне значення має оцінювання викладачем навчальної діяльності учнів. Необ'єктивність оцінювання травмує психіку учня, викликаючи негативне ставлення до навчання, відчуття несправедливості, необ'єктивності оцінки діяльності.

Потужний етичний заряд містять у собі вміння учителя керувати своїми емоціями, самовимогливість, любов до предмета, який він викладає, творчий підхід до діяльності, добросовісність у роботі, захопленість.

Санітарно-гігієнічні вимоги до уроку акцентують увагу вчителя на відповідальності не тільки за глибокі та фундаментальні знання дітей, але й за їх психофізіологічний стан.

Значна частина санітарно-гігієнічних вимог до процесу навчання повинна виконуватися без безпосередньої участі вчителя (забезпечення відповідної площі, кубатури класних приміщень, освітлення класу, раціональний розклад уроків, сприятливий шкільний режим та ін.). Будь-яке порушення норм шкільної гігієни вчитель не має залишати без уваги.

Протягом уроку він повинен стежити за рівнем втомленості учнів. Сам процес втомленості має дві фази: рухливої непосидючості та загальмованості. Якщо учень починає відволікатися від роботи, займатися сторонніми справами, потягатися, розмовляти — це ознака першої фази втомленості. В'ялість, апатія, позіхання, розсіяність свідчать про виникнення загальмованості. Щоб уникнути другої фази втомленості, необхідно зробити короткочасний відпочинок або змінити вид діяльності учнів.

На працездатність учнів впливають і меблі, за якими вони сидять. Невідповідність висоти парт викликає психологічний дискомфорт, може призвести до порушення постави та зору дітей. Втомленість учнів можуть спричинити тіснота, задуха, підвищена вологість, хімічний склад повітря (повітря, в якому 0,1% вуглекислого газу, є несприятливим для

перебування людини). Тому провітрювання класу є обов'язковою санітарно-гігієнічною вимогою до організації навчального процесу.

Учні втомлюєть одноманітність, нетворча робота. Фізіологи з'ясували, що у 90% дітей втомлюваність під час навчальної діяльності виникає не від нестачі енергії, а від її надлишку. Вони більше втомлюються на нецікавих уроках, ніж на уроках, наповнених напруженим, цікавим змістом. Саме тому вчитель повинен уміло використовувати інтонаційні засоби мови, стежити за її гучністю та інтенсивністю, чергувати різноманітні методи навчання, використовувати гру, створювати ситуації зайнятості та емоційного переживання. Гігієна розумової праці пропонує також вміле поєднання логічних міркувань з науковими образами, постійний перехід від простого матеріалу до складнішого, що забезпечує нормальне функціонування кори головного мозку, віддаляє прояви стомленості.

Значні санітарно-гігієнічні вимоги пред'являються до використання технічних засобів навчання і засобів наочності. Використання контрастних екранів і підйомних майданчиків при демонструванні дослідів, моделей та макетів, застосування підфарбованих рідин, ретельне затемнення при перегляді кінофільмів, діафільмів, діапозитивів, чіткість зображення на екрані, світлові указки та кольорова крейда полегшують зорове сприйняття учнів.

Порушенням санітарно-гігієнічних вимог до уроку є затримання учнів після дзвінка в класі, байдужість учителя до здоров'я учня, нехтування правилами техніки безпеки. Тому ставлення вчителя до санітарно-гігієнічних вимог свідчить не тільки про рівень його професійності, але й про його моральність та етичні якості.

Успішне проведення уроку можливе лише за дотримання всіх вказаних вимог.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте розвиток форм організації навчання.
2. У чому полягають позитивні моменти мангеймської форми вибіркового навчання?
3. З якою організаційною формою з історії дидактики пов'язана сучасна заочна форма навчання?
4. Оцініть позитивні та негативні аспекти класно-урочної системи.
5. Вкажіть, чим визначається тип уроку:
 - а) формами організації навчального процесу;

- б) змістом навчального матеріалу;
 - в) методами навчання;
 - г) дидактичними завданнями уроку.
6. З'ясуйте, чим визначається структура уроку:
- а) віком учнів;
 - б) змістом навчального матеріалу;
 - в) типом уроку;
 - г) методами навчання.
7. Обґрунтуйте вимоги до пояснення вчителем нового матеріалу на уроці.
8. Проводячи один із спеціалізованих типів уроку (урок засвоєння нових знань), учитель після привітання, перевірки підготовленості учнів до уроку, виявлення відсутніх, повідомлення плану роботи та постановки дидактичної мети зразу перейшов до викладення нового матеріалу. Які структурні елементи він не використав? Які негативні наслідки це могло спричинити у навчальній діяльності учнів?
9. До кінця уроку залишалось хвилини 3—4. Учитель виставив оцінки у журнал учням, яких опитував. Після цього написав на дошці домашнє завдання і пролунав дзвінок. Які помилки у своїй навчальній діяльності допустив вчитель?
10. Які чинники характеризують ефективний урок?
11. У чому полягають недоліки уроку як основної форми навчання?
12. Обґрунтуйте головну відмінність нетрадиційних організаційних форм навчання від традиційних.

3.9. Позаурочні форми навчання

У навчально-виховному процесі сучасної школи, крім уроку, використовують позаурочні форми навчання: семінари, практикуми, факультативи, екскурсії, індивідуальні або групові додаткові заняття, предметні гуртки, домашню навчальну роботу.

Семінарські заняття

Семінари сприяють формуванню вміння самостійно засвоювати знання, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, конкретизувати, узагальнювати, розвивають увагу, мислення, інтерес до навчального предмета.

Семінарські заняття — обговорення класним колективом підготовлених учнями доповідей, рефератів, повідомлень, головних питань з основного розділу (чи кількох розділів).

Проводять їх здебільшого у старших класах. У них беруть участь всі учні класу. Семінари складаються з двох взає-

мопов'язаних ланок — самостійного вивчення учнями матеріалу та обговорення результатів їх самостійної пізнавальної діяльності.

Учитель заздалегідь визначає тему, мету і завдання семінару, формулює основні та додаткові питання, розподіляє завдання між учнями з урахуванням їх індивідуальних можливостей, добирає літературу, проводить групові й індивідуальні консультації, перевіряє конспекти. Результати самостійної роботи учні подають у вигляді плану чи тез виступу, конспекту основних джерел, доповіді чи реферату. Обговорення відбувається у формі розгорнутої бесіди (переважно евристичної), повідомлення, коментованого читання першоджерел чи доповідей.

Заняття розпочинається вступним словом учителя, в якому він нагадує завдання семінару, порядок його проведення, рекомендує, на що необхідно звертати увагу, що слід записати в робочий зошит.

Семінарські заняття поділяють на просемінарські (підготовчі), власне семінарські заняття (9—11 клас), міжпредметні семінари-конференції.

Просемінарське заняття. Такі заняття є перехідною формою організації пізнавальної діяльності учнів: від уроку, через практичні й лабораторні заняття, в структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи, до власне семінарів. За навчальною метою їх поділяють на семінари-повторення та систематизації знань, умінь і навичок; семінари вивчення нового матеріалу; комбіновані (змішані) семінари. Кожна з цих груп поділяється на семінари-бесіди, семінари-обговорення, комбіновані семінари. Перша група просемінарських занять за структурою, способом проведення мало чим відрізняється від звичайних уроків, наступні більш наближені до семінарів.

Власне семінарські заняття. Проводять їх в 9—11 класах. За дидактичною метою виділяють: семінари вивчення нового матеріалу, семінари узагальненого повторення, комбіновані; за способом проведення: розгорнуті бесіди, коментоване читання, доповіді та повідомлення, вирішення завдань, комбіновані семінари.

Семінар-розгорнута бесіда. Його методична особливість полягає в тому, що його тему поділяють на невеликі за обсягом, органічно пов'язані між собою питання, вирішення одного з яких веде до вирішення наступного. Бесіда починається з постановки питання. Після закінчення виступу доповідача учаснику ставлять додаткові

питання, за необхідності учитель надає можливість бажачим доповнити відповідь товариша. Завдяки цьому бесіда з одним учнем поступово переходить у бесіду з усім класом.

Семинар-доповідь. Покликаний він розкрити певну проблему у вигляді тез та аргументів. Перед його проведенням учитель визначає опонентів, рекомендує учням літературу за темою, допомагає скласти план і тези виступу. Доповідач послідовно викладає свої думки, аргументує їх фактами, ілюструє прикладами. Схожі за змістом на семінар-доповідь семінарські заняття, на яких обговорюються реферати і творчі письмові роботи учнів. Учитель організовує взаєморецензування письмових робіт, знайомиться з роботами і рецензіями на них, відбирає найбільш вдалі роботи для обговорення на занятті.

Коментоване читання. Головне завдання його полягає в тому, щоб навчити учнів глибоко розуміти, аналізувати і правильно тлумачити текст. Учитель на конкретних прикладах демонструє учням, як правильно коментувати, уникаючи помилок.

Семинар-вирішення завдань. Організують його після засвоєння учнями матеріалу з певної теми чи розділу. Учитель заздалегідь дає учням декілька завдань (з неповними чи зайвими даними) для самостійного вирішення, список необхідної літератури. На семінарі учні аналізують правильні та неправильні, вдалі й невдалі рішення.

Семинар-диспут. Він є проміжним видом між семінаром-розгорнутою бесідою та семінаром-доповіддю. Нова інформація засвоюється в процесі обговорення протилежних поглядів. На консультації учитель дає питання, в яких повинні бути явні чи приховані протиріччя. Це спонукає учнів думати, сперечатися, обстоювати власну точку зору. Учитель спрямовує думки учнів за допомогою питань, доброзичливих реплік, конкретних зауважень, логічних міркувань, переконує у правильності чи помилковості їх суджень.

Міжпредметний семінар. Це найскладніший тип шкільного семінару, головне завдання якого — забезпечити усвідомлення учнями міжпредметних зв'язків, систематизувати знання, вміння, навички, підбити підсумки роботи. Відрізняється від звичайних семінарських занять масштабністю проблем, запропонованих для обговорення, узагальненням та систематизацією навчального матеріалу з різних предметів. Міжпредметний семінар проводить учитель

предмета, питання якого є стрижневими у проблематиці заняття.

Семинар у «малих групах». Його використовують з метою вдосконалення вміння приймати життєво важливі рішення, виконувати практичні завдання, вміння працювати в колективі, виконувати спільні завдання, зіставляти свій особистий підхід із колективно організованим пошуком рішення; вміння перетворювати колективний досвід групи в надбання кожного учня, здійснювати ділову взаємодопомогу, обмін досвідом тощо.

Семинар — «мозкова атака» (брейн-штурм). Особливість його полягає в спонуканні учнів до пошуку вирішення конкретної проблеми через ініціативне висування ідей, доброзичливе сприйняття їх всіма учнями, відбір (генералізацію ідей, найбільш влучних для формулювання висновків, та прийняття остаточного рішення) та ін.

Реферативний семінар. Участь у ньому дає змогу учням навчитися логічно подавати свої міркування, узагальнення щодо вирішення проблемних питань, а учням-рецензентам — оволодіти методами рецензування та об'єктивної оцінки рефератів. Вчитель може оцінювати обізнаність учнів із рекомендованою літературою, рівень їх теоретичної підготовки.

Взаємодія учнів під час занять може здійснюватися у парах (діадах), групах, під час вільного руху по класу і контактах один з одним учнів, що ведуть бесіду з членами мікрогрупи, яка виконує індивідуальне завдання, у процесі взаємобміну між окремими мікрогрупами чи групами в процесі виконання загального завдання всім класом. Вибір оптимальної кількості партнерів спілкування залежить від рівня їх підготовленості, специфіки завдань та матеріалу, що вивчається.

Проведення семінарів передбачає активність усіх учнів, які не просто сприймають повідомлення, а й реагують на нього, прагнуть висловити власне ставлення. У класі має бути створена атмосфера колективної діяльності, емоційного співпереживання, встановлені оптимальні відносини «вчитель—учень»: ділові, партнерські, гармонійні та результативні. Однак повна рівноправність позицій вчителя й учнів небажана, оскільки це неминуче призведе до негативних наслідків: панібратського, фамільярного ставлення учнів до педагога, формування завищених, неадекватних самооцінок і рівнів домагань, відсутності поваги до авторитету і життєвого досвіду дорослих.

Практикуми

Під час практикуму узагальнюють і систематизують теоретичні знання, дбаючи про їх практичне застосування, оволодіння елементами дослідницької діяльності.

Практикум — форма навчального процесу, за якою учні самостійно виконують практичні та лабораторні роботи, застосовуючи знання, навички й уміння.

Проводять їх із предметів фізико-математичного і природничо-біологічного циклів після вивчення великих розділів курсу.

Проведенню практикуму передують уроки-повторення, узагальнення та систематизації матеріалу. На практикум відводять 10—15 год. навчального часу протягом 2—3 тижнів (наприкінці півріччя або року). Для зручності їх проведення учнів поділяють на групи. На початку практикуму викладач проводить інструктивне заняття, потім повідомляє тему, мету і завдання, актуалізує опорні знання, навички і вміння учнів. Добір необхідного обладнання і матеріалів, складання плану роботи відбувається теж під керівництвом учителя. Учні самостійно виконують завдання, роблячи певні розрахунки й обчислення, креслення, проводячи спостереження, розв'язуючи геометричні задачі тощо. Практикум завершується обговоренням і теоретичним обґрунтуванням одержаних результатів.

Факультативні заняття

Факультативні заняття впроваджено в шкільну практику як форму диференційованого навчання.

Факультатив (лат. *facultatis* — необов'язковий) — навчальний курс, не обов'язковий для відвідування.

Для факультативів розроблено варіанти програм, навчальні посібники.

За освітніми завданнями виділяють такі види факультативів: з поглибленого вивчення навчальних предметів (позапрограмове поглиблення знань з метою вступу до вищого навчального закладу); з вивчення додаткових дисциплін; з вивчення додаткової дисципліни з одержанням спеціальності; міжпредметні факультативи. Кожен з видів факультативу може поділятися залежно від дидактичної мети на теоретичні, практичні, комбіновані.

Теоретичні факультативи організують для поглибленого вивчення окремих тем, розділів, висвітлення складних теоретичних проблем, узагальнення й систематизації знань. Структура теоретичних факультативів передбачає обґрунтування актуальності теми, теоретичного й практичного значення питань, що розглядаються, створення проблемних ситуацій. Розкриття проблеми здійснюють у формі викладу матеріалу вчителем, виступів учнів з рефератами, доповідями. Теоретичні факультативні заняття проводять у формі лекцій, семінарських занять, науково-теоретичних конференцій.

Практичні факультативні заняття проводять для формування пошукових навичок і вмінь у процесі розв'язування технічних задач. Структура практичних факультативів передбачає постановку завдань, обґрунтування їх актуальності, практичного значення; розв'язування задач та конкретизацію результатів роботи; обговорення результатів, підбиття підсумків заняття.

Комбіновані факультативні заняття проводять у формі науково-практичних конференцій, комбінованих, лекційно-практичних, семінарсько-практичних, практичних уроків. Їх структура залежить від дидактичних завдань і допускає різноманітне поєднання компонентів. На початку заняття учні самостійно розкривають опрацьовані теоретичні питання, потім індивідуально виконують дослідження. Під час обговорення результатів роботи учні підбивають підсумки заняття загалом.

Факультативи доручають, як правило, найдосвідченішим педагогам. Можливе запрошення для ведення факультативів фахівців з вищих навчальних закладів, наукових інститутів.

Навчальна екскурсія

Екскурсія є складною формою навчально-виховної роботи. Вона відкриває можливості для комплексного використання методів навчання, збагачує знаннями учнів і самого вчителя, допомагає виявити практичну значимість знань, сприяє ознайомленню учнів з досягненнями науки, є ефективним засобом виховання учнів, зокрема їх емоційної сфери. Як правило, екскурсії тривають 45—90 хв.

Навчальна екскурсія (лат. *excursio* — прогулянка) — форма організації педагогічного процесу, спрямована на вивчення учнями поза межами школи і під керівництвом учителя явищ, процесів через безпосереднє їх сприймання.

Екскурсії поділяють: за змістом (виробничі, біологічні, історичні, географічні, красзнавчі, мистецькі); за часом

(короткотермінові, тривалі); за черговістю під час навчального процесу: попередні, або вступні (на початку вивчення теми, розділу програми), супровідні, або проміжні (в процесі вивчення навчального матеріалу), заключні, або завершальні (наприкінці вивчення теми, розділу); за відношенням до навчальних програм (програмні та позапрограмні).

Об'єктами навчальних екскурсій є промислові підприємства, лабораторії НДІ, вищі навчальні заклади, установи культури і мистецтва (музеї, виставки), храми, історичні місця і пам'ятки тощо. Планують їх заздалегідь у межах урочного часу (екскурсії з виховною метою належать до позакласних заходів, їх проводять в позаурочний час).

Для ефективного проведення екскурсії необхідне чітке визначення освітньої та виховної мети, вибір оптимального змісту, об'єкта екскурсії з урахуванням рівня підготовки учнів.

Проведення екскурсії поділяють на кілька етапів:

1. Теоретична та практична підготовка передбачає опанування учнями мінімуму необхідних знань. Учитель заздалегідь знайомиться з об'єктом, домовляється з екскурсоводом про дидактичний зміст екскурсії.

2. Інструктаж, завдання якого полягає в ознайомленні учнів з метою і змістом екскурсії. Учитель характеризує об'єкт, зацікавлює ним, повідомляє про план екскурсії, за потреби — накреслює маршрут-схему.

3. Проведення екскурсії, що передбачає послідовний розгляд об'єктів, визначення головного для отримання необхідної інформації про об'єкт. Учні запитують, спостерігають, запам'ятовують, роблять нотатки. Завершується екскурсія відповідями на запитання щодо її змісту.

4. Опрацювання матеріалів екскурсії передбачає уточнення, систематизацію, узагальнення одержаних під час екскурсії вражень, спостережень. обов'язковим є аналіз підсумків навчальної екскурсії — усне опитування, використання даних під час наступних уроків. За потреби наслідки екскурсії оформлюють у вигляді стенда, плаката чи альбому.

Календарні плани екскурсій складають на півріччя, їх затверджує керівництво школи. Темі екскурсій визначені в програмах навчальних дисциплін.

Екскурсії збагачують і урізноманітнюють навчально-виховний процес.

Додаткові групові, індивідуальні заняття. Предметні гуртки

У післяурочний час або в групі подовженого дня проводять додаткові групові та індивідуальні заняття. Їх призначення — компенсувати відставання окремих учнів. Додаткові заняття з відмінниками проводять під час їх підготовки до предметних олімпіад, вступу до вузів. Спеціальним видом таких занять є уроки вдома з прикутими до ліжка хворими дітьми. Вчитель сам обирає методику проведення таких занять, їх періодичність і тривалість, готує до них матеріали. Єдиною методичною вимогою до додаткових занять є їх ефективність, тобто завершення лише після того, як остаточно ліквідоване відставання, а ті учні, що додатково займались, увійшли в нормальний робочий ритм.

Важливе місце серед позаурочних форм навчання посідають предметні гуртки.

Предметні гуртки — науково-освітні гуртки, організовані з метою розширення й поглиблення знань учнів з різних предметів навчального плану школи й розвитку в них інтересу до відповідних галузей науки, художньої літератури й мистецтва, техніки тощо.

Створюють їх у школі відповідно до навчальних предметів (математичні, фізичні, хімічні, літературні та ін.), керують ними учителі на громадських засадах. Предметні гуртки беруть участь у проведенні масових виховних заходів у школі: готують і проводять тематичні вечори, конкурси, олімпіади, тижні та місячники знань, випускають стінну, радіогазету, альманахи.

До різних видів практичної діяльності прилучають дітей технічні гуртки. У них є можливість проводити певну профорієнтаційну роботу з учнями і виховувати в них любов до праці. Фізичному розвитку дітей сприяють організовані в школах різноманітні спортивні секції (волейбольна, футбольна, легкої атлетики, гімнастична тощо). Їх мета — досягнення високих результатів і перемог у спортивних змаганнях водночас із зміцненням здоров'я та загальним фізичним розвитком дітей. Учнів поділяють на вікові групи, перед кожною з яких ставлять свої навчально-виховні завдання.

Під час занять у гуртках педагог не повинен забувати про громадянське, моральне, трудове, естетичне і фізичне виховання учнів. Слід також дбати про організованість і дисципліну, активність і самостійність учнів. Всі гуртки працюють двічі на місяць. Очолюють їх ентузіасти-педагоги, батьки.

Домашня навчальна робота учнів

Необхідність домашньої роботи зумовлена тим, що знання, навички й уміння засвоюються не відразу, а через періодичне повторення. Крім того, лише в домашній роботі учень може якнайкраще виявити, випробувати свої можливості, набутти уміння самотійно вчитися, переборювати труднощі.

Домашня робота — самотійне виконання учнями навчальних завдань після уроків.

Її виконують не тільки вдома, а й у школі, зокрема в групах подовженого дня, іноді називають самопідготовкою.

Домашні завдання — це не лише виучування поясненого на уроці, виконання вправ, розв'язання задач тощо. Вони передбачають і самотійне вивчення нового матеріалу, особливо в середніх і старших класах. Для того, щоб домашня навчальна робота була ефективною, учні повинні бути уважними і спостережливими, вміти запам'ятовувати, користуватися мисленневими операціями, цінувати і розподіляти час, фіксувати прочитане, побачене, почуте (тези, конспект, реферат, анотацію, рецензію та ін.), писати твори, виготовляти наочні посібники та ін.

Домашня навчальна робота учнів вимагає передусім чіткого і правильного нормування. Перевантаження шкодить фізичному і розумовому розвитку школярів, негативно впливає на їх навчання і виховання. Визначаючи обсяг домашньої роботи, виходять із загальних положень щодо терміну її виконання: 1 клас — до 1 год.; 2—3 класи — до 1,5 год.; 4—5 класи — до 2 год.; 6—7 класи — до 2,5 год.; 8 клас — до 3 год.; 9—12 класи — до 4 год. Цей обсяг не повинен перевищувати третини від того, що зроблено на уроці у 1—7 класах і половини — у 8—12 класах. Напередодні вихідних і святкових днів домашніх завдань учням не задають.

На практиці використовують різні види домашньої навчальної роботи: робота з текстом підручника (читання, відтворення матеріалу, ознайомлення з новим текстом, виписування незрозумілих виразів, зворотів); виконання письмових і графічних робіт (написання переказів, творів, виготовлення креслення, малюнків, заповнення контурних карт та ін.); виконання усних вправ (підбір прикладів на правила, вивчення хронологічних таблиць та ін.); самотійна практична робота, яка вимагає певних спостережень (за рослинами, тваринами, вивчення рельєфу місцевості, явищ природи, творів мистецтва); виконання різноманітних вправ і розв'язання задач; читання статей, науково-популярних

журналів; проведення дослідів; заучування напам'ять правил, цитат, віршів.

Домашні завдання мають бути чітко сплановані, своєчасно повідомлені на уроці (завдання дається при зосередженні уваги всіх учнів). Вчитель повинен визначити зміст домашнього завдання (воно має бути зрозумілим усім учням), провести інструктаж щодо його виконання (що і як робити вдома), систематично перевіряти, оцінювати їх виконання. Він має забезпечувати диференційований підхід до визначення змісту й обсягу домашніх завдань з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їх запитів та інтересів; використовувати творчі завдання, які приваблювали б учнів новизною і цікавістю, стимулювали до пошукової діяльності.

Домашня робота може бути *індивідуальною* (окремим учням або всьому класу надають різні, але подібні за складністю завдання), *індивідуалізованою* (учням надають завдання з урахуванням індивідуальних відмінностей у їхніх здібностях до навчання), *груповою* (учні розподілені по групах і кожній групі надають різні (не однакові за складністю) варіанти завдань) характер. Групова робота підсилює фактор мотивації, взаємної інтелектуальної активності, підвищує ефективність пізнавальної діяльності учнів (завдяки взаємному контролю), збагачує індивідуальний досвід.

Обов'язок учителів і батьків — створити дитині належні умови для виконання домашніх завдань. Вона повинна мати вдома своє робоче місце, необхідні посібники, старатися виконувати завдання в той день, коли отримала.

Запитання. Завдання

1. Проаналізуйте соціально-економічні фактори, що детермінують розвиток організаційних форм навчальної роботи в школі.
2. У чому полягає ефективність різноманітних семінарських занять у сучасній школі?
3. Обґрунтуйте відмінність екскурсії від уроку.
4. Доведіть доцільність використання у навчальному процесі факультативних занять.
5. Охарактеризуйте особливості практикумів.
6. Які теоретичні положення обумовлюють необхідність домашньої навчальної роботи?
7. Сформулюйте правила виконання учнями домашньої навчальної роботи.
8. Обґрунтуйте шляхи оптимізації домашньої навчальної роботи.
9. Чим обумовлена необхідність домашніх завдань?

3.10. Контроль навчально-пізнавальної діяльності

Важливою умовою підвищення ефективності навчального процесу є систематичне отримання учителем об'єктивної інформації про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів. Цю інформацію він отримує завдяки контролю за навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Сутність, функції, види контролю

Контроль знань учнів дає змогу дізнатися про наявність прогалин у знаннях учнів (оскільки вони є і прогалинами в діяльності викладача, то він має можливість дізнаватися про свої особисті недоліки); виявити помилкове або неточне розуміння вивченого; перевірити повноту знань, усвідомленість і міцність їх засвоєння, уміння їх застосовувати; за своїти динаміку успішності; привчити учнів до самоконтролю і раціональної організації праці; стимулювати розумову активність учнів; виробити в них навички синтезування і систематизації навчального матеріалу; привчити учнів до наполегливості й відповідальності в навчальній діяльності; забезпечити оперативний зовнішній і внутрішній зворотний зв'язок у навчанні; визначити продуктивність використання викладачем навчального посібника, методу чи прийому навчання; зіставити ефективність праці викладачів, оцінити роботу навчального закладу за якістю навчання і підготовки спеціалістів.

Контроль (франц. controle — перевірка) за навчанням — постійний нагляд, спостереження і перевірка успішності знань учнів з метою отримання об'єктивної інформації про навчально-виховний процес.

Засобами контролю навчально-пізнавальної діяльності є спостереження за учнями під час занять, перевірка їх знань, навичок і вмінь, зошитів, інших продуктів навчальної і практичної діяльності. Облік успішності передбачає фіксацію результатів контролю у вигляді оцінного судження або числового бала з метою аналізу стану навчально-виховного процесу за певний період, прийняття рішень про необхідність удосконалення уроку, інших форм та методики організації навчання. Навчання є процесом управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, а контроль — обов'язковим засобом одержання зворотної інформації.

Основними функціями контролю за успішністю є:

1) освітня — полягає в систематичному спостереженні вчителем за навчальною діяльністю учнів, виявляє її результати і коригує її;

2) діагностична — учитель виявляє успіхи і недоліки в знаннях, навичках та уміннях, з'ясовує їх причини і визначає заходи для підвищення якості навчання, попередження і подолання неуспішності;

3) виховна — систематичний контроль та оцінювання успішності виховують в учнів свідому дисципліну, наполегливість у роботі, працьовитість, почуття відповідальності, обов'язку; залучення їх до взаємоконтролю сприяє формуванню в них принципів справедливості, взаємоповаги;

4) розвиваюча — обґрунтування вчителем оцінки, самооцінки і взаємооцінки сприяє розвитку в учнів логічного мислення, пам'яті, мисленнєвої діяльності, мови тощо;

5) стимулююча — добре вмотивоване і справедливе оцінювання успішності учнів є важливим стимулом у навчальній діяльності, який переростає в стійкий мотив обов'язку і відповідальності;

6) управлінська — на основі контролю вчитель одержує інформацію про стан успішності, успіхи і недоліки кожного учня, і це дає йому змогу правильно скоригувати роботу учнів і свою;

7) вимірювання та оцінювання — дає змогу вчителю встановити рівень реалізації визначеної мети, виразити його в якісних та кількісних показниках;

8) диференціувальна — допомагає вчителю орієнтуватися у пізнавальних можливостях учнів, здійснювати первинну індивідуалізацію та диференціацію;

9) прогностична — сприяє відстеженню динаміки змін, що відбуваються з учнем, виявленню та аналізуванню її тенденцій, екстраполяції отриманих результатів аналізу на наступний період;

10) методична — зворотний зв'язок дає змогу вчителю проаналізувати рівень використання методик, визначити їх ефективність, виявити й усунути недоліки, окреслити перспективні зміни;

11) коригувальна — за допомогою оцінок вчитель може вчасно вносити зміни в діяльність учнів, усувати недоліки;

12) соціалізуюча — оцінка в межах певної соціальної групи (вчитель, учні, батьки) є показником «соціальної успішності», адаптованості учнів;

13) констатуюча — фіксує рівень досягнень учня у відповідній галузі діяльності.

Усі ці функції взаємопов'язані та мають комплексний характер.

За місцем у навчальному процесі розрізняють такі види контролю:

— попередній. Його здійснюють перед вивченням нового матеріалу для з'ясування якості опорних знань, навичок і вмінь з метою їх актуалізації та корекції, встановлення необхідних внутріпредметних і міжпредметних зв'язків;

— поточний. Цей вид контролю здійснюють у процесі вивчення нового матеріалу для з'ясування якості засвоєння учнями знань, навичок і вмінь з метою їх корекції;

— періодичний (тематичний). Покликаний після вивчення розділів навчальної програми перевірити, оцінити і скоригувати засвоєння певної системи знань, навичок і вмінь;

— підсумковий. Такий контроль є обліком успішності учнів наприкінці навчальної чверті;

— заключний. Здійснюють його наприкінці навчального року з метою обліку успішності кожного учня за рік. Важливим видом контролю є екзамени (перевідні та випускні).

Ефективність контролю залежить від його організації: часу проведення самостійних і контрольних занять, їх частотності й послідовності, характеру самостійної роботи учнів (індивідуальної, групової, фронтальної), поєднання методів контролю і самоконтролю (усного, письмового, графічного, практичного, тестового), фіксації й оформлення даних контролю процесу навчання.

Вчителі при контролюванні й оцінюванні учнів стикаються з низкою проблем:

1. Невміння вловити межу, за якою починається якість, що оцінюється за іншим критерієм. До цього спричиняє індивідуальна установка вчителя (надмірна вимогливість або лібералізм). Учитель тяжіє або до «шести», шукаючи недоліки у вдалій відповіді, або до «одинадцяти», звертаючи увагу передусім на її позитивні моменти. Від суб'єктивізму вчителя залежить оцінювання нестандартних відповідей (те, що один розцінює як вияв творчих здібностей учня, для іншого є свідченням недисциплінованості, небажання виконувати інструкції, нездатності до навчання).

2. Невпевненість, відсутність власного ставлення до заданої системи оцінювання.

3. Спрацьовування рефлексу «солідарності» — вчитель займає позицію учня, що відповідає, намагається йому допомогти, усунути загрозу покарання оцінкою. Такий вчитель щедро ставить позитивні оцінки, виправдовуючи це необхідністю заохочувати будь-які прояви активності учнів,

побоюється додаткових запитань. Для нього оцінка — засіб налагодження добрих стосунків. Однак поблажливість розбещує учнів, може бути причиною зневажливого ставлення й до самого вчителя.

4. Учитель орієнтується не на реальний результат конкретних учнів, а на порівняння з обраним ним еталоном. Він може зробити одного учня «взірцем» для всіх інших. Однак прив'язування критеріїв оцінювання до конкретної особи знижує увагу вчителя до того, якою ціною отримуються учнем знання. Подекуди таким еталоном стає сам учитель, висуваючи підвищені вимоги до учнів.

5. Відсутність чіткої системи дій, орієнтація на випадкові чинники. Одні діти звикають до того, що їх значно рідше викликають, на них не звертають уваги, тому під час опитування розгублюються й відповідають гірше, ніж могли б. Випадкова невдача впливає на підсумкову оцінку через значущість кожного проміжного результату. Деякі вчителі звертають увагу лише на тих, хто сидить за першими партами, решта учнів не потрапляють у зону активної уваги вчителя, навіть якщо прагнуть відповідати.

6. Бажання «виховувати» учня оцінкою (виставлення низької оцінки за забутий вдома зошит, надмірну активність на уроці або перерві).

7. Формування в учнів залежності від отримання певних оцінок. Наприклад, навіювання одним учням думки, що вони «не варті» вищої оцінки (призводить до зниження інтересу до навчання через відсутність ймовірності отримати більш високу оцінку), іншим, — що вони мають отримувати лише високі оцінки (раптова невдача може спричинити в учня нервовий зрив через невиправдані сподівання).

Учитель повинен уникати цих недоліків, прагнучи підвищити своє вміння контролювати й оцінювати знання учнів.

Перевірка й оцінювання успішності учнів

Учитель перевіряє та оцінює успішність учнів, керуючись директивними документами, педагогічною теорією та практикою. Найголовнішими з цих вимог є індивідуальний характер перевірки та оцінювання знань, систематичність, диференційованість, об'єктивність, умотивованість оцінок, вимогливість учителя, єдність вимог.

Реформування загальної середньої освіти передбачає втілення у життя принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми на

розвиток особистості людини, індивідуально-диференційований, особистісно-орієнтований підхід до навчання, оцінювання навчальних досягнень кожного учня.

Система оцінювання покликана визначати на кожному етапі навчання рівень успішності учнів відповідно до вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, рівень компетентності учнів, їх готовності до застосування засвоєних знань на практиці. Адже навчальна діяльність повинна не просто дати людині суму знань, а сформувати комплекс компетенцій.

Компетенція (лат. *competere* — добиватися, бути відповідними) — загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.

Основними компетенціями, яких потребує сучасне життя, є:

а) соціальні — здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів суспільства;

б) полікультурні — пов'язані з життям у полікультурному суспільстві, передбачають розуміння несхожості людей, взаємоповагу до їх мови, релігії, культури тощо;

в) комунікативні — володіння усною і писемною рідною та іншими мовами;

г) інформаційні — зумовлені зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вміння здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію;

г) саморозвитку та самоосвіти — потреба і готовність постійно вдосконалюватись як у професійному, так і в особистому та суспільному плані.

Чотирибальна система оцінювання знань, умінь і навичок учнів не відображала відмінності у рівнях навчальних досягнень учнів. Тому з 1 вересня 2000 року запроваджено дванадцятибальну шкалу оцінювання, побудовану з урахуванням підвищення рівня особистих досягнень учня. При оцінюванні вчитель має враховувати рівень успішності учня, а не ступінь його невдач, до чого його, як правило, спонукала чотирибальна система.

Критерії оцінювання ґрунтуються на принципі позитивності, за якого оцінки не поділяють на позитивні й негативні (нерідко виконували каральні функції). При цьому перевідними (випускними) є всі оцінки 12-бальної шкали оцінювання, які виставляють у відповідний документ про освіту.

Критерії оцінювання. У різних освітніх системах і в різний час використовувалися відповідні системи, критерії навчальних досягнень учнів. В Україні донедавна ця робота здійснювалася за п'ятибальною, тепер — за дванадцятибальною шкалою. Дванадцятибальна шкала оцінювання побудована за принципом урахування особистих досягнень учнів.

При визначенні навчальних досягнень учнів аналізуються: характеристики відповіді учня (елементарна, фрагментарна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча); якість знань (правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність); ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок; рівень оволодіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо); досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми); самостійність оцінних суджень.

Ці орієнтири покладено в основу чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів: початкового, середнього, достатнього, високого, які визначаються за характеристиками:

— початковий — відповідь учня при відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення;

— середній — учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний вирішувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності;

— достатній — учень знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), робить висновки, виправляє допущені помилки; відповідь учня повна, правильна, логічна, обґрунтована, хоча й і бракує власних суджень; він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності;

— високий — знання учня глибокі, міцні, узагальнені, системні; він уміє застосовувати їх творчо, навчальна діяльність має дослідницький характер, позначена вміннями самостійно оцінювати життєві ситуації, явища, факти, виявляти і обстоювати власну позицію.

Цим рівням відповідають певні критерії оцінювання (табл. 3.5).

Обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів є тематичне і підсумкове.

Таблиця 3.5

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів

Рівні навчальних досягнень	Бали	Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
1	2	3
Початковий	1	Учень може розрізняти об'єкт вивчення і відтворити деякі його елементи
	2	Учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу, має нечіткі уявлення про об'єкт вивчення, виявляє здатність елементарно викласти думку
	3	Учень відтворює менше половини навчального матеріалу; з допомогою вчителя виконує елементарні завдання
Середній	4	Учень знає приблизно половину навчального матеріалу, здатний відтворити його відповідно до тексту підручника або пояснення вчителя, повторити за зразком певну операцію, дію
	5	Учень розуміє основний навчальний матеріал, здатний з помилками й неточностями дати визначення понять, сформулювати правило
	6	Учень виявляє знання і розуміння основних положень навчального матеріалу. Відповідь його правильна, але недостатньо осмислена. З допомогою вчителя здатний аналізувати, порівнювати, узагальнювати та робити висновки. Вміє застосовувати знання при розв'язуванні задач за зразком
Достатній	7	Учень правильно, логічно відтворює навчальний матеріал, розуміє основоположні теорії і факти, вміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, частково контролює власні навчальні дії
	8	Знання учня є достатньо повними, він вільно застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежності між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролює власну діяльність. Відповідь його повна, логічна, обґрунтована, але з деякими неточностями
	9	Учень вільно володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в дещо змінених ситуаціях, уміє аналізувати і систематизувати інформацію, використовує загальновідомі докази у власній аргументації

Закінчення таблиці 3.5

1	2	3
Високий	10	Учень володіє глибокими і міцними знаннями, здатний використовувати їх у нестандартних ситуаціях. Самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, критично оцінює окремі нові факти, явища, ідеї
	11	Учень володіє узагальненими знаннями з предмета, аргументовано використовує їх у нестандартних ситуаціях, уміє знаходити джерело інформації та аналізувати її, ставити і розв'язувати проблеми. Визначає програму особистої пізнавальної діяльності; самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виявляючи особисту позицію щодо них
	12	Учень має системні, дієві знання, виявляє неординарні творчі здібності у навчальній діяльності, вміє ставити і розв'язувати проблеми, самостійно здобувати і використовувати інформацію, виявляє власне ставлення до неї. Розвиває свої обдаровання і нахили

Основною структурною одиницею кожного навчально-го предмета є тема, передбачена навчальною програмою. За тематичного оцінювання кожна оцінка, яку отримує учень, має бути результатом опанування ним конкретної теми. Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів є одночасно засобом систематизації та узагальнення знань, спонукає учнів до глибшого і міцнішого засвоєння основних положень конкретної теми. Воно є обов'язковим, результати його проведення фіксуються в журналі.

Підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці чверті, семестру або навчального року. Підсумкову оцінку за семестр (чверть) виставляють за результатами тематичного оцінювання, за рік — на підставі семестрових (четвертних) оцінок. Поточне оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюють як в усній, так і письмовій формі. При цьому виставлення в журнал поточних оцінок не є обов'язковим для вчителя.

Перед початком вивчення чергової теми учні мають бути ознайомлені з тривалістю її вивчення (кількість занять); кількістю і тематикою обов'язкових робіт і термінами їх проведення; питаннями, що виносяться на атестацію, якщо вона передбачена в усно-письмовій формі, або орієнтовними

завданнями (задачами) тощо; терміном і формою проведення тематичної атестації; умовами оцінювання. Якщо темою передбачено виконання учнями практичних, лабораторних робіт, інших практичних завдань, їх виконання є обов'язковою умовою допуску учнів до тематичної атестації. Самостійні роботи, диктанти, поточні форми роботи є процесом набуття учнями певних компетенцій. Оцінки за роботи виставляють для фіксації рівня досягнень учня з конкретних питань, але вони не впливають на оцінку тематичного заліку.

За наявності вагомих причин, які учень з етичних міркувань не може оприлюднити, атестація за згодою вчителя може бути перенесена на пізніший термін, але не більше, як на тиждень.

За тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів у журналі відводять по дві клітинки: для першої та можливої повторної (для підвищення оцінки) атестації.

Тематичну атестацію проводять у різних формах. Основним є об'єктивне оцінювання навчальних досягнень учнів. Результати атестації доводять до їх відома, оголошують перед класом (групою) протягом тижня, фіксуючи їх у класному журналі.

Учні, які не засвоїли матеріал теми, повинні доопрацювати його, їм надають необхідну допомогу, визначають термін повторної атестації. Учень має право на переатестацію для підвищення атестаційного балу.

Семестрову (четвертну) оцінку виставляють на основі оцінок, одержаних за результатами тематичних атестацій наприкінці чверті, семестру. Її виставляють лише за умови проходження учнем усіх запланованих тематичних атестацій, а річну — за результатами семестрових (четвертних).

Перевірка й оцінювання успішності учнів покликані виконувати не каральну, а стимулюючу, заохочувальну функції, сприяти формуванню в учнів усвідомленої потреби в навчанні, здобутті міцних системних знань.

Запитання. Завдання

1. Розкрийте сутність та функції контролю навчальної діяльності учнів.
2. Проаналізуйте існуючі види контролю.
3. Доведіть доцільність методів усного, письмового, графічного, програмованого контролю.
4. Завдяки яким засобам можна підвищити надійність стандартизованого контролю?
5. У чому полягають вимоги до оцінювання знань учнів?

6. Як впливає на надійність оцінки оцінювання за 12-бальною шкалою?

7. Проаналізуйте особливості дванадцятибальної шкали оцінювання успішності учнів.

3.11. Диференційоване навчання в школі

Епоха універсалізації освіти, енциклопедичних знань відходить у минуле. Темпи сучасного життя потребують більш раннього визначення сфери подальшої професійної підготовки. Таку можливість надає школярам диференціація освіти.

Диференціація в освіті. Види і рівні диференціації

Диференціація може здійснюватись між школами в межах шкільної системи, класами в межах школи, групами учнів та окремими учнями в межах класу з урахуванням одного чи кількох критеріїв — мети, методів, змісту освіти тощо.

Підставами для створення відмінностей в освітньому процесі можуть бути стать, вік, соціальна належність, розумові здібності, успіхи в навчанні, пізнавальні інтереси тощо.

Диференціація (лат. differentia — відмінність) в освіті — процес та результат створення відмінностей між частинами освітньої системи (підсистем).

Існує кілька видів диференціації:

1) за здібностями: учнів розподіляють на навчальні групи за загальними чи окремими здібностями. У першому випадку за результатами успішності їх розподіляють по класах А, В, С і навчають за відповідними програмами, маючи можливість переведення з одного класу в інший. У другому випадку учнів групують за здібностями до вивчення певної групи предметів (гуманітарних, природничих, фізико-математичних);

2) за недостатністю здібностей: учнів, які не встигають із певних предметів, групують у класи, в яких ці предмети вивчають за заниженим рівнем і в меншому обсязі;

3) за майбутньою професією: навчання у школах, які формують і розвивають навички майбутньої професії (музичних, художніх, з поглибленим вивченням іноземних мов тощо);

4) за інтересами учнів: навчання в класах чи школах з поглибленим вивченням певних галузей знань (фізики, математики, хімії, інших предметів);

5) за талантами дітей: пошук (проведення різноманітних олімпіад, конкурсів) талановитих дітей і створення умов для їх всебічного розвитку.

Кожен з розглянутих видів диференціації має свій зміст, методичку навчання.

Рівні диференціації

Диференціація середньої освіти в Україні відбувається як на макро- та мезо-, так і на мікрорівні. Щодо макро- та мезорівня, то йдеться про існування різних типів середніх навчальних закладів: загальноосвітніх шкіл, спеціалізованих шкіл, гімназій, колегіумів, ліцеїв. Ці навчальні заклади мають академічний профіль, призначені для обдарованої молоді, спрямовані на підготовку учнів до вступу у вищі навчальні заклади. Відбір до них є конкурсним, здійснюється відповідно до рівня розвитку певних здібностей та навичок.

Диференціація на мезорівні властива школі-ліцею, школі-гімназії, школі-комплексу, а також звичайній загальноосвітній школі, в якій створені спеціалізовані класи. Ще одним видом диференціації на мезорівні є створення на одній навчальній паралелі класів вирівнювання, в яких учні згруповані на підставі слабкого рівня успішності та на підставі академічних здібностей.

Диференціація на мікрорівні традиційно виявляється в роботі вчителів, передбачає роботу вчителя на уроці з кількома групами дітей відповідно до рівня навчальних навичок.

Диференційоване навчання у практичній діяльності вчителя передбачає, що всі учні одержують однакові завдання, але слабшим надається індивідуальна допомога під час їх виконання або окремі посилені для них завдання. Інколи учням пропонують легше завдання, але згодом ускладнюють додатковим, яке вони виконують відповідно до своїх можливостей. Загалом диференціація завдань за змістом може здійснюватися на підставі кількості завдань, за ступенем їх трудності, самостійності виконання. На практиці такий поділ здійснюють на підставі реальних навчальних можливостей учнів.

Відповідно до навчальних можливостей учнів умовно поділяють на такі групи:

1) учні з дуже високими навчальними можливостями. Вони здатні швидко засвоювати матеріал, вільно вирішувати завдання, з інтересом і самостійно працювати. Потребують завдань підвищеної складності;

2) учні з високим рівнем навчальних можливостей. Вони мають міцні знання, володіють навичками самостійної роботи, не поступаються першій групі у засвоєнні матеріалу, але не завжди старанно закріплюють вивчене, бо їм це властива висока працездатність. Потрібна корекція їх роботи, періодичний контроль за їх навчальною діяльністю;

3) учні із середніми навчальними можливостями. Вони можуть непогано вчитися, але їм заважає низька навчальна працездатність;

4) учні з низькими навчальними можливостями. Вони мають слабку здатність до навчання і низьку навчальну працездатність, вимагають спеціального підходу педагога.

Формуючи такі групи, слід пам'ятати, що учні не повинні здогадуватися про причини їх поділу на групи. У складі групи може бути 4—6 учнів. Група може бути гомогенна (однорідна, учні мають однаковий рівень навчальних можливостей) або гетерогенна (неоднорідна, учні мають різний рівень навчальних можливостей).

Групове навчання сприяє використанню пошукових завдань, створює передумови для використання комплексних розумових дій. Навчальні завдання вирішуються у процесі спілкування учнів у групі, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей. Учитель здійснює розподіл праці між учнями групи, формулює основні та додаткові запитання, розраховує час на їх виконання, здійснює оперативний контроль. При цьому він прогнозує власну педагогічну діяльність на занятті.

На початку ХХІ ст. диференціація та індивідуалізація навчання і виховання учнів стала основоположним принципом роботи середніх загальноосвітніх навчальних закладів України. Створюється педагогічна система на засадах врахування освітніх потреб, можливостей і пізнавальних інтересів школярів, яка забезпечує як роботу з обдарованими дітьми, так і попередження неуспішності й відставання учнів. Це досягається, зокрема, ефективним поєднанням інваріантної та варіативної складових Базового навчального плану в задоволенні запитів учнів і досягненні ними найкращих освітніх результатів. Такий підхід уможливорює варіативність робочих планів, за якими працюють середні навчальні заклади.

Навчання обдарованих учнів

На рубежі ХХ—ХХІ ст. окреслилися принципово нові ознаки світової цивілізації, пов'язані з особливостями функціонування постіндустріальних суспільств, інформаційних технологій, процесів глобалізації, що дає підстави стверджувати про формування нової цивілізації — ноосферно-космічної. Найбільшого успіху досягатимуть держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Тому проблема обдарованості, творчості, інтелекту виходить на передній план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів.

Закон України «Про освіту» передбачає з метою розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей створення профільних класів (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, навчально-виховних колективів, об'єднань. Найобдарованішим дітям держава надає підтримку і заохочує їх (виділяє стипендії, спрямовує на навчання і стажування до провідних вітчизняних і зарубіжних освітніх центрів).

Обдарованість — індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

У педагогіці виділяють кілька типів обдарованості: раціонально-мислительний (необхідний вченим, політикам, економістам); образно-художній (необхідний дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам); раціонально-образний (необхідний історикам, філософам, учителям); емоційно-почуттєвий (необхідний режисерам, літераторам).

Російський педагог Ю. Гільбух виділяє загальну (розумову) і спеціальну (художню, соціальну, спортивну) обдарованості. Кожен з типів охоплює по кілька видів обдарованості, а кожен вид тлумачиться як спеціальні здібності.

В умовах загальноосвітньої школи важливо правильно організувати роботу учителя з обдарованими дітьми, не тільки створюючи необхідні умови для їх розвитку, а й психологічно готуючи їх до наполегливої праці, самовиховання.

Обдаровані діти — діти, в яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності.

Вони вирізняються серед однолітків яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів на якісно вищо-

му рівні, який перевищує певний умовний «середній» рівень. Їх успіхи не є випадковими, а виявляються постійно.

Обдаровані діти характеризуються порівняно високим розвитком мислення, тривким запам'ятовуванням навчального матеріалу, розвинутими навичками самоконтролю в навчальній діяльності, високою працездатністю тощо. Їм властива висока розумова активність, підвищена схильність до розумової діяльності, неординарність, свобода самовияву, багатство уяви, сформованість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву і науковому осмисленню певні явища, стереотипи, догми.

Вони завжди виявляють уважність, зібраність, готовність до напруженої праці, що переростає в працелюбність, в потребу працювати безупинно, без відпочинку. Мислення їх відзначається високою оперативністю (продуктивністю). Коло їх пізнавальних інтересів не обмежується однією проблемою, постійно розширюється, що є стимулом розумової активності.

Тому учні повинні мати сприятливі морально-психологічні умови для активної навчальної діяльності, виконуючи роботу більшу за обсягом та інтенсивністю.

Взаємодія учителя з обдарованими дітьми повинна базуватися з урахуванням таких психолого-педагогічних принципів:

- формування взаємин на основі творчої співпраці;
- організація навчання на основі особистісної зацікавленості учня, її індивідуальних інтересів і здібностей (сприяє формуванню пізнавальної суб'єктивної активності дитини на основі її внутрішніх уподобань);
- превалювання ідеї подолання труднощів, досягнення мети в спільній діяльності педагога та учнів, самостійній роботі учнів (сприяє вихованню сильних натур, здатних виявити наполегливість, дисциплінованість);
- вільний вибір форм, напрямів, методів діяльності (сприяє розвитку творчого мислення, вміння критично оцінювати свої можливості й прагнення самостійно вирішувати все складніші завдання);
- розвиток системного, інтуїтивного мислення, вміння «згортати» і деталізувати інформацію (дисциплінує розум учня, формує творче, нешаблонне мислення);
- гуманістичний, суб'єктивний підхід до виховання (передбачає абсолютне визнання гідності особистості, її права на вибір, власну думку, самостійний вчинок);
- створення нового педагогічного середовища (будується на основі співдружності педагогів, колег, однодумців у творчому вихованні дітей).

Втілення цих принципів у життя потребує творчого підходу до організації навчання як інтегрованого процесу, який сприяє формуванню цілісної картини світу, дає змогу учням самостійно обирати «опорні» знання з різних наук при максимальній орієнтації на власний досвід.

Форми і методи роботи з обдарованими дітьми. Робота з обдарованими дітьми вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової аполітичної, розвиваючої, творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета вчителям.

Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації має доповнюватись науковими відомостями, які обдаровані учні можуть одержати в процесі виконання додаткових завдань у той же час, що й інші, але за рахунок вищого темпу обробки навчальної інформації.

Серед методів навчання обдарованих учнів мають переважувати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь і навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання повинні мати творчий, диференційований характер.

Вищеперелічені аспекти, які мають бути органічно вплетеними в урок, доповнюються системою позакласної та позашкільної роботи: виконання учнем позанавчальних завдань; заняття у наукових товариствах; відвідування гуртка або участь у тематичних масових заходах (вечорах любителів літератури, історії, фізики, хімії та ін.); огляди-конкурси художньої, технічної та інших видів творчості, зустрічі з ученими тощо.

Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання різноманітних завдань, участь в очних і заочних олімпіадах, конкурсах на кращу науково-дослідну роботу. Вчителі повинні послідовно стежити за розвитком інтересів і нахилів учнів, допомагати їм в обранні профілю позашкільних занять.

Помітна роль у розвитку інтелектуально обдарованих дітей належить Малій академії наук України, її територіальним відділенням.

У зарубіжній школі найчастіше використовують такі форми навчання обдарованих дітей: прискорене навчання; збагачене навчання; розподіл за потоками, сетами, бендами;

створення спеціальних класів і спеціальних шкіл для обдарованих дітей (відокремлене та спеціальне навчання).

Прискорене навчання. Враховує здатність обдарованих дітей швидко засвоювати навчальний матеріал. Прискорене навчання може відбуватися завдяки більш ранньому початку навчання дитини у школі, «перестрибуванню» через класи, переходу до старшої вікової групи, але тільки з деяких предметів; більш ранньому вивченню курсу, який пізніше вивчатиметься всім класом; тимчасовому переведенню обдарованих учнів у спеціальну групу. Але такий темп навчання нерідко породжує нові проблеми, оскільки інтелектуальна перевага дитини не завжди супроводжується психологічною зрілістю. Часто виявляються прогалини у знаннях дитини, які стають помітними на пізніших стадіях навчання.

Збагачене навчання. Використовують у роботі з класами, в яких навчаються діти з різними здібностями. Збагачена якісно програма має бути гнучкою, передбачати розвиток продуктивного мислення, індивідуальний підхід при її використанні, створювати умови, за яких учень міг би навчатися з притаманною йому швидкістю, самостійно вибрати навчальний матеріал, методи навчання.

Розподіл за потоками, сетами, бендами. Передбачає розподіл дітей на *потоки* (однорідні групи). У таких групах діти не відчувають дискомфорту, спричиненого конкуренцією, темп навчання відповідає їх здібностям, є більше можливостей для надання допомоги тим, хто її потребує. Але з часом ці групи знову стають неоднорідними, виникають проблеми, зумовлені внутрішньою диференціацією. Серед негативних рис такого підходу — відбір до груп за соціальними критеріями, зниження мотивації у навчанні, послаблення змагальності в класі. У британській школі практикують розподіл учнів за здібностями: *бенди* (три-чотири групи по 120—140 учнів, де відсутня внутрішня диференціація навчання) і *сети* (об'єднання учнів, котрі виявили здібності у вивченні одного предмета). Відповідно один предмет учні вивчають в одній групі, що працює з певною швидкістю, інший предмет — в іншій, яка працює з іншою швидкістю).

Створення спеціальних класів і спеціальних шкіл для обдарованих дітей. Воно зумовлене тим, що обдаровані діти краще почуваються з рівними собі за інтелектуальним розвитком. Проте більшість зарубіжних учених вважають це недоцільним, оскільки за такої форми навчання певною мірою відбувається соціальна дезінтеграція обдарованих

особистостей: навчання ізольовано від ровесників може мати негативні наслідки для їх загального, соціального та емоційного розвитку.

Робота з обдарованими дітьми відбувається за спеціальними програмами, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (посилююча модель), або на слабких (коригуюча модель), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсуюча модель).

Вибір форми навчання залежить від можливостей викладацького колективу, його здатності й уміння налагодити навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дітей, стимулювати їх когнітивні (лат. *cognitio* — знання, пізнання) здібності, індивідуальні особливості кожної дитини.

Проблема відставання учнів у навчанні

Загалом приблизно 12,5% учнів мають труднощі у навчанні. На означення цього явища вживають поняття «неуспішність» і «відставання».

Неуспішність — невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, що фіксується через значний проміжок часу навчання (вивчення розділу, наприкінці чверті, півріччя).

В неуспішності синтезовані окремі відставання, вона є результатом процесу відставання. Загалом неуспішність може виявлятися у загальному і глибокому відставанні з багатьох предметів і тривалий час, частковому або стійкому відставанні з кількох складних предметів чи епізодичному відставанні з одного або кількох предметів.

Відставання — невиконання учнями вимог або однієї з них, наявне на одному з проміжних етапів навчального процесу.

Неуспішність і відставання взаємозв'язані.

Відставання учня у навчанні визначають на підставі його невміння усвідомити суть, трудність завдання, намітити план його вирішення, пасивності й неувважності на уроці, коли відбувається пошук рішення, байдужості до результатів своєї навчальної діяльності, нездатності адекватно оцінити свою роботу, відсутності самоконтролю у навчанні. Часто такий учень не може пояснити мету виконуваного ним завдання, хаотично, не дотримуючись правил, діє під час його виконання, не знає, як перевірити одержаний результат, не може відтворити визначення понять; не розуміє тексту.

Причини відставання у навчанні класифікують на:

— біопсихічні (спадкові особливості, задатки, здібності, особливості характеру);

— недоліки фізичного та психічного розвитку (слабке здоров'я, нерозвинута пам'ять і мислення, нерозвинуті навички навчальної праці);

— недостатній рівень вихованості (немає інтересу до навчання, почуття обов'язку, слабка сила волі, недисциплінованість);

— недоліки в діяльності школи (відсутність у класі атмосфери поваги до знань, недоліки в методиці викладання, недостатня організація індивідуальної і самостійної роботи учнів, байдужість і слабка підготовка вчителя);

— негативний вплив сім'ї (погані матеріальні умови життя сім'ї, негативне ставлення батьків до школи і навчальної діяльності дітей, відрив дітей від навчальної праці та ін.).

Серед загальних причин неуспішності навчання виділяють: уніфікованість системи навчання, однаковий для всіх зміст освіти, що не задовольняє потреби дітей; стереотипність у методах і формах навчання, вербалізм, недооцінка емоцій у навчанні; невміння визначити мету навчання, налагодити ефективний контроль за його результатами; зневажливе ставлення до розвитку учнів, практицизм, орієнтація на зубрячку. Загалом ці причини можна охарактеризувати як дидактичну, психологічну, методичну некомпетентність.

Робота з відстаючими учнями. Подоланню дидактичних причин неуспішності сприяють:

— педагогічна профілактика — пошуки оптимальних педагогічних систем, методів і форм навчання, нових педагогічних технологій, проблемне, програмоване навчання, комп'ютеризація навчання;

— педагогічна діагностика: систематичний контроль та оцінювання результатів навчання, своєчасне виявлення прогалин у навчанні (проведення бесід з учнями, батьками, спостереження за учнями, їх тестування, аналіз результатів, підбиття підсумків на педагогічному консиліумі вчителів);

— педагогічна терапія: заходи з метою подолання відставань у навчанні (проведення додаткових занять, організація класів вирівнювання);

— виховний вплив: налагодження індивідуальної виховної роботи з учнем, співпраці з батьками.

Залежно від виду відставання учнів у навчанні (епізодична неуспішність, стійке відставання з одного предмета чи предметів одного профілю, стійке і широкопрофільне відставання) обирають засоби для його подолання.

Найчастіше вдаються до проведення додаткових занять з невстигаючими учнями, організації класів вирівнювання.

Додаткові заняття з невстигаючими учнями. Проводять їх добровільно (іноді обов'язково) за призначенням вчителя, застосовуючи різноманітні методи і прийоми. Вони переважно бувають індивідуальними, інколи груповими (3—5 учнів з типовими недоліками у знаннях). Вчителю важливо завоювати довіру учня, переконати його в тому, що єдиною метою таких занять є допомога у навчанні, пробудити в ньому впевненість у власних силах, бажання працювати.

Класи вирівнювання. Їх комплектують на базі однієї чи кількох початкових шкіл мікрорайону з дітей, які на час вступу до школи виявились непідготовленими до систематичного навчання у звичайних умовах, а також із невстигаючих з основних предметів учнів першого і другого класів. У цих дітей, як правило, наявна певна затримка розвитку сприймання і мислення, послаблення пам'яті, нестійка увага, але не настільки, щоб вважати їх дефективними. Це нормальні діти, які вимагають посиленої уваги, особливих зусиль, своєрідної «бережливої педагогіки». За два-три роки інтенсивної роботи такі діти вирівнюються у знаннях зі своїми ровесниками із звичайних класів і потім продовжують навчання в середній школі.

Важливим фактором успішної роботи класів вирівнювання є відносна однорідність складу учнів, порівняно однакова їх шкільна зрілість. Учителі мають змогу маневрувати навчальним матеріалом, використовувати його відповідно до особливостей вивчення певної теми. Головним є не проходження програми, а достатнє засвоєння кожним учнем матеріалу, ліквідація прогалин у знаннях, розвиток уміння вчитися, що створює умови для подальшого просування у навчанні. Певне значення має і кількість учнів у класах (не більше 20). Викладають у таких класах спеціалісти високої кваліфікації, здатні творчо організувати пізнавальну діяльність учнів.

Запитання. Завдання

1. На яких підставах, за якими напрямками здійснюється диференціація навчання та виховання учнів?
2. Обґрунтуйте види диференціації навчальної діяльності.
3. На які групи можна поділити учнів відповідно до їх навчальних можливостей?
4. У чому полягає готовність учителя до диференційованого навчання?
5. Охарактеризуйте особливості учнів з підвищеними навчальними можливостями.

6. Проаналізуйте досвід роботи з обдарованими дітьми в школах іншого регіону.
7. Яких обдарованих людей з різних галузей діяльності ви знаєте?
8. Чим зумовлене відставання учнів у навчальній діяльності? Аргументуйте власну думку.
9. За якими ознаками можна виявити контингент учнів, які відчувають труднощі в навчанні?
10. Обґрунтуйте причини відставання учнів у навчанні.
11. Проаналізуйте досвід роботи вчителя за фахом з відстаючими учнями.

Література

- Бутенко Н. Ю.** Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. — К.: КНЕУ, 2004. — 383 с.
- Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посіб.** / За ред. С. П. Бондар. — 2-ге вид., допов. — К.: Стило, 2001. — 256 с.
- Дзюбенко А. А.** Новые информационные технологии в образовании. — М., 2000. — 104 с.
- Зимняя И. А.** Педагогическая психология. Учебник для вузов. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2000. — 384 с.
- Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы. — СПб.: «Питер», 2000. — 512 с.
- Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посіб.** / Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. — К.: А.П.Н., 2002. — 136 с.
- Інформатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: Підруч. для студ. вищих навч. закл.** / За ред. О. І. Пушкаря. — К.: Вид. центр «Академія», 2002. — 704 с.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук.** — К.: «К.І.С.», 2004. — 112с.
- Лозова В. І.** Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. — Х.: «РЦНІТ», ХДПУ, 2000. — 175 с.
- Луцай В. С.** Філософія сучасної освіти: Навч. посіб. — К.: Центр «Magistr-S» Творч. спільки вчит. України, 1996. — 256 с.
- Машбиц Е. И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України.** — 2002. — №16. — С. 3—9.
- Освітні технології / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.: Навч.-метод. посіб.** / За заг. ред. О. М. Пехоти. — К.: А. С. К., 2001. — 256 с.
- Пехота О. М., Старєва А. М.** Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя. — Миколаїв: Іліон, 2005. — 271 с.
- Підласий І. П.** Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. — К.: Вид. дім «Слово», 2004. — 616 с.
- Прокопенко І. Ф., Євдокімов В. І.** Педагогічна технологія. — Х: Основа, 1995. — 105 с.
- Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи: Підруч. для студ. пед. ф-тів. — К.: Генеза, 1999. — 368 с.

- Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. — М.: Нар. образование, 1998. — 256 с.
- Сериков В. В.** Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы: Монограф. — М: Волгоград, 1998. — 222 с.
- Сисоєва С. О.** Педагогічна творчість: Монографія. — Х.; К.: Книж. вид-во «Каравела», 1998. — 150 с.
- Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба.** — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — 256 с.
- Сластенин В. А.** Педагогика: инновационная деятельность. — М.: Магистр, 1997. — 222 с.
- Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.** — К.: «К.І.С.», 2003. — 296 с.
- Сущенко Т. І.** Позашкільна освіта: Навчальний посібник. — К.: ІСДО, 1996. — 144 с.
- Трайнев В. А.** Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. — М.: Изд. дом «Дашков и К»: МАН ИПТ, 2002. — 360 с.
- Фурман А. В.** Модульно-розвивальне навчання — система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 3. — С. 96—107.
- Хуторской А. В.** Современная дидактика. — СПб: «Питер», 2001. — 536 с.
- Школа диалога культур. Основы программы / Под ред. В. С. Библера.** — Кемерово: «АЛЕФ» Гуманит. центр, 1992. — 96 с.
- Юцявичене П. А.** Основы модульного обучения. Теоретические разработки. — Вильнюс: Даугава, 1989. — 68 с.
- Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.

4.

Школознавство

4.1. Управління освітою в Україні

Система освіти функціонує і розвивається на основі не лише внутрішніх закономірностей, засад і принципів, а й завдяки цілеспрямованому і послідовному управлінню нею, обумовленому її суспільною роллю, актуальними суспільними потребами, особливостями різних типів навчальних закладів. Завдяки раціональному, зорієнтованому у перспективу, ефективному управлінню вона реалізує своє суспільне призначення.

Загальні принципи управління освітою

Принципи управління та керівництва школою, діяльність органів народної освіти, керівництво навчально-виховною роботою в загальноосвітніх навчально-виховних закладах, зміст і методи планування та контролю, систему учнівського самоврядування, організацію обліку та звітності охоплює така галузь науки як школознавство.

Школознавство — галузь педагогічної науки, що досліджує принципи та організаційні засади діяльності загальноосвітніх навчально-виховних закладів, зміст і методи управління шкільною справою, особливості керівництва школою, організації її роботи.

Управління навчально-виховними закладами здійснюють на основі положень Конституції України, Закону «Про осві-

ту», Положення про загальноосвітній навчальний заклад, спираючись на принципи управління системою освіти, до яких належать:

— принцип демократичності управління школою. Він полягає у поєднанні громадського самоврядування з єдиначальністю директора. Головним органом самоврядування є конференція представників громадськості, педагогів, батьків, учнів старших і середніх класів, на якій обирають директора і раду школи. Основні питання роботи школи директор зобов'язаний узгоджувати з радою. Крім того, в школі діє педагогічна (дорадча) рада.

Положення про загальноосвітній навчальний заклад окреслює права та обов'язки вчителів, учнів, працівників школи. Статут школи, правила внутрішнього трудового розпорядку є її демократичною правовою базою, а школа є маленьким «острівцем» правової держави, де все регулюється нормами і правилами;

— принцип гуманізації. Він ґрунтується на усвідомленні людини як найвищої цінності, необхідності поваги до неї. Передбачає створення гуманних стосунків, оптимальних умов для повноцінної життєдіяльності дитячого і педагогічного колективів;

— принцип гласності, відкритості управління. Цей принцип зобов'язує до відкритого прийняття рішень педагогічної ради школи, обговорення поточних питань (розподіл навчальних годин, прийом та звільнення з роботи вчителів, інших працівників). Гласність та відкритість запобігають соціально-психологічній напруженості в педагогічному, учнівському та громадському середовищах;

— принцип регіональності школи. Оскільки у межах України регіональність виявляється як належність до певного регіону (Донбасу, Слобожанщини, Півдня, Центральної України, Криму, Галичини, Закарпаття, Буковини), кожен з яких має специфічну організацію життя, побуту, мовні особливості, традиції, це зумовлює специфіку школи, створення у ній своєрідних культурно-освітніх центрів, організацію гуртків, фестивалів тощо;

— принцип плановості. Він передбачає чітку систему перспективного і щоденного планування усіх видів навчально-виховного, організаційно-господарського процесу з урахуванням об'єктивних умов та соціально-економічних можливостей конкретного закладу освіти. При цьому всі плани мають бути спрямовані на вирішення основних завдань школи;

— принцип перспективності. Він впливає з необхідності передбачення та прогнозування діяльності школи не лише

на семестр, навчальний рік, а й на весь цикл навчання учнів у школі;

– принцип компетентності. Він передбачає високий рівень науково-педагогічної підготовки, загальної ерудиції, професіоналізму вчителів;

— принцип оптимізації, спрямований на створення в навчально-виховному закладі найсприятливіших соціально-психологічних та економічних умов для ефективної діяльності учасників педагогічного процесу;

— принцип поєднання єдиноначальності, колегіальності й персональної відповідальності. Він означає персональну відповідальність керівника навчально-виховного закладу перед вищими органами освіти, суспільством, державою, законом за стан справ у керованій ним установі. Директор має право в межах закону самостійно приймати рішення, вимагати їх виконання від усіх працівників закладу. Він поєднує свою діяльність із колегіальними органами — радою, педагогічною радою — і несе відповідальність за реалізацію рішень цих органів;

— принцип об'єктивності оцінювання виконання учасниками педагогічного процесу функціональних обов'язків за результатами конкретних справ. Він передбачає необхідність систематичного контролю за діяльністю посадових осіб, об'єктивного оцінювання результатів роботи (рівень успішності й вихованості учнів). Ця робота має відбуватися гласно, з урахуванням думки педагогічного колективу;

— принцип участі громадськості. Цей принцип полягає у створенні різноманітних комісій, які сприяють роботі школи.

Управління системою освіти може бути ефективним та дієвим за умови комплексної реалізації цих принципів.

Структура управління освітою в Україні

Відповідно до Закону «Про освіту» в Україні створено систему органів державного управління освітою: Міністерство освіти і науки України, міністерства і відомства України, яким підпорядковані навчально-виховні заклади, Вища атестаційна комісія (ВАК) України; Міністерство освіти Автономної Республіки Крим; місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування і підпорядковані їм органи управління освітою.

Міністерство освіти і науки України є центральним органом державної виконавчої влади, здійснює керівництво освітою і має відповідні повноваження. Вони полягають у визначенні державної політики в галузі освіти, науки, професійної

підготовки кадрів, виробленні програми розвитку освіти, державних стандартів освіти; навчально-методичному керівництві, контролю за дотриманням державних стандартів, державному інспектуванні; забезпеченні зв'язку із закладами освіти, державними органами інших країн з питань, що належать до його компетенції; проведенні акредитації вищих та професійно-технічних закладів освіти незалежно від форм власності та підпорядкування, видачі їм ліцензій, сертифікатів.

До повноважень міністерства належать розроблення умов прийому до закладів освіти, випуск підручників, посібників, методичної літератури, розроблення проектів положень про заклади освіти, організація атестації педагогічних і науково-педагогічних працівників щодо присвоєння їм кваліфікаційних категорій, педагогічних та вчених звань. Разом з іншими міністерствами і відомствами, яким підпорядковані заклади освіти, воно реалізує державну політику в освітній галузі, здійснює контроль за її практичним втіленням, дотриманням актів законодавства про освіту в усіх закладах освіти незалежно від форм власності і підпорядкування; здійснює керівництво державними закладами освіти.

Акти Міністерства освіти і науки України у межах його повноважень є обов'язковими для міністерств і відомств, яким підпорядковані заклади освіти, Міністерства освіти Автономної Республіки Крим, місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підпорядкованих їм органів управління освітою, закладів освіти незалежно від форм власності.

Вища атестаційна комісія України організовує і проводить атестацію наукових, науково-педагогічних кадрів, керує роботою з присудження наукових ступенів.

Місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування здійснюють державну політику в галузі освіти в межах їх компетенції. Вони встановлюють обсяги бюджетного фінансування закладів освіти, установ; забезпечують розвиток їх мережі, зміцнення матеріальної бази, господарське обслуговування. Ними здійснюється соціальний захист працівників освіти, дітей, учнівської і студентської молоді, створюються умови для їх виховання, навчання і роботи відповідно до нормативів матеріально-технічного та фінансового забезпечення; організація обліку дітей дошкільного та шкільного віку; контроль виконання вимог щодо їх навчання. Вони вирішують питання, пов'язані з опікою і піклуванням про неповнолітніх, які залишилися без піклування батьків, дітей-сиріт, захист їх прав, надання матеріальної

допомоги; створюють належні умови за місцем проживання для виховання дітей, молоді, розвитку здібностей, задоволення їх інтересів тощо.

Створені місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування відповідні місцеві органи управління освітою спрямовують свою діяльність на управління закладами освіти комунальної власності. Вони організовують навчально-методичне забезпечення закладів освіти, вдосконалення професійної кваліфікації педагогічних працівників, їх перепідготовку та атестацію; координують дії педагогічних, виробничих колективів, сім'ї, громадськості з питань навчання і виховання дітей; визначають потреби, розробляють пропозиції щодо державного контракту, формування регіонального замовлення на педагогічні кадри, укладання договорів та їх підготовку. Вони уповноважені здійснювати контроль за дотриманням вимог щодо змісту, рівня і обсягу освіти та атестацію закладів освіти, що перебувають у комунальній власності.

Елементами системи управління освітою є відповідні відділи вузів, технікумів, ПТУ, шкіл, дошкільних установ, позашкільних закладів (планово-фінансовий, методичний, господарський та ін.), сектори (попереднього прогнозування, виховної роботи, атестації та перепідготовки педагогічних кадрів, методистів-координаторів, бібліотечних фондів та ін.), комісії (атестаційна, з питань орендних відносин, нових педагогічних технологій, комерційної діяльності закладів освіти, проведення випускних та перевірних екзаменів та ін.), фонди.

Безпосереднє керівництво навчально-виховними закладами здійснюють міські, районні відділи освіти, відповідні функції яких визначені в Положенні про відповідний відділ освіти. Основний апарат їх складається із завідувача міським (районним) відділом освіти, інспекторів по школах, дошкільних і позашкільних закладах, методистів, фахівця з питань охорони дитинства, бухгалтера, господарської служби тощо.

Усі органи управління освітою працюють у тісному взаємозв'язку і постійному контакті, забезпечуючи виконання принципів управління системою освіти.

Інспектування загальноосвітнього закладу

Основною формою державного контролю за діяльністю загальноосвітнього закладу є його державна атестація, яка проводиться не рідше одного разу на десять років у порядку, вста-

новленому Міністерством освіти і науки. У період між атестацією проводять інспектування з питань, пов'язаних з його навчально-виховною діяльністю.

Інспектування (лат. *inspectare* — наглядати) — система державного контролю за виконанням закладами й установами освіти постанов, директив уряду в галузі освіти, навчальних планів та програм, інструкцій, наказів і розпоряджень керівних органів з одночасною практичною допомогою тим, кого контролюють, вжиттям заходів щодо запобігання й усунення недоліків.

Інспекторами призначають висококваліфікованих і досвідчених працівників освіти.

Шкільна інспекція складається з інспекторів Міністерства освіти і науки України, інспекторів управління освіти обласної державної адміністрації, інспекторів відділів освіти районної державної адміністрації.

Під час інспектування школи перевіряють її діяльність із таких напрямів:

- забезпечення загальної середньої освіти молоді;
- організаційна робота, розстановка й використання педагогічних кадрів;
- стан внутрішкільного керівництва, методична робота;
- система праці вчителів, уроки, інші форми організації навчання;
- стан виховної, позакласної та позашкільної роботи з учнями;
- зв'язок школи з сім'єю і громадськістю;
- навчально-матеріальна база школи, виконання планових бюджетних витрат;
- облік роботи і звітність школи;
- адміністративно-господарська діяльність.

Зміст, види і періодичність перевірок визначаються залежно від стану навчально-виховної роботи в закладі освіти, але не частіше 1—2 разів на рік.

Залежно від спрямованості інспектування виділяють такі його види:

— фронтальне: передбачає перевірку усіх сторін діяльності школи. Дає змогу оцінити її роботу, зробити об'єктивні висновки, з'ясувати передумови успіхів і причини недоліків, визначити шляхи їх усунення. Проводиться раз на п'ять років бригадою інспекторів і працівників освіти під керівництвом завідувача рай(міськ)вно;

— вибіркове: спрямоване на перевірку окремих сторін діяльності освітнього закладу. Проводять за потреби вивчення конкретних питань, що мають важливе значення або незадовільно вирішуються на практиці. Здійснює інспектор, за яким

закріплена школа, інколи залучають методистів рай(міськ)методкабінету;

— тематичне: спрямоване на поглиблене вивчення, перевірку вирішення певної проблеми групою шкіл.

Наслідки інспекторської перевірки шкіл оформлюють актом, доповідною запискою або довідкою, в яких обґрунтовують висновки і пропозиції.

Запитання. Завдання

1. Чим обумовлена необхідність управління системою освіти?
2. Обґрунтуйте принципи управління сучасною школою.
3. У чому полягає взаємозв'язок органів державного управління освітою в Україні?
4. Проаналізуйте структуру управління освітою і наукою на місцях.
5. Доведіть доцільність інспектування загальноосвітнього закладу.
6. У чому полягає сутність кожного з видів шкільного інспектування?

4.2. Управління загальноосвітнім навчальним закладом

З метою оптимізації управління життєдіяльністю школи створюють органи управління, діяльність яких дає змогу враховувати потреби учасників навчально-виховного процесу. Наявність розгалуженої структури управлінських органів у школі вимагає організації їх взаємодії, координації роботи всіх підрозділів.

Управлінські органи в школі

Структуру управлінських органів у школі утворюють органи колегіального управління школою (конференція, рада школи, педагогічна рада, нарада при директорі, його заступниках), адміністрація школи (директор, його заступники з навчальної, наукової, виховної, господарської роботи), органи громадського самоврядування (учнів (учком), учителів (профком, методична рада), батьків (батьківський комітет)).

Органи колегіального управління школою. Органами колегіального управління школою є конференція, рада школи,

педагогічна рада, нарада при директорі, його заступниках. Їх діяльність координується залежно від потреб колективу і завдань школи.

Конференція є вищим колегіальним органом громадського самоврядування школи (в малочисельних школах — *загальні збори* шкільного колективу). Делегатів конференції з правом голосу обирають збори учнів II та III ступенів, збори вчителів та інших працівників, збори батьків і представників громадськості в однаковій кількості від кожної категорії. Конференція затверджує статут, вносить корективи, розробляє напрями розвитку школи, підвищення ефективності навчально-виховного процесу, здійснює пошуки додаткового фінансування, зміцнення матеріально-технічної бази. За необхідності створює тимчасові, постійні комісії з різних напрямів діяльності школи, визначає їх повноваження. Скликається радою школи один раз на рік.

Кожна школа на основі типового Статуту з урахуванням соціальних, економічних, національних та регіональних особливостей розробляє свій статут.

Статут школи — сукупність норм і правил життя колективу з урахуванням його особливостей і перспектив розвитку.

Статут не повинен суперечити основним державним документам про школу, обмежувати права учасників навчально-виховного процесу (вчителів та учнів). Затверджується засновником та реєструється відповідним органом державного управління освітою.

Раду школи — орган колегіального управління шкільними справами, вирішення найважливіших питань щодо удосконалення навчально-виховного процесу — обирають на конференції або на загальних зборах школи.

До складу ради обирають представників педколективу, учнів II та III ступенів, батьків (або осіб, які їх замінюють) і громадськості. Очолює її директор школи. На чергових виборах склад ради оновлюють не менш ніж на третину.

Рада школи займається управлінськими проблемами, які раніше перебували в одноосібній компетенції директора. Вона реалізує рішення конференцій шкільного колективу; представляє інтереси школи в державних і громадських органах, забезпечує соціальний захист неповнолітніх; визначає зміст, методи, форми організації навчання й виховання; встановлює режим роботи школи; здійснює контроль за роботою, проводить атестацію педагогічних працівників, вносить пропозиції щодо кваліфікаційної комісії про присвоєння вчителям кваліфікаційних категорій; контролює витрати бюджетних

асигнувань на школу, формує власний матеріальний фонд школи; заслуховує звіти про роботу директора, його заступників, учителів, вносить пропозиції щодо продовження або припинення їх повноважень; захищає працівників школи й адміністрацію від необгрунтованого втручання в їх професійну та посадову діяльність.

Протягом року основну роботу в раді виконують педагогічний, батьківський та учнівський сектори, які збираються раз на чверть, заслуховують відповідальних за певні ділянки роботи, намічають шляхи виконання прийнятих рішень. Президія ради, до якої входять адміністрація та керівники секторів, здійснює оперативне керівництво школою.

За рішенням конференції або ради школи створюють *опікунську раду* з представників органів виконавчої влади, підприємств, установ, навчальних закладів, організацій, окремих громадян. Опікунська рада вживає заходів для зміцнення матеріально-технічної та навчально-методичної бази, залучення додаткових джерел фінансування, поліпшення організації навчально-виховного процесу, стимулювання творчої праці педагогічних працівників.

Педагогічну раду створюють для розгляду складних питань організації навчального процесу, підвищення кваліфікації та професійної майстерності педагогів. До її складу входять учителі, вихователі груп подовженого дня, адміністрація школи. Очолює її директор школи.

Роботу педагогічної ради планують у довільній формі відповідно до потреб школи. Члени ради мають право виносити на її розгляд усі питання навчально-виховного процесу. Кількість засідань педагогічної ради визначається їх доцільністю, але вона повинна збиратися не менше чотирьох разів на рік. При педагогічній раді створюють підзвітні їй методичні секції.

Нараду при директорі використовують для вирішення термінових питань, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу (аналізу успішності учнів, дисципліни в школі, для організації позакласної діяльності). Інколи нарада розглядає роботу окремих учителів, виконання стандартів освіти тощо. Участь у них є обов'язковою для викладачів, адміністрації. Періодичність проведення визначає директор школи.

Наради при заступниках директора розглядають поточні проблеми, що стосуються їх адміністративної компетенції. Періодичність проведення визначається планом роботи школи.

Управлінська діяльність адміністрації школи. Управління сучасною школою є складною системою з багатьма внутрішніми взаємозв'язками. Його ефективність багато в чому залежить від правильного розподілу обов'язків в адміністрації

школи, до якої належать директор, заступники з навчальної, виховної, наукової та господарської роботи.

Діяльність *директора школи* регламентується Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, згідно з яким директором може бути тільки громадянин України, який має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше 3 років, успішно пройшов атестацію керівних кадрів освіти у порядку, встановленому Міністерством освіти і науки України. Він є найвищою посадовою особою в школі, діє від імені школи, представляє її в усіх організаціях, розпоряджається її майном і коштами, укладає договори, видає фінансові доручення, відкриває у банку рахунок, розпоряджається кредитами, видає накази по школі, його вказівки є обов'язковими для її учнів та учителів.

Директор організовує планування змісту та забезпечення навчально-виховного процесу, несе за нього відповідальність. До його обов'язків належить також піклування про здоров'я, безпеку учнів, про створення умов для позакласної та позашкільної роботи. Директор наділений адміністративною владою, і від уміння користуватися нею залежить його авторитет. Він не може бути консервативним виконавцем інструкцій, а мусить бути творчим керівником. Важливо, щоб він був наділений такими рисами, як демократизм, вимогливість, самовимогливість, чесність, відвертість, дипломатичність, мобільність, чуття нового тощо.

Директор школи керує роботою своїх заступників, узгоджує спільну діяльність адміністрації школи з громадськими організаціями, вчителів та учнів, відповідає за комплектування класів і працевлаштування випускників.

Один з найголовніших напрямів його роботи — добір і розстановка педагогічних кадрів. У сфері його компетенції знаходиться організація роботи ради школи, педагогічної ради, батьківського комітету, батьківського всеобучу, загального керівництва методичною роботою, навчально-виховним процесом; координація позакласної роботи вчителів. Директор несе відповідальність за організацію роботи з охорони праці і техніки безпеки, забезпечення гігієни праці учнів і вчителів.

Заступник директора з навчально-виховної роботи організовує і контролює процес навчання школярів, їх загальноосвітню і трудову підготовку, всебічний розвиток і поведінку. Контролює виконання навчальних планів і програм, якість знань, умінь і навичок учнів. Здійснює керівництво методичною роботою з учителями школи, складає і контролює

лює розклад уроків, графіки факультативних і гурткових занять, проведення контрольних, лабораторних робіт, навчальних екскурсій. Відповідає за звітність із питань навчально-виховного процесу, організовує методичну роботу предметних комісій та методичних об'єднань, діяльність шкіл передового досвіду кращих педагогів. Контролює роботу шкільної бібліотеки, навчального сектора учкому.

Другий заступник директора з навчально-виховної роботи керує навчально-виховним процесом у початкових класах, безпосередньо відповідає за організацію методичної роботи їх учителів. Контролює роботу груп подовженого дня.

Заступник директора з виховної роботи організовує позакласну виховну роботу і дозвілля учнів, надає необхідну допомогу класним керівникам, вихователям та іншим працівникам школи, які залучаються до виховної роботи з учнями. В його обов'язки входить організація і координація шкільної художньої самодіяльності, туризму та краєзнавчої роботи, підготовка і проведення традиційних шкільних та державних свят, організація чергування класів по школі. Він підтримує зв'язок з інспекцією у справах неповнолітніх, відповідає за діяльність клубу вихідного дня, консультує батьків, шефів, платних та громадських керівників гуртків щодо організації праці з дітьми.

Заступник директора з господарської частини відповідає за збереження шкільних приміщень і майна, матеріальне забезпечення навчального процесу, санітарний стан школи, протипожежну охорону, правильну організацію роботи обслуговуючого персоналу. У деяких школах нового типу за рішенням ради школи призначають заступників директора з перспективних на їх погляд напрямів роботи.

Одним з завдань *заступника директора школи з наукової роботи* є аналіз процесів у системі освіти, прогнозування нових тенденцій та коригування відповідно до них стратегії розвитку школи, реалізації інноваційних програм, впровадження системи дослідницької, дослідно-експериментальної роботи в школі, створення в ній позитивних інноваційних умов. Керує роботою відповідних загальношкільних колегіальних органів. Розробляє методичні документи, розділи програми школи, які стосуються перспектив її розвитку.

Заступник директора з комерційної діяльності (завуч-координатор) встановлює зв'язки зі спонсорами, шефами, веде пошук джерел позабюджетного фінансування школи та ін.

Заступник директора з соціально-педагогічної реабілітації організовує, контролює роботу класів вирівнювання, за-

ймається питаннями педагогічної корекції, адаптації учнів і вчителів у навчально-виховному процесі школи.

Такий розподіл обов'язків між членами адміністрації школи є типовим для багатьох загальноосвітніх шкіл. Реально кількість посад, розподіл функціональних обов'язків відбувається з урахуванням конкретних особливостей школи (кількість учнів, спеціалізація тощо).

Органи громадського самоврядування навчального закладу. З метою демократизації управління, налагодження зворотного зв'язку, поточного коригування управлінських рішень у навчальному закладі діють органи громадського самоврядування учнів (учнівський комітет школи (класу), учителів (профспілковий комітет, методична рада), батьків (батьківський комітет школи (класу), повноваження яких визначає статут школи. Вони є дієвим засобом формування громадської думки, сприяють діалогізації взаємин з адміністрацією.

Учнівський комітет школи (класу) є найавторитетнішим органом учнівського самоврядування, склад якого обирають на учнівських зборах школи (класу). Його діяльність є свідченням реалізації права учнів на участь в управлінні школою, захист своїх прав. Школа визнає повноваження представників учком, надає їм необхідну інформацію, сприяє участі у вирішенні питань, пов'язаних з організацією навчання, різноманітних видів діяльності і дозвілля учнівського колективу.

Профспілковий комітет очолює професійну спілку. Відповідно до законодавства персонал школи (педагогічний, адміністративно-господарський, медичний, навчально-допоміжний, обслуговуючий) має право вільно об'єднуватись у профспілки. Адміністрація школи погоджує з профспілковим комітетом штатний розклад, навчальне навантаження, умови праці персоналу, укладає угоди про охорону праці, повідомляє про скорочення робочих місць (не менш ніж за три місяці).

Методична рада є колегіальним органом педагогічних працівників, обов'язок якого — сприяти розвитку та удосконаленню методики навчально-виховного процесу, професійної майстерності і творчого зростання вчителів і вихователів. Вона аналізує та обирає найоптимальніші варіанти змісту освіти (навчальних планів, програм, підручників), форм і методів навчально-виховного процесу, способів їх реалізації, організовує роботу з підвищення кваліфікації педагогічних працівників, вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду.

Батьківський комітет школи (класу) є органом батьківського самоврядування, склад якого обирають на батьківських зборах. Метою його діяльності є сприяння виконанню статутних завдань школи, забезпечення єдності педагогічних вимог до учнів та надання допомоги сім'ї у вихованні й навчанні дітей. Комітет діє згідно з тимчасовим положенням, його рішення, які мають рекомендаційний характер, обов'язково розглядає адміністрація школи. Батьківський комітет зобов'язаний дотримуватися статуту школи, виконувати рішення, розпорядження адміністрації щодо організації навчально-виховного процесу, захищати учнів від будь-яких форм фізичного та психічного насилля, пропагувати здоровий спосіб життя.

Свої зусилля комітет здебільшого спрямовує на розвиток матеріально-технічної бази, фінансове забезпечення школи, сприяння роботі учнівських об'єднань за інтересами.

Особливості і методи управлінської діяльності в сучасній школі

Функціонування та розвиток загальноосвітньої школи залежить від сукупності зовнішніх факторів прямого й опосередкованого впливу на школу. Передусім — це особливості соціально-економічного, політичного і культурного розвитку країни, зосереджені в системі освіти матеріально-фінансові, кадрові ресурси, культурний простір, в якому формуються особистість, тенденції розвитку освіти, рівень розвитку наук, що працюють на школу, система державного управління освітою, нормативно-правова база, що забезпечує функціонування школи. Вся ця сукупність постійно змінюваних зовнішніх умов під дією об'єктивно-суб'єктивних факторів трансформується.

Кожен стан розвитку суспільства зумовлює відповідні йому особливості управління внутрішньошкільним життям. На сучасному етапі до таких особливостей належать:

1) зміна підходів при оцінюванні діяльності школи: означає створення школою власної системи діагностики й оцінювання її діяльності, орієнтацію на оцінювання лише за результатами навчання учнів, вивчення рівня розвитку особистості дитини, оцінювання результатів діяльності окремих педагогів;

2) демократизація управління: передбачає створення належних умов для реалізації мети школи, пріоритетність вирішення питань макротехнології (цілісної системи роботи школи і

внутрішкільного управління) над мікротехнологіями (методиками проведення педрад, нарад, аналізу окремих уроків, написання наказів, складання графіків тощо);

3) зміна кадрової ситуації в школі: виявляється у появі в школі психологів, соціальних педагогів, звільнених класних керівників, заступників керівників шкіл з експериментальної або науково-методичної роботи, працівників вузів. Це вимагає вирішення нових управлінських завдань, виникнення нових управлінських відносин, зв'язків, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, атмосфери творчого пошуку, взаємодопомоги, зацікавленості роботою;

4) варіативність управління: означає використання різноманітних моделей, систем, змісту управлінської діяльності, самостійне визначення спрямованості розвитку, коригування мети школи, обрання варіантів навчального плану, визначення змісту шкільного компонента освіти, моделювання позаурочної діяльності учнів;

5) зміна методів управління: свідченням цього є перехід від прямого впливу на методи, пов'язані з ефективністю роботи школи, до моделювання педагогічних систем, способів їх реалізації; від жорстко регламентованих вимог до розмаїття форм, змісту. Це передбачає вільний вибір технології планування та організації роботи відповідно до цілей та завдань колективу;

6) зміна методологічних засад управління: на передній план висувуються системний підхід, моделювання цілісних педагогічних та управлінських структур, розробка технологій прискореного розвитку. Це стимулює використання діалогічних форм взаємодії, впровадження способів самоорганізації, децентралізації управління тощо.

Головним у змісті управлінської діяльності стає вироблення цілісної системи діяльності школи, яка б відповідала вимогам часу і створювала передумови для цілеспрямованого розвитку учнів. Особливість управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи на сучасному етапі визначається сукупністю традиційних та появою нових керівних функцій. До традиційних основних функцій його управлінської діяльності належать прийняття рішень, організація їх втілення, коригування роботи, облік і контроль. Завдяки новим функціям оновлюється зміст навчання і виховання (впровадження державних стандартів освіти, концепції виховання, профілізації та індивідуалізації освітнього процесу, авторських навчальних програм, підручників, посібників, виховних систем), відбувається впровадження нових освітніх технологій (розвиваюче, модульне, диференційоване навчання, використання

методів проектування і моделювання, життєтворчості особистості); удосконалюються форми й методи навчання і виховання (діалогові форми спілкування, лекційні, семінарські заняття, навчальні модулі тощо); трансформуються методи контролю знань і вмінь учнів (запроваджуються індикатори розвитку учнів, рейтингові системи оцінювання); модернізуються зміст, форми й методи управління закладами і установами освіти (підвищується значущість менеджерської функції управління інноваційним процесом, створюються багатоваріантні моделі управління); з'являються авторські моделі закладів освіти (ліцеї, гімназії, коледжі тощо).

Модернізований зміст діяльності керівника школи вимагає й оновлення форм управління. Пріоритетними стають дорадчо-адміністративні форми управління, які поділяють на: колегіальні (рішення ради школи, педагогічної ради, зборів трудового колективу, наради при директорові, методичної ради, профспілкових зборів, ради засновників); колективні (резолуції чи рішення консультантів, учнівської, батьківської ради, зборів творчих учителів); індивідуальні (висновки, поради під час бесіди, спостереження, анкетування, інтерв'ювання).

З формами і змістом управління пов'язані методи управління.

Методи управління — засоби управлінської діяльності керівника школи, до яких він вдається з метою цілеспрямованого впливу на учасників навчально-виховного процесу (вчителі, працівники школи, учні, батьки).

До методів управління відносять:

— вербальні методи: індивідуальні (консультація, бесіда), групові (інструктаж, нарада, збори);

— дослідницькі методи: вивчення передового досвіду, атестування педагогічних кадрів, анкетування та інтерв'ювання, підготовка, друкування матеріалів (газет, збірників, статей, методичних рекомендацій) про діяльність педагогічного й учнівського колективів;

— ілюстративно-показникові методи: моделювання структури організації навчально-виховного процесу, побудова графіків, таблиць, матриць з вивчення рівня знань і вихованості учнів, професійної підготовленості вчителів до творчої праці;

— техніко-технологічні методи: застосування технічних засобів і пристроїв (комп'ютера, телебачення, радіо, селектора тощо).

Наприклад, застосування в управлінській діяльності комп'ютерів з відповідними програмами дає змогу директорові створити інформаційно-пошукову систему «Психолого-педагогічна література фахівця» з анотацією видань; упорядкувати добір-

ку методичних рекомендацій для вчителів за матеріалами роботи атестаційної комісії школи, району (міста); сформувати каталог нормативної, технологічної і правової документації про школу; мати пакети навчальних програм, контрольних робіт з кожного предмета; розробити модульний розклад уроків та виховних заходів; створити індивідуальні навчальні плани для учнів з урахуванням обов'язкових і вибіркових дисциплін; підготувати звітну документацію з питань управління, накази по школі; сформувати бази даних про учнів, учителів, працівників школи, батьків тощо; автоматизувати розрахунки зарплати працівникам школи.

До активних методів і форм внутрішкільного управління відносять: обмін педагогічним досвідом: круглий стіл, аукціон, мозкову атаку, педагогічний ринг, семінар, конференцію, конкурс, декаду нестандартних уроків і позаурочних заходів, моделювання педагогічних ситуацій, використання наочності під час обговорення питань на педрадах (схем, таблиць, діаграм, графіків тощо), використання ділових ігор (зміна ролей директора і вчителя, розігрування конфліктних ситуацій).

Продуктивними є випереджальні методи управління (евристичні, неформальні), що базуються на аналітичних здібностях директора школи: евристичне міркування; написання «сценарію» вирішення внутрішкільних проблем; системний аналіз («метод тимчасових зв'язків»); метод структурних (програмованих) матриць; метод аналогії, дедукції, інверсії, класифікації, контрольних питань; очікування натхнення; викладення думки молодими фахівцями; метод алгоритму рішення винахідницьких завдань; метод фокальних об'єктів, гірлянд випадковостей та асоціацій; метод семиразового пошуку та подолання безвихідних ситуацій (сім питань: хто? (суб'єкт), що? (об'єкт), де? (місце), чим? (якими засобами), чому? (мета), як? (спосіб), коли? (час)).

Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності формує керівника школи нового типу — відкритого, демократичного, компетентного, гуманістичного, творчо спрямованого. Водночас оновлення управлінської діяльності є передумовою розвитку творчих здібностей керівника школи, здатного виробити власний стиль управління, періодично оновлюючи зміст, форми і методи своєї діяльності.

Раціональне поєднання модернізованих і класичних функцій, форм і методів управлінської діяльності керівника школи в сучасних умовах є запорукою ефективного формування творчого колективу вчителів та учнів, демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу, відкритості школи як соціально динамічної системи.

Відкрита школа є соціально-педагогічною системою, здатною до генерування та впровадження педагогічних інновацій (наукових та практичних досліджень із соціально-педагогічних та психологічних дисциплін), адекватного сприйняття соціально-педагогічних змін у суспільстві, встановлення різнобічних зв'язків з громадськістю та учасниками навчально-виховного процесу.

Оцінювання управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчально-виховного закладу має здійснюватися на основі системності, яка передбачає розгляд і врахування усієї сукупності соціально-педагогічних умов удосконалення управління школою в їх взаємозв'язку та взаємообумовленості.

Планування і контролювання роботи школи

Планування навчально-виховної роботи і контролювання діяльності педагогічного колективу є важливими умовами їх успішності, оскільки забезпечує цілеспрямовану діяльність (раціональне використання можливостей і резервів) усіх підрозділів.

Планування роботи школи. Воно має бути підпорядковане принципам науковості, передбачаючи систему науково обґрунтованих завдань, змісту, методів, форм і засобів; реальності та оптимальності передбачуваних заходів, виконання яких забезпечувало б рівномірний ритм роботи школи; соціальної детермінації, формуючи в учнів необхідні суспільству моральні, правові та інші якості.

Серед інших вимог до планування — чіткість, зрозумілість, педагогічна доцільність, єдине спрямування, організаційна, концептуальна єдність заходів у досягненні сформульованих цілей.

За формою планування буває текстовим, графічним, змішаним (текстовим і графічним). Але завжди йому повинна бути властива календарність (розподіленість загальношкільних заходів на чверті, місяці, тижні).

За терміном передбачення і реалізації дій планування діяльності школи поділяють на перспективне, річне й поточне.

Перспективне планування. Характерна його особливість полягає у виробленні плану розвитку школи на 3—5 років, який забезпечував би цілеспрямовану діяльність керівництва школи та педагогічного колективу в чітко окресленій перспективі. Йому передує всебічний аналіз роботи за попередній період, визначення головних завдань на новий період, прогнозування організаційно-педагогічних проблем розвитку школи й основних напрямів удосконалення навчально-

виховної роботи, особливостей функціонування та розвитку педагогічного та учнівського колективів, матеріально-технічної бази школи.

Перспективний план роботи школи забезпечує розподіл сил і засобів на тривалий період, надає системі навчально-виховної роботи школи системності, ритмічності, чіткого використання наявних засобів і залучення нових.

Річне планування. Воно визначає основні завдання педагогічного колективу на наступний рік. Загалом річний план школи охоплює такі розділи:

1. Вступ. Характеристика мікрорайону, школи, аналіз діяльності за попередній навчальний рік, завдання на новий навчальний рік.

2. Виконання Закону про освіту. Передбачає форми і строки оперативного обліку дітей шкільного віку в мікрорайоні, план використання фонду школи, забезпечення медичного нагляду, харчування дітей, створення груп подовженого дня.

3. Організація роботи з кадрами. Охоплює розстановку кадрів і розподіл обов'язків між ними, науково-практичну проблематику, над якою працює колектив, напрями методичної роботи, вивчення і поширення педагогічного досвіду, розвитку науково-педагогічної інформації, роботи педагогічної ради школи, використання досягнень науки та передового досвіду.

4. Керівництво навчально-виховним процесом. Об'єднує заходи щодо створення умов для навчального процесу (оснащення кабінетів, забезпечення технічними засобами навчання, поповнення фонду бібліотеки), організації позакласної і позашкільної виховної роботи гуртків, факультативів, товариств, клубів тощо.

5. Педагогічний контроль за навчально-виховним процесом. Окреслює цілі, форми перевірки (журналів, учнівських зошитів, якості знань та умінь учнів, виховних заходів, санітарного стану тощо), відповідальних за неї (адміністрацію, профспілковий актив, педагогів).

6. Робота з батьками, спонсорами, громадськістю. Передбачає заходи педагогічної пропаганди серед батьків, тематику батьківських зборів, роботу батьківського комітету, ради школи, спільну роботу громадських комісій сприяння сім'ї та школі.

7. Зміцнення матеріально-технічної бази, організаційно-господарська робота. Містить перелік заходів щодо створення й оснащення кабінетів, майстерень, спортзалу, приміщень для гурткової роботи, ігрових кімнат, поточного й капітального ремонту меблів, електрообладнання, теплосистеми, за-

безпечення санітарно-гігієнічного режиму, протипожежної безпеки, розподілу коштів школи.

Поточне планування. Його основою є загальношкільний план, на підставі якого складають календарні плани організаційної, методичної та позакласної роботи на чверті: плани роботи вчителів (тематичні та поурочні), класних керівників (на чверть або півріччя), директора школи і його заступників (на тиждень), учнівських гуртків та організацій, розклад навчальних, позакласних занять і заходів та ін. Поточні плани мають графічну побудову (по горизонталі відмічають тижні й дні навчальної чверті, по вертикалі — організаційні форми роботи, їх тематику, прізвища відповідальних). Містять такі розділи: педагогічна рада, засідання методичних об'єднань, профспілкові збори та виробничі наради, наради у директора, засідання місцевого комітету, загальношкільні батьківські збори, шкільні вечори, спортивні змагання, масові культпоходи й туристичні походи, загальношкільна газета, робота наукових товариств, клубів, організація виставок та олімпіад.

Планування дає змогу уникнути дублювання, заздалегідь визначити питання, на яких слід зосередити увагу, спланувати роботу й особистий час вчителів та учнів.

Особливості внутрішкільного контролю. Спрямований він на досягнення відповідності діяльності школи вимогам стандарту освіти.

Внутрішкільний контроль — систематична, цілеспрямована перевірка адміністрацією школи роботи педагогічного колективу, окремого вчителя.

Організація внутрішкільного контролю відбувається у кілька етапів. Розпочинається вона з визначення мети контролю, складання плану, передбачення форм і методів перевірки. На етапі перевірки відбувається констатування, оцінювання фактичного стану справ, які є підставою для формування висновків і пропозицій щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, усунення недоліків. Пропозиції, рекомендації щодо усунення недоліків передбачають відповідні терміни, а за потреби — форми і терміни контролю.

Внутрішкільний контроль повинен мати індивідуальний характер (підконтрольність роботи кожного члена колективу), систематичність (регулярність, системність контролю на всіх етапах навчально-виховного процесу), об'єктивність, всебічність і різноманітність форм, диференційований підхід (враховування специфічних особливостей та індивідуальних якостей тих, кого контролюють), єдність вимог осіб, які здійснюють контроль.

Внутрішкільний контроль поширюється на навчально-виховний процес, методичну роботу, забезпеченість навчально-виховного процесу та ін.

Види, форми і методи внутрішкільного контролю. За спрямуванням внутрішкільний контроль поділяють на тематичний і фронтальний.

Тематичний контроль передбачає перевірку роботи колективу над вирішенням певної проблеми, рівень знань і вмінь учнів з відповідної теми або предмета загалом, зміст і ефективність роботи класних керівників з певного напрямку виховної роботи, інновації в школі, результати впровадження передового педагогічного досвіду тощо.

Фронтальний контроль спрямований на вивчення діяльності педагогічного колективу, методичних об'єднань або окремого учителя, рівень викладання окремих предметів в усіх або певних класах, роботи класних керівників (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Орієнтовна програма
фронтальної перевірки роботи вчителя**

	Зміст перевірки	Методи і форми перевірки
1	2	3
1.	Виконання вчителем Статуту і Правил внутрішнього трудового розпорядку школи	Спостереження уроків, виховних заходів. Аналіз навчально-виховної роботи вчителя
2.	Підготовка вчителя до уроків і позакласних заходів	Перевірка планів роботи вчителя
3.	Виконання вчителем навчальних програм, норми контрольних, практичних і письмових робіт	Аналіз класного журналу, зошитів учнів
4.	Якість уроків, їх навчальна, розвиваюча та виховна роль	Відвідування та аналіз 8—10 уроків. Аналіз успішності за класним журналом
5.	Стан знань, умінь і навичок учнів. Уміння застосувати знання на практиці	Спостереження на уроках, вивчення зошитів, журналів, щоденників. Проведення контрольних робіт, усне опитування

Закінчення таблиці 4.1

1	2	3
6.	Виховання інтересу до предмета	Анкетування, співбесіда з учнями
7.	Як учитель навчає вчитися?	Завдання типу: скласти план, зробити аналіз відповіді, статті, скласти тези, робота із довідковою літературою
8.	Виховання учнів у процесі навчання, позакласна робота з предмета	Спостереження на уроках, відвідування гуртків, факультативів
9.	Виховання свідомої дисципліни. Робота над правилами для учнів	Спостереження на уроках, відвідування гуртків, факультативів
10.	Виконання єдиних вимог до усної та писемної мови, організація позакласного читання	Перевірка зошитів учнів, техніки читання, вивчення читацьких формулярів
11.	Робота вчителя з попередження неспішності. Індивідуальна робота з учнями. Проведення додаткових занять	Вивчення причин неспішності. Аналіз додаткових занять. Аналіз класного журналу
12.	Робота вчителя з батьками учнів, громадськістю	Співбесіда з батьками, анкетування
13.	Самоосвіта вчителя	Співбесіда з учителем
14.	Результати навчально-виховної роботи вчителя	Підсумки опитування, контрольних робіт. Бесіда з активом класу. Загальне враження

Залежно від об'єкта контролю, розрізняють його види: класно-узагальнюючий, персональний, предметно-узагальнюючий, тематично-узагальнюючий, комплексно-узагальнюючий. *Класно-узагальнюючий контроль* спрямований на вивчення діяльності вчителів, які працюють у певному класі, виявлення рівня знань і вихованості учнів класу, якості і методів викладання в класі, якості роботи класного керівника. *Персональний контроль* стосується вивчення продуктивності викладацької діяльності, методичного рівня учителя загалом або певних аспектів його діяльності; може бути те-

матичним і фронтальним; є засобом самоуправління вчителя, стимулом його професійного зростання. *Предметно-узгальнюючий контроль* зосереджується на вивчення стану та якості викладання окремого предмета в одному класі, в паралельних класах, у школі загалом. *Тематично-узгальнюючий контроль* охоплює роботу різних учителів в різних класах, але за певним напрямом навчально-виховного процесу (наприклад, розвиток пізнавальних інтересів на уроках природничого циклу). *Комплексно-узгальнюючий контроль* має своєю метою з'ясування організації вивчення певних предметів в одному або кількох класах.

Педагогічна практика виробила різноманітні форми внутрішкільного контролю, застосування яких залежить від його виду.

За колективної форми до контролю залучають усі рівні управління школи (адміністрацію, керівників кафедр, досвідчених учителів, учнів, батьків). *Взаємоконтроль* передбачає залучення до контролю керівників кафедр, досвідчених вчителів, класних керівників, вдаючись до наставництва, взаємовідвідування навчальних занять і виховних заходів. *Право самоконтролю* делегується найдосвідченішим вчителям і класним керівникам, які обов'язково періодично звітують перед керівництвом школи. *Адміністративний плановий контроль*, згідно з планом, здійснюють директор, його заступники, керівники кафедр. У разі виникнення непередбачених проблем директор школи, його заступники вдаються до *адміністративного регулюючого (позапланового) контролю*.

Найпоширенішими у процесі внутрішкільного контролю є такі методи: *спостереження* — відвідування уроків, позакласних заходів з наступним обговоренням; *вивчення шкільної документації* (класних журналів, учнівських щоденників, планів уроків, особових справ учнів); *опитування* (усне проводять під час невимушеної або цілеспрямованої бесіди за спеціально підготовленою програмою; *письмове анкетування* (з обмеженою кількістю варіантів відповідей); *тестування* — метод психологічної діагностики; *ретроспективний розбір* — оцінювання діяльності школи випускниками минулих років, викладачами вищих навчальних закладів на основі аналізу вступних іспитів вихідцями зі школи; *хронометрування* — вивчення режиму роботи школи, раціонального використання часу в процесі уроку, виховного заходу, з'ясування причин перевантаження вчителів і учнів, визначення обсягу домашніх завдань тощо.

Останнім часом замість терміну «внутрішкільний контроль» застосовують термін «педагогічний моніторинг», «освітній моніторинг».

Моніторинг — засіб вироблення нової інформації, постійне відстеження процесу, база для відпрацювання і коригування управлінських рішень; комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку.

Освітній моніторинг передбачає наявність спеціальних стандартів. Він здійснюється на різних рівнях управління загальною середньою освітою. Державний освітній моніторинг передбачає відстеження розвитку освіти на території України, регіональний — розвитку освіти на території регіону (області), міста, району, локальний — в межах закладу освіти. Моніторинг закладу освіти (локальний) диференціюється на учнівський, педагогічний, адміністративний (на рівні директора навчального закладу і його заступників).

За критерієм послідовності внутрішкільний контроль може бути поточним, попереднім, проміжним, підсумковим, а також епізодичним і періодичним.

Планування і контроль покликані забезпечити налагоджений, безперервний процес управління навчально-виховним процесом.

Запитання. Завдання

1. Проаналізуйте організаційно-управлінські дії адміністрації школи.
2. Ознайомтеся з інструкціями про організацію та діяльність гімназії та ліцею, проаналізуйте структурно-організаційні відмінності між гімназією, ліцеєм, школою.
3. Обґрунтуйте специфіку діяльності органів колегіального управління школи, де Ви навчались.
4. Яким, на Вашу думку, може бути склад адміністрації школи майбутнього?
5. Доведіть значущість органів громадського самоврядування в школі, в класі.
6. Поясніть необхідність демократизації управління школою.
7. Доведіть необхідність планування роботи школи (вчителів, класних керівників, директора).
8. Проаналізуйте зміст річного плану роботи школи, де Ви проходите практику.
9. Поясніть види внутрішкільного контролю.
10. Обґрунтуйте існуючі методи внутрішкільного контролю.
11. Від чого залежить ефективність існуючих форм внутрішкільного контролю?
12. Чим зумовлена атестація робочих місць працівників освіти?

4.3. Методична робота в школі

Справжній учитель завжди вчиться, розвивається, шукає все нових методів викладання свого предмета, залучення учнів до інтелектуальної співпраці і співтворчості, відкритий для обміну досвідом зі своїми колегами. На це зорієнтована і методична робота у школі як важливий чинник підвищення фахового рівня вчителя, формування ефективного педагогічного колективу.

Значення методичної роботи для підвищення рівня фахової підготовки вчителя

Методична робота спонукає вчителя до підвищення свого фахового рівня, сприяє збагаченню педагогічного колективу педагогічними знахідками, допомагає молодим учителям переймати майстерність у більш досвідчених колег.

Методична робота в школі — спеціально організована діяльність педагогічного колективу, що створює умови для підвищення майстерності педагога.

Функції методичної роботи полягають у визначенні системи заходів, спрямованих на досягнення найкращих результатів (планування); у діяльності з удосконалення структури і змісту методичної роботи (організаційна); у регулярному вивченні співвідношення між рівнем компетентності педагогів, що виявляється в узагальненому результаті їх праці, та вимогами суспільства до якості роботи працівників освіти (діагностична); передбаченні знань та умінь, необхідних педагогам у майбутньому (прогностична); виробленні принципово нових положень навчально-виховної роботи, у формуванні, експериментальній перевірці та впровадженні передового досвіду (моделююча); відновленні частково забутих або втрачених учителями знань після закінчення навчального закладу (відновлююча); виправленні недоліків у діяльності педагогів, пов'язаних з використанням застарілих методик (коригуюча); інформуванні, агітації педагогів щодо впровадження досягнень науки, передового досвіду (пропагандистська); налагодженні й підтриманні зворотного зв'язку, в оцінюванні відповідності наслідків методичної роботи завданням та нормативним вимогам (контрольно-інформаційна).

Методична робота здійснюється за такими напрямками:

1) поглиблення філософсько-педагогічних знань, спрямоване на вивчення педагогічної теорії та методики навчання й вихо-

вання, психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмета й методики його викладання;

2) вивчення принципів розвитку української національної школи, що передбачає збагачення педагогічних працівників надбаннями української педагогічної думки, науки, культури, вивчення теорії та досягнень науки з викладання конкретних предметів, оволодіння сучасними науковими методами, освоєння оновлених програм і підручників;

3) освоєння методики викладання додаткових предметів, яке охоплює вивчення складних розділів навчальних програм з демонструванням відкритих уроків, застосуванням наочних посібників, дидактичних матеріалів;

4) систематичне інформування про нові методичні розробки, що полягає у систематичному вивченні інструктивно-методичних матеріалів стосовно змісту і методики навчально-виховної роботи;

5) оволодіння науково-дослідними навичками. Сприяє формуванню дослідницьких умінь, організації власного теоретичного пошуку, аналізу та оцінювання результатів педагогічних досліджень.

Методична робота покликана стимулювати підвищення наукового рівня вчителів, їх підготовку до засвоєння змісту нових програм і технологій реалізації, досягнень психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання, передового педагогічного досвіду.

Основні форми методичної роботи в школі

Форми організації методичної роботи в школі досить динамічні. Вибір конкретної з них залежить від педагогічної культури вчителів, морально-психологічного клімату в шкільному колективі, матеріально-технічних можливостей школи, інноваційної відкритості та активності вчителів та керівників школи. Загалом проводять її в індивідуальній, груповій та колективній формах.

Індивідуальна форма методичної роботи. Вона є складовою самоосвіти вчителя, здійснюється за індивідуальними планами з урахуванням його професійних потреб, результатів взаємооцінки, рекомендацій керівництва школи, досвідчених педагогів. Змістом її є систематичне вивчення психолого-педагогічної, наукової літератури, участь у роботі шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань, розробка проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховної роботи, прове-

дення експериментальних досліджень, огляд і реферування педагогічних та методичних журналів, збірників та ін.

У процесі самоосвіти педагог має подбати про зв'язок змісту індивідуального плану з проблемою, над якою працює педагогічний колектив, удосконалення знань та умінь, необхідних для успішного викладання певного навчального предмета, підвищення власної педагогічної майстерності. Ефективність самоосвіти залежатиме від того, наскільки педагог буде послідовним у своїх стараннях. Важливим є постійне ускладнення змісту і форм роботи над собою, забезпечення конкретних її результатів. Ними можуть бути написання реферату, повідомлення на семінарі, науково-практичній конференції, виступ на засіданні педради, публікація в періодиці тощо.

Колективні й групові форми методичної роботи. Об'єднує всіх педагогів школи *методична рада*, очолює її найчастіше директор або завуч. Методична рада обговорює і обирає варіанти змісту освіти (навчальні плани, програми, підручники тощо), форми і методи навчально-виховного процесу та способи їх реалізації. В її компетенції — організація роботи з підвищення кваліфікації та майстерності педагогічних кадрів, розвитку їх творчої ініціативи, впровадження досягнень науки і передового педагогічного досвіду, взаємодія школи з науководослідними установами, добровільними товариствами, творчими спілками тощо.

Методичні об'єднання (комісії) вчителів покликані забезпечити ознайомлення педколективу з новою педагогічною інформацією, передовим досвідом, сприяти впровадженню їх у навчально-виховний процес. Створюють їх при методичній раді школи, на свої засідання вони збираються один-два рази на чверть. Керують ними досвідчені вчителі-методисти. Зміст їх діяльності визначається блоком навчальних предметів, що вивчаються в школі, методикою їх викладання. Методичні об'єднання обговорюють найважливіші розділи і теми нових програм та підручників, експериментальні варіанти освітніх програм; організують відкриті уроки та виховні заходи, взаємодіювання уроків та позаурочних заходів, предметні олімпіади, предметні тижні («Тиждень хімії», «Тиждень народних традицій» та ін.). Особливий напрям їх діяльності — вивчення, узагальнення і запровадження вітчизняного та зарубіжного передового педагогічного досвіду. Цій меті підпорядковують різні форми своєї роботи, в тому числі й конкурси кращих методичних розробок, тематичні науково-практичні конференції тощо.

Системність, послідовність їх роботи забезпечується завдяки спеціальному плану, який охоплює загальну харак-

теристичну педагогічної діяльності вчителів певного предмета, якості знань учнів, мету і завдання на навчальний рік, основні організаційно-педагогічні заходи (оформлення кабінетів, експертиза дидактичного матеріалу, затвердження текстів контрольних робіт), тематику науково-практичних доповідей, відкритих уроків, позакласних занять, форми і терміни контролю за якістю знань, умінь і навичок учнів.

Об'єднання бувають не тільки предметними (цикловими), а й профільними, наприклад методичне об'єднання класних керівників, вихователів груп подовженого дня, учителів початкових класів, керівників гуртків за інтересами та ін.

З розвитком шкіл нового типу (ліцеїв, гімназій, коледжів, альтернативних приватних навчальних закладів), в яких, згідно зі Статутом, створюються факультети з відповідними щодо профілю навчання кафедрами, відпала необхідність у предметних (циклових) об'єднаннях, оскільки кафедри є своєрідними предметними (наприклад, кафедра хімії) або цикловими (наприклад, кафедра природничих дисциплін) об'єднаннями, що вирішують методичні проблеми, беруть участь у колективних формах методичної роботи.

Взаємовідвідування уроків сприяє підвищенню майстерності вчителя. Відвідування молодим вчителем уроків досвідченого колеги збагачує його методичний досвід. Досвідчений педагог, відвідавши урок початківця, зможе виявити сильні та слабкі місця в його манері ведення уроку, дати відповідні поради, а інколи й запозичити у молодшого колеги корисне для себе.

Єдиний методичний день проводять один раз на чверть для всіх педагогів школи. Напередодні випускають тематичний бюлетень, організують виставку методичних розробок, творчих робіт учителів і учнів школи, нової психолого-педагогічної літератури. У програмі заходів такого дня — відкриті уроки і позакласні заняття, розгорнутий аналіз та обговорення їх, огляд нової методичної літератури, підбиття підсумків (засідання «круглого столу» або прес-конференція).

Методичні семінари-практикуми орієнтовані на забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки вчителя, стимулюють їх самоосвітню діяльність, інтеграцію у сферу педагогічних інновацій. Спрямовані на вивчення сучасних педагогічних теорій, аналіз власного досвіду. Опрацьовані матеріали оформляють у вигляді доповідей, рефератів.

Школа передового досвіду реалізує цілі й завдання індивідуального та колективного наставництва. Основне її призначення полягає в методичній допомозі досвідченого вчителя менш досвідченим колегам. Формується вона на доброві-

льних засадах. Цінність її роботи в двосторонній ефективності. Керівник школи, відвідуючи уроки вчителів, консультуючи їх щодо планування, методики й технології уроку, обговорюючи теоретичні проблеми освіти, удосконалює й власну педагогічну майстерність, переконається в правильності педагогічних позицій. А вчителі мають змогу безпосередньо вивчати творчу лабораторію педагога-майстра.

Школа молодого вчителя покликана сприяти професійному становленню учителів-початківців. Як правило, їх роботою опікується досвідчений вчитель або керівник школи. Здебільшого зосереджується на питаннях з техніки та методики проведення уроку, позакласного заняття, планування роботи класного керівника, інших аспектах психологічного та професійного самоутвердження молодого педагога.

Проблемні (інноваційні) групи виникають за ініціативи керівників школи, учених-педагогів, учителів. Спрямовують свої зусилля на вивчення, узагальнення й поширення передового досвіду як у своїй школі, так і поза нею. Якщо проблемна група розробляє та впроваджує свої концепції або методичної знахідки, то вона орієнтується на основні вимоги науково-дослідної роботи, зосереджуючись на обґрунтуванні проблеми й теми дослідження, формулюванні гіпотези, визначенні основних етапів дослідження та передбаченні проміжних результатів. Важливим при цьому є вибір методів дослідження, визначення контрольних та експериментальних класів. Здебільшого проблемні (інноваційні) групи працюють під науковим керівництвом викладачів вищих навчальних закладів, співробітників науково-дослідних інститутів.

Науково-педагогічну конференцію організують за підсумками роботи на певному проміжку часу або після завершення певного етапу роботи. Автори повідомлень інформують колег про результати своїх пошуків. Інші учасники мають можливість порівняти їх з результатами своєї роботи, переконатися в ефективності запропонованих прийомів і методів. Конференція може мати урочистий, святковий характер, із заохоченням учителів за результатами дослідницької та методичної роботи, запрошенням педагогів з інших шкіл, представників громадськості, науки.

Творчі звіти вчителів проводять перед атестацією педагогічних працівників. Учитель у звіті про свій методичний доробок знайомить з власним досвідом.

Творчі звіти, конференції, семінари проводять на базі кращих (опорних) шкіл району, міста.

Опорні школи — загальноосвітні школи, які беруть на себе роль методичних центрів кількох найближчих шкіл. Їх за-

вданнями є використання, пропаганда і впровадження в практику інших шкіл досягнень психолого-педагогічної науки, вивчення й поширення досвіду кращих вчителів; допомога органам освіти в організації методичної роботи, в підвищенні кваліфікації й педагогічної майстерності вчителів тощо. Вищі педагогічні навчальні заклади, дослідницькі й науково-методичні установи залучають опорні школи до проведення експериментальної роботи. Відзначаються високою результативністю у навчанні та вихованні учнів. Їх визначають на підставі відповідних показників районні, міські органи управління освітою і наукою. Як правило, вони мають високорозвинену навчально-матеріальну базу, висококваліфікований колектив педагогів, високі показники у навчально-виховному процесі, суттєві творчі методичні розробки уроків (занять) та виховних заходів, які можуть бути запропоновані до впровадження в навчально-виховну практику інших шкіл тощо.

Експериментальний педагогічний майданчик — це затверджений відповідним органом державного управління освітою дошкільний, середній загальноосвітній, професійний, позашкільний або інший заклад освіти, його підрозділ, на базі якого відпрацьовуються нові соціально значущі педагогічні й наукові ідеї, технології та визначається їхня ефективність. Статус експериментального майданчика надається після проходження спеціальної експертизи — визначення відповідності ініціативи меті розвитку освіти, забезпечення оптимальних умов для реалізації ідей, що мають бути покладені в основу запропонованої ініціативи. Створюють для апробації педагогічних інновацій, спрямованих на оновлення змісту навчання, впровадження нових технологій у практику закладів освіти. Ініціатором створення є вчитель, група вчителів або заклад освіти.

Нетрадиційні форми методичної роботи. До них належать: педагогічні ігри (дидактичні, виховні, ділові, рольові); моделювання педагогічних ситуацій; олімпіади методичних інноваційних розробок уроків, виховних заходів, методичні «мости», літературні ярмарки педагогічних підручників, методичних рекомендацій, аукціон методичних розробок; конкурсні виставки методичних розробок (уроків, виховних заходів). Вони сприяють залученню педагогів до пошукової методичної роботи; розвитку уміння спілкуватися з колегами, учнями, батьками; сприяють попередженню конфліктів у педагогічних колективах.

Усі форми методичної роботи в школі повинні сприяти підвищенню загальної культури, зростанню професійної діяльності кожного вчителя, поліпшувати морально-психологічний клімат у школі.

Підвищення кваліфікації і атестація педагогічних працівників

Підвищення кваліфікації, методичної майстерності педагогів відбувається завдяки внутрішкільній системі методичної роботи та навчанню з відривом від основного місця роботи.

Кожний педагог, незалежно від закладу, в якому працює, повинен один раз на 4—5 років проходити підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, на відповідних факультетах педагогічних інститутів, курсах, на факультетах підвищення кваліфікації на базі педагогічних університетів. Школи направляють педагогів відповідно до термінів перепідготовки та офіційного набору певних груп за профілем перепідготовки. Підвищення кваліфікації керівників шкіл здійснюється у спеціальних групах (на факультетах, в інститутах), які зосереджують свою роботу на вивченні сучасної теорії управління (менеджменту).

Внутрішкільну методичну роботу здійснюють у певні дні тижня, у найзручніший для всіх членів педагогічного колективу час.

Для стимулювання діяльності вчителів щодо підвищення їх професійної кваліфікації, методичної майстерності, спрямованості до якісних результатів у навчанні й вихованні школярів, починаючи з 1972 р., запроваджено їх атестацію.

Атестація (ла. attestatio — свідоцтво) педагогів — комплексна перевірка, що здійснюється спеціальною атестаційною комісією з метою визначення рівня кваліфікації педагога, що дає їм змогу претендувати на присвоєння більш високого кваліфікаційного рівня.

Вона передбачає визначення відповідності педагогічних працівників зайнятій посаді, рівню кваліфікації, залежно від якого та стажу педагогічної роботи їм встановлюють кваліфікаційну категорію, визначають тарифний розряд оплати праці, присвоюють педагогічне звання.

Атестація проводиться відповідно до Закону України «Про освіту» з метою стимулювання діяльності педагогічних працівників щодо підвищення кваліфікації, професіоналізму, розвитку творчої ініціативи. Вона є дієвим стимулом підвищення педагогічної майстерності.

Традиційно атестацію проводили один раз на 5 років. Основна частина спеціалістів (учителі з вищою освітою) підтверджувала рівень своєї кваліфікації, кращі з них здобували більш високу кваліфікаційну категорію, окремих атестували як фахівців з низьким рівнем кваліфікації, чий професійні якості не відповідали вимогам працівників освіти. З демократизацією

системи освіти у педагога з'явилася можливість атестуватись за власним бажанням, звернувшись із заявою до атестаційної комісії з проханням атестувати його на будь-яку категорію.

Система атестаційних комісій має таку ієрархічну структуру: *головна*, створена органом управління освітою на рівні країни, краю, області, автономії; *районна (окружна, міська)*, яка створюється відповідним органом управління освітою; *атестаційна комісія освітнього закладу*, яка створюється педагогічною радою закладу. Кожна з комісій розглядає коло питань у межах своєї компетенції, тобто присвоює відповідні кваліфікаційні категорії: вищу (головна атестаційна комісія); першу (районна (окружна, міська) комісія); другу (атестаційна комісія освітнього закладу).

Відповідно встановлено кваліфікаційні категорії: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії, а також педагогічні звання: старший учитель, старший викладач, учитель (вихователь)-методист, педагог-організатор-методист, майстер виробничого навчання першої (другої категорії) та інші.

З розвитком ринку праці намітилась реальна диференціація в оплаті праці вчителів різних кваліфікаційних категорій, конкуренція при працевлаштуванні у школи нового типу.

Атестацію проводять одноетапно (з теоретичних і практичних питань одночасно) або в два етапи. На першому організують теоретичні кваліфікаційні випробування (іспити, співбесіди, захист власного творчого звіту) або дослідні (експериментальні розробки). Мета їх — з'ясувати рівень теоретичної підготовки педагога (спеціальних знань, методики викладання предмета, психолого-педагогічних знань, володіння новими педагогічними технологіями, уміння використовувати знання у власній діяльності). Другий етап передбачає перевірку та оцінювання практичних професійних умінь педагога (результативність праці в навчально-виховному процесі). З цією метою члени комісії відвідують заняття, проводять анкетування учнів, батьків, колег атестуючого, адміністрації школи. Використання психолого-педагогічних методик дає змогу об'єктивно визначити реальний кваліфікаційний рівень педагога, його творчий потенціал. Атестація робочого місця є одним із елементів атестації педагогічного працівника.

Атестація педагогічних працівників на сучасному етапі передбачає системність і цілісність експертних оцінок, відкритість, колегіальність, єдність вимог. Суть їх сформульовано в кваліфікаційних характеристиках, затверджених Міністерством освіти і науки, регіональними органами управління освітою.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає основне призначення методичної роботи у школі?
2. Складіть орієнтовний план роботи методичного об'єднання з Вашої спеціальності, попередньо ознайомившись з роботою такого об'єднання в школі.
3. Проаналізуйте можливі зв'язки між різними формами методичної роботи в школі.
4. Складіть план з професійного самовдосконалення своєї методичної роботи.
5. Підготуйтеся до розповіді про досвід передового вчителя-методиста. Продумайте режисуру виступу мікрогрупи: план розповіді, демонстрація фрагмента уроку за методикою вчителя, ілюстрації до розповіді, прийоми активізації уваги аудиторії під час захисту досвіду.
6. У чому полягає доцільність існування методичної ради школи?

4.4. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності

Учительська професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття, потреб суспільства і відповідного коригування своєї роботи. Особливу значущість має ця здатність за постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення.

Інновації в освіті

Школа як один із найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя. Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

*Інновації (італ. *innovazione* — новина, нововведення) — нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери.*

Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному

процесі. Виражаються в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти.

Інноваційна діяльність в Україні передбачена проектом Концепції державної інноваційної політики (1997) та проектом Положення «Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти» (1999).

Інновація освіти — цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення вчителів до освоєння та застосування педагогічних новинок; конкуренція загальноосвітніх закладів, яка стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо добору вчителів.

Головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним і під час впровадження і поширення нововведень. Педагог-новатор є носієм конкретних нововведень, їх творцем, модифікатором. Він має широкі можливості і необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності наявних методик навчання і може коригувати їх, проводити докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, створювати нові методики. Основна умова такої діяльності — інноваційний потенціал педагога.

Інноваційний потенціал педагога — сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Наявність інноваційного потенціалу визначають:

— творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї, що зумовлюється професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань освіти; вміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці. Реалізація інноваційного потенціалу вчителя передбачає значну свободу дій і незалежність його у використанні конкретних методик, нове розуміння цінностей освіти, прагнення до змін, моделювання експериментальних систем;

— високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів педагога; на перший план виступає неповторна своєрідність кожної особистості, самооцінка соціокультурного та інтелектуального

рівня розвитку; вибір різних форм культурної та наукової, творчої активності;

— відкритість особистості педагога до нового розуміння і сприйняття різних ідей, думок, напрямів, течій, що базується на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення.

Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

Передовий педагогічний досвід і впровадження досягнень педагогічної науки

Школа за роки свого існування нагромадила багатий педагогічний досвід — джерело розвитку педагогічної науки, підґрунтя зростання професіоналізму, майстерності вчителів-практиків. Його постійне вивчення, осмислення, оновлення зумовлене змінами парадигм освіти, концепцій навчання й виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів. Але часто в практиці роботи загальноосвітніх шкіл його ігнорують, оскільки не у всіх учителів та керівників освітніх закладів сформована потреба та навички щодо його вивчення, застосування, що зумовлює необхідність з'ясування сутності цього феномену.

Педагогічний досвід — сукупність знань, умінь і навичок, набутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння педагогом раціональних здобутків своїх колег.

Він передусім втілюється в технології навчально-виховного процесу. За поширеністю, охопленістю педагогічного середовища його поділяють на передовий і масовий.

Передовий педагогічний досвід постає як ідеалізація реального педагогічного процесу завдяки абстрагуванню від випадкових, неістотних елементів і конкретних умов педагогічної діяльності й виділення в ньому провідної педагогічної ідеї чи методичної системи, які зумовлюють високу ефективність навчально-виховної діяльності. Він збагачує практику навчання й виховання, сприяючи розвитку педагогічної думки, будучи найнадійнішим критерієм істинності вироблених педагогікою теоретичних положень, принципів, правил, методів, форм навчання й виховання.

Йому властива історична обмеженість, оскільки на кожному новому етапі з розширенням матеріальних, методичних, кадрових можливостей школи виникають нові вимоги до педагогічної діяльності. Водночас йому властиві й певні постійні елементи. У формуванні та поширенні його велике значення має позиція вчителя.

Різновидами передового педагогічного досвіду є новаторський і дослідницький. *Новаторському педагогічному досвіду* властиві оригінальність, новизна, емпіричний характер практичної діяльності.

Основою його є *педагогічне новаторство* — діяльність учителів та вихователів, спрямована на поліпшення, раціоналізацію процесу навчання й виховання. Діяльність новаторів стосується завдань, методів і прийомів навчання, форм організації навчально-виховного процесу. Найчастіше організаційною формою реалізації педагогічного новаторства є діяльність експериментальних, авторських шкіл, навчально-виховних комплексів.

Кожній історичній епосі притаманні відповідні особливості педагогічного новаторства, які залежать і від національних традицій, ментальності народу. Найбільш значущого масштабу вони досягли наприкінці ХІХ — початку ХХ ст. у Росії, Німеччині, Франції, США, характеризуючись яскраво вираженою творчою зорієнтованістю і нестандартністю підходів до навчання й виховання.

Педагогіка вільного виховання — одна з найзагальніших концепцій, яка набула поширення в Європі завдяки діяльності Елени Кей (1849—1926) — шведської письменниці та громадського діяча. Вона висунула ідею самонавчання і самовиховання, за якої дітей треба виховувати спеціально, надавати змогу поступово виховуватися й розвивати свої здібності самим. Головне завдання вихователя — допомогати дитині в цьому, не нав'язуючи своїх думок і вимог.

Теорію «громадянського виховання» і «трудової школи» сформулював німецький педагог Георг Кершенштейнер (1854—1932). Він вважав, що головне завдання школи — «громадянське виховання», тобто виховання у душі беззастережної слухняності, відданості державі. Для цього він мусть оволодіти професією як засобом служіння державі, вбачати в цьому мету свого життя.

Педагогіка прагматизму (педагогіка дії) була поширеною в США та Англії, заснована американським філософом і педагогом Джоном Дьюї (1859—1952). Його погляди будувались на твердженнях, згідно з якими різні види людської діяльності є інструментами, створеними для розв'язання індивідуальних і соціальних проблем. Істина має визначатися її практичною ефективністю й корисністю. Тому необхідно заснувати школу на принципах практичної підготовки, яка б забезпечувала вияв особистої активності й індивідуальності учнів.

«*Метод проєктів*», розроблений французьким педагогом і мислителем Селістеном Френе (1896—1966), передбачав організацію навчання, за якої учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проєктів. Немає

традиційного вчителя, бо навчають самі форми організації загальної справи, які проектуються педагогом разом зі школярами.

Ідею вільного виховання, гуманного підходу до дитини підтримав російський педагог і письменник Лев Толстой (1828—1910), показавши наочний приклад вільного пошуку кращої школи, нових стосунків між вчителями та учнями. Він шукав способів викладання так, щоб учневі було зручно навчатися, а на уроці панувала довіра й повна рівність.

Нові концепції виховання й навчання пропонували способи педагогічного розв'язання проблеми людини та її ставлення до суспільства, природи, культури й пізнання. Деякі з них реалізувалися на практиці у формі авторських шкіл. Так виникли «Бадьоре життя» С. Шацького, «Технологія вільної праці» С. Френе, «Вальдорфська школа» Р. Штейнера, «Яснополяńska школа» Л. Толстого, «Наш дім» та «Дім сиріт» Я. Корчака та ін.

В Україні протягом ХХ ст. педагогічне новаторство розвивалося у руслі педагогічних пошуків, на які могла зважитися радянська педагогіка.

Серед них найчастіше були окреслені концепція гуманістичної педагогіки (В. Сухомлинський), ідея творчого педагогічного колективу, що визріла в лоні традицій колективної педагогіки А. Макаренка, В. Сороки-Росинського.

Пізніше заявили про себе новаторські ідеї, що розвивалися в контексті теорії та методики навчання й виховання (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, С. Лисенкова, Є. Ільїн, Б. Нікітін та ін.). Вони практично довели, що за певних обставин можливе різке підвищення ефективності різних ланок педагогічного процесу. Однак їх діяльність неоднозначно була оцінена як науковцями, так і працівниками системи народної освіти. У 70—80-ті увагу педагогічної громадськості привернула концепція «авторської школи» (М. Щетинін, О. Тубельський, Н. Гузик та ін.), в основу якої було покладено нові творчі принципи організації навчання й виховання.

Авторська школа — оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична чи виховна система, опрацьована з урахуванням надбань психології, педагогіки, вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі. Вона є іменною (наприклад, школа В. Сухомлинського, школа М. Гузика тощо). Часто такі школи виокремлюють і за узагальненою назвою філософської, соціологічної, психолого-педагогічної ідеї, покладеної в основу навчально-виховної системи (школа розвиваючого навчання, школа діалогу культур тощо). Ідею авторської школи нині використовують при організації гімназій, ліцеїв тощо.

Однак справжнє педагогічне новаторство не набуло значного поширення і, попри певні спроби аналізу та узагальнення, не стало цілісною науковою системою.

Дослідницькому досвіду властиве вдосконалення форм, методів, засобів навчання й виховання на основі їх теоретичного аналізу, узагальнення, творчого використання. Відбувається це у процесі щоденних спостережень за роботою педагогів-новаторів, на нарадах, семінарах-практикумах, конференціях.

Упровадження передового педагогічного досвіду в шкільну практику потребує належно підготовлених, готових до інноваційної діяльності вчителів, здатних на творчий пошук керівників шкіл.

Інноваційна поведінка і креативність (творчість) учителя формуються під впливом середовища. Воно повинно мати високий ступінь невизначеності і потенційну багатоваріантність (багатство можливостей). Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів; багатоваріантність забезпечує можливість їх знаходження. Крім того, середовище повинно містити зразки креативної поведінки та її результати.

Виділяють такі критерії готовності до інноваційної діяльності: усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; готовність до творчої діяльності щодо нововведень у школі; впевненість у тому, що зусилля, спрямовані на нововведення в школі, принесуть результат; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; готовність до подолання творчих невдач; органічність інноваційної діяльності, фахової та особистісної культури; рівень технологічної готовності до інноваційної діяльності; позитивне сприйняття свого минулого досвіду і вплив інноваційної діяльності на фахову самостійність; здатність до фахової рефлексії. Суттєво впливає на цей процес впровадження педагогічного досвіду, творчий пошук, морально-психологічний клімат, матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні та естетичні умови праці. В організації творчої діяльності важливим є вибір актуальної та посильної для педагогічного колективу теми, чітке формулювання мети і завдань творчого пошуку як усього колективу, так і кожного педагога зокрема, оптимальний розподіл і кооперація праці. Процес упровадження інновацій доцільно розподілити на основні етапи, врахувавши теоретичну та практичну підготовку вчителів, на підставі всебічного аналізу своєчасно коригувати його зміст, темп та етапи, накреслюючи нові перспективи роботи.

Інноваційна спрямованість роботи вчителів містить і таку складову, як впровадження результатів педагогічних досліджень у практичну діяльність, що передбачає ознайомлення з ними вчителів, обґрунтування доцільності їх використання.

Для вивчення результатів нових досліджень та поширення передового досвіду створюють групи підготовлених учителів, творчих керівників освітніх закладів. Потреба в таких групах зумовлена тим, що автор педагогічного нововведення не завжди впевнений у його цінності й перспективності, інколи не має змоги займатися впровадженням своїх ідей. Нововведенням часто не вистачає обґрунтованого, наукового та методичного підтвердження, нерідко вони напштовхуються на опір вчителів-колег. Спеціальна група кваліфікованих, творчих учителів бере на себе відповідальність щодо аналізу, корекції досвіду, систематичного відбору нових ідей, технологій, концепцій. Це дає змогу об'єднати зусилля автора педагогічних нововведень із зорієнтованими на інноваційну діяльність педагогами.

Критерії педагогічних інновацій

Інноваційна спрямованість роботи вчителів визначається критеріями педагогічних інновацій, до яких належать:

а) новизна, що дає змогу визначити рівень актуальності досвіду. Розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни;

б) оптимальність, яка сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних, розумових сил;

в) результативність та ефективність, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя;

г) можливість творчого застосування в масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового впровадження в загальноосвітніх закладах.

Маючи чітке уявлення про зміст та критерії педагогічних інновацій, володіючи методикою їх застосування, учителі, керівники навчальних закладів послідовно впроваджують їх у свою практику. Але часто буває, що педагогічні інновації, у зв'язку з відсутністю належної педагогічної експертизи та апробації, недостатньою організаційною, технічною, психологічною підготовленістю педагогічних кадрів, не знаходять подальшої реалізації. Часто поспішне впровадження нововведень призводить згодом до відмови від них. Увесь цей комплекс причин свідчить про несформованість у школах потрібної морально-психологічної ділової атмосфери, іншими словами — інноваційного середовища.

Відсутність такого середовища спричиняє методичну не підготовленість учителів, недостатню їх поінформованість щодо педагогічних нововведень. Натомість сприятливе інноваційне середовище дає змогу долати опір консервативно налаштованих учителів щодо нововведень, допомагає подолан-

ню стереотипів професійної діяльності. Воно притаманне інноваційним закладам освіти.

Інноваційний заклад освіти — навчальний загальноосвітній заклад, в якому педагогічний та учнівський колективи експериментують, апробують чи впроваджують нові педагогічні ідеї, теорії, технології.

За характером діяльності розрізняють реактивні (приспосовані), активні, активно-адаптовані, часткові, системні інноваційні заклади.

Реактивні інноваційні заклади — заклади, які завжди запізнюються, реагують на зміни лише тоді, коли вже не реагувати неможливо.

Активні інноваційні заклади — заклади, які прагнуть змінювати свою діяльність, вміють прогнозувати зміни в освітній діяльності, але лише в своєму навчальному закладі.

Активно-адаптовані інноваційні заклади — здійснюють нововведення незалежно один від одного. Кожний інноваційний проект зорієнтований на зміни тільки частини школи і не передбачає змін діяльності усєї школи. Відносно незалежна реалізація окремих інноваційних проектів може призвести до позитивних змін, а може породжувати неузгодженість нововведень на різних ступенях освіти.

Часткові інноваційні заклади — заклади, в яких нововведення зорієнтовані лише на деякі позитивні зміни у навчально-виховному процесі (звернена увага лише на процес виховання, нововведення відбуваються тільки в початковій школі або в основній тощо).

Системні інноваційні заклади — заклади освіти, в яких нововведення розраховані на загальний позитивний результат. Керівники прагнуть до гармонізації різних нововведень; орієнтації їх на досягнення загальної результативності, прогнозування змін на майбутнє. Модернізація змісту освіти реалізується за організаційних, змістових, технологічних та матеріально-технічних умов.

До системних інноваційних закладів відносять *школу-лабораторію наукової установи* — заклад, в якому системно експериментують, впроваджуючи соціально значущі освітні нововведення в навчально-виховний процес. Пріоритетними принципами роботи є диференціація, гуманізація, індивідуалізація навчання і виховання учнів, де поряд з проведенням наукових досліджень учень відчуває себе комфортно.

Школи-лабораторії — заклади освіти, де експериментуються, апробуються і впроваджуються педагогічні нововведення різних рівнів експериментування (державного, регіонального, місцевого).

Для інноваційного закладу освіти принципово важливим є характер процесу його становлення. Як показує досвід, більшість навчальних закладів ідуть шляхом застосування найпрогресивніших освітніх моделей, розроблених раніше. Найбільш вдалий підхід до вибору моделі і визначає рівень інноваційності навчального закладу, який зростає в умовах сформованої потреби та інтенсивного розвитку.

Запитання. Завдання

1. Обґрунтуйте сучасні інновації в освіті.
2. Проаналізуйте поняття «педагогічний досвід», «передовий педагогічний досвід», «опанування передового педагогічного досвіду».
3. Обґрунтуйте головні науково-методичні положення процесу вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду.
4. Опишіть досвід роботи вчителя-предметника (або класного керівника).
5. У чому полягають особливості критеріїв педагогічних інновацій?
6. Яка характерна особливість притаманна діяльності інноваційних закладів освіти?

Література

- Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Психология управления. — Харьков.: Фортуна-Пресс, 1998. — 464 с.
- Блинов А. О., Василевская О. В. Искусство управления персоналом: Учебное пособие для экономических колледжей и вузов. — М.: ГЕЛАН, 2001. — 411 с.
- Гребенкина Л. К., Анциперова Н. С. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы. — М.: Центр «Пед. поиск», 2000. — 160 с.
- Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посібник для підготовки та перепідготовки керівників закладів середньої освіти. — Київ: Ін-т змісту та методів навчання, 1997. — 179 с.
- Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
- Колпаков В. М. Теория и практика принятия управленческих решений: Учеб. пособ. — К.: МАУП, 2000. — 256 с.
- Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т. И. Шамова. — М.: Магистр, 1995. — 223 с.
- Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: Навчальний посібник. — Івано-Франківськ.: Плай, 2001. — 695 с.
- Островецька Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: Монографія. — К.: Школяр, 1995. — 302 с.
- Пікельна В. С., Удод О. А. Управління школою. — Дніпропетровськ: Науково-методичне об'єднання педагогічних інновацій «Альфа», 1998. — 284 с.
- Проектирование систем внутришкольного управления: Пособ. для рук. образовательных учреждений и террит. образовательных систем / Под ред. А. М. Моисеева. — М.: Пед. об-во России, 2001. — 384 с.

5.

Сучасний учитель, його діяльність і професійний розвиток

5.1. Учитель як суб'єкт педагогічної діяльності

Педагогічні знання, здібності, вміння і навички формуються і розвиваються впродовж усього процесу підготовки і діяльності вчителя. Справжній педагог завжди є людиною, яка вчиться і завдяки цьому відкриває в собі все нові можливості, реалізує їх під час викладання свого предмета, стимулювання навчальних старань, повсякденного виховання учнів. Часто до праці над собою його спонукають проблеми, що виникають у процесі роботи. В діяльності він перевіряє, на що здатний, здобуває визнання своїх колег, учнів і їх батьків.

Основні функції, ознаки педагогічної діяльності

Кожна професія є системою, що історично розвивається, трансформується відповідно до культурно-історичних змін; сферою самореалізації особистості; реальністю, яка творчо формується суб'єктом праці. Вона надає людині певного соціального статусу, потребує спеціальної підготовки,

постійної перепідготовки, підвищення кваліфікації. Такою і є діяльність педагога.

Педагогічна діяльність — вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури й досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їх всебічного гармонійного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Основою педагогічної діяльності є спільна діяльність людей (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання й способи дій; формує себе як особистість. Отже, суб'єкти педагогічної діяльності (вчитель і учень) — це носії активного, діяльного, перетворювального начала.

Метою професійної діяльності педагога є створення умов для всебічного гармонійного розвитку особистості учня, його самореалізації, розкриття індивідуальності, творчого потенціалу. Вчитель має усвідомлювати унікальність і неповторність учня як індивідуальності, зважати на складність і неоднозначність процесу його становлення, свою відповідальність як фахівця.

У співпраці вчителя й учнів розвиваються їх ділові та міжособистісні стосунки, відбувається вплив педагога на особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток учня (учнів), його саморозвиток й самовдосконалення. Така діяльність передбачає здатність педагога оцінювати свою роль в успіхах дітей, їх моральному становленні, готовність захоплюватись досягненнями учня, успіхами колег, школи, віддачею батьків.

У професійній діяльності педагога реалізуються такі функції:

1. Термінальні, або функції-цілі (пов'язані із стратегічними напрямками педагогічної діяльності, відображають її сутнісні цілі та завдання):

— навчальна функція. Вона сприяє оволодінню учнями системою знань, необхідних для життя в сучасному суспільстві, їх постійному оновленню, поглибленню, розширенню, удосконаленню та закріпленню;

— виховна функція. Ця функція забезпечує оволодіння учнями теоретичними надбаннями людства, сприяє формуванню моральних якостей, які зумовлюють нормативну поведінку людини, успішну адаптацію в певному соціокультурному, освітньому середовищі. Її реалізація передбачає формування системи ставлень, переконань, культури взаємодії з оточенням;

— розвивальна функція. Вона покликана створювати можливості для контролювання й спрямування психічного, особистісного розвитку учнів;

— функція життєзабезпечення. З нею пов'язане формування умов для особистісної самореалізації, задоволення базових потреб учителя і учнів;

— функція соціалізації. Зорієнтована вона на підготовку учнів до встановлення взаємних стосунків з людиною, колективом, реальним соціальним середовищем.

2. Тактичні, або функції-засоби (сприяють успішній реалізації стратегій, обслуговують всю сукупність стратегічних функцій):

— інформативна функція. Нею забезпечується повноцінний обмін повідомленнями, нормативами поведінки, описами вимог щодо ставлення до дитини інших учнів тощо, виконання та дієвість всіх стратегічних напрямів навчально-виховного процесу;

— експресивна функція. Доступно, цікаво, емоційно-виразно й яскраво передана інформація викликає у партнера необхідні емоційні стани («обмін емоціями»), однак сила впливу вчителя настільки велика, що його погляди та ідеї, підсилені емоціями і переживаннями, можуть позбавити учнів здатності до тверезого обмірковування;

— смислоутворювальна функція. Вона сприяє привнесенню сенсу в усі аспекти шкільного життя, розкриттю загальнолюдських, загальнокультурних смислів та професійної й індивідуальної значущості педагогічних дій;

— діагностична функція. Ефективність педагогічної діяльності залежить від опанування вчителем інформації про стан, рівень знань, вихованість, розвиток учня, ступінь його поінформованості, наявність недоліків і прогалин у знаннях. Функція передбачає постійний зворотний зв'язок, який дає змогу «зчитувати» й аналізувати відповідну інформацію, характеризувати емоційно-вольові стани через зовнішні прояви, робити певні висновки;

— індивідуалізаційна функція. Вона задовольняє індивідуальні особливості учня, його прагнення, бажання залежно від здібностей, інтересів, можливостей шляхом використання різноманітних форм, методів, технологій навчання і виховання;

— спонукальна функція. Ця функція передбачає пошук шляхів переведення учня у позицію суб'єкта власної життєдіяльності, спонукає його до активності, саморозвитку, самовиховання, самореалізації;

— прогностична функція. Можливі зміни, що відбуваються з учнем, слід виявляти, аналізувати їх тенденції, екстраполювати отримані результати на моделювання подальшого його розвитку;

— культурологічна функція. Педагогічна діяльність дає змогу вчителю, який має бути взірцем втілення культурних надбань суспільства, носієм загальнолюдських ідеалів, демонструвати рівень особистісної культури, спонукати учнів до наслідування значущих соціально-культурних стандартів поведінки;

— психотерапевтична функція. Забезпечує глибоке розуміння учителем особистості учня, надання йому у разі необхідності психологічної допомоги, попередження конфліктів, нівелювання або компенсування їх негативних впливів;

— рекреаційна функція. Вона передбачає визначення адекватного рівня навантаження учнів, можливість його зниження, вчасність відтворення фізичних та психічних сил.

3. Операціональні, або функції-прийоми (обслуговують кілька функцій-інструменталій, хоча в певних межах можуть бути пов'язані з тією чи іншою педагогічною стратегією або тактикою):

— функції вимірювання та оцінювання. У них поєднуються: вимірювання (виокремлення сукупності конкретних еталонів та прийомів визначення необхідних параметрів) і оцінювання (висновки на основі здійснених певних узагальнень). Отримання якісно-кількісних показників сприяє конкретизації процесу порівняння. Реалізується через пошук, удосконалення інформативних форм і технік вимірювання важливих показників;

— методична функція. За наявності «зворотного зв'язку» відбуваються зіставлення мети і засобів педагогічної діяльності з її результатами, визначення їх ефективності, виявлення недоліків та прогнозування майбутнього з урахуванням результатів аналізу попередніх реалій;

— управлінська функція. Керівництво діяльністю учнів, спрямування їх в необхідному напрямі, привчання учнів до самоврядування є необхідними складовими навчання;

— координаційна функція. Полягає вона у передбаченні, узгодженні дій учасників педагогічного процесу, внесених змін у власну діяльність, діяльність учнів, її результати;

— функція самоствердження. Ця функція покликана сприяти усвідомленню учнем власного «Я», відчуттю власної особистісної значущості, формуванню адекватної самооцінки і перспектив особистості, рівня домагань;

— функція формоутворень. Відповідне зовнішнє оформлення вербальних висловлювань, невербальних проявів тощо, залежно від характеру педагогічної діяльності, умов її здійснення, особистісних якостей учителя й учнів, надає цілям, змісту, завданням, намірам певної форми, в якій вони втілюються.

У цій сукупності функцій втілюються основні напрями педагогічної роботи вчителя (викладацька, виховна, дослідницька тощо).

Орієнтація на поліфункціональність дає змогу вчителю організувати власну педагогічну діяльність як цілісний, багатогранний процес, знаходячи у ній множинний смисл (освітній, виховний, розвивальний та ін.), розуміючи її варіативність (відсутність жорсткої детермінації моделей, тактик), інтегративність (можливість включення у навчальний процес виконання кількох функцій одночасно), багаторівневість (необхідність стимулювати активність учнів, здійснювати самоконтроль й самооцінку діяльності, зіставляти власні дії з діями інших, аналізувати, коректувати й прогнозувати подальшу діяльність та ін.).

Зміст, форми і засоби реалізації тих чи інших функцій можуть варіюватися залежно від фахової спрямованості педагога, типу навчального закладу (загальноосвітня школа, професійний навчальний заклад). Так, прийоми встановлення контакту вчителя початкових класів і вчителя-предметника старшої школи мають істотно відрізнятись, інакше педагог може спровокувати міжособистісні конфлікти. Різними є змістовість, емоційна насиченість вербальних висловлювань і невербальних проявів (функція формоутворення) вчителя конкретних навчальних предметів — математики, літератури, географії. При реалізації соціалізуючої функції слід враховувати, що учень — людина з певним досвідом соціальних стосунків, які вона переносить у нову соціальну групу.

Педагогічна діяльність має безперервний, динамічний характер. Їй притаманні цілісність (реалізує її головну функцію — формування всебічно розвинутої, гармонійної особистості учня; комплексний підхід до виховання, забезпечуючи єдність всіх його напрямків; співдружність педагогічних, учнівських, батьківських та трудових колективів, взаємодії школи, сім'ї та громадськості у вихованні; гармонійне поєднання різноманітних видів діяльності: навчальної, виховної, громадської, методичної, наукової, самоосвітньої); варіативність (відсутність жорсткої детермінованості подій); дія водночас у кількох вимірах (прогнозування

подій, спонтанне поточне реагування, зіставлення прогнозу з фактичним перебігом подій, внесення коректив, ретроспективний аналіз); інтегративність (кожна подія шкільного життя є проєкцією багатьох систем); багаторівневість взаємодії (вчитель має мобілізувати учня на спільні дії, стимулювати його активність, особисту відповідальність, керувати діяльністю); постійне пізнання (ситуації, учня, себе, соціального оточення, умов взаємодії). Цілі й завдання вчителя завжди нестандартні, нешаблонні, творчі. Його професійна діяльність має специфічний набір знарядь праці, до яких відносять не тільки знання, які повинен повідомити вчитель, а й види діяльності, до яких він повинен залучати учнів.

Педагогічна діяльність є своєрідною «метадіяльністю», оскільки передбачає організацію діяльності учнів. Крім того, вчитель змушений контролювати себе, вчасно коригувати небажані зміни в структурі особистісних якостей, а також бачити і розуміти те, що відбувається з іншими, знати об'єктивні причини, що детермінують особистісний розвиток його колег, учнів, їх батьків.

Педагогічна діяльність органічно зливається з буденним життям учителя. Він постійно аналізує свої дії і вчинки своїх учнів, подумки «заглядає» в їхні душі, творить нові ситуації для поліпшення навчально-виховної взаємодії.

Компоненти педагогічної діяльності

Педагогічна діяльність є складною динамічною системою, яка містить певні структурні елементи (цілі, мотиви, зміст, засоби дій, регулювання й результат) і формується з певних компонентів. На діяльність суб'єкта постійно прямо або опосередковано впливають зовнішні і внутрішні умови.

Компоненти педагогічної діяльності — відносно самостійні функціональні види діяльності, кожний з яких охоплює групу умінь, необхідних для реалізації певного виду педагогічної діяльності чи педагогічного заходу.

У сучасній діяльності вчителя виокремлюють такі основні компоненти:

1. **Проектування цілей.** Цей своєрідний «вектор» активності вчителя передбачає спрямованість його на іншу людину. Педагогічна діяльність має сенс лише тоді, коли учень може акумулювати науковий і соціальний досвід, переданий йому педагогом. Тільки позитивні здобутки, інтегровані у внутрішній світ учнів, мають сенс і визначають цінність пе-

дагогічної діяльності. Учитель також повинен відповідати певному еталону, професійно-рольовим очікуванням оточення. Проектування цілей є складним процесом, за якого вчитель повинен пам'ятати про кінцеву мету його діяльності — забезпечення можливостей для неускладненого розвитку учнів у процесі спільної діяльності. Неправильно визначена мета призводить до негативних або нечітких результатів. Отже, вчитель має вміти ставити мету педагогічної діяльності, планувати певні етапи її досягнення згідно з вимогами до змісту освіти, результатами попередньої роботи, перспективами на майбутню діяльність, рівнем здібностей і можливостей учнів, власними можливостями та ін.; визначати місце і значущість мети в системі загальних педагогічних цілей; ставити завдання, зорієнтовані на поетапну реалізацію конкретної мети.

2. Стимулюючо-мотиваційний компонент педагогічної діяльності. Ефективність організації діяльності педагога залежить від його вмінь керувати мотиваційною сферою учнів, викликати у них позитивне ставлення до реалізації запланованого, формувати, оцінювати внутрішні потреби. Вчитель повинен уміти: визначати потреби, мотиви діяльності, рівень домагань учнівського колективу, окремих учнів, особливості їх характеру, використовуючи різноманітні методи діагностики; підтримувати і формувати позитивне ставлення до діяльності, викликати інтерес, використовуючи різноманітні засоби активізації внутрішньої мотивації (надання вільного вибору, стимулювання розумової й творчої активності, створення умов для самореалізації та ін.); використовувати засоби зовнішнього стимулювання діяльності (оцінка, похвала, пояснення значущості та ін.); підтримувати і розвивати внутрішні потреби в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні.

3. Плануючий компонент педагогічної діяльності. Відбір і компонування навчально-виховного матеріалу здійснюється відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів. Суть цього компонента полягає в плануванні і побудові педагогічного процесу, визначенні структури дій учителя та учнів, проектуванні навчально-матеріальної бази для проведення навчально-виховної роботи, подальшої діяльності, передбачення, прогнозування її перебігу, ймовірних результатів. Його реалізація вимагає застосування системи психолого-педагогічних, методичних і фахових знань, урахування цілей, інтересів, потреб, можливостей учнів, оскільки лише правильно спланована діяльність забезпечує успішний результат.

Учитель повинен: прогнозувати результати педагогічної діяльності; працювати зі змістом навчальної інформації (підбирати, опрацювати, виділяти головне); підбирати і розподіляти для поетапної реалізації найефективніші форми, засоби, методи реалізації поставлених цілей і завдань; урахувати при плануванні результати аналізу попередньої діяльності (позитивні й негативні), особливості учнівського колективу, окремих учнів (мотиви, інтереси, здібності, можливості та ін.), умов перебігу діяльності; планувати своєчасне і доцільне використання необхідного дидактичного матеріалу, використання технічних засобів навчання; передбачати ймовірні труднощі, можливі варіанти коригування діяльності за обставинами; виокремлювати об'єкти і засоби контролювання перебігу й результатів діяльності, критерії їх оцінювання та ін.

4. Організаційний компонент педагогічної діяльності. Включення учнів у різноманітні види діяльності, організація учнівського колективу і перетворення його на інструмент педагогічного впливу вимагає володіння уміннями: чітко і ясно формулювати цілі й завдання педагогічної діяльності, орієнтувати учнів щодо засобів її реалізації; раціонально поєднувати різноманітні методи, засоби, форми організації спільної діяльності, спрямовані на реалізацію поставлених цілей і завдань; логічно й послідовно переходити з одного виду діяльності до іншого; вивчати індивідуальні можливості, здібності, психологічні особливості учнів та ін., застосовувати індивідуально-диференційований підхід; активізувати діяльність учнів шляхом створення розвивальних, проблемних ситуацій, використання творчих завдань та ін.; організувати самостійну діяльність учнів з елементами самоконтролю, самоаналізу, самооцінювання; раціонально розподіляти час, підтримувати оптимальний режим роботи; доцільно використовувати дидактичний матеріал, технічні засоби навчання; робити висновки (самостійно й за допомогою учнів).

5. Контрольно-корекційний компонент педагогічної діяльності. Цілеспрямоване спостереження за вирішенням поставлених завдань, аналіз і коригування педагогічного процесу необхідні для забезпечення прямого і зворотного зв'язку між учителем і учнями. Контрольно-корекційний компонент покликаний забезпечувати отримання інформації про результативність і недоліки педагогічного процесу, труднощі, якість вирішення навчально-виховних завдань. Зворотний зв'язок потребує аналізу, регулювання, внесення змін у методи, засоби і форми роботи, наближен-

ня їх до оптимальних. Учні отримують інформацію про хід і результати власної діяльності, можливість її коригувати. Учитель повинен контролювати (цілеспрямовано спостерігати, аналізувати й оцінювати) педагогічну діяльність, визначати успішність й ефективність її перебігу, своєчасно коригувати; змінюючи діяльність, необхідно зберігати її загальну спрямованість і зміст, реалізовувати заплановані цілі, завдання.

6. Результативно-аналітичний компонент педагогічної діяльності. Цей компонент охоплює аналіз і оцінювання вчителем досягнутих у процесі навчально-виховної діяльності результатів, встановлення відповідності їх поставленим завданням, виявлення причин відхилень, їх аналіз, проектування нових завдань, спрямованих на реалізацію нових цілей з урахуванням виявлених недоліків. Результативно-аналітичний компонент ґрунтується на виявленні, глибокому самоаналізі (Що відбулося зі мною? Чи став я кращим після сьогоднішнього робочого дня? Чи задоволені мої потреби та інтереси? Які саме потреби та інтереси задоволені? А чи не було серед них потреби влади над іншим, перемоги над дитиною?), визначенні шляхів вирішення суперечностей педагогічного процесу, надає діяльності викладача динамічного і розвивального характеру.

Учитель повинен володіти такими вміннями: аналізувати результати діяльності для визначення причин неузгодженості цілей і результатів; порівнювати план роботи з його реалізацією, виявляти неузгодженості і їх причини; сильні й слабкі складові діяльності, оцінювати продуктивність окремих етапів роботи учнів; виявляти причини труднощів, помилок і методів їх запобігання і подолання; робити висновки за результатами аналізу і використовувати їх надалі; об'єктивно оцінювати професійно-педагогічну діяльність.

7. Комунікативний компонент педагогічної діяльності. Між учителем і учнями, колегами, батьками та громадськістю повинні бути такі відносини, які даватимуть змогу задовольняти потреби та інтереси учнів, ефективно впливати на них, коригувати їх поведінку. Основою педагогічно доцільних відносин між суб'єктами педагогічного процесу є гнучка й динамічна взаємодія, яка залежить не стільки від зовнішнього контролю, скільки від усвідомлення учасниками взаємодії законів розвитку особистості, які слід розглядати як процес взаємовпливу і взаємозбагачення.

Для успішної реалізації комунікативного контакту учитель повинен встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями; взаємодіяти на особистісному рівні при

вирішенні педагогічних завдань; діагностувати комунікативні якості учнів, враховувати їх у процесі організації педагогічного спілкування; визначати морально-психологічний настрій учнівського колективу, привносити в нього відповідні зміни, створювати сприятливу атмосферу, необхідний настрій при проведенні навчальних і позаурочних заходів; формувати й підтримувати доброзичливі стосунки в колективі; з повагою і тактом поводитися в будь-якій ситуації, вирішувати і попереджувати конфлікти; виразно і логічно говорити, точно висловлюючи свої думки, почуття, ставлення, використовуючи всі засоби емоційного впливу (педтехніка); вислуховувати, сприймати точку зору співбесідника; встановлювати педагогічно доцільні стосунки з іншими учасниками педагогічного процесу.

Знання структури педагогічної діяльності допомагає уникнути неправильних рішень і дій.

Професійні знання, уміння, здібності і якості сучасного вчителя

Необхідність навчання і виховання підростаючих поколінь усвідомлюють усі людські спільноти. Особливо важливі роль і значення педагогічної діяльності в сучасному суспільстві. Вимоги до педагога висвітлені в Законі України «Про загальну середню освіту»: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти». Педагог повинен бути людиною з високим рівнем професійної культури, яка виявляється у здатності знаходити задоволення в праці; творчій діяльності, спрямованій на формування особистості учня; оволодінні культурною спадщиною, в особистих моральних якостях. Засвоєні педагогом культурні багатства втілюються в його діяльності, поведінці, у ставленні до світу та самого себе.

Культура педагогічної діяльності — рівень виконання вчителем своїх професійних обов'язків.

Залежить вона від соціально значущих мотивів діяльності педагога (потреби, інтереси, цінності, погляди); відповідності психофізичних властивостей особистості (здібно-

стей), які забезпечують необхідний рівень і ефективність професійної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів особистості (мислення, пам'ять, емоції, почуття, воля); повноти і глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, тобто набутого досвіду; соціальної активності.

Учитель повинен прагнути до духовного збагачення учнів, поважати невичерпність і унікальність кожної людської особистості, організовувати педагогічний процес як духовну взаємодію в умовах психологічного комфорту, інтелектуальної співпраці, співтворчості, діалогової культури, поєднувати педагогіку впливу з педагогікою взаємодії і фасилітації (лат. *facilitate* — стимулювати, активізувати), що забезпечують взаємозбагачення, гармонійний розвиток і саморозвиток суб'єктів педагогічного впливу. Бути фасилітатором означає сприяти гармонізації особистості учня, допомагати йому, актуалізувати потребу в особистісному зростанні, розвивати здатності до творчої адаптації та самозмін.

За словами В. Сухомлинського, любов до дитини — це «...плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини — це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору». Той, хто не любить і не поважає дітей, учнів, не може досягти успіху в педагогічній праці, бо тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього.

Як посередник між дітьми та системою ідей, традиціями, культурою свого народу й людства педагог покликаний виховувати гідних людей, здатних примножувати здобутки людської цивілізації.

Специфіка педагогічної діяльності вчителя полягає у тому, що він взаємодіє з учнями, яким властиві різноманітні інтереси. Це вимагає від нього володіння системою професійних знань, яку утворюють:

— загальнокультурні знання (знання про людину, її становлення, розвиток у реальній соціокультурній дійсності; спеціальні знання з культурології, соціології, етики, естетики, деонтології, економіки, права, управління);

— психологічні знання (знання загальних характеристик особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності та ін.; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява та ін.); методів психологічного дослідження закономірностей навчання і виховання; психологічні основи навчання і виховання; закономірностей і особливостей вікового розвитку учнів, особливостей за-

своєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; особливостей навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності учнівського колективу, конкретного учня, взаємодії і спілкування; уміння застосовувати набуті знання у педагогічній діяльності, володіння способами і прийомами психічної саморегуляції, технологіями подолання професійної деструкції, рефлексією);

— педагогічні знання (знання основних теорій формування і розвитку особистості, провідних ідей і закономірностей цілісного педагогічного процесу, законів, принципів педагогіки і психології, основних форм діяльності тощо; конструювання навчально-виховного процесу; вирішення практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах; знання про основні напрями і зміст праці вчителя, сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної і психологічної науки, професійну підготовку, позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності, особистісні якості з професійно-педагогічного вдосконалення, та ін.);

— знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики (підготовка і проведення уроків, організація діяльності школярів), знання педагогічної техніки (способів вирішення педагогічних задач і ситуацій, проведення дослідницької роботи), необхідні для організації і ефективної взаємодії у педагогічному процесі.

Система професійних знань дає змогу вчителеві вільно орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, обирати з неї найбільш істотну та значущу; вирішувати професійні завдання на рівні теоретичного узагальнення з використанням різноманітних прийомів педагогічного мислення; осмислювати, конструювати і обґрунтовувати свої програми діяльності, з'ясовувати їх внутрішню логіку на основі знання закономірностей педагогічного процесу; на науковому рівні описувати педагогічні явища і факти, забезпечувати однотипність, тотожність підходів до їх інтерпретації; пояснювати факти, використовуючи причинно-наслідкові зв'язки, типові для навчально-виховного процесу; передбачати напрями розвитку та зміни педагогічних об'єктів, явищ, процесів.

Професійні знання поглиблюють, спрямовують і організують індивідуальний досвід вчителя, допомагають осмислити його в системі соціального досвіду, відкривають можливості для його вдосконалення і розвитку.

Вчитель сам планує свою діяльність, враховуючи державні програми й документи. Внутрішнє «Я» постійно зайняте порівнянням того, яким є вчитель згідно з особистою «Я-концепцією» (тим, що людина думає про себе), і тим, як він реалізується у професії. Гуманна людина гостро переживає відхилення від певного ідеалу, норми (наприклад, накричавши на дитину), а інша — не буде хвилюватися, навіть коли здійснить значно гірший вчинок. Отже, внутрішнє життя вчителя має орієнтуватися на самовдосконалення.

Світогляд людини розвивається внаслідок роздумів і рефлексії (внутрішньої мисленнєвої роботи). Тому розвинута самосвідомість є необхідною умовою професійної та особистісної самореалізації вчителя. Ігнорування духовного росту, роботи з власною свідомістю може спричинити поступову деградацію та втрату мотивації до педагогічної праці.

Вчитель повинен володіти такими професійними вміннями:

1) вміння «переводити» зміст об'єктивного процесу навчання й виховання в конкретні педагогічні завдання: дослідження особистості і колективу з метою визначення рівня його готовності до активного оволодіння знаннями й проєктування на цій основі процесу розвитку; виділення освітніх, розвиваючих і виховних завдань, визначення серед них домінуючих;

2) вміння створювати і задіювати логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних завдань, обґрунтований вибір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів, засобів його реалізації;

3) вміння бачити взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх у дію; створювати для цього необхідні умови; активізація особистості учня, розвиток його діяльності, яка перетворює його на суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку з навколишнім середовищем, регуляція зовнішніх непередбачуваних впливів;

4) вміння враховувати і оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності вчителя; визначення нових завдань¹.

¹ Психология и педагогика: Учеб. пособие / Под ред А. А. Бодаева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. — С. 42.

Теоретична і практична підготовка до педагогічної діяльності дає змогу вчителю набути такі професійні вміння:

— інтелектуальні вміння, які виявляються у здатності ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного та ін.); утворюють інтелектуальну основу професійної праці, сприяють розвитку педагогічного мислення, формуванню глибоких знань;

— аналітичні вміння, через які виявляється узагальнене вміння педагогічно мислити: діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (умови, причини, мотиви, засоби, форми та ін.), знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем;

— прогностичні вміння, що виявляються у прогнозуванні педагогічного процесу, побудові образу кінцевого результату діяльності, складанні плану дій для досягнення поставленої мети; розвитку особистості та її соціальних відношень;

— проєктивні вміння, що полягають у конкретизації педагогічного прогнозування в планах навчання і виховання, обґрунтуванні способів і етапів їх реалізації: підбір змісту педагогічного процесу, визначення основних видів діяльності тощо;

— рефлексивні вміння, котрі виявляються в уміннях вчителя аналізувати власну професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань, адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням, відповідність форм, методів, засобів навчання індивідуальним і віковим особливостям тих, хто навчається тощо;

— мобілізаційні вміння, що виявляються у розвитку інтересу, формуванні мотивації до навчального процесу, стимулюванні до саморозвитку й творчості, забезпеченні умов для ефективної самореалізації особистості тощо;

— інформаційні вміння, що передбачають отримання, систематизацію знань, їх адаптацію до педагогічного процесу, організацію їх чіткої та ефективної передачі;

— розвиваючі вміння, які спрямовують взаємодію з учнями задля створення умов для всебічного розвитку їх особистості (психічних процесів, властивостей);

— орієнтаційні вміння, спрямовані на формування ціннісних установок особистості, її світогляду; стимулювання стійкого інтересу до навчання, організацію діяльності з метою прояву і закріплення соціально значущих якостей; організацію спільної творчої діяльності з метою розвитку соціально значущих якостей учнів;

— перцептивні вміння, що виявляються в загальному умінні сприймати й розуміти партнерів по взаємодії; адекватно інтерпретувати поведінку, протистояти стереотипам сприйняття тощо;

— комунікативні вміння, спрямовані на організацію педагогічного спілкування: встановлення психологічного контакту з учнями, їхніми батьками, колегами, обмін інформацією, вміння регулювати й управляти процесом, налагоджувати зворотний зв'язок, педагогічно доцільні відносини.

Вагомим для педагога є наявність педагогічних здібностей.

Педагогічні здібності — сукупність психічних особливостей учителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення.

Основними їх показниками є швидкість, надійність і легкість засвоєння педагогічної діяльності. Систему педагогічних здібностей утворюють:

— організаційні здібності (виявляються в умінні вчителя організувати учнів, розподілити між ними обов'язки, спланувати власну діяльність і діяльність учнів, організувати й оцінити її та ін.);

— дидактичні здібності (передбачають конкретні уміння підібрати і підготувати навчальний матеріал, наочність, технічні засоби навчання; доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів, духовних потреб та ін.);

— перцептивні здібності (виявляються в толерантності, чутливості до особистості, здатності сприймати й розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками; професійній проникливості, пильності, інтуїції та ін.);

— комунікативні здібності (передбачають наявність потреби в спілкуванні, здатність налагоджувати контакти з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчального закладу; здатність викликати позитивні емоції у співрозмовника і відчувати задоволення від спілкування; здатність до співпраці, що виявляється в допомозі учням усвідомити свою свосередність як необхідну для спілкування цінність);

— сугестивні знання (виявляються в емоційно-вольовому впливі на учнів);

— дослідницькі знання (уміння пізнати й об'єктивно оцінити педагогічні ситуації, процеси);

— науково-пізнавальні знання (здатність до засвоєння наукових, фахових знань).

До педагогічних здібностей також належать: висока працездатність, динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості, генерування нових ідей, уникнення традиційних схем, оперативне вирішення проблемних ситуацій); впливовість (здатність впливати на психічний і моральний світ дітей в певному напрямі, зближуватися з ними, здобувати довіру, любов і повагу, глибоко проникати у їх внутрішній світ, конструювати, проектувати його) тощо.

Комплекс таких здібностей є важливою передумовою успішного оволодіння педагогічною професією.

Професійні якості віддзеркалюють єдність професійного та особистісного компонентів педагогічної діяльності. Врахування і прогнозування їх впливу є необхідною умовою успішності педагогічної діяльності.

Професійні якості — індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на її ефективність та успішність і є стійкими, суттєвими, рівноцінними та вираженими.

До професійних якостей відносять:

— професійне мислення: аналітико-конструктивний склад, самостійність та критичність мислення, гнучкість, динамічність, продуктивність, творчість, відкритий тип пізнавального ставлення, ерудиція, установка на засвоєння системи знань, передового педагогічного досвіду і всіх надбань світової та національної культури;

— професійну спрямованість: соціальна активність, настанова на виконання замовлення суспільства щодо формування особистості дитини; ставлення до професії, що виявляється в системі мотивів, особистісних смислів і цілей, принципів, високий рівень професійної мотивації, адекватна самооцінка, адекватний рівень домагань, цілеспрямованість, гуманістична спрямованість, ідейна переконаність, позитивне ставлення до себе;

— експресивні якості: емоційно-вольова стабільність, стійкість до стресу, оптимізм, емоційна сприйнятливність, витримка, оптимістичність, самоконтроль;

— організаційні якості: відповідальність, працездатність, дисциплінованість, ініціативність, вміння організувати себе, наполегливість;

— комунікативні якості: контактність, емпатійність (уміння співпереживати оточуючим, оцінювати різноманіт-

ні ситуації з їх позицій, здатність виявити своє розуміння), терпимість, тактовність, рефлексивність (здатність людини уявити собі, як її сприймають інші), толерантність.

До професійних належать і якості, набуті у процесі професійної підготовки, пов'язані з отриманням спеціальних знань, умінь, способів мислення, методів діяльності: володіння предметом викладання, методикою його викладання, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, педагогічна майстерність, володіння педагогічними технологіями, захопленість наукою, любов до професії, що виражається у відданості своїй справі, бажанні працювати, наполегливості, дисциплінованості, радості від досягнення навчальних і виховних результатів, постійному підвищенні вимогливості до себе, власної педагогічної кваліфікації.

Важливу роль відіграють особистісні якості педагога.

Особистісні якості педагога — якості, які виявляються у фаховій діяльності, професійних зв'язках, спілкуванні, визначають поведінку педагога і характеризують його як фахово самодостатню, відповідальну особу.

У своїй сукупності ці якості формують передумови для створення сприятливих відносин у педагогічному, учнівському колективах, ефективної педагогічної діяльності. Найважливішими серед них є: людяність, співчуття, гуманність у помислах і діях тощо.

Працю справжнього педагога живить віра в людину. Він повинен бути оптимістом, глибоко вірити в сили й можливості дітей, бачити насамперед їх найкращі риси «проекувати хороше» (А. Макаренко). Водночас учитель не повинен ідеалізувати дітей, ігноруючи недоліки. Учитель — це завжди активна, творча особистість, організатор життя учнів, лідер. Педагогічне керівництво учнівським колективом зобов'язує його бути винахідливим, толерантним, виявляти терпимість до дітей. Однак не можна захочувати дії та вчинки учнів, які суперечать суспільним, моральним нормам, чи шкодять дітям або оточуючим.

Уважність і спостережливість допомагають вчителю враховувати найменші зміни у настроях, самопочутті учнів, корегувати подальшу роботу, обраний план дій.

Обов'язковою нормою є ставлення вчителя до учнів, яке виявляється в оцінюванні їх знань, умінь, вчинків. Будь-які прояви несправедливості з боку педагога ображають, обурюють учнів, завдають шкоди навчанню і вихованню.

Неадекватні емоційні реакції учнів можуть провокувати аналогічні й у вчителя, тому необхідними його особистісними якостями є *витримка і стриманість*.

Вчитель має бути *вимогливим*, оскільки безпринципність, поблажливість, потурання слабкостям, байдужість завдають великої шкоди вихованню особистості. Найвидатніші педагогі обстоювали єдність вимогливості й поваги, бо саме у вимогливості до людини полягає повага до неї.

Самокритичність сприяє аналізу власних дій, вчинків, професійної діяльності, баченню помилок та шляхів їх подолання.

Важлива для вчителя *позитивна емоційна налаштованість*, яка виявляється в умінні абстрагуватися від неприємних переживань, поганого настрою при спілкуванні з дітьми. Водночас не варто приховувати невдоволення, якщо поведінка учнів на те заслуговує, однак і в такій ситуації вчитель повинен володіти своїми емоціями.

У стосунках з учнями необхідна *тактовність, почуття міри*. Неприпустимо вдаватися до крайнощів, що виходять за межі пристойності й педагогічної доцільності. Учитель завжди має бути послідовним у вимогах і водночас гнучким, здатним переглядати окремі рішення, якщо це зумовлено конкретними обставинами та інтересами справи. Він є старшим товаришем учнів, але насамперед наставником, керівником. Тому дружні взаємини вчителя й учня не повинні переходити у фамільярність і панібратство. Зокрема, вчитель, якому властиве відчуття міри, завжди доброзичливий, але не ліберальний, чемний, коректний і делікатний, але не улесливий.

Сукупність якостей, необхідних для професії педагога, можна умовно поділити на кілька категорій (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

**Класифікація якостей,
необхідних для педагогічної діяльності**

Якості, які компенсуються і розвиваються у відповідному віці	Вдумливість, передбачливість, гнучкість поведінки, чуйність, справедливість, самостійність, доброзичливість, ініціативність, дисциплінованість, критичність, логічність, чуйність, потреба в саморозвитку та ін.
Якості, які не компенсуються, але розвиваються у відповідному віці	Увічливість, вихованість, наполегливість, сумлінність, спостережливість, терпіння й терпимість, кмітливість, смак до самоаналізу, загальна культура, почуття власного достоїнства, гарна пам'ять, педагогічна інтуїція, педагогічна фантазія, розподіл уваги, педагогічна пильність, оптимізм до досягнень школярів та ін.

Закінчення таблиці 5.1

Якості, які не компенсуються і розвиваються погано у відповідному віці	Доброта, екстравертивність, емоційна стабільність і гнучкість, спрямованість на спілкування, любов до дітей, високий інтелект, відкритість людям, педагогічна обдарованість, педагогічна спрямованість, креативність та ін.
Якості, які компенсуються, але розвиваються погано у відповідному віці	Акуратність, почуття гумору, спрямованість на результат, спрямованість на спілкування, енергійність та ін.
Якості, несумісні з педагогічною діяльністю, але піддаються корекції у відповідному віці	Агресивність, заздрісність, дратівливість, слабка предметна або професійна підготовка та ін.
Якості, несумісні з педагогічною діяльністю, що не піддаються корекції у відповідному віці	Протипоказання за станом здоров'я, не сформованість деяких видів діяльності (письма, читання, виконання найпростіших арифметичних операцій й ін.), злостивість, мстивість, підступництво, аморальність, невротичність і дратівливість стосовно дітей, спрямованість на себе та ін.

Учитель — головна фігура педагогічного процесу. Його особистий приклад є могутнім фактором виховного впливу. Діти, як стверджував Л. Толстой, переймаються прикладом у сто разів сильніше, ніж найкрасномовнішими і найрозумнішими повчаннями. Вплив авторитетного педагога зберігається протягом всього життя. «Золотим правилом науки виховання вважав К. Ушинський таку тезу: «Учителіві треба бути таким, якими він хоче бачити своїх вихованців».

Позитивні якості вчителя є основою його *авторитету* — визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили й переваги, глибокої пошани до вчителя, віри в нього. Регулює професійну діяльність *професійна самосвідомість* — усвідомлення особистістю себе в професійній діяльності (усвідомлення потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, соціальних ролей та мотивів професійної діяльності); оцінка професійних можливостей (знань, умінь, навичок і якостей); зіставлення своїх можливостей з *нормативами* — суспільно значущими вимогами професії; здатність до формування індивідуального стилю діяльності на основі самооцінки. Професійна самосвідомість засвідчує рівень оволодіння учителем професією, дає змогу визнача-

ти причини успіхів і невдач, вносити необхідні корективи в діяльність, визначати індивідуальний стиль діяльності (систему індивідуальних прийомів, що забезпечують ефективність професійних дій) і перспективи професійного самовдосконалення.

Індивідуальний стиль діяльності характеризують: адаптивність (здатність адекватно пристосовуватися до нової професійної ситуації), гнучкість (використання того чи іншого способу реалізації діяльності залежно від можливостей вчителя, учнів, освітнього середовища), соціальна орієнтованість (усвідомлення соціальної відповідальності перед суспільством), інноваційність (постійний пошук та оволодіння новими професійними методами діяльності), прогностичність (передбачення і попередження негативного впливу на професійну діяльність та створення комфортних умов для успішної її реалізації), презентативність (представленість індивідуального «Я», його самовизначеність), гуманістична спрямованість. Якщо вчитель успішно реалізується у професійній діяльності, задоволений результатами праці, ефективно організує освітній процес, позитивно характеризується учнями, його індивідуальний стиль діяльності можна вважати оптимальним.

Педагогічні якості, індивідуальний стиль діяльності вчителя повинні динамічно розвиватися, постійно поповнюватись новим змістом, критично аналізуватись.

Отже, вчитель повинен бути взірцем професіонала, носієм високих громадянських, професійних й особистісних якостей. Їх збалансованість, гармонійність прояву підтверджена впевненістю у своїх знаннях, уважне й бережне ставлення до дітей, повага до їх почуттів є обов'язковою складовою професіоналізму вчителя.

Педагогічна компетентність вчителя

Успішну орієнтацію вчителя в сучасному освітньому, інформаційному просторі, задоволення його індивідуальних, професійних потреб, досягнення успіху в професійному самовираженні та взаємодії з соціумом забезпечує високий рівень педагогічної компетентності. Компетентність вчителя пов'язана з професіоналізмом, тому зміст поняття «професійна компетентність» визначається рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуальними здібностями і якостями вчителя, вмотивованим прагненням до неперер-

вної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

Педагогічна компетентність (лат. *competere* — досягати, прагнути) вчителя — інтегративна риса, що включає знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності.

Сучасний вчитель повинен володіти такими компетентностями:

— громадянська компетентність: виявляється у здатності орієнтуватися у суспільно-політичному просторі держави, застосовувати нормативно-правові процедури та законодавчі акти регулювання особистого життя та фахової діяльності;

— соціальна компетентність: здатність проектувати стратегії свого життя, індивідуумів, різних соціальних груп відповідно до усталених норм і правил соціальної взаємодії (виявляти ініціативу, регулювати міжособистісні, групові відносини; долати конфлікти тощо);

— загальнокультурна компетентність: полягає в культурі міжособистісних відносин, толерантності, знанні та використанні рідної та іноземних мов, застосуванні методів самовиховання, сприянні розвитку творчості, інноваційного мислення та підприємництва, формуванні гуманістичного світогляду, визначенні духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; розумінні вагомості навчання впродовж життя;

— уміння вчитись: здатність уявляти, прогнозувати, досягати результатів діяльності; знати й застосовувати прийоми смислового групування матеріалу, впорядковувати та відтворювати інформацію, вміти перетворювати інформацію на спосіб діяльності, сприймати та опрацьовувати матеріал, залежно від мети діяльності, формувати узагальнення, критичні судження та оригінальні думки, моделювати, комбінувати, доповнювати, перетворювати, інтегрувати способи перевірки й контролю власної діяльності, оцінювати навчальні дії учнів;

— технологічна компетентність: здатність учителя орієнтуватись в інформаційному просторі, використовувати технічні та мультимедійні засоби, володіти й оперувати інформацією відповідно до професійних потреб, оцінювати досягнутий результат;

— науково-методична компетентність: поінформованість у сфері освітніх інновацій, інтерактивного навчання, використання інформаційних освітніх технологій моніторингу та управління освітніми процесами;

— прогностична компетентність: здатність до визначення та втілення фахових проєктів, аналізу партнерських відносин, ділового співробітництва, передбачення наслідків фахової та особистої діяльності;

— комунікативна компетентність: об'єктивне сприйняття партнерів по взаємодії, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, урахування індивідуальних особливостей, вміння активно слухати, вільно володіти вербальними, невербальними, комп'ютерними засобами комунікації;

— здоров'язберігаюча компетентність: культура здорового способу життя (підтримка власного духовного здоров'я, фізичної форми), поінформованість у способах психологічного захисту й підтримки;

— підприємницька компетентність: здатність організувати власну трудову діяльність, роботу колективу, аналізувати та оцінювати власні професійні можливості, презентувати та поширювати інформацію про результати власної діяльності й діяльності колективу;

— налаштованість на саморозвиток і самовдосконалення: потреба і готовність до самоосвітньої діяльності, творчого самовдосконалення впродовж життя через осмислення досягнутих результатів і самостійний вибір нових цілей і завдань;

— рефлексивна компетентність: реалізується через механізми рефлексії (процес осмислення, критичний аналіз та переосмислення особистісних смислів та змісту професійної педагогічної діяльності, вчинків, поведінки) забезпечує розвиток і саморозвиток, своєчасну корекцію й адекватний розвиток інших компетентностей; сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності.

Педагогічна компетентність є динамічним феноменом, систематичне оновлення якого зумовлене змінами суспільства, стратегічних орієнтирів освіти, проблемами, що впливають із особистого досвіду і специфіки діяльності кожного педагога.

Професійний розвиток вчителя

Оволодіння педагогічною професією — довготривалий процес. Він охоплює декілька етапів професійного розвитку фахівця, протягом яких змінюються життєві та професійні плани, відбувається перебудова структури особистості, визначається провідна діяльність, соціальна ситуація. Від-

повідно до кожного етапу фахівець, за словами російського дослідника Є. Климова, фігурує як:

- оптант (етап вибору професії);
- адепт (навчання у спеціалізованому навчальному закладі: ВНЗ, училище тощо);
- адаптант (звикання молодого фахівця до роботи);
- інтернал (людину визнають досвідченим фахівцем, який може самостійно й успішно справлятися з основними професійними функціями);
- майстер (наявність у фахівця спеціальних якостей, умінь, широке орієнтування у професійній діяльності; індивідуальний стиль діяльності);
- авторитет (фахівець — майстер своєї справи, широко відомий у своєму колі або за його межами; він професійно вирішує завдання за рахунок великого досвіду, вміння організувати роботу тощо);
- наставник (фахівець є авторитетним майстром, передає досвід молодим, стежить за їх професійним зростанням, його життя наповнене осмисленою професійною перспективою)¹.

Дещо інакше виокремлює етапи професійного розвитку Е. Зеєр:

1) стадія аморфної оптації (0—12 р.), на якій відбувається зародження професійно зорієнтованих інтересів і нахилів у дітей під впливом родини, інститутів дошкільної та шкільної освіти завдяки сюжетно-рольовій грі та навчальній діяльності;

2) стадія оптації (12—16 р.), на якій відбувається формування професійних намірів, що завершується свідомим або вимушеним вибором професії;

3) стадія професійної підготовки (16—23 р.), яка починається зі вступу до професійного навчального закладу; соціальна ситуація характеризується новою соціальною роллю, новими відносинами в колективі, більшою соціальною належністю; провідною діяльністю є професійно-пізнавальна, орієнтована на отримання конкретної професії;

4) стадія професійної адаптації (18—25 р.), на якій відбувається освоєння особистістю нової соціальної ролі, досвіду виконання професійної діяльності, розвиваються професійні якості; провідна діяльність, як правило, має нормативно-репродуктивний характер;

5) стадія первинної професіоналізації, на якій професійна діяльність відбувається відносно оптимальними способами

¹ Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — С. 418.

ми, стабілізація професійної діяльності зумовлює формування нової системи ставлень особистості до навколишнього середовища і себе;

6) стадія вторинної професіоналізації, на якій відбувається подальше підвищення професійної кваліфікації, індивідуалізація технологій виконання діяльності, виникнення та розвиток власної професійної позиції. Характеризується найстійкішим оптимальним рівнем професійної активності спеціаліста;

7) стадія професійної майстерності, на якій фахівець досягає вершин у своїй діяльності. Характеризується високою творчою активністю особистості, продуктивним рівнем виконання професійної діяльності, пошуком її більш ефективних способів, зміною відносин із колективом¹.

За відповідального ставлення до свого фаху професійний розвиток фахівця-вчителя повинен мати *лінійний*, безупинний характер, він поступово набуває професійної майстерності від репродуктивного рівня праці до її вершинного рівня. В іншому разі розвиток може бути стагнующим (прискорений розвиток на початкових стадіях становлення з подальшою стагнацією та занепадом) або ламаним (вершинні досягнення, кризи, конфлікти).

Відчутно детермінують професійний розвиток внутріособистісні чинники (психофізіологічні та психологічні особливості, рівень соціально-професійної активності, характер професійної мотивації, потреба в самореалізації тощо). Загалом становлення професіоналізму вчителя пов'язане з його особистісно-професійним розвитком і саморозвитком, формуванням особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення. Передумовами його є розвиток спеціальних і загальних здібностей, моральна вихованість. Регулюючим фактором професійного розвитку вчителя, його творчої активності є *самосвідомість* (усвідомлене ставлення до професії, що виявляється в системі мотивів, особистісних смислів і цілей). За допомогою самопізнання вчитель ставиться до себе як до суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності. Важлива наявність позитивної Я-концепції (системи уявлень про себе) вчителя як продуктивної основи для його подальшого самовдосконалення. Вона сприяє виникненню задоволеності від педагогічної праці, самоповаги, впевненості у собі. Відчуваючи себе спокійно і впевнено, вчитель доброзичливий і рівний у відносинах з учнями, ба-

¹ Зеер Э. Ф. Психология профессий. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — С. 46.

чить свої недоліки, працює над їх подоланням. Прагнучи до постійного саморозвитку і самоактуалізації, він свідомо формує перспективну стратегію свого професійного життя, перебуває у постійному самопізнанні, самовдосконаленні і самоактуалізації, усвідомлюючи себе як справжнього суб'єкта професійної життєдіяльності, в продуктах своєї педагогічної діяльності намагається створити значущий для всіх результат. Учитель з низькою професійною самооцінкою сприймає педагогічну реальність крізь призму своїх стресів, тривог, вдаючись найчастіше до авторитарного стилю як засобу психологічного захисту.

Педагогічна діяльність завжди пов'язана з перетвореннями, тому творчість — об'єктивна професійна необхідність у діяльності вчителя. Вона дає вчителю можливості для постійного пошуку нового, забезпечує формування педагогічного мислення, уяви, пам'яті, емоційно-вольової і поведінкової сфер, ціннісних орієнтацій, сприяє досягненню успіхів у різних видах педагогічної діяльності. Специфічним результатом творчої самореалізації вчителя є його готовність до подальшого професійного вдосконалення, оптимізації своєї праці.

Запитання. Завдання

1. Які основні функції реалізуються у професійній діяльності педагога?
2. Охарактеризуйте компоненти професійної діяльності.
3. Вкажіть, якими професійними знаннями і вміннями повинен оволодіти сучасний вчитель.
4. У чому полягає педагогічна компетентність учителя?

5.2. Педагогічне спілкування — основа професійної діяльності вчителя

Спілкування є необхідною умовою об'єднання людей для будь-якої спільної діяльності. У спілкуванні людина виявляє свої якості, здібності, знання й вміння, розвиває й формує їх, засвоює суспільний досвід, норми, цінності, знання, способи діяльності, формуючись при цьому як особистість і суб'єкт діяльності. У цьому розумінні спілкування є найважливішим чинником розвитку особистості.

Забезпечення конструктивності педагогічного спілкування

Підвищення соціальної мобільності, динамізму нинішнього життя різко збільшують кількість і якісний спектр контактів учителя. Він дедалі частіше зустрічається з представниками різних соціальних прошарків, націй, культур, політичних і духовних спільнот. Бурхливий розвиток інформаційних засобів суперечливо впливає на суспільство, зумовлюючи спілкування людей з різними прагненнями й обмежуючи безпосередні контакти. Тому все частіше вчитель потрапляє в ситуації, що вимагають від нього розуміння й співчуття. В усіх випадках він повинен зважати на рівень знань і самопочуття іншої людини, її щирість, мотиви вчинків, внутрішні переконання. Постійно виникають ситуації, в яких учитель має швидко зорієнтуватися й обрати правильні засоби комунікації, побудувати процес спілкування, знайти стиль поведінки, визначити внутрішню сутність вихованця за характером його дій і вчинків, ступінь сформованості його знань, умінь. Тому питання готовності вчителя до здійснення комунікації набувають всеохоплюючого характеру.

Для конструктивного спілкування вчитель має володіти: емпатією (вміння бачити світ очима інших, сприймати їх вчинки з їх позицій, здатність сказати іншим про своє розуміння); доброзичливістю (здатність не тільки відчувати, а й демонструвати людям своє доброзичливе ставлення, вміння приймати, навіть коли не схвалюєш, їх вчинки, готовність підтримати); аутентичністю (уміння бути природним у відносинах, бути самим собою); конкретністю (унікати загальних невиразних суджень, уміти однозначно відповідати на запитання); ініціативністю (дієвою позицією у відносинах, здатністю встановлювати контакти, виявляти активність); відкритістю (готовність відкрити свій внутрішній світ, ненав'язливість, щирість, уміння висловити свої думки і почуття) тощо.

Взаємодія вчителя та учнів відбувається переважно у вербальній (словесній) формі. Тому мова є найважливішим засобом комунікації вчителя з учнями, безпосереднього впливу на свідомість і поведінку учнів, головним інструментом педагогічної праці.

Мова виявляється в *актах мовлення* — використанні мови для висловлення думок, почуттів, настроїв. За формами прояву розрізняють монологічне (розповідь, лекція, коментар, оцінні судження) та діалогічне (бесіди, диспути) мовлення.

Педагогічна ефективність мовлення вчителя залежить від рівня володіння мовою, правильного вибору мовних засобів, культури мови. Воно має бути змістовним, логічним, точним, ясним, стислим, простим, емоційно виразним, образним, барвистим. Правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, володіння основами ораторського мистецтва (фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, доречний темп мовлення тощо) є необхідними складовими мовної культури вчителя.

Найважливішими характеристиками мовлення вчителя є:

— правильність мовлення: відповідність прийнятим літературним нормам (орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним). Розвитку правильності мовлення сприяють тренінги (власні вправи), робота із словниками, спеціальною лінгвістичною літературою, написання листів, слухання та аналіз зразкового правильного мовлення;

— виразність мовлення: забезпечує вплив на емоції та почуття аудиторії. До засобів виразності відносять: засоби художньої виразності (порівняння, епітети, метафори); фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, дикція); приказки, прислів'я, цитати, афоризми, крилаті слова та вирази; нелітературні форми функціонування національної мови (територіальні, соціальні діалекти, просторіччя); синтаксичні фігури (звертання, риторичне запитання, інверсія, градація, повтор, період). Виразність розвивається на основі тренінгів, власної творчості, спостережень над мовленням різних соціальних груп, аналітичного читання художньої літератури тощо;

— ясність мовлення: доступність мовлення для слухачів. Вона забезпечує адекватне розуміння сказаного. Неясність мовлення зумовлюють такі причини: порушення промовцем норм літературної мови; перенасиченість мовлення термінами, іноземними словами; індивідуальне слововживання. Чим частіше педагог вступає в процес комунікації, тим більше уваги приділяє роботі над ясністю мовлення;

— точність мовлення: відповідність слів і думок їх мовним значенням (знання мовцем предмета мовлення, володіння словниковим запасом). Розвивається вона в процесі роботи зі словниками, навчальною, науковою літературою, аналізуванню власного та чужого мовлення тощо;

— стислість мовлення: виявляється у виборі мовних засобів для вираження головної думки, тези, формує уміння говорити суттєво. Аналіз власних і чужих промов сприяє її набуттю;

— доцільність мовлення: відповідність мовлення меті та умовам спілкування. Її розвивають виступи з певною темою в різних типах аудиторії. Доцільність відточує мовне чуття педагога, допомагає керувати поведінкою аудиторії (знімати роздратування, викликати симпатію);

— логічність мовлення: відповідність законам логіки. Нечіткість і заплутаність виразів свідчить про заплутаність думок;

— простота мовлення: природність, відсутність пишномовності.

Оволодіння технікою мовлення потребує знання будови мовленнєвого апарату, особливостей творення звуків, опанування технікою фонаційного дихання, формування артикуляційної вимови, правильної дикції, темпу й ритму мовлення, логічного мовлення тощо.

Кожна людина має індивідуальні особливості голосо- і звукоутворення, недоліки у вимовлянні окремих звуків. За їх наявності необхідно працювати спочатку над їх виправленням, а потім над технікою дикції.

Формування культури мови, техніки мовлення неможливе без проникнення в логічну структуру, від цього залежать комунікативна активність, ступінь засвоєння учнями інформації, ефективність передавання інформації.

Ефективність і сила впливу вчителя на учнів залежить не тільки від тексту (основного смислу), а й від *підтексту* — додаткової думки. Іноді виникає необхідність висловлювати невдоволеність ситуацією чи вихованцями в децю пом'якшеній формі, тобто дати змогу дітям зрозуміти докір у формі підтексту. Найчастіше використовують форми підтекстового висловлення думки: підведення співрозмовника до логічно можливого умовиводу, який випливає з наведених аргументів; висловлення емоційної інформації засобами образної аналогії у формі прислів'я, розповіді про аналогічний життєвий факт; ілюстрації факту засобами притчі, байки; твердження методом «від супротивного», коли за зовнішнім «схваленням» проглядає критика, іронія тощо. Взаєморозуміння між педагогом та учнями можливе за їх готовності і здатності зрозуміти прихований зміст слів наставника.

Якість мовлення істотно залежить від сили, витривалості, гнучкості, тональності голосу. Силу голосу визначає не крик, а внутрішнє емоційне наповнення. Витривалість голосу дає змогу без його ослаблення чи захворювання вдаватися до тривалого мовчання. Гнучкість голосу передбачає охоплення максимального діапазону звучання — від низь-

ких до високих звуків і тонів. Тональність голосу вчитель повинен обирати залежно від змісту навчальних і виховних завдань, індивідуальних особливостей учнів.

Важливим аспектом мовлення є його тон. Одне й те саме слово можна промовити впевнено або нерішуче, приязно або вороже тощо. А. Макаренко зазначав, що він став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15—20 відтінками.

Слово вчителя повинно мати активний характер, цьому сприяють: мускульна змобілізованість (обов'язкова умова початку будь-якого виступу); підвищення і посилення голосу на початку кожної фрази, що сприяє утриманню ініціативи; надання значущості інформації інтонацією; надання яскравості кожній фразі: чітка завершеність фрази, рельєфне наголошення слів; виразне підкреслення контрастів, використовуючи діапазон голосу вчителя тощо.

Комунікативна поведінка полягає в організації мовно-го процесу і відповідно до нього невербальної поведінки вчителя, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, на взаємини між учителем та учнями. Комунікативну поведінку вчителя оцінюють на підставі того, що і як він говорить, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані, які він використовує невербальні засоби.

До основних засобів невербальної комунікації педагога належать його зовнішній вигляд, пантоміміка, міміка, контакт очей (візуальний контакт), міжособистісний простір.

Зовнішній вигляд педагога має виховне значення, оскільки педагог формує морально-етичні погляди й смаки вихованців. Тому вчитель повинен одягатися елегантно, з урахуванням вимог моди, але не вдаючись в одязі до крайнощів. Його одяг має бути зручним для виконання необхідних педагогічних операцій, колір, фактура, доповнення (гудзики, пряжки тощо), а також зачіска, косметика, прикраси мають підкреслювати простоту, елегантність. Усе це позитивно впливає на емоційний настрій учнів, дисциплінує їх, сприяє формуванню відчуття міри, не відвертає увагу від навчальних занять.

Педагогу, крім обізнаності з вимогами до зовнішнього вигляду, важливо виробити певну систему вмій і навичок організації своєї зовнішності. Цьому можуть сприяти:

1. Дотримання режиму дня, в якому передбачений час для догляду за собою. Самоконтроль допоможе виробити звичку стежити за своєю зовнішністю, позбавить метушливості, непунктуальності. Через певний час дотримання

режиму стане автоматичним. Щоразу, одягаючи костюм, потрібно переконатися, що в ньому буде зручно працювати з учнями. Виходячи з дому, бажано обов'язково оглянути себе перед дзеркалом, а в дорозі на роботу — стежити за тим, щоб не забруднити і не пом'яти одягу, не залишитися без гудзиків тощо. Свій зовнішній вигляд бажано ще раз перевірити у гардеробі, учительській.

Естетична виразність виявляється і в привітності, доброзичливості обличчя, зібраності, стриманості рухів, жестів, у поставі й ході. Неприпустимі для педагога кривляння, метушливість, штучність жестів, в'ялість. У його зовнішності діти повинні бачити і відчувати стриману силу, впевненість, доброзичливість.

Допомагає підкреслити головне в зовнішності *пантоміміка* — виражальні рухи тіла або окремої його частини. Навіть ідеальна фігура не справить ефекту, якщо людина не має гарної постави. Статечна постава виражає внутрішню гідність, впевненість педагога, а сутулуватість, опущена голова, млявість рук здебільшого свідчать про невпевненість у собі. Красиву поставу можна виробити спеціальними вправами. Естетика пози не допускає похитування, тупцювання, вертіння в руках сторонніх предметів тощо. Гармонійною, плавною має бути хода, адже вона теж несе інформацію про стан людини, її здоров'я, настрій, професію.

Жести вчителя мусять бути органічними, стриманими, доцільними. Описові жести (показ розміру, форми, швидкості) ілюструють хід думки, психологічні — виражають почуття (на подив указують розведені в сторони руки, застереження — притиснутий до губ палець руки). Жести найчастіше випереджують висловлювану думку.

Для того, щоб спілкування було активним, слід дбати, щоб поза була відкритою, не схрещувати рук, стояти обличчям до класу, дотримуватися дистанції, яка забезпечує ефект довіри. Доцільно проходити вперед і назад по класу. Крок уперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу аудиторії. Відступаючи назад, учитель начебто дає змогу слухачам перепочити.

Нерідко вираз обличчя й погляд впливають на учнів сильніше, ніж слова, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяючи кращому її засвоєнню. Але обличчя повинно не лише виражати, а й приховувати певні почуття: власні турботи, негаразди. Міміка (виражальні рухи м'язів обличчя) має відповідати характеру мовлення, взаємин: виражати впевненість, схвалення, осуд, невдоволення, радість, байдужість, зацікавленість, захоплення, обурення в

багатьох варіантах. Широкий діапазон почуттів виражають усмішка, порухи брів, вираз очей. Учителю слід уважно вивчити можливості свого обличчя, виробити вміння користуватися виразним поглядом, уникати надмірної динамічності м'язів обличчя й очей («бігаючі очі»), а також і неживої статичності («кам'яне обличчя»). Спрямований на дітей погляд учителя створює візуальний контакт.

Контакт поглядом виражає ступінь зацікавленості партнером, зосередженості на тому, про що він говорить. У стосунках із дітьми візуальний контакт виконує функцію емоційного живлення. Відкритий, доброзичливий погляд в очі дитини важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення її емоційних потреб. Учень найуважніший, коли йому дивляться в очі, краще запам'ятовує сказане. Однак психологи помітили, що частіше дорослі дивляться дітям в очі, коли повчають, дорікають, сварять, що спричинює тривожність, невпевненість, гальмує особистісний розвиток.

Люди схильні дивитися більше на тих, ким пишаються або з ким мають близькі стосунки. Як правило, вчителі уникають візуального контакту в разі суперництва, щоб контакт не сприймався як вияв ворожості. Візуальний контакт допомагає регулювати розмову: якщо співрозмовник то дивиться в очі, то відводить їх у бік, це означає, що він ще продовжуватиме розмову. Однак пильний погляд вчителя, як правило, породжує дискомфортні переживання.

З дітьми, які не дивляться на співрозмовника, опускають очі або відвертаються, важче спілкуватися. Вони здебільшого самотні. Ласкавий погляд, підбадьорливий дотик дорослого знімають тривожність, страх, виховують впевненість у собі. Учитель повинен прагнути тримати в полі зору всіх учнів, свідомо розвивати техніку візуальних контактів.

У процесі педагогічного спілкування важливу роль відіграє *міжособистісний простір* — відстань між тими, хто спілкується: її розміщення до 45 см — інтимна (спілкування близьких людей), від 45 см до 1 м 20 см — персональна (спілкування із знайомими людьми), 1 м 20 см — 4 м — соціальна (офіційне спілкування), 4—7 м — публічна (виступ перед аудиторією). Суперники сидять один навпроти одного, під час випадкової бесіди — навскіс за столом, друзі — поруч.

Володіння засобами невербальної комунікації сприяє досягненню зовнішньої виразності педагога, який повинен:

— навчитися диференціювати й адекватно інтерпретувати невербальну поведінку інших людей, розвивати вміння «читати обличчя», розуміти мову тіла, час, простір у спілкуванні;

— прагнути розширити власний діапазон засобів спілкування через тренування (розвиток постави, ходи, міміки, організації простору, візуального контакту) і самоконтроль;

— домагатися органічного зв'язку зовнішньої техніки з внутрішніми переживаннями.

Структура педагогічного спілкування. Реалізація професійного педагогічного спілкування охоплює такі етапи:

1) моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). При цьому окреслюють контури майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування передбачають можливі способи комунікації, прогнозування сприймання співрозмовником змісту взаємодії. Зміст спілкування полягає у формуванні мети взаємодії (для чого?), аналізі стану співрозмовника (чому він такий?) і ситуації (що сталося?); цільовій настанові вчителя (залученні учня до взаємодії, створенні творчої атмосфери);

2) «Комунікативна атака» — завоювання ініціативи, встановлення емоційного й ділового контакту. Педагогові важливо оволодіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу, до яких належать:

— зараження (підсвідомий емоційний (невербальний) відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними);

— навіювання (цільове свідоме захоплення оточуючих певною мотивацією, змістом чи емоціями переважно за допомогою мовленнєвого впливу);

— переконання (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда);

— наслідування (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації з нею);

3) керування спілкуванням (свідома, цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети). На цьому етапі відбувається обмін інформацією, судженнями, самооцінка співрозмовників. Важлива доброзичлива атмосфера, у якій учень зміг би вільно виявляти своє «Я», відчувати позитивні емоції. Педагог може делегувати йому право (обов'язок) самостійно аналізувати події, факти, виявляючи при цьому інтерес до учня, передаючи йому свій оптимізм і впевненість в успіху тощо.

Головне на початку взаємодії встановити цілісний контакт з учнями, привернути їх увагу. Досягають цього насамперед мовними засобами: педагог вітається, пояснює значущість подальшої комунікації, повідомлюючи ці-

каву інформацію чи формулюючи проблемне запитання. Водночас він організує простір навчальної взаємодії: розвішує таблиці, оформлює дошку, готує наочні засоби навчання, дидактичні матеріали. Цим він актуалізує увагу учнів, спонукає їх до участі в навчально-пізнавальній діяльності. Привернути увагу може й пауза, але найчастіше поєднують кілька елементів: голосову розрядку, гумористичну репліку, казус, запитання до аудиторії, коментування тощо.

Методи здобуття уваги аудиторії поділяють на пасивні й агресивні. *Пасивні методи* полягають у тому, що вчитель фокусує увагу аудиторії на своїй особистості, послідовно організуючи її. *Агресивні методи* застосовують сильні, упевнені, експресивні педагоги, миттєво привертаючи до себе увагу аудиторії і підтримуючи її протягом необхідного часу. Нерідко використовують темпоритми й педагогічну монотонність, за допомогою яких педагог ніби «пробивається» у свідомість слухачів, «приспавши», а потім напруживши її, доводячи до кульмінації почуттєвих переживань;

4) аналіз спілкування (порівняння мети, засобів з результатами взаємодії, моделювання подальшого спілкування — етап самокоригування).

На кожному етапі взаємодії педагогові слід дбати про:

— формування почуття «ми», демонстрацію єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднує для досягнення спільної мети);

— встановлення особистісного контакту, за якого кожен учень відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізують мовними засобами, називаючи ім'я, повторюючи вдало висловлене міркування учня);

— невербальний візуальний контакт;

— демонстрацію власного ставлення (виявляється в усмішці (відкритій, невимушеній чи скептичній); інтонації (дружній, сухій, безапеляційній)); експресивності рухів (спокійних, стриманих чи зневажливих, нервових), психологічній дистанції (довірі, конфронтації)); яскравих цілей спільної діяльності (викликає зацікавленість співрозмовника, почуття причетності до справи, єдності);

— вияв розуміння внутрішнього стану учнів (свідчить про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні);

— постійний інтерес до учнів (потребує вміння слухати учнів, зважати на їх думку, співпереживати, зосереджувати увагу на позитивному, тобто робити все, що підтримує позитивні наміри учня);

— створення ситуації успіху (потрібна для сприятливого психологічного настрою під час взаємодії; створюють її постійною похвалою потенційних можливостей учнів).

Для того щоб педагогічне спілкування мало всі ознаки діалогічності, воно повинно відповідати таким критеріям:

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами. Ця ознака, будучи сутністю суб'єкт-суб'єктних відносин, передбачає визнання активної ролі, участі учня в процесі виховання. За таких обставин учитель та учень діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи та виправляючи помилки. Педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки учня і вказівок на необхідність і способи її поліпшення. Він надає учневі інформацію, а той повинен сам учитися оцінювати свої дії. Йдеться не про усунення оцінного судження, а про зміну його авторства, що забезпечує співробітництво, рівність та активність обох сторін.

2. Зосередженість педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів. Особистісна рівність у діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників. Учень діє в напрямі задоволення власних прагнень (намагання самоутвердитися, пізнати нове тощо), а вчитель — зосереджує свої зусилля на потребах учня, його меті, мотивах, точці зору, рівні підготовки до діяльності.

В організації діалогу важливе використання прийомів *атракції* (лат. *attractio* — притягування) — сприйняття позиції людини, до якої сформувалося позитивне ставлення (почуття симпатії, дружби, любові).

Завоюванню симпатії сприяють: використання прийому «власного імені» (його звук підсвідомо викликає приємні емоції, свідчить про повагу до особистості); привітна, щира усмішка (підбадьорює, заохочує), сигналізує: «я твій друг»; приховування негативних емоцій (навіть цілком справедливих, зрозумілих); використання механізмів навіювання (переконавання); акцентування на позитивних рисах (прийом компліменту); терпляче, з розумінням і співчуттям, вислуховування співрозмовника, що дає змогу задовольнити потребу в самовираженні, формує позитивне ставлення до вчителя.

Зосередженість на співрозмовникові передбачає готовність змінювати свої наміри, думки відповідно до зустрічних реакцій. Уважний до реакції дитини вчитель досягає взаємодії в площині інтересів співрозмовника, пропонує шляхи вирішення проблем залежно від його потреб.

Уміння бачити ситуацію не тільки з власної точки зору, а й очима дитини, є дуже важливим, у формуванні цієї здатності велике значення має *інтуїція* (лат. *intuitio*, від *intueor* — уважно дивитися) — здатність бачити особливості іншої людини через безпосереднє споглядання, без логічної аргументації.

Процес міжособистісного розуміння тісно пов'язаний з емоційною сферою. Почуття, співчуття та співпереживання допомагають адекватніше розуміти інших людей. Уміння сприйняти почуття іншого як власні, здатність до емоційного відгуку — необхідний компонент педагогічного спілкування та специфічний засіб пізнання людини людиною.

3. Персоніфікована манера висловлювання («Я вважаю», «Я гадаю», «Я хочу порадитися з вами»). Згідно з її вимогами діалог передбачає відкрити позицію. Вона є важливим критерієм діалогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звернення педагога та учнів до особистого досвіду, висловлення не лише предметної думки, а й ставлення до неї, що разом з іншими чинниками забезпечує взаємодію.

4. Поліфонія взаємодії. Кожен учасник комунікації може викласти власну позицію, розповісти, що його хвилює, шукати рішення у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника. Це можна реалізувати за допомогою таких засобів: уточнення («Я хочу перевірити, чи правильно я тебе зрозумів, будь ласка, повтори ще раз»), перефразування («Як я зрозумів, ти маєш на увазі, що...»), відображення почуттів («Мені здається, я розумію, що ти відчуваєш при цьому»), резюмування («Якщо підсумувати те, що ти сказав...»). Вчитель має вказати, що він може помилятися, а тому готовий до взаєморозуміння своїх думок, ставлень, оцінок, висновків, перегляду взаєморозуміння. Поліфонія взаємодії є антиподом монологічного спілкування, яке репрезентує лише думку вчителя. В індивідуальній бесіді поліфонія реалізується у формі розвиваючої допомоги, тобто вчитель не прагне вирішити проблеми учня, залишаючи простір для власних зусиль, праці душі.

5. Двоплановість позиції педагога в спілкуванні. Педагог веде діалог не лише з партнером, а й із собою, аналізуючи ефективність втілення власного задуму. Це сприяє збереженню його ініціативи під час спілкування, а ігнорування цього критерію руйнує доброзичливу атмосферу спілкування.

Стилі педагогічного спілкування

Педагогічне спілкування має свою систему стилів, особливості яких залежать від обставин та індивідуальних характеристик його учасників. Систему стилів підпорядкованого спілкування утворюють:

1) спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Його характеризують активно-позитивне став-

лення до учнів, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо спільної діяльності. Спілкування з вчителями, які обрали такий стиль спілкування, сповнює дітей радістю, гордістю за досягнуті успіхи;

2) спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Його основою є особисте позитивне сприйняття учнями вчителя, який виявляє приязнь, повагу до дітей. Однак перетворення дружніх стосунків на панібратські негативно впливає на весь навчально-виховний процес;

3) спілкування на дистанції. Воно обмежується формальними взаєминами. Навіть позитивне ставлення педагога до дітей не дає йому змоги уникнути авторитарності, що знижує загальний творчий рівень спільної з учнями роботи (у класах можуть бути хороша дисципліна, висока успішність, але відчуватимуться прогалини у вихованні учнів). Певна дистанція між учителем та учнем необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках;

4) спілкування-залякування. Негативне ставлення до учнів і авторитарність в організації діяльності зумовлюють цей стиль спілкування, а вдаються до нього педагоги, нездатні організувати спільну діяльність. Ситуативно таке спілкування проявляється в репліках: «Я не погрожую, але попереджаю: сміється той, хто сміється останнім...», «Спробуйте тільки..., попередити іспит...»;

5) спілкування-загравання. Воно поєднує позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, хоче подобатися дітям, але не намагається відшукати доцільних способів організації взаємодії, не гребує дешевими прийомами. Це задовольняє честолюбність незрілого педагога, але справжньої користі йому та дітям не приносить.

Запорукою продуктивного стилю педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках. На цих засадах формується педагогічний такт, що полягає у творчому вмінні обирати в кожному конкретному випадку такий стиль поведінки, такий підхід (за допомогою слова, вчинків, тону, погляду, жестів, міміки тощо), які оберігають честь і гідність учнівського колективу, кожного учня, не принижуючи й не возвеличуючи його.

Обов'язковою передумовою педагогічного такту є знання індивідуальних особливостей психічного стану, настроїв і переживань учнів. Один і той самий засіб виховного впливу може спричинити різні результати залежно від того, коли, за яких умов, стосовно кого і як його застосовують. У цій

справі немає стандартних рецептів. Педагогічний такт, за словами В. Сухомлинського, передбачає здатність учителя поставити себе на місце учня, бачити себе в учневі та учня в собі.

Бар'єри і ускладнення, що виникають у педагогічному спілкуванні

Бар'єри в спілкуванні (перешкоди, що спричиняють опір партнера впливу співрозмовника) часто виникають непомітно, спершу вчитель може навіть не усвідомлювати їх, але з часом вони дуже ускладнюють спілкування. На особливості взаємодії між учителем і учнем впливають соціальний, фізичний і смисловий (когнітивний), психологічний та інші фактори. Відповідно до цього розрізняють бар'єри в спілкуванні.

Соціальний бар'єр зумовлений переважанням ролівої позиції вчителя в системі педагогічної взаємодії. Вчитель навмисно демонструє перевагу над учнем і свій соціальний статус. Нейтралізує цей бар'єр прагнення не протиставляти себе учням, а підносити їх до свого рівня, не нав'язувати свої позиції, а бути порадником.

Фізичний бар'єр пов'язаний з організацією фізичного простору під час взаємодії. Неправильно організований простір призводить до ізоляції вчителя, який неначе віддаляє себе від учнів, намагаючись «сховатися» за стіл, стілець тощо. Усувають такий бар'єр скороченням дистанції, відкритістю в спілкуванні.

Смисловий бар'єр пов'язаний з неадаптованим до рівня сприйняття школярів мовленням учителя, яке занадто насичене незрозумілими словами, науковими термінами, що надаються без коментарів і пояснень. Це знижує їх інтерес до матеріалу, утворює дистанцію у взаємодії. Смисловий бар'єр можна прибрати за умови уважного ставлення до свого мовлення, ретельної підготовки до уроку.

Естетичний бар'єр зумовлений несприйняттям співрозмовником зовнішнього вигляду, особливостей міміки. Самоконтроль дає змогу його усунути.

Емоційний бар'єр виникає за невідповідності настрою, присутності негативних емоцій, що деформують сприймання. Долають його за допомогою усмішки, чуйного ставлення до співрозмовника.

Психологічний бар'єр виявляється як негативна установка, сформована на підставі попереднього досвіду, розбіжність інтересів партнерів комунікації тощо. Усувають

його за допомогою переорієнтації уваги з особистості на роботу, оптимістичного прогнозування подальшої діяльності. Найтипівішими є такі психологічні бар'єри: розбіжність настанов (учитель приходиться на урок захоплений своїм задумом, а учні байдужі, незібрані, неуважні, унаслідок чого він дратується, нервує); боязнь класу (притаманна учителям-початківцям, які володіють матеріалом уроку, але побоюються безпосереднього контакту з дітьми); поганий контакт (учитель уникає взаємодії з учнями; поводить себе «автономно», наприклад пише пояснення на дошці); звуження функцій спілкування (переважає інформаційна, залишаються поза увагою соціально-перцептивні, комунікативні функції); негативна установка (упереджене негативне ставлення вчителя до класу, невстигаючих учнів, порушників поведінки); боязнь педагогічних помилок (запізнитися на урок, неправильно оцінити відповідь дитини тощо); наслідування (молодий учитель наслідує манери спілкування іншого педагога, не враховуючи власної педагогічної індивідуальності). Нерідко вчитель настільки сконцентрований на власному негативі («Чи не виглядаю я смішно?», «Як мене сприймають?»), що позбавляє себе можливості безпосередньо взаємодіяти з оточенням: він надто напружений, руки гарячково стискають класний журнал, не може рушити з місця, його голос ледь чутний або ж занадто гучний, тремтячий. Запобігти цьому може зміщення акцентів, перенесення уваги з власних невдач на саму справу, спілкування з учнями, оптимізація власного внутрішнього світу, зосередження на тому, що відбувається зовні, а не на внутрішньому світові, власних почуттях і переживаннях.

Психологічні бар'єри зумовлюються такими власними незбалансованими орієнтаціями і діями вчителя:

— гострою жалістю до себе, за якої почуття самозбереження підказує: «Заберіть якнайшвидше цей подразник, мені від нього надто боляче!»;

— потребою у отриманні негайного результату докладених зусиль;

— залежністю від думки оточуючих, загостреною потребою «спиратися на вищі принципи» і водночас невмінням визначити критерії відповідності реальної педагогічної дійсності і уявлень про неї.

Невміння подолати бар'єри, як правило, призводить до малоефективних моделей спілкування кількох типів:

— «монблан». Педагог підноситься над класом, як гірська вершина. Він відірваний від учнів, мало цікавиться їх

інтересами та взаєминами з ними. Спілкування зводиться лише до інформування учнів, що зумовлює їх пасивність;

— «китайська стіна». Спілкування, за якого учитель постійно наголошує на своїй перевазі над учнями, виявляє до них зневажливе ставлення;

— «локатор». За цієї моделі переважає вибірковість учителя в організації взаємовідносин з учнями. Він зосереджує свою увагу на групі або слабких, або сильних учнів, що руйнує цілісну й безперервну систему спілкування;

— «робот». Характеризує поведінку педагога, який цілеспрямовано й послідовно діє на підставі певної програми, незважаючи на обставини, що вимагають змін у спілкуванні;

— «я сам». Сутність її в тому, що вчитель постає в ролі головної дійової особи, нерідко гальмуючи ініціативу учнів;

— «гамлет». Діям такого вчителя властиві постійні сумніви: чи правильно його розуміють, чи адекватно відреагують на його зауваження тощо;

— «друг». Може спричинити для вчителя втрату ділового контакту в спілкуванні;

— «тетерук». Характеризує педагога, який під час взаємодії з учнями чує лише себе, не реагує на учня, не розуміє його переживань та потреб.

Отже, вчитель повинен усвідомлювати, що навіть деякі ознаки виникнення бар'єрів можуть завадити комунікаційному процесу.

Ускладнення, що виникають у процесі спілкування. Наслідки негативного спілкування зумовлюють почуття образи, ворожості, відчуження. Найчастіше їх породжують:

1) відмінності між мовним та немовним спілкуванням. Спеціалісти стверджують, що тільки 7% інформації міститься у сказаному, 55% — передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 38% — якісними характеристиками голосу (висота тону, тембр). Невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому сказане не завжди збігається з тим, що демонструє поведінка. Так, учитель може говорити про доброзичливе ставлення до учня, але поводитися при цьому нервово, відчужено, що викликає сумніви учнів у його щирості.

Отже, дисгармонія між словами, репліками, мімікою, жестами, рухами тіла нерідко вирішально впливає на спілкування. Зауваживши розбіжності в словах та поведінці співрозмовників, доцільно доброзичливо наголошувати не на самих розбіжностях, а на своєму сприйнятті їх: «Я відчуваю, що ви чимось розгнівані (роздратовані, занепокоєні), зважаючи на ваш тон. Тому хотів би знати, чи не пов'язане це зі мною»;

2) вплив на взаємодію прихованих (хибних) припущень. Людина, як правило, має певні припущення щодо поведінки та особистості партнера по спілкуванню. Неточні або хибні припущення можуть ускладнити процес взаємодії. Іноді, наприклад, може видатися, що опір учня спричинений його невихованістю, неповагою до вчителя, а насправді він є адекватною реакцією на вчителя;

3) проблема прихованого контексту спілкування. У процесі взаємодії людина не завжди усвідомлює свої відчуття, думки, бажання, не висловлює конкретно своїх занепокоєнь, через що може отримати неадекватну відповідь. Тому вчитель повинен орієнтуватися передусім на з'ясування можливих причин, прихованих мотивів такої поведінки, думати й аналізувати за двох. В іншому разі спілкування з учнем породжує образи, роздратування, хибну поведінку, і, відповідно, — ускладнення конфлікту.

Учені-психологи називають й інші чинники, що ускладнюють спілкування: погрози, накази, вказівки, безапеляційні розпорядження; попередження, залякування негативними наслідками («Ти ще шкодуватимеш про свою поведінку»), негативна критика; повчання, вказівка на недоречність поведінки («Тобі ще треба навчитися поводити себе»); образи, образливі порівняння, прізвиська; апелювання до обов'язків: («Ти повинен», «Ти не маєш права»); нотація, логічна аргументація («Ти маєш подивитися на це з іншого боку», «У твоєму віці я себе так не поводив»); репліки-пастки («Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим») або натяки без розкриття важливої інформації («Якщо ти будеш поводити себе добре, я зможу допомогти тобі»); лайка, необґрунтоване узагальнення, приниження («Теж мені геній», «Ти навмисне так робиш, щоб мені увірвався терпець?»); допит; з'ясування, запитання («І хто ж тебе навчив так говорити?», «Якщо ти так дієш сьогодні, чого ж від тебе можна чекати надалі?»); уникнення проблеми, жарт («Та викинь ти це з голови», «Знайшов через що хвилюватись», «Ти так переживаєш, начебто світ руйнується»); похвала з «пасткою» («Ти ж розумна людина, як же можна таке робити?»); інтерпретація, аналіз, прагнення продіагностувати («Ти кажеш це навмисно», «Я знаю, чому ти так говориш»); упереджений діагноз мотивів поведінки («У тебе немає бажання вчитися; ти безсоромна людина, якщо таке робиш»); несвоєчасні поради; відмова від обговорення запитання; зміна теми («Це дуже цікаво. Але давай краще поговоримо про твої оцінки»); змагання («Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша»); заспокоєння запереченням («Усе мине, все коли-небудь закінчується, тому не слід хвилюватися»). Такі висловлюван-

ня імперативно нав'язуються учням як істина, що не підлягає критиці;

4) Стереотипи поведінки. Стійкі і незмінні моделі поведінки відображають певний стиль входження людини в групу, зокрема вчителя у педагогічний колектив. Перешкоджають ефективному спілкуванню, взаємодії такі стереотипи:

— ставлення до інших з недовірою, невіра в добрі наміри інших, скептицизм і небажання їх зрозуміти;

— мстивість, задоволення від неприємностей інших, агресивність у стосунках;

— прагнення до самоутвердження, відхилення співробітництва, використання інших у власних цілях;

— прагнення до влади, поваги до себе, переваги над іншими, управління ними, контролю над ситуацією.

Своєчасне усвідомлення появи бар'єрів, ускладнень у спілкуванні та їх усунення сприяє підвищенню ефективності спілкування вчителя.

Запитання. Завдання

1. Розкрийте специфіку професійної діяльності вчителя.
2. В чому Ви вбачаєте головний обов'язок педагога?
3. Складіть розповідь на тему: «Учителі, які вплинули на мою долю».
4. Які показники мовної культури педагога є важливішими?
5. Ознайомтеся з описом роботи вчителів у книзі (за власним розсудом). На підставі прочитаного напишіть твір-роздум «Що приваблює мене в цих учителях?».
6. В чому, на Вашу думку, полягає професіоналізм педагога?
7. Які складові педагогічної майстерності є основними, на Вашу думку.
8. На підставі аналізу сутності педагогічної діяльності (професіограми вчителя, кодексу етики), розкрийте роль комунікативних здібностей учителя.
9. Які педагогічні помилки Ви помітили в період навчання в школі у своїх учителів. У який спосіб вони намагалися їх подолати?
10. Наведіть приклади, коли гуманні наміри вчителя на практиці призводили до негативних наслідків. Чому це відбувалося? Як цьому можна було запобігти?

Література

Бориснев С. В. Социология коммуникации: Учеб. пособ. для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 270 с.

Волкова Н. П. Педагогічні комунікації: інноваційні методи навчання: Навч. посіб. — Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2004. — 52 с.

Волкова Н. П. Педагогічні комунікації: Практик. посіб. — Д.: РВВ ДНУ, 2005. — 128 с.

Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина: Учебн. для вузов / Под ред. проф. О. Я. Гойхмана. — М.: ИНФРА, 1997. — 272 с.

Дорошенко С. І. Основы культуры і техніки усного мовлення. — Х.: ОВС, 2002. — 245 с.

Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. — Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. — 192 с.

Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.

Леонтович О. А. Проблеми віртуального спілкування // Полеміка. — № 7. — International Research and Exchanges Board, 2001.: Спосіб доступу: http://www.irex.ru/publications/polemika/7_leontovich.htm.

Локарева Г. В. Педагогічне спілкування: Наук.-метод. посіб./ Г. В. Локарева, Л. І. Міщик, О. О. Почерніна. — Запоріжжя: ЗДУ, 2000. — 154 с.

Мурашов А. А. Культура речи учителя. — М.: Москов. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. — 432 с.

Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. — М.: Реал-бук, К.: Ваклер. — 2001. — 656 с.

Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. — К.: ДАККО, 1998. — 176 с.

Савостьянов А. И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 144 с.

Сагач Г. М. Риторика: Навч. посіб. для студ. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К.: Видавн. дім «Ін Юре», 2000. — 568 с.

Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 2004. — 335 с.

Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці: Навч.-метод. посіб. — 2-ге вид. — К.: ВД «Професіонал», 2004. — 150 с.

6.

З історії педагогіки

6.1. Історія українського шкільництва і педагогіки

Наставництво, виховання, передавання знань є необхідними умовами розвитку людського суспільства, складовими всіх цивілізаційних процесів. У кожного народу і в різні історичні епохи вони мають свої особливості, підпорядковуючись водночас загальним принципам, законам і закономірностям.

Виховання і навчання у первісних і родових племенах на території України

Шкільництво, навчально-виховна справа в Україні подолали у своєму розвитку великий шлях, початок якого сягає прадавніх часів.

Навчання і виховання дітей праукраїнців епохи палеоліту

Матеріальні свідчення, що залишило прадавнє населення на території сучасної України, дають змогу реконструювати суспільні відносини, які існували ще у дородових племен. Археологами віднайдено і досліджено понад 60 пам'яток ранньопалеолітичного періоду, майже стільки ж

пам'яток середнього та пізнього палеоліту знайдено на території нашої країни.

Крім археологічних знахідок, джерелом сучасних знань про виховання у найдавніші часи є дослідження етнографів, мовознавців, палеографів, антропологів, вивчення ізольованих примітивних племен.

Населення епохи палеоліту вело мандрівний спосіб життя. Основою його організації були роди (об'єднання окремих родин, пов'язаних кровними зв'язками; мали спільне майно — пасовиська, худобу; очолювали їх старшини) і племена (об'єднання родів; мали свою мову, звичаї, вірування, побут).

Формування і підготовка підростаючого покоління розвивалися відповідно до загальних законів і закономірностей, традицій і особливостей родового і племінного виховання. Виховання дітей мало наслідувальний характер, проте вже існували заборони-застереження: «обережно, можеш ушкодитись»; «не смій, залиш у спокої» тощо. Беручи участь в усіх видах діяльності дорослих, діти поступово інтегрувалися в суспільство. Виховання здійснювалось у процесі трудової діяльності шляхом наслідування. Виділяли три вікові групи: діти і підлітки, повноцінні та повноправні учасники життя (здобували засоби для життя, народжували дітей) та старики (передавали досвід дітям через легенди, казки, бувальщини, пісні, ритуали, закони тощо).

За групового шлюбу батько залишався невідомим і провідна виховна роль належала матері. Основними формами материнського впливу на дитину були пестощі, годування, формування певних рис характеру. За матріархату діти виховувались під орудою матері до 5—6 років. Потім хлопчиків передавали до чоловічих жител, дівчат — до жіночих, де їх виховували старики, старші діти до настання повноліття. Незважаючи на відсутність парної сім'ї, хлопці набували необхідного статевого виховання, знайомилися з чоловічими видами діяльності (полювання, виготовлення зброї, знарядь), залучались до чоловічих розваг тощо. Зростання дівчат відбувалось у процесі засвоєння жіночих навиків до праці. Воно ще не було окремою формою суспільної діяльності, здійснювалось під впливом віри в магичні дії забобонів, прикмет. Основними методами родинного виховання були пояснення, наслідування, переконання, заохочення і спонукування.

Поступово під впливом економічних змін рід утрачав своє значення, розпадаючись на малі родини (мали своє гос-

подарство, житло, поле, худобу). Виховання ставало окремою формою суспільної діяльності, забезпечуючи передання первинного досвіду виховання, етнізації та соціалізації дитини в давній сім'ї та суспільстві.

Народно-педагогічні уявлення праукраїнців трипільської культури

Приблизно 7 тисяч років тому пізній палеоліт змінився новим історичним періодом неолітом, для якого характерний перехід від родинно-побутового суспільного устрою до племінного. Вищий рівень мови і мовлення населення розширив можливості розвитку культури, мистецтва, первісної науки у формі спостережень і досвіду, що передавалися новим поколінням через легенди, навчання і виховання підрастаючого покоління. В роки неоліту були закладені й сформовані основні ознаки праукраїнської цивілізації.

Племена, що населяли територію сучасної Правобережної України наприкінці IV тис. до н. е., проіснували до II тис. до н. е. й увійшли до історії під назвою народу трипільської культури (від назви села Трипілья Київської обл.).

Трипільські племена залишили нерозгадані письмові послання, розшифрування яких дає змогу з'ясувати, про що трипільці бесідували зі своїми богами, що вважали моральним і аморальним, які методи виховання і навчання тоді існували.

Неолітичні пам'ятки культури свідчать, що населення степової смуги України в V—IV тис. до н. е. розводило домашніх тварин, займалося примітивним землеробством, мало агрономічний і астрономічний календарі (систематичні, письмово оформлені спостереження), високий рівень культури, вірування, моралі, користувалося сформованою в ті роки праукраїнською давньою мовою.

Розведення великої рогатої худоби, коней, свиней, догляд за житлом вимагали необхідних знань, умінь і навичок, належної організації навчання та виховання підрастаючого покоління.

Населення трипільської культури розпочинало виховання своїх дітей розповідями про рід, пращурів, легендами про перших людей, світобудову, своїх богів і небожителів, закладаючи основи світогляду і моралі.

Для неоліту були характерні матриархальні суспільні відносини, що визначально впливало на побудову, зміст і методи виховання дітей. Матриархат визначив жінці-матері й

роль учительки-наставниці своїх дітей, передусім дівчаток, яких навчали гаптуванню, вишиванню, ткацтву, ліпленню з глини (посуду, іграшок, культових фігурок).

Учені допускають, що навчання дітей трипільців багатьом видам діяльності та професійним навичкам і умінням відбувалося у спеціальних навчальних закладах, оскільки, як відомо, для створення школи повинні історично скластися певні умови: достатній ступінь розвитку засобів виробництва, знярядь праці та різних видів господарської діяльності; високий рівень духовної культури населення; наявність мови, яку б розуміла більшість населення; перехід писемності від примітивних її форм до виразних знаків; багатоплановість виробничої діяльності населення, розмаїття народних традицій, обрядів і ритуалів, сформованість стійких сімейних стосунків тощо. Всі ці умови у населення України епохи неоліту існували.

Праукраїнці готували своїх дітей до ведення домашнього господарства, участі в основних видах господарського життя, хатніх промислів і ремесел, традиційних дійств тощо. Зміст і особливості виховання визначалися умовами життя і виробничою діяльністю дорослих.

На останніх стадіях матріархату з'явилися перші заклади для виховання дітей — будинки молоді (окремі для хлопчиків і дівчаток), де під керівництвом старійшин роду їх готували до життя та праці. Досягнувши певного віку, набувши життєвого досвіду і трудових навичок, вони переходили до групи повноцінних трудівників, відбувши спеціальний обряд *ініціації* (церемонія посвячення, екзамен на зрілість).

Пізніше в більшості районів Лівобережжя України проживали скотарські племена ямної, катакомбної, зрубної та інших культур. Родовий лад цих племен був патріархальним, однією з особливостей його була одношлюбна сім'я. Батько (чоловік, глава сім'ї, усієї родини) посідав ключові позиції в господарській діяльності, організації міжплемінних взаємин, військових діях (конфліктах). Батьківський рід (патріархат) сприяв виготовленню і поширенню знярядь праці з міді та бронзи.

З появою і зміцненням міст зростала мережа шкіл грамоти, ремесел і промислів, з'явилися школи для підготовки духовних осіб. Це був час розвитку першоукраїнської писемності, зв'язків між слов'янськими союзами.

Докняжа доба (початок I тис. до н. е.) характерна розквітом природничо-наукових знань, які, хоч і не розчленовувалися на окремі галузі, активно протистояли марновірству і

здобобності, сприяли осмисленню і трактуванню явищ природи. Остаточно сформувались і розвинулись народна метрологія, методи обчислення, форми запису результатів розрахунків, обчислень тощо. Математична освіта була доступна широким верствам населення, людям різних професій (зарубки на побутових предметах, колодах і палицях, записи на берестяних грамотах тощо). Українці докняжої доби широко використовували знання фізики і механіки, хімії, користувалися верстатами, володіли ливарним мистецтвом, будівельною та архітектурною майстерністю.

Добре розгалужене народне господарство не могло існувати без школи, відповідної науки, у т. ч. й педагогіки, що досягли високого розвитку у період виникнення і розквіту Київської Русі (першого державного утворення українського народу), за яким закріпилася назва княжої доби.

Культурний і освітній розквіт Київської Русі (період княжої доби)

Княжа доба розпочалась задовго до прийняття християнства в Київській Русі (за М. Грушевським, у VII—VIII ст.). Процес об'єднання праукраїнських (українослов'янських) племен завершився у IX ст. створенням могутньої держави Київської Русі (за іншою термінологією України-Русі). Перші літописні київські князі разом з вирішенням важливих політичних і військових проблем державотворення опікувалися розвитком науки та освіти. Літописи розповідають не тільки про військову силу, а й мудрість, освіченість, вченість українських князів, їх ратників та престолоюдинів.

Навчання і виховання у Київській Русі

Князі Рюриковичі (Олег, Ігор, Ольга, Святослав) заклали підмурок державної освіти і виховання. Основними закладами освіти цього періоду, що діяли до прийняття християнства, були школи грамоти, де діти навчалися читати, писати, лічити. До 988 р. ці школи були носіями хліборобської культури, народних вірувань, традицій, звичаїв, обрядів. Крім здобуття формальних знань, діти знайомились із суспільними і природними явищами, побутом людей через засоби фольклору: казки, билини, приказки і прислів'я, пісні тощо. Вони усвідомлювали етичний ідеал свого народу: чесність, доброту, щирість, працьовитість, вірність. Ці народно-поетичні твори стали не лише засобом морально-

естетичного та патріотичного виховання, а й джерелом окремих історичних свідчень.

На основі східнослов'янської протописемності та літер грецького алфавіту в IX ст. було створено нову загальноживану азбуку — спочатку глаголицю, пізніше — кирилицю, що відповідало інтересам Києва щодо об'єднання східнослов'янських земель не тільки в політичному та економічному, а й культурному аспектах. Авторами кирилиці, яка була добре пристосована до звуків слов'янської мови, були філософи, просвітителі та громадські діячі Кирило та Мефодій. Спрощена азбука робила освіту доступнішою для широких верств населення Київської Русі.

Історичний розвиток вимагав переходу від язичництва до однієї із світових релігій. Князь Володимир віддав перевагу християнству. Охрещення у 988 р. Київської Русі сприяло залученню її до європейської культури, християнської моралі, духовному і культурному єднанню різних народів, позначилося на освіті та писемній справі.

За княжої доби школа та освіта Київської Русі якісно змінилися. Приблизно у X—XII ст. з'являється термін «школа». Християнізація висунула потребу у відкритті шкіл, в яких готували перекладачів й переписувачів церковної літератури, здобували освіту вітчизняне духовенство, майстри будівельної справи для зведення храмів, спеціалісти з малярства, оздоблення церковних будівель, дипломати і державні чиновники різних служб.

Першою згадкою про школи у Києві є повідомлення літопису від 988 р. про те, що київський князь Володимир Великий «почав брати у знатних людей дітей і віддавати на вчення книжне». За тодішніми поняттями «книжне вчення» здобували ті, що були вже грамотними. Школа «була державним навчальним закладом підвищеного типу й утримувалася за рахунок князівської казни. Діти були ізольовані від домашнього впливу батьків, які, хоч і прийняли нову віру, але у поглядах залишалися язичниками»¹. Подібні школи відкривалися в Новгороді, Чернігові, Галичі та інших містах Київської Русі.

Князь Ярослав Мудрий, син Володимира, заклав Софійський собор у Києві, благословив літописання, відкрив перші в Україні бібліотеки рукописних книг і стародавніх актів, збільшив кількість шкіл.

Поширення шкіл (школи «книжного вчення», монастирські, школи грамоти, жіночі школи) було зумовлене по-

¹ Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: Нариси. — К., 1991. — С.13.

потребами життя. Вищі школи, або *школи «книжного вчення»*, відкривали при дворах удільних князів. Освічені люди потрібні були церкві й державі для здійснення економічних, торговельних, господарських справ тощо. І хоча в школах домінували схоластика, примітивні методики, вишкіл (усі явища, характерні для європейської освіти того часу), у Київській Русі було досягнуто високої грамотності населення, відбувалося формування науки, у тому числі й педагогіки.

Монастирські школи відкривали при монастирях. В них навчалися ченці, майбутні священнослужителі. Як і в Європі, такі школи, засновані різними монашескими орденами, поділялися на зовнішні (в яких навчалися миряни) і внутрішні (де навчалися майбутні монахи). Освіта була диференційованою: ченці із заможних родин опановували надбання середньовічної європейської освіти і готувалися до високих посад у церковній ієрархії, а особи з простолюття вчилися читати та писати і готувалися до службових відправ.

Тривіум (тришляховий) і квадривіум (чотиришляховий) цикли середньовічної школи передбачали вивчення в першому випадку — граматики, риторики і діалектики; у другому — арифметики, геометрії, астрономії й музики. Ці цикли становили «Сім вільних мистецтв» — класичний середньовічний підхід до середньої освіти, що мав безпосередній зв'язок з надбанням античної школи та освіти. Монастирські школи України-Русі значно випередили школи європейських країн, побудувавши навчання і виховання своїх учнів у раціонально-практичному плані.

Постійна школа закритого типу працювала при Києво-Печерському монастирі. Навчання здійснювалося методами систематичних настанов, повчань з окремих тем християнського вчення з подальшим обговоренням. На відміну від європейських шкіл навчання проводилось рідною мовою. За прийнятим у школі статутом до ченців ставилися суворі вимоги: сподвижницька діяльність, грамотність, щоденне спілкування з книгами, тлумачення складних і незрозумілих місць у церковних книгах менш досвідченим монахам і пастві.

У школі Видубицького монастиря (м. Київ) навчалися і миряни, і майбутні монахи, яких готували до можливої учительської діяльності, вони мусили знати іноземні й живу розмовну мови, особливості навчання лічби і читання.

Школи грамоти відкривалися при церквах і утримувалися світськими людьми. У них навчали дітей бояр, купців, лихварів, заможних ремісників читати, писати, лічити. Навчання проводили за спрощеною 32-буквеною

абеткою, використовуючи Євангеліє, Псалтир, Молитвослов та інші богослужбні книги, вчили практичним навичкам ведення діловодства, складання листів, договорів, цифрових рахунків тощо. Вчителями були служителі церкви. Через постійну загрозу Київській Русі з боку кочівників надзвичайно важливим було патріотичне виховання, яке здійснювалося на основі билин, казок, оповідань учасників воєнних походів, пісень та інших засобів народної педагогіки.

Церковні школи давали початкову освіту та релігійне виховання. Зміст освіти зводився до навчання дітей читання, письма, церковного співу, християнської моралі, віровчення. Як і в усіх європейських школах середньовіччя, проповідували покірність, терпіння, аскетизм, релігійно-моральні якості. Певного терміну навчання не було, вчилися невеликими групами з 3—10 дітей. Успіх навчання значною мірою залежав від знань, здібностей, можливостей, особистого досвіду, моральних якостей вчителів.

Всесвітньо відомим було відкрите при Андріївському монастирі (1086) онукою Ярослава Мудрого Анною Всеволодівною перше в Європі *жіноче училище* для виховання жінок із шляхетних родів, що свідчило про прогресивну педагогічну думку щодо рівноправності громадян обох статей.

Більшість дітей простолюду виховувалась у сім'ях. Їх навчали сільськогосподарської праці, іншої домашньої роботи, зрідка віддавали майстрові для опанування ремесла. Поширеним залишалось домашнє виховання і для дітей знаті.

В Європі Київ посів славу освітнього центру, куди приїжджали на навчання іноземці, серед яких були і престолонаслідники. Представники влади в Київській Русі були освіченими людьми, князі володіли кількома мовами.

Дочка князя Ярослава, королева Франції Анна, вирізнялася своєю освіченістю. Вийшовши заміж, вона як посаг привезла до Франції чимало книг. Анна часто підписувала королівські укази, інші документи (Генріх I, її чоловік, був неписьменним).

Пам'ятки педагогічної думки Київської Русі

За князювання Ярослава Мудрого було зроблено спробу створення історії Київської Русі, нею став літописний звід *«Повість минулих літ»*. Ось як пише *«Повість...»* про освіту: «Ярослав, син Володимирів, засіяв книжними словами серця вірних людей, а ми пожинаємо, приймаючи науку

книжну. Велика-бо користь буває чоловікові від науки книжної. Книги — джерела мудрості»¹.

У літописі вказується про відкриття Ярославом Мудрим першої бібліотеки при Київському Софійському соборі 1037 р., у якій в середині XI ст. налічувалося майже 950 томів рукописних книг. Твори грецьких авторів мають тлумачення, доповнення, роз'яснення місцевих київських діячів, що є зародком академічної педагогічної думки в Україні-Русі. Прикрасою розділу перекладної літератури бібліотеки Ярослава Мудрого були «Хроніка» Сінкелла, «Хроніка» Георгія Амартола, «Історія іудейської війни» Йосифа Флавія, «Християнська топографія» Козьми Індикоплова, «Повість про Александра Македонського», «Одкровення» Мефодія Патарського та інші.²

Майстерність і точність цих перекладів свідчать про те, що давні тлумачі добре знали мову, літературу, побут, звичаї народу країни, з мови якої здійснювався переклад.

При навчанні в XI ст. використовувалися твори з всесвітньої історії, переклади уривків з творів Арістотеля, Платона, Сократа, Епікура, Плутарха, Софокла, Геродота та інших вчених античного світу, які входили до збірки «Бджола», складеної з цитат із Святого Письма, афоризмів і висловлювань отців церкви. Вона містила 71 розділ, присвячений різним темам. Навчальними книгами були два «Ізборника» князя Святослава (1073 і 1076), псалтирі, молитвослови та ін. Ці книги допомагали розкрити значення і необхідність виховання та освіти, ролі праці в житті людини, позитивного прикладу дорослих у вихованні дітей тощо.

Виховні ідеали того часу відображено у житіях святих. Найвидатнішим серед них був «Патерик» — оповідь про життя святих, написана ченцями Києво-Печерської лаври. Перу Київського митрополита Іларіона належить відома пам'ятка педагогічної літератури «Слово про Закон і благодать» (1037—1050), складена у характерному стилі проповідницької церковної традиції. Іларіон належав до найбільш колоритних і самобутніх діячів культури та релігії, чий погляд сягнули за межі своєї епохи. Виступивши на захист віри і моралі, він возвеличував християнство як уособлення моральності й майбуття Київської держави. У «Слові...» він дав високу оцінку вченості; головною метою виховання вважав підготовку молоді до служіння рідній

¹ Повість минулих літ: Літопис (За Іпатським списком) / Перек. В.В. Яременка. — К., — 1990.

² Историн В. М. Очерки истории древнерусской литературы домонгольского периода (11—13 вв.). — СПб., 1992. — С.4.

землі й захисту її. У «Статуті» Ярослава, співавтором якого був Іларіон, обґрунтовано засади дошкільної педагогіки, засуджується шлюб між близькими родичами, наголошується на необхідності пильного догляду за немовлятами, покарання за брутальне ставлення до матері тощо.¹

Вершиною педагогічної думки XII ст. було «Повчання» київського князя Володимира Всеволодовича Мономаха (1053—1125), мудрого політичного діяча, який відстоював державну єдність Київської Русі. «Повчання» містить дві частини — дидактичну та автобіографічну. В дидактичній частині автор навчає своїх дітей правил високої особистої й суспільної моралі; з одного боку, вимагає виконання суто християнських обов'язків, з іншого — дає ідеальний образ князя-правителя. Через настанови молоді він виклав своє бачення проблеми підготовки підростаючого покоління до життя (загартування волі, характеру; формування світоглядної позиції, умінь і навичок; розвиток пізнавальних, пошукових, творчих, розважальних та інших інтересів).

Князь повчав дітей мудрості етики: «Треба мати душі чисті, непорочні, тіла худі, лагідну бесіду і в міру слово господне: при їді й питті без галасу великого бути, при старших — мовчати, премудрих — слухати, старшим — покорятися, з рівними і меншими — приятель мати; без лукавства розмовляти, багато розуміти; не лютувати словом, не хулити розмовою, не надміру сміятися, соромитися старших; уникати, не старатися повчати легковажних. Якщо ж хто (з) вас може іншим допомогти — од Бога нагороди нехай той сподівається»².

Володимир Мономах обґрунтував важливість прикладу у вихованні. На прикладі свого батька та особистому досвіді закликав до наполегливої старанності у навчанні, вірності своїй Батьківщині, працьовитості. Твердив, що молодь тоді досягне вершин, коли не боїтиметься труднощів, боротиметься проти проявів лінощів, прагнучиме добрих справ.

Він заклав основу гуманістичного виховання, вчив добродійного ставлення до дітей-сиріт, жінок-вдів, поваги дітей до навчання, прагнення до освіти, любові до рідної землі. Його ідеї знайшли свій подальший розвиток у педагогічній думці українського та інших слов'янських народів.

Таким чином, Київська Русь, ступивши на шлях розквіту самобутньої культури, літератури, мистецтва, фолькло-

¹ Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні. — К., 1991. — С. 28.

² Поучення Володимира Мономаха // Дніпрова хвиля: Хрестоматія нововведених творів до шкільних програм / За ред. П.П. Кононенка. — К., 1990. — С. 71—80.

ру, державного будівництва, уможливила створення централізованої держави на чолі з Києвом. Прийняття християнства й утвердження єдиної церкви сприяли створенню першої системи народної освіти, до якої увійшли школи грамоти і школи книжної справи, монастирські школи, вищі школи при княжих дворах.

Стан освіти в період розпаду Київської Русі і культурного занепаду

Політична роздробленість і монголо-татарська навала прискорили розпад Київської Русі, за яким настав період політичного та економічного занепаду. Монголо-татарська навала поставила під сумнів виживання української культури. Знелюдніли міста і села, багато освічених людей попали у неволю. У вогні феодалного розбрату, монголо-татарських набігів та подальшої боротьби із завойовниками згоріло багато цінних книг та документів. Церква, як і раніше, зберігала роль основної ідеологічної установи і разом зі школою була осередком збереження самобутньої духовності українських освітянських традицій. Але вже ніхто не їхав з Європи вчитися на Русь. Школи підвищеного типу, не маючи змоги піднятися до рівня європейських університетів, зникли зовсім. Спроби зберегти здобутки освіти Київської Русі робилися при дворах удільних князів, зокрема у Галицько-Волинському князівстві. Школи нижчого рівня занепали, зменшилася їх кількість. Але є матеріальні свідчення, що вони діяли і в роки монголо-татарського володарювання. Усна народна творчість зберігала оповіді про героїв боротьби українського народу із завойовниками. В умовах нестачі освітніх закладів поширилася діяльність майстрів грамоти, що навчали дітей за певну платню.

Однак освітні, культурні традиції, закладені в Київській Русі, не вмерли в період феодалної роздробленості й монголо-татарської навали, продовжували працювати школи грамоти, організаторами яких були міські громади; освітню роботу релігійного спрямування здійснювали монастирі; перекладалися книги, велось літописання.

Розвиток педагогічної думки в епоху культурного відродження України (XVI—XVIII ст.)

Протягом тисячоліть українці були господарями власної долі й значно впливали на сусідні країни. Після розпаду Київської Русі на довгі століття українські землі підпали під

володарювання іноземних держав. Але політичне та економічне пригнічення не змогли знищити велику і самобутню культуру і багаті здобутки освіти. Загарбана у XIV ст. Литвою Україна вразила завойовників високим рівнем освіти і культури. Внаслідок цього вони запозичили в українців мову, яка стала державною, прийняли християнство, звичаї та традиції. Свідченням поваги до встановлених порядків і способу життя українського народу був принцип литовської влади: «Старого ми не змінюємо, а нового не впроваджуємо».

У XIV—XVI ст. українські землі поступово увійшли до складу Литви та Польщі. Наслідком польської експансії були колонізація, католизація та культурна асиміляція української правлячої верхівки. Знаряддям цієї політики були й освітні заклади.

Боротьба католицизму та православ'я в Україні на ниві освіти

Існують діаметрально протилежні погляди на процес співіснування в Україні в XIV — першій половині XVIII ст. католицьких та православних освітніх інститутів: від думки про благодійність впливу вищої у той час європейської культури на українську через католицьку (латинську) освіту до трактування цього явища як культурного геноциду з боку польсько-католицьких колонізаторів. Безперечно одне — результатом цього співіснування був період розквіту освіти, науки, культури. За висловом Івана Огієнка, XVII століття є золотим віком української культури.

Особливість історико-педагогічного процесу в Україні у цей період полягала в тому, що вона була тим вододілом, по якому пролягав рубіж між слов'яно-грецькою культурою і латинською Європою. Ставши ареною боротьби ідей національного самоствердження і насаджуваних чужих культурно-педагогічних традицій, українська педагогічна реальність мала змогу відчутти ренесансний вплив гуманістичних тенденцій європейської педагогічної думки. Процес співіснування католицької та православної освіти був бурхливим та сповненим протиріч, але неможливо заперечувати його кінцевий результат: високий ступінь розвитку української педагогіки, розмаїття типів шкіл у XVI—XVIII ст. Цей період називають добою українського Відродження.

На території України з 1501 р. «хлопським» синам дозволялося вчитися різного ремесла. Якщо ж сім'я, наприклад, мала трьох синів, то пан міг дозволити піти в науку одному,

не старшому 12 років (йдеться про дітей залежних селян, для вільних людей освіта була доступнішою).

Значна кількість молодих людей здобувала вищу освіту в університетах Європи. Так, в університеті Кракова, тогочасної польської столиці, у XV — першій половині XVI ст. навчалось до 1200 вихідців з України. Починаючи з XV ст., у списках Болонського, Падуанського, Празького та інших університетів траплялися імена студентів і магістрів з прикладкою «Рутенус», «Роксоланус», «Ля Руссія», як тоді називали українські землі. З XIV ст. були відомі імена викладачів Сорбонни: магістра з Рутенії Петра Кордована, ліценціата мов і бакалавра рутенської нації Бенедикта Сервінуса та Івана Тишкевича; у Кракові — ім'я поета-гуманіста, викладача античної літератури університету Павла Русина. Доктор медицини й філософії Юрій Котермарк (Дрогобич) викладав астрономію і медицину в Болонському, а потім у Краківському університетах. Серед його учнів був Микола Коперник.

Вихідці з українських земель не обмежувались елементарною освітою, вони могли вільно виїздити для навчання за кордон (це право було узаконено Литовським статутом 1529 р.). Більшість із тих, хто навчався за кордоном, згодом поверталась на Батьківщину, збільшуючи кількість освічених людей в українському суспільстві.

У 60—70-х роках XV ст. на українських землях з'явилась значна кількість науково-перекладної літератури. Переклади на давньоукраїнську мову філософської та науково-природничої літератури арабо-єврейського та західноєвропейського походження були першою спробою в європейській науковій практиці перекласти логічні твори широкодоступною національною мовою. Отже, для розквіту української освіти, педагогічної думки, культури був підготовлений добрий ґрунт.

Політична, національна, релігійна ситуація в Україні у XVI—XVII ст. зумовила існування двох напрямів освіти:

- православного (братські школи; школи, засновані сільськими общинами, де вчителювали дяки; школи при православних церквах і монастирях; січові й козацькі школи);
- католицького (школи католицьких орденів — єзуїти, василіани, домініканці, піари).

Існували й уніатські школи, створені на базі православних після Брестської церковної унії 1596р.; школи протестантських общин; національні школи різних народів, які проживали в Україні.

Утиски польської шляхти, що призвели до збройного повстання, козацькі війни часів Б. Хмельницького, у періоди

Гетьманщини (1647—1663) та Руїни (1663—1687) не сприяли розвитку українського шкільництва і педагогічної думки. В лавах козацтва опинялася шкільна молодь, що вчилася в Київській колегії чи братських школах. Це був період занепаду діяльності братств, пожвавлення діяльності католицьких монашеських орденів на ниві виховання. Але і в ці бурхливі часи освітню справу вважали важливою, не раз вона була предметом переговорів України з Польщею (1658 р. у договорі в Гадячі зазначено, що Київська академія має бути урівняна в правах із краківською; в одному з міст України мала бути заснована ще одна академія).

На Правобережній Україні в цей час активну діяльність розвинув уніатський орден василіан, створивши василіанські школи (наприкінці XVIII ст. вони діяли в Барі, Любарі, Умані, Острозі, Овручі, Шаргороді та Володимирі). Школи були залежні від польської шляхти, що не сприяло вихованню молоді в українському національному дусі.

Із середини XVI ст. існували й єзуїтські школи, створені орденом єзуїтів для посилення впливу католицької церкви. Вони поділялися на нижчі — колегії (7 років навчання) та вищі — семінарії (6 років), де навчання було схоластичним. Діяли у Львові (1608), Кам'янці-Подільському (1608), Луцьку (1609), Острозі (1624), Києві (1690) та інших містах. У них навчалися діти польської та української шляхти, а також заможних селян.

Відкривали школи й ченці католицького чину піарів (у Польщі піари з'явилися 1641 р.). В Україні піарські школи діяли в Холмі, Львові, Межиріччі поблизу Острога та в інших містах. Вони успішно конкурували з єзуїтськими, особливо після реформи 1754 р.

Папа Климент XIV скасував єзуїтський орден. Все майно єзуїтів у Польщі було віддано на потреби народної освіти, для керування якою засновано Навчальну комісію. Вона здійснила реформу в краківському і віденському університетах та в середніх школах, а потім (1783) встановила нову систему шкільництва. За новим статутом, крім двох університетів, в кожній окрузі (всіх округ 10, які поділялися на декілька підокруг) мали бути окружні шестикласні школи із 7-річним курсом навчання; у підокругах — підокружні школи з трьома класами — з дворічним курсом у кожному класі; у кожній парафії — парафіяльні школи — вищі у містечках і нижчі у селах. Парафіяльні школи мали давати освіту відповідно до звання, занять та ремесел. У цих школах учні вивчали релігію, науку, звичаї, відповідно до умов часу й стану учнів, читання, писання, арифметику, почас-

ти геометрію, городництво та хліборобство, початки медицини й ветеринарії, відомості про внутрішню торгівлю й набували корисного досвіду у селянському житті.

Значну частину середніх єзуїтських шкіл на українських землях Навчальна комісія передала василіанам, католицьким орденам. У школах панувала та сама єзуїтська система.

У 1789 р. Навчальна (Едукаційна) комісія видала розпорядження про закриття «руських» церковних шкіл та усунення з усіх шкіл «руської» мови. Українців позбавили можливості навчатися рідною мовою. Їм забороняли святкувати релігійні свята за григоріанським календарем. Учнів православної віри змусили ходити до костьолів.

Діяльність братських шкіл

Унікальним явищем в історії вітчизняної освіти була діяльність братських шкіл (80-ті роки XVI ст.), які організували і утримували церковні братства (громадсько-політичні організації православних громадян) з метою зміцнення православ'я. Серед них були як елементарні, так і школи підвищеного рівня. Найвідоміші — Львівська (перша школа, заснована Успенським братством у 1586 р.), Київська та Луцька школи. Їм були притаманні такі ознаки:

1) демократичність. У школі мали право навчатися діти різних верств населення, статут школи зобов'язував учителя ставитись до всіх учнів однаково. Для сиріт та дітей з інших міст братства відкривали гуртожитки (бурси);

2) введення елементів класно-урочної системи навчання. В елементарних братських школах учнів поділяли на три групи залежно від набутих знань, умінь, навичок, а з XVII ст. у братських школах підвищеного типу встановилася класна система занять. Навчальний рік розпочинався з 1 вересня, було введено канікули, екзамени тощо;

3) налагоджений тісний зв'язок з батьками чи родичами учнів. Між батьками і школою укладалася письмова угода, де обумовлювались обов'язки сторін з виховання і навчання дітей;

4) чітка організація навчання: заборонялись пропуски занять, запізнення, існувала налагоджена система чергових;

5) ґрунтовність освіти, яка не поступалася західноєвропейській.

Високий рівень освіти забезпечували вчителі, які згодом стали відомими не лише в Україні, а й за її межами. Це — Іов Борецький, Стефан і Лаврентій Зизанії, Кирило Ставрове-

цький Транквіліон, Мелетій Смотрицький, Памво Беринда, Єлисей Плетенецький, Тарасій Земка, Ісайя Трофимович-Козловський, Захарія Копистенський, Софроній Почайський та ін. Всі вони працювали якийсь час вчителями братських шкіл.

Традиційно високий рівень освіти усіх верств українського суспільства зазначав сирійський мандрівник Павло Алепський, який у 1652 р. їхав Україною до Москви: «Мало не всі українці та більша частина їхніх жінок і дочок уміють читати, добре знають порядок церковної служби; священники вчать сирит, не дають їм вештатися без діла по вулицях. Черниці Вознесенського монастиря усі були не тільки письменні, а навіть високовчені й самі писали багато наукових та інших творів. Серед ченців є люди вчені, знавці права, або юристи, філософи і красномовці. У Лаврі є славетний печатний дім, що обслуговує весь край той. З його виходять церковні книжки, прегарно надруковані; на великих паперах малюнки значних місцевостей і країн, наукові розсліди та інше»¹.

Хоча братські школи давали підвищену освіту, вони були середніми навчальними закладами.

Перші вищі школи в Україні

Першими національними закладами вищого типу стали Острозька школа-академія і Києво-Могилянська академія.

Острозька слов'яно-греко-латинська академія («тримовний ліцей») була відкрита 1576 р. князем Костянтином Острозьким (1527—1608) і вирізнялася високим рівнем викладання. В ній вивчали слов'янську, грецьку й латинську мови й так звані «вільні науки» (граматику, арифметику, риторику, логіку та ін.), музику та хоровий спів. Тут працювали відомі науковці: Кирило Лукаріс, Феофан Грек, письменник та громадський діяч Герасим Смотрицький, польський математик і філософ Ян Лятос, українські публіцисти та філологи Василь Суразький, Тимофій Михайлович, Іов Княгеницький, Дем'ян Наливайко та інші. Всі вони брали участь у діяльності наукового гуртка при академії, писали наукові праці, підручники, готували навчальні посібники тощо.

Острозькі видання — «Буквар» (1587), «Новий Завіт з Псалтирем», «Острозька Біблія» (1581) вперше були видрукувані церковнослов'янською мовою. Друкарня, створена зусиллями Івана Федорова, відіграла значну роль у поши-

¹ Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навч. посібник. — К., 2000. — С. 202—203.

ренні наукових знань в українському середовищі. Були видані «Псалтир», «Часослов», а «Апокрисис» — українською мовою. У 1618 р. М. Смотрицький видав «Граматику словенския», яка впродовж двох століть була єдиним підручником з цього предмета.

Внесок викладачів Острозького колегіуму у розвиток культури і окремих розділів науки був значимим, однак слід зважати на те, що неприйняття католицизму зумовлювало і певне неприйняття прогресивних ідей у галузі природничих наук.

Острозька академія зазнавала утисків з боку католицької влади, опираючись їм до смерті свого засновника князя К. Острозького (1608). Вона припинила своє існування у 1636 р., але за цей час Академію закінчило не менше 500 осіб, які стали вчителями, літераторами, друкарями, проповідниками.

Києво-Могилянська академія, створена 1632 р. на Подолі внаслідок злиття Київської Братської та Лаврської шкіл, зібрала найбільшу кількість освічених, найкращих на той час діячів науки та культури: це і Петро Могила (опікун академії), Інокентій Гізель, Іоанікій Галатовський, Єпіфаній Славинецький, Симеон Полоцький, Лазар Баранович та інші. Усі вони зробили певний внесок у розвиток педагогічної думки, розглядали загальні питання виховання і навчання молоді, розробляли методичні рекомендації. Одні з них присвячували окремі праці проблемам освіти, створювали підручники та навчальні посібники, інші — порушували освітні питання в полемічних працях, виступах, промовах. У заснуванні Києво-Могилянської академії почесне місце належить Єлизаветі Гулевичівні, дружині київського воєводи, поборниці українського освітництва, яка подарувала свою садибу із землями для створення цього культурно-освітнього комплексу.

Система управління академією у XVII ст. мала таку структуру: найвищою посадою була посада ректора, який одночасно був ігуменом Києво-Братського монастиря; заступником був префект, який спочатку поєднував й обов'язки інспектора, економа і професора філософії; згодом обов'язки інспектора відпали. До адміністрації входив суперінтендант; із студентів призначалися візитатор, сеньйори, директори і цензори, що стежили за порядком у класних кімнатах і бурсах та поведінкою студентів. Очолював апарат нагляду суперінтендант, якого обирали з професорів на один рік. Об'єднання студентів у вигляді малої і великої конгрегацій створювалися лише за віковою ознакою (школярі і студенти).

Внутрішнє життя академії регламентувалося інструкціями 1734, 1764 рр. У інструкції 1764 р., яка складалася з п'яти розділів, було докладно розписано програму навчальних курсів для всіх класів, правила для викладачів, розклад навчального процесу, правила нагляду за студентами тощо. Основними формами навчання були лекції (ранкові та післяобідні, у старших класах використовували диспути і колоквиуми). Групові форми навчання поєднувалися з індивідуальними у вигляді «великих дисертацій», які писали наприкінці кожного семестру студенти філософського та богословського курсів і захищали перед усіма студентами.

Курс навчання в академії тривав 12 років і поділявся на 8 класів: фару (підготовчий клас), інфиму (молодший клас), граматику, синтаксиму і вищі — поетику, риторичку, філософію й богослов'я. Студенти набували філологічної підготовки, обов'язковим було знання мов: слов'янської, української літературної, церковнослов'янської, грецької, латинської, польської, оволодівали поетичним і риторичним мистецтвами, вивчали класичну грецьку та римську й частково середньовічну літератури, історію, географію, філософію й богослов'я. З часом було введено курс російської, французької, німецької та старосврейської мов, чисту й мішану математику (тригонометрію, фізику, астрономію, архітектуру), а в останні роки існування академії — класи домашньої й сільської економіки й медицини. Значне місце відводилося художній і музичній освіті. Києво-Могилянська академія була визначним науковим осередком, де формувался один з центрів філософської думки слов'янського світу загалом, відбувалося становлення української літературної мови, склалася літературна й поетична школа. Щороку в академії навчалось від 500 до 2000 студентів, вікових обмежень не було. Протягом існування академії було кілька спроб перетворити її на університет. Перша — у 1763 р., коли К. Розумовський у петиції Катерині II про відновлення колишніх прав і привілеїв українських запропонував відкрити два університети: один на основі Києво-Могилянської академії, а другий (новий) — у Батурині. Другий проект, за яким планувалося заснувати при академії два нові факультети — математичний і медичний, запропонував 1 лютого 1766 року київський генерал-губернатор Глібов. Обидва проекти реалізовані не були.

Проект Батуринського університету зробив Григорій Теплов у 1760 р., а його колишній вихованець К. Розумовський доповнив проект і подав на розгляд. У проекті про-

понувалося виділити групи наук, зокрема історико-літературних, правничих, фізико-математичних, природничих, хіміко-біологічних та ін., а також традиційну групу класичних наук. Університет задумувався як повністю світський (без кафедри богослов'я). Цей проект теж не був реалізований.

Були плани заснувати університет у Катеринославі¹. За планом князя Потьомкіна у місті вирішено було створити «великолепный университет с хирургическим училищем при нем», а також відкрити музичну і художню академію. Було створено спеціальну університетську комісію, виділено місце для забудови, але після смерті князя Потьомкіна та Катерини II її наступник Павло I указом від 12 грудня 1796 року ліквідував Катеринославське намісництво, а разом з цим припинив будь-яке будівництво у Катеринославі.

Отже, не зважаючи на численні проекти освітніх закладів, протягом XVII—XVIII ст. в Україні діяв лише один заклад, де можна було отримати високу освіту — Києво-Могилянська академія. У 1817 р. академію закрили, й замість неї в тому ж році було створено Київську духовну семінарію, перейменовану у 1819 р. в Духовну академію, яка припинила своє існування 1918 р. У 1992 р. академію було відроджено як Національний університет «Києво-Могилянська академія».

Козацька педагогіка

Кращі особливості народної педагогіки було втілено у козацькій педагогіці, яка формувала у підростаючих поколіннях синівську вірність рідній землі, духовність, героїко-патріотичні традиції козацької державності, пріоритет високих лицарських якостей, пошани до старших.

Головним її завданням була підготовка фізично загартованих, мужніх воїнів, захисників рідного краю від чужоземного поневолення. Вільна, незламна людина була ідеалом козацької педагогіки.

Одним з різновидів *полкових шкіл* були навчальні заклади (приблизно 60), що діяли на території Запорозької Січі (1553—1775). Тут козацькі діти навчалися грамоти, лічби, закону Божого, музики і співу. Крім того, на Січі існували три спеціальні школи — полкової музики, музики і церковного співу та школа підготовки юнаків для військової служби. Школою підвищеного типу була Головна січова школа.

¹ Поляков М. В., Савчук В. С. Класичний університет: еволюція, сучасний став, перспективи. — К.: Генеза, 2004. — С. 73—80.

У повісті «Тарас Бульба» М. Гоголь дає повну картину традиційної козацької освіти того часу. Додому, в садибу запорозького полковника Тараса Бульби повертаються з Києво-Могилянської академії (колегії) після тривалого навчання його сини, що здобули вищу освіту, але батько негайно відправляє їх в козацьку науку, на Січ.

У козацьких реєстрах, починаючи з XVI ст., трапляються записи, в яких, крім прізвища та роду занять козака, є слово «бакалавр». Не виключено, що деякі козаки здобували освіту в західноєвропейських навчальних закладах, після закінчення яких отримували вчений ступінь бакалавра.

Гетьман Запорозького війська Петро Конашевич-Сагайдачний, вихованець Острозької колегії, який разом з усім військом Запорозьким вступив до Київського братства (1620), приділяв значну увагу розвитку Київської братської школи та Києво-Братського училищного монастиря. Помираючи, він відписав своє майно Київській, Луцькій та Львівській братським школам.

Існували міцні зв'язки козацтва з духовенством, особливо в часи Гетьманщини, що зумовило відкриття перших українських академій.

Видатні діячі української освіти XVI—XVIII ст.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної науки зробили освітні, культурні, громадські діячі XVI—XVIII ст.

Петро Могила (1597—1647) був політичним та освітнім діячем, нащадком князівського роду, широкоосвіченою людиною. Виходець із Львівської братської школи, він здобув освіту в ряді західноєвропейських університетів. Відомий як засновник Києво-Могилянської колегії, філіали якої відкрив у Вінниці (1634) і Кременці (1636). Був пристрасним борцем за діло православ'я.

Іван Федоров (Іван Федорович Москвитин) (прибл. 1510—1583) заснував книгодрукування в Україні й Росії, був просвітителем. У «Євангелії учительном» стверджує, що життєвий шлях людини залежить від неї самої, її волі, прагнення до пізнання, творення добрих справ, висловлює ідею рівності всіх людей, яким однаковою мірою повинні належати всі земні блага, у тому числі й освіта. В 1574 р. у Львові надрукував «Азбуку» — перший у східних слов'ян друкований підручник. Згодом її було перевидано в Острозі, де він заснував нову друкарню.

Стефан Зизаній (Зизаній-Тустановський) (прибл. 1570 — прибл. 1605—1610) — письменник, освітній діяч,

працював учителем братських шкіл. Виступав проти соціальної несправедливості, національного й релігійного гноблення українського народу. Автор «Катехізісу для шкільного навчання» (1595).

Іван Вишенський (прибл. 1545—1550 — після 1620) — український полеміст, чернець, аскет. Проблеми освіти і виховання розглядав у тісному взаємозв'язку з іншими соціально-політичними проблемами, критикуючи єзуїтську систему освіти і виховання. Вважаючи шкільну освіту засобом виховання молодого покоління, прагнув захистити народ від впливів католицизму й уніатства. Виступав за проведення навчання рідною мовою, побудову його на традиціях рідної культури й народного виховання. Його освітня система ґрунтується на демократичних засадах: кожен селянин повинен читати. У творах «Викриття диявола-світодержця», «Послання князю Острозькому», «Суперечка мудрого латинника з немудрим русином» пропагував ідею рівності всіх людей. Розробив методичні поради щодо навчання, самоосвіти, зокрема рекомендації майбутнім читачам. Ідеї його про свідоме й систематичне засвоєння матеріалу використовувались у братських школах і впливали на формування прогресивних дидактичних принципів.

Памво Беринда (між 50—70 рр. XVI ст. — 1632) — відомий просвітител, лексикограф, друкар, став одним з основоположників української поезії й драми. Відіграв позитивну роль у становленні й розвитку прогресивної педагогіки. Його вірші використовувались у братських школах, поширювались за межами України. Найвідоміша праця, над якою автор працював 30 років, — «Лексікон словенорусский и имён толкование» (Київ, 1627). За змістом це енциклопедичний словник, в якому зібрано до 7 тис. слів церковнослов'янською мовою і подано їх українські відповідники. Значна їх частина пов'язана з питаннями виховання, освіти і навчання, що дає змогу проаналізувати педагогічну і психологічну термінологію початку XVII ст.

Кирило-Ставровецький Транквілон (? — 1646) — видатний учитель Львівської та Віленської братських шкіл, просвітител, проповідник. Вважав, що у формуванні майбутньої людини велике значення має виховання. У творах «Зерцало богословії», «Євангеліє учительное» наголошував, що місце людини в суспільстві повинно залежати від її освіти, а не від походження. Гострота розуму залежить від вроджених здібностей, але глибина і різноманітність знань — від виховання. Вважаючи, що прагнення до знань є природною властивістю людини, наголошував, що кожен

повинен збагачувати свій розум знаннями і поширювати їх серед інших.

Епіфаній Славинецький (? — 1675) — учений з енциклопедичними знаннями, вихованець, а згодом викладач Київської академії. Став просвітителем, автором багатьох навчальних посібників, перекладав навчальну літературу з медицини, географії, мистецтва, педагогіки, історії. До оригінальних його праць належать до 60 слів-проповідей, серед яких — проповіді про корисність освіти, влаштування благодійних товариств тощо. Автор кількох філологічних праць: «Лексикона латинського», «Філологічного словника», «Лексикона греко-славено-латинського». Перекладами світських книг сприяв розвитку освіти та формуванню наукової термінології. Великою популярністю у XVII ст. користувався твір Славинецького «Громадянство звичаїв дитячих» — збірник правил поведінки в школі, дома, на вулиці, вимог до мови тощо.

Інокентій Гізель (прибл. 1600—1683) — один з видатних діячів української культури XVII ст., філософ, психолог, письменник, професор, ректор Київської колегії. Був автором праць з філософії, психології, теології. Він зазначав, що в основі процесу пізнання людиною навколишньої дійсності лежить інтелектуальна діяльність самої людини. Оскільки процес пізнання ґрунтується на чуттєвому досвіді людини, вважав важливим розвивати органи чуття дитини. Велику увагу приділяв значенню навколишнього середовища для формування особи, підкреслюючи, що стати людиною, оволодіти мовою можна тільки в людському суспільстві.

Іоаникій Галятовський (прибл. 1620—1688) — письменник-полеміст, публіцист, професор, ректор Київської колегії, який сприяв прогресивному розвитку педагогіки. Автор одного з найкращих посібників з риторики «Наука або спосіб зложення казанья», в якому подано рекомендації щодо підготовки й виголошення промов.

Симеон Полоцький (1629—1680) — видатний учений, що зробив значний внесок у розвиток педагогічної науки. Майже на 20 років раніше від Д. Локка виступив проти теорії «вроджених ідей», будучи переконаним у тому, що людина не народжується з готовими моральними якостями, а набуває їх у процесі виховання. Свої педагогічні положення, викладені у творах «Книжица вопросов и ответов, иже в юности сердцем зело потребне суть», «Обед душевный», «Вечеря душевная», доводить, спираючись на принципи природовідповідності виховання, не відкидаючи наявності вроджених якостей.

Феофан (Єлеазар) Прокопович (1681—1736) — церковний і громадський діяч, просвітитель, письменник, педагог. Закінчив Києво-Могилянську колегію (1698), а потім продовжував навчання за кордоном. Професор риторики й піітики в Київській академії, з 1710 р. — її ректор. У 1716 р. за викликом Петра I виїхав до Петербурга і очолив російську православну церкву. Організував школу, в якій застосовувалися передові для того часу методи виховання. Автор букваря «Перше учення отрокам», курсу поетики «De arte poetika». У «Духовному регламенті» виклав педагогічні погляди щодо організації шкіл, визначив зміст їх роботи, погляди на методику навчання й виховання.

Григорій Сковорода (1722—1794) — видатний український педагог, поет, мандрівний філософ, представник етикогуманістичного напрямку вітчизняного просвітництва. Син бідного козака із с. Чорнухи на Полтавщині здобув освіту у Київській академії, продовжував навчання за кордоном — у Відні, Мюнхені та Бреславі. Після повернення (1753) викладав у Переяславському, а потім Харківському колегіумі. Через переслідування за демократизм і наукову самостійність у викладанні припинив педагогічну діяльність і з 1769 р. до смерті залишався мандрівним учителем.

Свої педагогічні погляди виклав у діалогах, віршах, байках, притчах, листах. Проблемам виховання присвячено притчі «Вдячний Еродій» та «Жайворонки», «Байки Харківські». Педагогічні погляди Сковороди втілюють основні напрями прогресивної педагогіки: гуманізм, демократизм, високу моральність, любов до Батьківщини й народу. Головним педагогічним принципом вважав виховання природних здібностей людини. Висміював дворянсько-аристократичне виховання, протиставляючи йому позитивний ідеал виховання, мета якого — створення гармонійно розвиненої, «істинної», вільної, щасливої, корисної для суспільства людини. Провідне значення надавав розумовій освіті, яка допомагає людині пізнати себе, навколишній світ, суть щастя. Обстоював рідну мову у школах, шанував інші мови, радив вивчати граматику, літературу, математику, фізику, механіку, філософію, медицину, юриспруденцію, географію, іноземні мови, хімію, логіку, астрономію, землеробство, мораль. Пропонував використання різноманітних методів навчання (бесіди, роз'яснення, поради, приклади, радив виховувати переконанням, привчанням до критичного аналізу своїх вчинків, дотриманням режиму тощо). Підкреслював, що людину характеризують її моральні якості: любов до вітчизни і праці, людяність, дружба, правдивість, чес-

ність, скромність, сила волі, почуття людської гідності та ін. Їй багато дається, але й багато від неї вимагається. Перед народом її совість повинна бути, «як чистий криштал». Великого значення надавав вихованню любові до праці, самодіяльності учнів, керівній ролі батьків і вчителів. Обстоював загальнодоступне, безплатне навчання для всіх верств населення. Сковорода був, безумовно, найсамобутнішим мислителем того часу, недарма його називали «українським Сократом».

Наприкінці XVIII ст. українська освіта почала занепадати. До цього часу українська нація, перебуваючи між православним Сходом і католизованим Заходом, була для них джерелом наукових ідей та кадрів. Ще на початку XVIII ст. російські правителі традиційно пропонували найвищі церковні, урядові та освітні посади авторитетним і освіченим українським діячам. Найвидатнішими з них були Ф. Прокопович, С. Яворський, Д. Гуптало, С. Полоцький.

Кордони Російської імперії значно обмежили контакти України із Заходом, а політика уніфікації, централізації та русифікації освіти призвела до втрати Україною своєї унікальної культурної самобутності та обмеження її роллю культурної провінції.

Українська освіта і педагогіка наприкінці XVIII — на початку ХХ ст.

Майже півтора століття (з кінця XVIII до закінчення Першої світової війни) Україна перебувала під владою двох імперій — 80% її території були у складі Російської імперії, решта — Австро-Угорської.

Освітницька політика московського царату і паростки національної школи

Входження до Російської держави означало для України втрату самобутності української освіти, набуття нею рис уніфікованої імперської системи.

Починаючи з останніх десятиліть XVIII ст., московська влада намагалася знищити не тільки традиційну українську освіченість, але й народне шкільництво. Відібрання земельних маєтків в українських монастирів було відчутним ударом для українських шкіл, занепад яких входив у плани царського уряду. Катерина II вважала Київську Академію центром опозиції проти московського централізму.

Її політика поклала кінець українській школі вищого типу, проте сприяла появі російських шкіл для привілейованих станів (дворянства та духівництва) із обмеженою кількістю учнів, а також приватних пансіонів для дворянства по губернських містах. Із фахових шкіл діяли медико-хірургічна академія в Єлисаветграді, сільськогосподарська школа в Миколаєві, музична — в Катеринославі. Для дворянських дітей велике значення мало домашнє навчання. Звичайною школою для українського народу залишилася парафіяльна. Політика, що проводилася російським самодержавством, призвела до загального падіння рівня освіченості та письменності в Україні. Якщо у 1768 р. одна школа припадала на 746 жителів України, то в 1876 р. — на 6750 жителів. А загальна кількість студентів у трьох університетах (Київ, Харків, Одеса) становила 1200 осіб. Рівень загальної освіти українців, який у XVIII ст. був предметом їхньої гордості, особливо на Лівобережжі, в XIX ст. став жахливим. Це було спричинено переконаністю правлячих кіл у тому, що освіта кріпакам не потрібна.

Московський уряд намагався викоринити із школи українську культуру, рідну мову. У 1863 р. міністр внутрішніх справ П. Валувєв видав *циркуляр*, яким заборонявся випуск українською мовою будь-якої літератури, крім творів «изящной словесности».

У 1876 р. Емським актом було заборонено будь-яке українське слово; друкування, привезення з-за кордону українських книжок, часописів тощо. Заборонялися також українські вистави, промови та співи на концертах. Священники мали виголошувати проповіді виключно російською мовою. Ці акції викликали бурхливу реакцію українського народу і його духовної еліти: вчителства, письменників, вчених, діячів культури. Засуджуючи політику царизму в галузі освіти, вони відстоювали українську школу, права українців навчати своїх дітей рідною мовою на засадах багатовікової національної культури, порушуючи питання про незадовільний стан народних шкіл та вчителів.

Наприкінці XIX — на початку XX ст. політиці заборони української мови і культури активно протидіяли «Просвіти», які ставили за мету сприяння освіті українського народу його рідною мовою. Перша організація «Просвіти» виникла в 1898 р. у Львові. Революція 1905—1907 рр. сприяла відкриттю просвітніх товариств у Києві, Одесі, Чернігові, Житомирі, Катеринославі, Кам'янці-Подільському, Миколаєві та інших містах. Вони впроваджували в школи українську мову, історію України, дбали про видання українсь-

ких підручників, книжок, порушували питання про відкриття українських шкіл, проводили свята за народними традиціями тощо. У цей період видавництвом «Український вчитель» було видано «Українську граматику для школи» Г. Шерстюка, «Арифметику для українських шкіл» О. Кониського, «Граматику (Букварець)» С. Черкасенка та ін.

Значну просвітницьку роботу проводив педагогічно-освітній щомісячник «Світло», що розкривав питання дошкільного, шкільного та позашкільного виховання, відстоював права української школи та української мови в ній. Давав цінні поради вчителям, вихователям, батькам з різноманітних освітньо-виховних проблем. Діяльності товариств «просвіти» протидіяла система самодержавства з її механізмом переслідувань та репресій.

Тож завдяки невтомній праці прогресивних діячів освітня нива, громадськості кінця ХІХ — початку ХХ ст. вдалося зберегти основи національного шкільництва і традицій, української педагогічної думки.

Просвітницька діяльність Кирило-Мефодіївського товариства

Таємна політична організація «Слов'янське товариство Св. Кирила і Мефодія», заснована у грудні 1845 р., складалася з відомих прогресивних діячів України, в тому числі діячів освіти. Серед них — Т. Шевченко, М. Костомаров, М. Гулак, В. Білозерський, О. Маркевич, П. Куліш, О. Навроцький та інші. Незважаючи на короткочасне існування товариства, ним було вироблено і прийнято «Статут», програму — «Книгу буття українського народу» («Закон Божий»), «Головні правила товариства», звернення «Брати українці!» та «Брати великоросіяни і поляки!», в яких відображено основні ідеї товариства¹.

Кирило-мефодіївці були однастайними у питаннях скасування самодержавства, кріпацтва, заміни монархії республікою, широкої освіти народу, визнання національних прав України². Члени товариства дбали про створення й видання книжок, доступних простому народові, виступали поборниками поширення серед народу освіти, передбачали здобути від уряду дозвіл на відкриття шкіл у державних і поміщи-

¹ Гончарук П. С. Питання історії в програмних документах Кирило-Мефодіївського товариства // Укр. іст. журн., 1970. — № 5. — С. 52.

² Маловідомі сторінки історії України: У запитаннях і відповідях. — Дніпропетровськ, 1991. — С. 12.

цьких селах, написати підручники українською мовою, створювати і видавати українські книжки. Було вирішено організувати збір коштів для книгодрукування, написати історію України в дусі ідей товариства.

5 квітня 1847 року учасників Кирило-Мефодіївського товариства було заарештовано. Найтяжче покарали Т. Шевченка — віддали у солдати на десять років із забороною читати і малювати. Так московський царат відреагував на першу спробу українців відновити минулу культурну самостійність України.

Тарас Шевченко (1814—1861) — геніальний український поет, мислитель, художник, громадський діяч. У його творах є глибокі думки про виховання, яке повинно виробляти громадянські переконання, відданість народові, нетерпимість до неправди, егоїзму.

Піддаючи різкій критиці тогочасну систему виховання, Шевченко мріяв про справжню народну школу, яка б давала учням міцні, глибокі знання і виховувала в дусі любові до рідної мови. Покладаючи великі надії на недільні школи, він надавав їм всіляку допомогу та фінансову підтримку, наголошував на необхідності створення спеціальних підручників для шкіл. Виданий народною мовою, його «Букварь Южно-русский» (1860) був призначений для всіх простих дітей. Він створювався за комбінованим принципом, розрахованим при вивченні грамоти на буквоскладальний метод і метод засвоєння цілих слів. Невеликий за обсягом (24 сторінки), він містив великі й малі літери алфавіту і цифри. Були там народні думи «Про Олексія Поповича» та «Марія Богуславка», багато народних приказок та прислів'їв.

Розмірковував Т. Шевченко і над створенням підручників: «Думка єсть за “Букварем” напечатать лічбу (арифметику) і ціни і величини такої ж, як і “Буквар”. За лічбою етнографію і географію в 5 копійок. А історію, тільки нашу, може вбачаю в 10 копійок». Він вважав, що елементарна освіта не може обмежуватися однією грамотою, а повинна давати знання з природничих та історичних наук.

На думку Шевченка, шлях до національного відродження пролягає через усвідомлення своєї історії, національної гідності.

Турбував його стан жіночої освіти, коли більшість дівчат із селянських родин взагалі не вчилися, а дівчат-дворянок у привілейованих закладах вчили тільки світських манер, не розвиваючи їхній розум, духовність. Він обстоював рівність хлопців і дівчат у навчанні, надання жінці повноцінної освіти.

Високо оцінював Т. Шевченко родинне виховання. У трудовій сім'ї, на його думку, діти зростають працьовитими, духовно багатими. Сім'ї мають створюватися на підставі любові, спільна праця є основою життя дорослих і дітей. Особливу роль у вихованні надавав матері, вважав, що родинне виховання слід доповнювати суспільним, яке покликана давати світська загальноосвітня школа.

В основі освітньо-виховного ідеалу Шевченка — працьовитість. Тільки в праці людина може знайти справжнє задоволення, і тому вона повинна посідати домінуюче місце в житті кожного. Однак він розрізняв працю, яка задовольняє потреби людей, і працю, що виснажує і закріпачує народ.

Шевченківська доба дала життя тисячам визначних і відомих вчителів і просто щиросердечних трударів освітянської ниви, чис життя-подвиг не лишилось документально зафіксованим, але без нього неможливо було б підійти сьогодні до питань національної школи і національної педагогіки України.

Микола Костомаров (1817—1885) — український і російський історик, громадський діяч, публіцист, драматург, поет, учитель. У 1837 р. закінчив Харківський університет, учителював у Рівному, Києві (викладав в гімназіях), а в 1846 р. був обраний ад'юнктом-професором Київського університету кафедри російської історії. За участь у Кирило-Мефодіївському товаристві був ув'язнений у Петропавлівській фортеці, висланий до Саратова.

У «Книзі буття українського народу» виклав свою освітню програму, в якій з метою піднесення культури українців на передній план ставить справу народної освіти. Наполягав на оволодінні учнями граматики, природознавства, народного життя, обстоював самостійність української мови та її обов'язкове вивчення в народній школі, приділяв увагу виданню українських підручників. Має величезну наукову спадщину — історичні, літературні, етнографічні твори.

Велику пізнавальну цінність мають його дослідження проблем української ментальності, покладені в основу української етнопсихології та етнопедagogіки. У статті «Дві руські народності» дає порівняльний аналіз української та російської ментальностей, характеризує духовність українця, адже риси його національного характеру мають враховуватися у змісті освіти, методиці навчальної та виховної роботи.

Пантелеймон Куліш (1819—1897) — визначний літератор і культурний діяч, історик, фольклорист і етнограф, мовознавець, перекладач з іноземних мов, педагог-методист, просвітитель. Вчителював у панських покоях, дворянській

школі м. Луцька. В 1841 р. переїхав до Києва і вчителював у Печерському та Подільському дворянських училищах. Через три роки став учителем Рівненської дворянської школи, незабаром отримав запрошення до Петербурга працювати викладачем гімназії, а потім і університету.

Залишив значну освітньо-педагогічну спадщину. В українській «Граматичі» (1854) стверджує пріоритети навчання і виховання рідною мовою, вперше спрощує строкатість правопису, приводить його до нормативного вигляду, уніфікує мовні та писемні правила. «У рідному мовному оточенні важливим фактором є наслідування батьків, шляхом якого дитина не тільки оволодіває мовою, а й засвоює різні життєві навички та етику народу — відбувається становлення почуття поваги до старших, любові до батьківського краю, його звичаїв...»¹. Ця книга була і букварем, і читанкою, і підручником з арифметики. Вона сучасна і нині за задумом і методами реалізації, повернення педагогічної науки і шкільної практики до національних витоків.

У «Слові для письменних» — своєрідних програмових вказівках — закликав педагогів розвивати національну свідомість маленьких громадян та мову. Невтомно працював на ниві народного просвітництва, дбаючи про доступність освіти, її гуманні, духовні цінності. У «Листах з хутора» порушив проблему «батьків і дітей», яка загострюється в міру зростання освіченості молодих і їх відходу від народного способу життя. Засуджував таку освіту і стверджував, що наука, яка веде до відчуження від родини, народної моралі та одвічних патріархальних цінностей, є шкідливою. Засуджував і дух наживи, який пронизує цивілізоване «освічене суспільство і призводить до падіння моралі».

П. Куліш усю свою творчість присвятив проблемі поширення освіти серед народу, підвищенню освітнього рівня українців, сподіваючись на те, що з допомогою освіти можна об'єднати народ, домогтися усвідомлення ним свого підневільного стану та вибороти собі кращу долю.

Просвітня діяльність Т. Шевченка, П. Куліша, М. Костомарова розбудила педагогічну думку, покликала до життя нові покоління просвітителів. Серед них — гордість українського народу, представники його духовної еліти, творці української культури: Леонід Глібов (1827—1893) — поет-байкар, викладач, активний діяч недільної школи, автор педагогічних статей; Павло Грабовський (1864—1902) — поет, який у педагогічних статтях змальовував жебрацький стан україн-

¹ Веркалець М. М. Освітньо-педагогічна спадщина // Рад. школа. — 1989. — № 8. — С. 87.

ської школи та народного вчителя; Леся Українка (1871—1913) — поетеса, просвітителька, яка у публіцистичних статтях і художніх творах розкривала соціально-педагогічні проблеми свого часу: експлуатацію дітей, відсталість шкіл, заборону української мови; Михайло Драгоманов (1841—1895) — публіцист, історик, філософ, педагог, патріот України, один з організаторів педагогічних курсів для підготовки народних вчителів.

Стан освіти в Україні у складі Російської імперії

Наприкінці XVIII ст. Україна ще зберігала самобутність та високий рівень освіти. Крім Академії в Києві, функціонували школи на Лівобережжі, засновані представниками церковної влади на зразок київської, школа у Новгороді-Сіверському та Харківська колегія (академія), яка до відкриття Харківського університету (1805) була головним освітнім центром Слобожанщини. Семінарія в Переяславі у XVIII ст. стала освітнім центром Полтавщини (тут Григорій Сковорода почав свою педагогічну діяльність). Слов'янська семінарія в Полтаві (в 1786 р. переведена до Катеринослава) обслуговувала землі колишнього Запоріжжя (з неї вийшов І. Котляревський). Всі ці чотири школи були зорганізовані на зразок Київської Академії; в усіх них були (з незначними змінами) ті самі класи, що і в академії: фара, інфама, граматика, синтаксис, піїтика, риторика, філософія. Чернівецька та Переяславська семінарії в першій половині XVIII ст. не мали філософії та богослов'я, тому учні для доповнення освіти мусили після риторики їхати до Києва або Харкова. Якийсь час у Харківській колегії був клас малювання та мистецтва. Мову німецьку та французьку, як і грецьку, викладали в них не завжди.

З початку XIX ст. все більше виявляються риси централізації та уніфікації освіти за загальноімперським зразком. Система шкіл діяла за Статутом 1804 р. Початкова освіта здійснювалася парафіяльними (однорічними, сільськими), повітовими (дворічними, міськими) училищами. На Правобережній Україні до придушення Польського повстання 1830—1831 рр. вони були у віданні католицького духовенства. З 1864 р. почали створюватися земські школи. Це були сільські школи з три- і чотирирічним терміном навчання, які фінансувалися земствами. Діяли також школи сільські, міністерські, фабричні, залізничні та ін.

Середньої освіти набували у гімназіях, перші з яких відкрилися в Харкові, Чернігові, Катеринославі, Новгороді-Сіверському, Полтаві, Херсоні. Освіта в гімназіях була

класичного типу з вивченням однієї або двох давніх мов. Відповідно до прийнятого 1864 р. Статуту було започатковано реальні восьмикласні гімназії (замість повітових училищ), перетворені 1872 р. на реальні училища, випускники яких мали право вступу лише на природничі факультети університетів. Для дівчат освіта була обмеженою. У Харкові, Полтаві, Одесі, Керчі, Києві діяли інститути шляхетних дівчат — закриті привілейовані заклади для дворянок з вузькостановим характером виховання й навчання. Середня освіта була недоступною для широких верств населення України внаслідок високої плати за навчання.

Осередками вищої освіти були насамперед університети. Цар, даючи дозвіл на їх відкриття, опікувався, насамперед, російськими інтересами, які відверто висловив міністр освіти С. Уваров, характеризуючи завдання нових університетів: «поширювати російську освіту й російську національність на спольщених землях Західної Росії»¹.

Першим класичним університетом на українській території став Львівський, створений у 1661 р. на базі єзуїтського колегіуму. Започаткував його король Ян Казимир (акт затвердив король Август III лише у 1758 р.). З 1772 р. Львів перейшов до австрійської корони, і вже у 1774 р. імператор Йосиф II підписав «диплом» про заснування Львівського університету, де викладалися теологія, філософія, математика, церковне і цивільне право, медицина і вільні науки (мистецтва). Кількість студентів сягала 800. Університет мав чотири факультети (теологічний, юридичний, медичний, філософський) і гімназію, надавав вчені ступені, мовами викладання були переважно німецька та латинська. Лише у 1871 р. було скасовано обмеження на викладання українською та польською мовами. У Львівському університеті працювали або вчилися відомі діячі української науки і освіти: Іван Крип'якевич, Михайло Грушевський, Степан Томашевський, Олександр Колеса, Василь Щурат та ін.

Перший український університет відкрився у Харкові (1805) за ініціативою місцевих просвітницьких кіл (засновник В. Каразін). У 1834 р. було відкрито Київський університет, який всупереч сподіванням московського царату став видатним науково-освітнім центром, провідником української культури та осередком формування національної самосвідомості українського народу.

Навчальними закладами підвищеного типу були: *Рішельєвський лицей* (для дітей аристократії) в Одесі (1817), пе-

¹ Субтельний О. Україна. Історія. — К., 1993. — С. 267.

ретворений на Одеський (Новоросійський) університет (1865); *гімназія вищих наук* (для дітей незаможного дворянства) у Ніжині (1820), реорганізована в історико-філологічний інститут (1875).

Розвиток у Російській імперії початкової освіти після скасування кріпацтва (1861) був пов'язаний з прискореним процесом фабрично-заводського виробництва, впровадженням промислових технологій і наукових досліджень у промисловість і сільське господарство. Ці соціально-економічні умови об'єктивно вимагали підготовки численних кваліфікованих працівників, що стало важливою передумовою масової підготовки учительських кадрів. З цією метою в Україні (60-ті роки XIX ст.) було відкрито *учительські семінарії* — педагогічні навчальні заклади для підготовки вчителів народної (початкової) школи. За їх створення боролися К. Ушинський, його послідовники — Н. Корф та М. Драгоманов. Розроблений Ушинським «Проект учительської семінарії» (1861) — план, наукове обґрунтування змісту та процесу підготовки учителів — було покладено в основу діяльності семінарій. Навчання тривало 3—4 роки, приймали осіб, які закінчили двокласні початкові училища. У 1870 р. було прийнято положення про учительські семінарії. При Харківському (1811) та Київському (1834) університетах було організовано трирічні вчительські інститути, які пізніше з'явилися також у Феодосії (1872) та Глухові (1874).

Зростанню національної самосвідомості українського народу сприяла поява у 50-х роках XIX ст. *недільних шкіл* (працювали в неділю і святкові дні), організованих кращими представниками української інтелігенції з метою надання початкової освіти дітям і дорослим. Одна з перших була заснована в Полтаві (1858), у Києві (1859) відкрито три школи для робітників і ремісників. Найвідомішою була організована (1870) Х. Алчевською Харківська жіноча недільна школа, що існувала майже 50 років. В умовах заборони української мови недільні школи стали зародком національної школи, засобом збереження освітянських традицій української школи.

Стан освіти на західноукраїнських землях

З приєднанням Галичини до Австрійської імперії, що на той час була в апогеї свого розквіту (1772), рівень освіти в Західній Україні почав підвищуватися. Відбулося декілька шкільних реформ: у 1777 р. — за наказом Марії-Терезії, а в 1781 р. — Йосифа II. Політична обстановка у XIX ст. характеризується українсько-польською конфронтацією у Гали-

чині та українсько-мадярською на Буковині. На початку ХІХ ст. під впливом польських кіл постійно обмежувалося українське шкільництво.

Після короткого періоду поліпшення стану української освіти, пов'язаного з буржуазно-демократичною революцією 1848 р. (знято заборону на викладання української мови у школах, організовано приватні українські школи), верх узяла політика національного пригнічення, особливо в освітній справі. З 1867 р. польська мова була провідною у Львівському університеті та всіх професійно-технічних закладах, гімназіях; у провінції налічувалося 96 польських і лише 6 українських гімназій. У початкових школах було втричі більше польських класів, ніж українських.

На землях Східної Галичини і Буковини впроваджувалася загальноімперська система освіти. Початкова освіта здійснювалася у парафіяльних (церковних), згодом — тривіальних (народних) та головних початкових школах. Іноді українську мову в них вивчали за латинським шрифтом. З 1867 р. обов'язковим стало вивчення польської мови. У другій половині ХІХ ст. виникає новий тип початкової двомовної школи — *утраквістична школа*, де основні предмети викладалися польською мовою, а решта — українською. Усі початкові школи поділялися на сільські та міські. Програма навчання у сільській школі була примітивною, не давала можливості для продовження освіти.

Середня ланка освіти була репрезентована класичними гімназіями та реальними школами з польською мовою навчання. Велику роль відігравала українська церква, яка протистояла германізації та полонізації освіти. Для парафіяльних шкіл у цей час видаються читанка, катехізис, буквар. У другій половині ХІХ ст. українське духовенство виборює право нагляду за школами.

Полонізація освіти викликала активне протистояння української інтелігенції. Досягненням було відкриття у Львівському університеті кафедри української мови (1851) та кафедри української історії на чолі з М. Грушевським (1898).

Наростання національного руху українців імперії Габсбургів сприяло розвитку педагогічної думки та організаційному оформленню українського культурно-освітнього руху. Одним із лідерів його був *Олександр Духнович* (1803—1865) — видатний представник культурно-освітнього руху в Західній Україні, письменник. Як професійний учений-педагог він зробив значний внесок у розвиток освіти на Закарпатті. Працюючи після закінчення Ужгородської гімназії та духовної семінарії домашнім учителем, викладачем

гімназії, священиком, будив думку про необхідність поширення освіти як основи духовного життя людини, стверджуючи, що дитина стає особистістю, людиною тільки тоді, коли набуває освіти і виховання.

О. Духнович написав буквар «Книжица читальная для начинающих» (1847), підручник з географії «Краткий землепис для молодых русинів» (1831), «Сокращенную грамматику письменного русского языка» (1853), посібник для вчителів «Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских» (1857). Виступав за створення нових шкіл, розширення їх мережі, залучення до навчання в них усіх дітей, стояв на позиціях традиційного українського просвітництва, вважаючи, що за рахунок поширення освіти можна значно поліпшити суспільство.

Основою педагогіки О. Духновича є ідея народності. Школа має бути доступною усім дітям і слугувати інтересам народу, навчати рідною мовою. Обстоюючи реальні знання, дбав про розвиток пізнавальних можливостей. Дотримувався дидактичних принципів: наочності, доступності та посиленості, активності у навчанні, ґрунтовності й міцності знань тощо. Суть виховання (духовного, фізичного і трудового) вбачав у реалізації принципу природовідповідності, який розглядав як розвиток позитивних природних задатків з урахуванням вікових особливостей дітей. Джерелами і засобами морального удосконалення дітей вважав вітчизняну історію, народні пісні, звичаї, гідні для наслідування приклади дорослих, доцільно підібрані заохочення та покарання тощо. Важливу роль у зростанні громадянина надавав народному вчителю — просвітителю народу, який повинен всебічно знати і розвивати особистість учня, формувати патріота свого народу і краю.

Діяльність Духновича сприяла значному поширенню освіти, відродженню національної системи виховання українського народу. Над реалізацією ідеї народності виховання працювали його земляки Іван Ставровський (1822—1878), Олександр Павлович (1819—1900), вважаючи освіту і школу важливим засобом поліпшення життя людини і суспільства. Працюючи сільськими вчителями, вони дбали про виховання дітей в дусі народності, формування в них працьовитості, людяності, національної свідомості. І. Ставровський у праці «Педагогія» (1846) розробив методіку розвитку тілесних та духовних сил дитини, підкреслюючи їх органічний зв'язок.

Послідовниками О. Духновича були також Маркіян Шашкевич (1811—1843) — поет-«будитель», член освітньо-вида-

вничого товариства «Руська трійця», борець за відродження української мови; Григорій Врецьона (1839—1901) — педагог та освітній діяч, редактор і видавець «Шкільного Часопису» у Львові, фундатор стипендійного фонду для незаможної української молоді; Юрій Федькович (1834—1888) — організатор системи освіти на Буковині, прихильник нової дидактики та жіночої освіти, автор «Букваря»; Августин Волошин (1874—1946) — громадсько-політичний діяч Закарпаття, директор Ужгородської учительської семінарії, редактор і видавець української газети «Наука».

Видатні українські педагоги ХІХ — початку ХХ ст.

Український освітній рух був складовою частиною загальнонаціонального руху за економічне, політичне та культурне самовизначення України. Серед найвидатніших постатей цього періоду, які боролися за втілення ідей національної школи, вшановують К. Ушинського, І. Франка, Х. Алчевську, Б. Грінченка, С. Русову, Т. Лубенця та інших.

Костянтин Ушинський (1823—1881) — видатний український та російський педагог, українець за походженням народився в м. Тулі, дитячі й ранні юнацькі роки провів в Україні у батьківському маєтку біля м. Новгорода-Сіверського Чернігівської губернії. Мати, яка походила з родини відомого українського письменника Василя Капніста, прищепила синові любов до України, з якою він завжди був кровно і духовно пов'язаний. У приватному листі до відомого педагога Модзалевського Ушинський називає себе українцем.

Після закінчення юридичного факультету Московського університету Ушинський залишився в Росії для підготовки до професорської діяльності. Працював професором Ярославського юридичного ліцею, у 1849—1854 рр. — дрібним службовцем у Міністерстві внутрішніх справ, 1854 р. отримав посаду викладача російської мови та інспектора класів у Гагчинському сирітському інституті, 1859 р. був призначений інспектором класів Смольного інституту шляхетних дівчат. Після конфлікту з керівництвом інституту був відряджений за кордон (Австрія, Швейцарія, Бельгія, Франція, Німеччина) для вивчення організації жіночої освіти. У 1867 р. повернувся в Росію хворим, але продовжував працювати. У 1870 р. по дорозі в Крим на лікування помер. Похований, згідно із заповітом, у Києві на території Видубицького монастиря.

У своїх творах К. Ушинський високо підніс роль педагогіки, вказавши на джерела і шляхи її розвитку. Вважаючи педагогіку «мистецтвом найобширнішим, складним, найви-

щим і найнеобхіднішим з усіх мистецтв», не протиставляв її науці, покладаючи в основу її розвитку наукові засади, гостро виступав проти тих, хто намагався довести, що педагогіка не має власних закономірностей, а бере зміст, мету і методи з інших наук.

Педагогіка, на думку Ушинського, зможе відкривати закони виховання і розвиватися на наукових засадах тоді, коли міцно спиратиметься на дані фізіології, психології, філософії, домагатиметься єдності теорії й практики. Наголошуючи на значенні фізіології для педагогіки, у творі «Людина як предмет виховання» широко використав дані сучасної йому анатомії та фізіології.

З позицій цілісного підходу до педагогічних явищ Ушинський закликав педагогів вивчати основні закони людської природи і тільки на основі такого вивчення обґрунтовувати педагогічні положення. Основою його педагогічної системи є принцип народності, який ґрунтується на думці, що народ має право й повинен мати школу з навчанням рідною мовою, побудовану на власних національних засадах. Ушинський обстоював думку, що наукові істини, психологічні прийоми, нагромаджені в різних країнах, можуть використовуватися всіма народами, але система виховання кожного з них має ґрунтуватися на національних особливостях, історичних традиціях та ін. Важливою ознакою народності у вихованні він вважав рідну мову, яка відіграє роль великого народного наставника. Цьому було присвячено статтю «Рідне слово», книги для початкового навчання «Рідне слово» і «Дитячий світ», методичне «Керівництво для викладання за «Рідним словом». Висока оцінка Ушинським педагогічного значення рідного слова сприймалася прогресивною педагогічною громадськістю України як мужній захист української мови від асиміляційних посягань шовіністично настроєних московських русифікаторів.

Головне місце у своїй діяльності видатний педагог відводив моральному вихованню, яке слід починати з найменшого віку і здійснювати постійно і систематично. Одним з першочергових завдань вважав формування патріотизму й гуманізму, любові до праці та дисциплінованості, чесності. Головні засоби морального виховання вбачав у навчанні, переконанні, розумовій діяльності дітей, власному прикладі вчителя, батьків тощо.

Великий внесок зробив Ушинський і в дидактику, поставивши і по-науковому розглянувши питання про зміст освіти в школі, принципи організації і методи навчання. Кожна наука, стверджував він, збагачує учнів реальними знан-

нями і водночас забезпечує розвиток їх пам'яті й мислення. Тому у школі гідне місце повинні зайняти як гуманітарні предмети, так і математика, фізика, природознавство, що відносять до предметів реальних. Протиставляти їх не можна, тому що вони тісно пов'язані.

Найважливішим завданням дидактики педагог вважав пробудження в дітей інтересу до навчання. Гостро виступав проти формалізму в навчанні, який сковує ініціативу вчителя і негативно позначається на активності учнів.

Ушинський обстоював принципи доступності, послідовності, наочності, міцності знань у навчанні, які знайшли втілення у його підручниках для початкової школи — «Рідному слові» і «Дитячому світі».

Він увійшов в історію педагогіки і як «учитель учителів». Йому належав відомий проект підготовки вчителів для початкових шкіл; він виступав за відкриття педагогічних факультетів в університетах, створив методичні керівництва для вчителів. У своїх творах високо підніс роль вчителя.

Значення Ушинського у розвитку педагогічної думки колосальне. Він став основоположником, творцем глибокої, стрункої педагогічної системи. Послідовниками Ушинського в Україні були Т. Лубенець, Б. Грінченко, Х. Алчевська, О. Духнович, С. Русова, Г. Ващенко та інші.

Христина Алчевська (1841—1920) — педагог, діячка народної освіти, письменниця. Рано розпочавши культурно-освітню діяльність (на початку 60-х років XIX ст.), зосередила увагу, силу і знання на створенні недільних шкіл для дорослих. Довгі роки (понад 50) працювала в Харківській недільній школі для жінок, яка була культурно-освітнім і педагогічним центром поширення освіти серед дорослих не тільки в Україні, а й у Росії. Була членом багатьох просвітницьких товариств, віце-президентом Міжнародної ліги освіти.

Вона обстоювала ідею всезагального народного навчання рідною мовою, розробила методіку проведення літературних бесід з учнями, ефективність яких перевірялась за допомогою письмових робіт. Під впливом педагогічної спадщини К. Ушинського у своїх творах дотримувалася його принципів навчання і виховання: учнів недільних шкіл навчали грамоти звуковим (аналітико-синтетичним) методом, широко застосовувалась наочність у вивченні мови, арифметики, географії, природознавства та історії, в школах створювались бібліотеки та каталоги книг для учнів і вчителів, на вчительських засіданнях обговорювалися важливі питання з педагогічної й методичної тематики.

Свої педагогічні погляди і досвід викладання Х. Алчевська висвітлила в книгах: «Що читати народові?», «Книга дорослих», «Передумане і пережите», «Програма з усіх предметів для дорослих і малолітніх учнів», «Посібник для дорослих», «Півроку з життя недільної школи» тощо.

Борис Грінченко (1863—1910) — педагог, мовознавець, драматург, літературний критик, фольклорист, громадський діяч. Народився в Харківській губернії. Під час навчання у Харківському реальному училищі під впливом творчості Т. Шевченка почав писати літературні твори українською мовою. У шістнадцять років за поширення народної літератури потрапив до в'язниці, після чого був виключений з училища. У 1881 р. екстерном склав іспити при Харківському університеті на звання народного учителя. Вчителював у школах Східної України, де почав публікувати статті про тяжке становище народних учителів. Щодня стикаючись із сумнівними наслідками навчання дітей малозрозумілою їм російською мовою, вирішив нелегально знайомити школярів з українською грамотою. У 1888 р. склав рукописний буквар, книгу для читання «Рідне слово», журнал «Квітка». У своїх підручниках пропагував культ національної педагогіки як умову виховання, вмістивши у них багато народних казок, оповідань.

У 1901 р. переїхав до Києва, де вів активну українофільську громадську діяльність, брав участь у створенні національних освітніх організацій. Свої педагогічні думки висвітлив у статтях: «Якої нам треба школи», «Народні вчителі і українська школа» та ін. У 1907—1909 рр. вийшов його чотиритомний «Словар української мови», що став великою подією не лише в царині мовознавства, а й педагогіки, оскільки сприяв вихованню національної самосвідомості.

Іван Франко (1856—1916) — письменник, учений, громадський діяч, велет українського педагогічного духу. Українець-галичанин, син сільського коваля, завдяки своїй колосальній праці й щедрому таланту, енциклопедичним знанням, самовідданій літературній і педагогічній творчості став славетним в Україні й світі. Його спадщина містить понад сто наукових і публіцистичних праць та художніх творів, присвячених висвітленню широкого кола педагогічних питань: стан освіти на українських землях ХІХ—ХХ ст.; виховання молоді; відродження й розвиток української педагогічної культури; визначення мети виховання тощо.

Грунтовне знання історії й становища українського народу сформували в І. Франка чітку державну позицію й не-

реконання в тому, що повний розквіт рідного шкільництва, української педагогіки, освіти й науки можливий тільки в умовах самостійної Української держави.

Франко погляди відображені у творах: «Мисль о еволюції в історії людськості», «Чого вимагаємо?», «Середні школи в Галичині у 1875—1883 рр.», у яких засуджено соціальну й національну дискримінацію українців у галузі освіти з боку австрійських і польських можновладців, відрив навчання від нагальних потреб українського народу, зашкарублість дидактичних методів, тілесні покарання учнів. Трагічну долю безпритульних сиріт відобразив в оповіданнях «Яндруси», «До світла», масову неписьменність — у статті «Народне шкільництво в Галичині».

Франко боровся за українську національну школу демократичного характеру й гуманістичного спрямування, обстоював необхідність створення адекватних підручників високого наукового рівня, пройнятих українським національним духом. Великого значення надавав вивченню рідної мови й літератури, фольклору й етнографії, виховному значенню дитячої літератури.

Мета освіти, на його думку, полягає у забезпеченні правильного розумового, морального виховання, провідним завданням виховання якого є формування свідомого українця з притаманними йому патріотизмом, високою моральністю, вихованістю, освіченістю, професіоналізмом, фізичною й естетичною досконалістю, витривалістю, підприємливістю й ініціативністю. Наполягав на свідомості навчання, протиставляючи її зубрінню й муштрі.

Велику увагу поет приділяв сімейному вихованню, ролі матері. У статті «Жінка-мати» зазначав, що саме матір відповідає перед суспільством за виховання дітей. Тому вона має створити всі умови, щоб діти росли здоровими, здобували правильне моральне виховання.

І. Франко активно виступав на захист народних учителів. Особливу шану виявляв до тих, хто любить дітей і готовий їм віддати своє серце, розумних і чесних, національно свідомих, майстрів педагогічної справи. «Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготований, несумлінний, то й школа ні до чого»¹.

Тимофій Лубенець (1855—1936) — педагог, методист, громадський діяч. Присвятив понад 50 років життя педагогічній діяльності: вчителював на Чернігівщині й Поділлі, а також у навчальних закладах Києва. Написав понад 30 під-

¹ Франко І. Наші народні школи і їх потреби. — Т. 46. — Кн. 2. — С. 114.

ручників для учнів початкових шкіл і методичних посібників для вчителів («Книга для первоначального чтения в школе и дома», «Хрестоматия для первоначального чтения и письменных упражнений», «Педагогічні бесіди», «Зернышко», «Про наочне викладання» та ін.). Популяризував педагогічні ідеї вітчизняних педагогів, зокрема К. Ушинського.

Обґрунтував психолого-педагогічну необхідність навчання рідною мовою, зв'язку навчання з життям, підготовки дітей до трудової діяльності. Виступав за запровадження загального обов'язкового початкового навчання, поширення освіти серед дорослих, розвиток ініціативи вчителів та підвищення їх педагогічної майстерності. Обстоював широке і вміле використання наочності у навчанні, активізацію методів навчання, розвиток спостереження учнів удома і в школі.

Педагог цікавився проблемою ліквідації неписьменності, тому засуджував низький рівень грамотності серед населення, недоліки навчально-виховної роботи в школах, переслідування кращих учителів, варварський режим цензури у виданні книг українською мовою.

Його педагогічна спадщина заслуговує на творче використання у роботі вчителів початкових класів.

Софія Русова (1856—1940) — видатна діячка національно-визвольного руху, педагог, автор підручників, письменниця, літературознавець, перекладачка, автор багатьох досліджень з педагогіки, історії, засновниця Академії наук в Україні, співробітниця численних журналів і передусім великий патріот України.

С. Русова (дівоче прізвище Ліндфорс) народилась у с. Олешні на Чернігівщині. Після закінчення Фундуклеївської гімназії у Києві (1871) організувала перший дитячий садок. З 1872 р. увійшла в Українську громаду і присвятила себе культурно-освітній роботі. В різних містах України (Києві, Одесі, Єлисаветграді, Полтаві, Харкові тощо) організувала дитячі садки, недільні школи, народні читальні, проводила просвітницьку роботу. Працюючи співредактором педагогічного журналу «Світло» (1910—1914), видає статті: «Дитячий сад на національному ґрунті» (1910), «До сучасного становища народного учителя» (1912) тощо, зосереджує основну увагу на проблемі створення національної системи виховання й навчання. Знайомить освітянську громадськість із здобутками світової педагогічної думки, інформує про події в учительському житті. За запрошенням Фребелівського інституту читає слухачам курс дошкільного виховання, виданий 1918 р. під назвою «Дошкільне виховання».

Події 1917—1920 рр. стали наступним етапом освітянської діяльності Русової. Будучи членом Центральної ради, увійшла до складу Міністерства освіти Української республіки й очолила відділи позашкільної освіти та дошкільного виховання. В цей період нею перевидано її «Український буквар», «Початкову географію», написано понад 15 праць, що узагальнюють її досвід: «Націоналізація школи» (1917), «Нова школа» (1917), «Методика початкової географії» (1918), «Початкова освіта, засоби її проведення» (1918) тощо. Наприкінці 1919 р. вийшла зі складу Міністерства освіти, зневірившись в тому, що заходи Наркомосу України сприятимуть відродженню української системи виховання. Не змогла зректися своїх національно-патріотичних переконань і 1921 р. емігрувала за кордон. У Чехословаччині розгорнула громадсько-просвітницьку й педагогічну діяльність, що відіграла значну роль у культурному розвитку українців-емігрантів. Видала підручники «Географія. Європа. Позасвропейські країни» (1922), «Теорія і практика дошкільного виховання» (1924). З метою поширення педагогічних знань заснувала у Празі Український педагогічний інститут. Видані окремими книжками («Єдина діяльна (трудова) школа» (1923), «Нова школа соціального виховання» (1914), «Дидактика» (1925)) можна назвати першими українськими підручниками дошкільного й шкільного виховання. До кінця життя Русова поєднувала педагогічну працю з громадською діяльністю, пов'язаною з опікою над жіноцтвом і дітьми.

Педагогічні пошуки Русової пройняті ідеєю створення національної системи освіти. Вона вважала, що концепція національної освіти має вибудовуватися на засадах сучасних положень психології та педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, про методи навчання й виховання, найдоцільніші для певного віку. Ідея відповідності виховання суспільним потребам і вимогам часу втілилась у принципі націоналізації системи освіти — від дошкільних закладів до вузу. Важливе місце в системі національного виховання відводила навчанню рідним словом, відсутність якого вважала однією з найбільших перепон для розумового розвитку дитини.

Наукові й практичні інтереси були пов'язані з вихованням дітей дошкільного віку, залученням їх до різноманітних видів діяльності: художньо-естетичної, навчальної, трудової, ігрової. Значну увагу приділяла моральному, розумовому, естетичному, трудовому вихованню.

Ідея виховання у колективі — одна з провідних у спадщині педагога. Вона була впевнена, що тільки у дитячому товаристві формуються моральність, воля, мужність, цілеспрямованість. Питання моральності розглядала в душі християнського вчення про добро й зло, вважаючи релігію частиною виховання. Серед методів морального виховання виділяла приклад батьків, учителів; бесіди, моральні вправи, ігри; наголошувала на вихованні позитивних звичок. Русова приділяла увагу структурі початкової школи (тривалість навчання в ній — 4—5 років), значенню мистецтва, емоцій у вихованні дитини. Особливе місце відводила дидактиці: визначенню сутності навчального процесу, його мети, функцій, змісту, принципів і методів навчання. Розробила класифікацію методів навчання: за характером мислення (індуктивні — аналіз, дедуктивні — синтез і генетичні); за джерелом знань (словесні, наочні й практичні); за характером роботи (робота під контролем учителя, самостійна робота). Намагалась визначити системоутворюючі навчальні дисципліни з метою встановлення міжпредметних зв'язків. Пропагувала інтегративні курси в перших класах: знайомство з рідним краєм, рідною місцевістю. Ця навчальна дисципліна мала об'єднати вивчення рідної мови, народної поезії, географії, історії рідного краю. При цьому арифметика, географія додаються як засоби для загального ознайомлення з числами, формами рідного краю.

Винятковий педагогічний і громадський ентузіазм Русової, її палка любов до України в поєднанні з любов'ю до людства були натхненним прикладом для вчительства багатьох країн.

Значний внесок у розвиток української педагогічної думки XIX — початку XX ст. зробили також Микола Корф (1834—1883) — організатор земських шкіл, педагог-методист, автор підручника-читанки «Наш друг», прихильник спільного навчання хлопчиків і дівчат; Михайло Коцюбинський (1864—1913) — видатний письменник і педагог, що підтримував розширення педагогічної підготовки майбутніх вчителів, відкриття педагогічних бібліотек, створення належних умов для праці народних учителів; Наталія Полонська-Василенко (1884—1942) — педагог, історик, археолог, дослідниця, перша жінка-професор Київського університету; Степан Васильченко (Панасенко) (1870—1932) — письменник і педагог, викривав русифікаторську політику царизму, був знавцем дитячої психології, порушував проблему народного вчительства.

Уроки ХХ століття: шлях до національної школи

Початок ХХ ст. ознаменувався бурхливим розвитком науки, техніки, змінами у суспільних відносинах, а отже, змінами пріоритетів у навчально-виховній справі.

Становлення національної системи освіти

Крах царизму в Російській імперії у березні 1917 р. зумовив виникнення Української Народної Республіки на чолі з Центральною Радою. Проіснувавши до кінця квітня 1918 р., Центральна Рада здійснила низку заходів щодо розбудови нової школи. Уряд УНР склав концепцію національної освіти, в основу якої було покладено такі принципи: громадсько-державний характер освіти; рівноправність усіх громадян на здобуття загальної освіти; навчання рідною мовою; запровадження самоврядування у школі; пріоритетний характер фінансування освіти; введення загального, безплатного, обов'язкового, світського початкового навчання.

Уряд гетьмана Скоропадського (березень — грудень 1918 р.) продовжував політику розвитку українського шкільництва, але орієнтація на широке самоврядування змінилася централізацією освітньої справи, заохоченням приватної ініціативи у заснуванні українських гімназій та інших середніх шкіл, тривали «українізація» школи та кількісне зростання різноманітних навчальних закладів.

У середніх навчальних закладах, що залишалися російськомовними, було введено як обов'язкові предмети українську мову, історію та географію України, історію української літератури. Відкриваються нові вищі навчальні заклади (серед них Катеринославський університет у 1918 р.), започатковуються Українська академія наук, Педагогічна академія, Національна бібліотека, низка великих видавництв.

Більшовицький режим, який переміг у громадянській війні, спершу продовжував демократичні перетворення в українській школі. В духовному плані вони були певним відлунням 1917—1920 рр. — часів існування Української національної держави. Відкриваються школи з українською мовою навчання, на базі гімназій, міністерських і церковнопарафіяльних шкіл утворюються чотирирічні й семирічні трудові школи, з'являються дитячі бібліотеки, забезпечуються соціальний захист та виховання дітей-сиріт, безпритульних дітей, доступність навчання. Основним завданням системи освіти стає ліквідація неписьменності та малописьмен-

ності, яка була здійснена 1939 р., запроваджуються загальна початкова освіта, перехід до загальної семирічної освіти в місті й на селі, поступово розширюється мережа середніх шкіл у містах і районних центрах.

Вимогою часу було створення єдиної системи народної освіти, яку більшовики зробили надійним засобом впровадження своєї ідеології. Саме на це спрямовується державна освітня політика. З 1934 р. встановлено єдину загальносоюзну систему освіти: початкова школа (1—4 класи), неповна середня школа (1—7 класи), середня школа (1—10 класи).

Єдину союзн державу СРСР, у складі якої була Українська республіка, було проголошено у 1922 р., але відмінності української системи народної освіти, які збереглися до 1930 р. (в Росії єдина трудова школа була дев'ятирічною, в Україні — семирічною; в Росії технікум був підготовчою ланкою до інституту, а в Україні інститут і технікум вважалися рівноправними вищими навчальними закладами тощо) свідчили про певну незалежність української освітньої політики.

Репресії невинних людей у 30-х роках торкнулися і наукової педагогічної еліти. Так, у лютому 1931 р. відбулася сумнозвісна дискусія в Інституті педагогіки, внаслідок якої було «викрито» активних теоретиків «буржуазно-націоналістичної ідеології» в педагогіці¹, яка започаткувала чистку науково-дослідних та культурно-освітніх установ в Україні. У казематах опинився цвіт педагогічної науки, найкращі представники української інтелігенції, серед яких — видатні педагоги: Олександр Залужний (1886—1941), Григорій Гринько (1890—1938) та ін. Частина освітянських діячів змушена була виїхати за кордон і продовжувати педагогічну діяльність в українській діаспорі (Софія Русова, Іван Огієнко, Григорій Ващенко, Спиридон Черкасенко).

У 1949 р. здійснено перехід до загальної обов'язкової семирічної освіти, з 1959 р. — до обов'язкової восьмирічної освіти, з 1964 р. середня школа стала десятирічною, а з 1972 р. здійснюється перехід до обов'язкової середньої освіти.

Паування тоталітарної більшовицької педагогіки спричинило великі втрати у національному шкільництві України. Окремі люди були лише гвинтиками у деіндивідуалізованій системі радянської школи. Організація дитячого руху була занадто ідеологізована, більшовицькі принципи виховання передбачали протиставлення школи родині, денаціо-

¹ Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. — 1931. — № 1. — С. 7—12.

налізацію школи, штучне вилучення із шкільного життя навіть натяку на релігійність, войовничий атеїзм. Основною метою виховання було формування комуністичного світогляду.

Проголошення незалежної Української держави (1991) активізувало розвиток педагогічної творчості щодо української національної системи освіти. Виникають нові типи навчальних закладів: гімназії, ліцеї, колегіуми, коледжі, навчально-виховні комплекси, авторські школи. Починається створення приватних та альтернативних шкіл. Зміст навчання урізноманітнюється, вводяться базовий і шкільний компоненти освіти, проголошується принцип всебічного розвитку дитини, демократизація навчання. У березні 1992 р. засновано Академію педагогічних наук України як вищу галузеву наукову установу, діяльність якої спрямована на методологічне, теоретичне й методичне забезпечення докорінного оновлення системи освіти.

Видатні діячі української освіти ХХ ст.

Шлях до української національної школи позначений видатними досягненнями теоретиків і практиків у галузі освіти.

Михайло Грушевський (1866—1934) — професор, видатний вчений, публіцист, громадський діяч, перший Президент України. Увійшов в історію України як один із світочів національно-визвольного та державницького руху.

Інтерес до української історії успадкував від батька і зберіг його на все життя. Після захисту дисертації (1894) очолював кафедру історії Львівського університету, створив наукову школу істориків України. Автор нової концепції української історії, в якій висвітлив багато проблем, що замовчувались та перекручувались не на користь українського народу. Вважав історію надзвичайно важливим і могутнім засобом громадського виховання, одним з моральних елементів навчання.

Вів активну політичну та наукову діяльність, редагував «Записки...» Наукового товариства ім. Т. Шевченка, був головою дирекції «Українсько-руської видавничої спілки», досліджував історію козаччини. У 1906 р. заснував у Петербурзі «Український вестник», що став органом української громади у Державній Думі. З березня 1917 р. одностайно обраний головою Української Центральної Ради, а в 1918 р. — Президентом Української Народної Республіки.

Невтомно боровся за відродження української школи і педагогіки, обстоював виховну роль історичної пам'яті народу. Є автором підручників з історії України, виховних програм з краєзнавства.

Іван Огієнко (1882—1972) — мовознавець, історик, педагог, громадський, церковний діяч, проводив значну роботу з аналізу та узагальнення стану освіти в Україні та проектування структури, змісту народної освіти національної школи. Людина величезної працьовитості, енциклопедичних знань, неординарного бачення проблем національного виховання, І. Огієнко лише за перший рік проголошення УНР опублікував праці: «Українська граматична культура. Розгляд підручників, з яких можна вчитись і вчити української мови», «Вчимося рідної мови: Нариси про мову українську», «Український правопис, його історія і закони», «Орфографічний словник», «Рідна мова в українській школі», «Тернистим шляхом: Про кривди народу українському», «Одродження української церкви», «Українська мова: Показчик літератури до вивчення нашої мови», «Історична хрестоматія української мови: Зразки нашої мови з найдавніших часів», «Найперші завдання української філології», «Молитовник мовою українською» тощо¹. Ці публікації надихали українське вчительство на звитязну працю з розбудови рідної школи.

У різні часи життя і діяльності був членом наукових товариств (Товариство Нестора Літописця в Києві — з 1912, Товариство любителів давньої писемності в Петрограді — з 1912, Архівна комісія в Києві — з 1913, Архівна комісія в Катеринославі — з 1914 та деяких інших).

Духом відродження української нації й культури пройняті його епохальні праці: «Чистота і правильність української мови» (1925), «Складання української мови» у 2 т. (1938), «Українська церква» у 2 т. (1942), «Історія української літературної мови» (1950), «Кн. Костянтин Острозький і його культурна праця» (1958) тощо, які сприяли пробудженню діячів школи, педагогіки, освіти і культури, слугували застереженням українській нації від примусового знищення.

Найсуттєвіші його педагогічні погляди: навчання і виховання мусять здійснюватися українською (державною) мовою; система навчально-виховних закладів повинна будуватися на засадах національної школи і педагогіки; навчання і освіта для дітей усіх верств населення повинні бути доступними, незалежно від соціального, майнового, расового стану чи віросповідання та ін. Ці погляди в процесі відбудови національної школи за часів УНР стали фундааторськими, на них зводилось шкільництво і визрівала педагогічна думка в незалежній Україні.

¹ Жулинський М. Людина праці і обов'язку // Наука і суспільство, 1990. — № 11. — С. 23.

Григорій Ващенко (1878—1967) — вчений, педагог, психолог, думки якого замовчувались, праці були заборонені. Народився в с. Богданівці на Прилуччині, у старій козацькій родині. Від природи набожний і віруючий, хотів стати священником, отримавши добру підготовку в семінаріях у Ромнах і Полтаві. Вихований на творах Т. Шевченка та Лесі Українки, пробував свої сили в поезії та літературній прозі. Закінчивши Московську духовну академію, вчителював у Полтавській єпархіальній жіночій школі, згодом — у Кутаїсі вчителем мови й літератури в духовній школі. Під час революції 1905 р. викладав у комерційній школі та в учительській семінарії Полтави. У 1911 р. змінив напрям своєї діяльності на науковий у галузі педагогіки та психології.

Після лютневої революції 1917 р. залучився до підготовки вчителів до переходу на навчання дітей рідною мовою, керував учительською семінарією у Шведській Могилі під Полтавою, був доцентом Полтавського вчительського інституту. В 1933 р. був звинувачений у буржуазному націоналізмі й звільнений з роботи. Під час Другої світової війни емігрував до Німеччини, де в той час було відновлено Спільку української молоді, ліквідовану харківським процесом 1930 р., що запросила його (професора Вільного Українського університету в Мюнхені) до співпраці у вихованні української молоді в діаспорі. Прийнявши цю пропозицію, Ващенко став ідеологом СУМу. В 1947 р. на II Конгресі СУМ йому було надано перше почесне членство, протягом 30 років він очолював СУМ. Його педагогічні й психологічні праці були основним джерелом у трактуванні й розв'язанні виховних питань СУМ у світовому масштабі.

Г. Ващенку належать понад 50 праць, основні з них: «Загальні методи навчання», «Повідомляюча бесіда», «Виховний ідеал», «Виховання волі і характеру», «Проект системи освіти в самостійній Україні», «Український ренесанс ХХ століття». Він розглядає психологічні та педагогічні основи формування повноцінної, національно свідомої, духовно багатой особистості. Цікаві його думки про психічні властивості українського народу та соціально-психологічні фактори у виховній роботі.

Виховання молодого покоління бачив лише у поєднанні з духовністю свого народу, заснованою на вірі в Бога. Головними елементами української національної системи освіти вважав: ідеалістичне світосприймання, яке виключає більшовизм із його матеріалістичним атеїзмом; християнську мораль як основу родини і здорового суспільства; високий рівень педагогічних наук; організацію педагогічних до-

сліджень, розбудову педагогічних станцій і лабораторій; видання педагогічних творів, шкільних підручників. Великого значення надавав родинному вихованню, міцному зв'язку між школою і родиною, між школою і молодіжними організаціями, які можуть справити додатковий вплив на виховання волі, характеру, патріотизму особистості.

Обстоював виховання вільної, розкутої людини, яка б керувалась внутрішнім моральним імперативом і відповідальністю за свої акти перед Богом і народом. Для виховання такої людини потрібна відповідна освітньо-виховна система, заснована на властивих Україні світоглядних засадах і тісно пов'язана з державним устроєм.

Антон Макаренко (1888—1939) — педагог, письменник. Народився в м. Білопіллі Сумського повіту Харківської губернії в сім'ї робітника-залізничника. Після закінчення Кременчуцького училища працював учителем у Крюківському, а потім Долинському (на Херсонщині) училищі. З 1914 р. вчився в Полтавському вчительському інституті, який закінчив у 1917 р., одержавши золоту медаль за твір «Криза сучасної педагогіки». У 1919 р. переїхав до Полтави, де завідував початковою, а потім семирічною трудовою школою, працював у Полтавському губернському відділі народної освіти. У 1920 р. в с. Ковалівці поблизу Полтави організував трудову колонію для неповнолітніх правопорушників і завідував нею. З 1928 до 1935 р. керував трудовою комуною ім. Держинського в Харкові, де було випробувано високоефективну систему виховання. З 1935 р. — заступник начальника відділу дитячих колоній НКВС, а з 1937 р. цілком поринув у громадсько-педагогічну та літературну діяльність.

А. Макаренко залишив багату педагогічну спадщину — понад 150 творів (романи, повісті, оповідання, п'єси, сценарії, науково-публіцистичні статті). Свій досвід і педагогічні погляди виклав у творах: «Марш 30-го року» (1932), «Педагогічна поема» (1933—1935), «Прапори на баштах» (1938), «Книга для батьків», «Методи виховання» (1937) та ін. Педагог увійшов у класику сучасної педагогіки як новатор інтенсивної педагогіки, один із засновників теорії та методики колективного виховання. Найліпший шлях до виховання він вбачав у створенні таких умов, коли вихованці є водночас і вихователями, тому виховував через життя, роботу, прагнення колективу. Наполягаючи на необхідності авторитетності, високої культури, працездатності вчителів, був проти надмірності виховательського персоналу, яка скоює можливості участі самих учнів у виховному процесі, тоб-

то не дає їм змоги бути не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання.

Його теорія враховувала індивідуальний підхід до особистості в процесі колективного виховання і перевиховання, багато її елементів корисні й нині, особливо для колоній неповнолітніх злочинців, спеціальних шкіл-інтернатів. У системі Макаренка взаємини активістів і решти колективу будувалися на засадах справедливості й гуманізму, спільної діяльності, спрямованої на досягнення мети, відносинах відповідальної залежності, наявності органів самоврядування. В сучасних умовах використання його досвіду часто-густо далеко від гуманності, нерідко ґрунтується на жорстокості та знущаннях, що дає деяким педагогам змогу безпідставно звинувачувати всю систему Макаренка в «педагогічному сталінізмі».

Особливу увагу Макаренко приділяв розумовому, трудовому, фізичному, естетичному вихованню, удосконаленню педагогічного процесу в школі, поліпшенню навчально-виховної роботи. Значне місце у його творчості посідають думки про моральне виховання підростаючого покоління. Він вважав за потрібне запровадження у школах теорії моралі, пропагування у переконливій формі таких якостей, як воля, мужність, стриманість, повага до жінки, до дитини, до літньої людини, пошана до себе, теорія вчинків, свідома дисципліна тощо. При цьому наголошував на необхідності підтримки цих теоретичних положень досвідом колективу і постійними вправами.

Великого значення вчений надавав проблемам педагогічної майстерності. На його думку, педагог повинен бути патріотом своєї Батьківщини, мати добру загальноосвітню, професійну і педагогічну підготовку, бути ініціативним, активним, енергійним, життєрадісним, гуманним, чуйним, вимогливим до себе й вихованців, мати педагогічний такт, постійно працювати над собою. Чимало цінних думок висловив щодо створення єдиного, здорового вчительського колективу, його традицій, наполягаючи на тому, щоб кожний вихователь був повноцінним творцем, господарем життя колективу, учасником спільної справи, наставником.

Він наголошував на проблемах сім'ї і школи, вихованні дітей у сім'ї, відповідальності сім'ї за виховання дітей. На його думку, необхідними умовами правильного виховання дітей є «повна сім'я», добрі й правильні взаємини між батьком і матір'ю, між батьками і дітьми, приклад в усьому батьків для дітей, чіткий і строгий режим життя і правильно

організована діяльність членів сім'ї. Надаючи великого значення у вихованні дітей розумному батьківському авторитету, гостро критикував його «фальшиві типи»: авторитет придушення (батьки б'ють і залякують дітей); авторитет віддалі (між батьками і дітьми немає нічого спільного); авторитет чванства (батьки вихваляють себе і недооцінюють інших людей); авторитет педантизму (батьки — бюрократи і формалісти — все забороняють дітям); авторитет резонерства (батьки надокучають дітям частими і зайвими повчаннями); авторитет любові (батьки надмірно задобрюють дітей); авторитет дружби (між батьками і дітьми існує панібратство); авторитет підкупу (слухняність дітей купується подарунками й обіцянками батьків).

Василь Сухомлинський (1918—1970) — педагог, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки. Народився в с. Омельник (нині Кіровоградська обл.). З 1946 р. працював директором Павлівської середньої школи на Кіровоградщині. Автор багатьох книг з проблем навчання, трудового і морального виховання учнів: «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Павлівська середня школа», «Сто порад учителю», «Батьківська педагогіка» та ін. Загалом йому належать 41 монографія, понад 600 наукових статей, які насичені мудрістю власного досвіду, новими думками та ідеями.

З позицій сьогодення очевидно, що Сухомлинський зміг піднятися до рівня світової філософської і педагогічної думки. Відштовхуючись від ідей великих мислителів-гуманістів минулого і джерел народного виховання, він сформулював педагогічну концепцію, яка має загальнолюдський характер, спирається на об'єктивні закони і закономірності, не пов'язані з кон'юнктурою та ідеологічними догмами, яких вимагав від нього час.

У центр виховного процесу Сухомлинський поставив особистість. Основою його концепції є повага і довіра до дитини, визнання її унікальності та права на власний вибір. Він розумів, що лише одним вивченням моральних істин не можна розвивати відповідні якості дитини. Тому в системі виховання забезпечив органічну єдність моральних знань та моральної практики. Він вважав, що вирішити завдання морального виховання можна лише тоді, коли в учнів будуть сформовані елементарні звички моральної культури, які відображають ставлення до речей і через речі до людей, що сприяє створенню уявлень дитини про добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість, щастя, гідність. Розкрив закономірності виховання моральних зви-

чок, серед яких: переростання звичок у традиції, емоційна оцінка, переживання власних вчинків, взаємовідповідність морального принципу і вчинку, до якого вихователь спонукає вихованця.

Розробляючи систему гуманістичного виховання, показав велике значення й ефективність методу створення спеціальних педагогічних ситуацій, виховна суть яких зумовлена конкретною практичною діяльністю вихованця у реальних життєвих умовах, коли необхідно зробити моральний вибір, виявити власні людські якості.

Проголосивши творення добра дитиною найважливішою ідеєю своєї педагогічної концепції, Сухомлинський багато в чому випередив своїх американських колег, які нині головним завданням школи вважають залучення учнів до таких цінностей, як турбота, повага, довіра і відповідальність, у яких вони бачать і цілі, й умови, й методи виховання.

В. Сухомлинський розробив педагогічну технологію ідеї школи самореалізації особистості та впровадив її у практику діяльності Павлівської школи. Головною метою виховання вважав всебічний розвиток особистості, якого можна досягти залученням її до різних видів діяльності, постійним і планомірним формуванням пізнавальних здібностей. Обстоював необхідність розумового виховання дитини, потрібно не тільки для праці, а й для повноцінного духовного життя. Тому слід спонукати дитину до самостійної пізнавальної діяльності, самоосвіти, формуючи з малих літ допитливість, прагнення до навчання, яке має бути, за Сухомлинським, радісною працею. Його творчі знахідки щодо навчання: «школа під відкритим небом», уроки мислення на природі, кімната думки, культ книги, свято казки та ін., апробовані в практичній діяльності Павлівської школи, стали надбанням учительства.

Відстоював необхідність естетичного виховання природою, яку вважав невичерпним джерелом дитячої думки, а спостереження в природі — школою дитячого мислення. Завдання школи вбачав у тому, щоб почуття прекрасного, краса, створені за багатотисячолітню історію, стали надбанням кожного людського серця, перетворилися на естетичну культуру особистості.

Виходячи з концепції вирішального значення виховуючого середовища в моральному розвитку дитини, вірив у можливість досягнення гармонії колективного й особистого, суспільного та індивідуального. Виховання гуманізму й людяності, потреби в служінні людям, на його думку, повинно

стати одним із завдань діяльності школи і вчителя. Розвиваючи гуманістичну сутність педагогіки А. Макаренка, найголовнішим принципом життя виховуючого колективу проголосив розвиток гуманістичних взаємин між дітьми, створення здорової духовної спільності разом з повагою до кожної особистості. Найголовніше в колективістському вихованні вбачав у взаємному духовному збагаченні дітей, турботі про кожного члена колективу. При цьому підкреслював: «Доброзичливість, розумна доброта — ось що має бути атмосферою життя дитячого колективу...»¹.

«Школа, — писав Сухомлинський, — це насамперед учитель. Особистість учителя — наріжний камінь виховання»². До особи вчителя він ставив підвищені вимоги, вважаючи цю професію людинознавством. Пріоритетними напрямками професійно-педагогічної діяльності визначав: досконале знання свого предмета; глибоку любов до нього в поєднанні з любов'ю до дитини; вміння управляти її розумом і почуттями, спонукати до виявлення благородних почуттів; виховання в дітях доброти, людяності, сердечності, доброзичливості, готовності прийти на допомогу, чутливості до всього живого і красивого; виховання в юнаків благородства, чистоти морально-емоційних взаємин у сім'ї, ставлення до матері як до найдорожчої людини, почуття шанобливості перед красою дівчини; збереження й розвиток в дитини почуття людської гідності, обереганя її від поблажливості; систематичне вивчення, дослідження природного, анатомофізіологічного аспекту психічних явищ, духовного світу дитини.

Запитання. Завдання

1. У чому полягала особливість виховання дітей, підлітків і молоді праукраїнців епохи палеоліту та неоліту?
2. Доведіть можливість існування шкіл у племен трипільської культури.
3. Обґрунтуйте думку про вирішальний вплив християнства на освіту Київської Русі.
4. Розкрийте основні педагогічні проблеми, висвітлені у пам'ятках педагогічної думки Київської Русі.
5. Чим був зумовлений занепад освіти і культури Київської Русі у XIII—XV ст.?

¹ Сухомлинський В. О. Вибр. твори. В 5-ти т. — К., 1976. — Т. 2. — С. 432.

² Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. — Т. 4. — С. 541.

6. Які, на Вашу думку, наслідки мало для української освіти сусідство з католицьким світом?
7. Розкрийте причини, що зумовили існування двох напрямів освіти в Україні у XVI—XVII ст.
8. Які, на Вашу думку, традиції козацької педагогіки зберігаються у наші часи?
9. Доведіть актуальність педагогічних ідей Г. Сковороди для сучасної національної школи.
10. У чому проявлявся антиукраїнський характер освітньої політики московського царату?
11. Охарактеризуйте освітню програму Кирило-Мефодіївського товариства.
12. Порівняйте стан шкільництва у XIX ст. на Правобережжі, Лівобережжі і в Західній Україні.
13. Розкрийте особливості розвитку школи і педагогіки на Закарпатті.
14. Проаналізуйте зміст освітніх реформ в Україні впродовж XX ст.
15. Яка система народної освіти існувала в Україні до 1991 р.?
16. Розкрийте перспективи розвитку української освіти у XXI ст.

6.2. Основні проблеми розвитку європейського шкільництва і педагогічної думки

Антична педагогіка

Задовго до цивілізованої історії людства виховання дітей здійснювалося шляхом поступового безпосереднього залучення до життя роду, сім'ї — праці, полювання, спорудження житла. У кожному племені існували свої обряди, традиції, певні закономірності.

Створена першими рабовласницькими державами цивілізація справила значний вплив на культурний розвиток людства. Виховання, яке виділилося як самостійна соціальна функція суспільства, сприяло появі спеціальних навчально-виховних закладів, де здійснювали систематичне навчання дітей. Перші школи було відкрито в III—II тис. до н. е. в Індії (кастові), Китаї (сільські общинні) та Єгипті (школи писців). Їх появі сприяло виникнення різних систем письма. Європейська освіта та науково-педагогічна думка є спадкоємицею насамперед античної науки та освіти.

Виховання і школа в античному світі

У Давній Греції, що складалася з невеликих міст-держав, існували дві протилежні системи виховання — афінська і спартанська.

Спартанська (від назви м. Спарта) *система* передбачала виховання в жорстоких умовах, прагнучи виростити з хлопців суворих, безжалісних воїнів, а з дівчаток — воїтельниць-амазонок, які майже не поступалися чоловікам. Відбір за фізичними даними відбувався відразу після народження дитини, коли слабких та хворих дітей скидали зі скелі. У семирічному віці хлопців, відриваючи від сімей, віддавали до школи — (агели), де покарання відбувалося за кожне зайве слово. Воїн мав зростати стриманим, на запитання старших відповідати коротко (лаконічно), терпляче зносити фізичні знущання, голод, спеку, холод. Військово-фізичній підготовці приділявся значний час. Розумове виховання було не в пошані. На дозвіллі хлопці розважались військовими іграми, співами, грою на музичних інструментах. Вихованці брали участь у нічних облавах (криптіях) на рабів, які у Спарті були загальною власністю. Кожен рік навчання закінчувався публічним випробуванням. Здійснювався агон — нещадне публічне побиття, під час якого батьки не лише не співчували юнакам, а, навпаки, вмовляли триматися до кінця, щоб не зганьбити честі сім'ї. Існувала чітка загальна обов'язкова державна система виховання. По суті, це була перша тоталітарна педагогічна система, яка, на жаль, не змогла дати людству ні вчених, ні поетів, ні культурних діячів, лише видатних воїнів і політиків.

Афінська система виховання, на відміну від спартанської, мала переважно індивідуальний характер, прагнула до розумового, морального, естетичного й фізичного розвитку. Метою виховання було формування гармонійно розвиненої особистості («калокагатія» — внутрішня і зовнішня досконалість).

Протилежністю єдиній державній спартанській системі виховання була альтернативна освіта. Як правило, до семи років діти виховувалися в сім'ї. Після досягнення семирічного віку хлопці навчалися у приватних школах граматистів (навчалися читання та лічби, письма на воскових дощечках) або кіфаристів (крім елементарної грамоти, вчили співати, грати на музичних інструментах, декламувати вірші). Музичні школи в Афінах були приватними і платними. Крім читання, письма, лічби, співу й музики, вивчали ще ораторське мистецтво, політику, філософію, поезію. Кожна осві-

чена людина мала володіти кіфередикою (мелодекламація). Лічби навчали за допомогою пальців, камінців та абака (лічильної дошки). Широко застосовували фізичні покарання. Навчання здійснювалося лише у школі, домашні завдання не задавали, фізична праця була відсутня, бо вважалася справою рабів. Вільні люди займалися наукою, мистецтвом, фізичним вдосконаленням.

Престиж професії вчителя був невисокий, спеціальної підготовки для вчителів не існувало, тому ними часто були випадкові й погано підготовлені люди, які не змогли знайти собі поважніших занять.

Заняття проводили вчителі-дидаскали (грец. дидаско — навчаю). У школі палестрі (школі боротьби) юнаків 14—15 років навчали мистецтву п'ятиборства (біг, стрибки, боротьба, метання диска і списа), а також плавання. Керували заняттями вчителі-педотриби.

Вихідці з родин найзаможніших аристократів виховувалися у *гімнасіях* (гімназіях), де оволодівали знаннями з філософії, політики, літератури, займалися гімнастикою. З 18 років готувалися до військової служби, вивчаючи зброю, морську справу, фортифікацію, військові статuti, державні закони.

Дівчата здобували домашнє, сімейне виховання (під наглядом матерів), яке було досить обмеженим і замкнутим, вони навіть перебували в окремих частинах житлових приміщень (гінекеях). Підвищену освіту можна було отримати у школах відомих філософів та ораторів (з високою оплатою за навчання).

Після завоювання Римом Афин і перетворення їх на колонію грецька культура набула поширення, склалася система освіти й виховання (VI—I ст. до н. е.) відповідно до нових умов життя. За зразком грецької школи було побудоване виховання і в Давньому Римі, а пізніше — європейське середньовічне виховання.

В епоху патріархально-родового Риму велику роль відводили родинному вихованню. Система соціального розширення населення країни на вільне привілейоване населення (патриціїв та вершників) і бідноту (плебеїв) позначилася і на системі виховання. Елементарні школи були численними і забезпечували поширення писемності серед вільного населення у тому числі й плебеїв. Для дітей патриціїв та вершників існували навчальні заклади вищого типу: *граматичні школи* (вивчали граматику, латинську і грецьку мови, історію та літературу) та *риторські школи* (вивчали ще і риторику — ораторське мистецтво). Робилися спроби перетво-

рити платні граматичні та риторські школи на державні з метою сприяння підготовці та створенню численного апарату чиновників. В останній період існування Римської імперії (I—V ст. н. е.) було відкрито і жіночі граматичні та риторичні школи, спеціальні школи лікарів, юристів, архітекторів.

Філософсько-педагогічна думка в античних суспільствах

В античні часи у надрах філософії зародилися перші педагогічні теорії, що знайшли практичне втілення у педагогічній діяльності та наукових ідеях Сократа, Платона, Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана.

Сократ (469—399 до н. е.) — давньогрецький філософ, учитель Платона, який присвятив майже все життя філософській творчості та педагогічній діяльності. Він заперечував необхідність пізнання світу й природи через їх нібито недоступність людському розуму, наполягаючи на пізнанні людиною самої себе, моральному самовдосконаленні. Виходячи з цього, зазначав, що людина є мірою всіх речей найвищою доброчесністю вважав мудрість і знання.

Грунтуючись на ідеї самопізнання, розробив евристичний метод навчання (евристична бесіда, сократівський метод): вчитель повинен доводити хибність уявлень, що мають учні, а потім підводити їх до правильного розуміння істини. Поділяв свій метод на дві частини: *іронію* (заперечну частину, виявлення суперечностей в міркуваннях, переконання в помилці) та *майєвтику* (частину позитивну, відшукування істини), вміле поєднання яких розвиває мислення, самодіяльність, сприяє розумовому розвитку.

Розглядаючи людину як носія доброго начала від природи, вбачав головну мету педагогічної діяльності у звільненні людського інтелекту від негативних зовнішніх впливів, створенні гармонійної єдності життєвих потреб і здібностей людини, які розвиваються інтересом до знань.

Великого значення надавав фізичному й естетичному вихованню. Його педагогічні принципи — відмова від примусу й насилля, визнання переконання найдієвішим виховним засобом тощо — знайшли відгук ще в античності.

Платон (427—347 до н. е.) — давньогрецький філософ, теоретик виховання, педагог. Вважав, що світ поділяється на потойбічний, вічний світ ідей, царства добра і світла, та на перехідний світ уявлень, де немає нічого постійного і зрівноваженого. Вважаючи, що знання людини об'єктивні й

відносні, заперечував можливість пізнання об'єктивного світу. Пізнання, на його думку, — пригадування людиною ідей зі світу, в якому колись перебувала її душа і про який вона забула, з'єднавшись із тілом.

За Платоном, особистість містить у собі декілька начал: відчуття, за допомогою якого пізнається тільки зовнішнє; воля, яка керує почуттями, не дає їм перетворитися на пристрасть; розум, який вказує волі лінію поведінки і управління почуттями. Цим трьом частинам душі відповідають добродетності: розумній частині — мудрість, вольовій — мужність, чуттєвій — помірність, які є основою трьох прошарків суспільства: філософи, воїни, усі інші (ремісники, хлібороби, торговці тощо). Перші з них є привілейованими і живуть за рахунок третього.

Свою педагогічну теорію Платон побудував на основі узагальнення існуючого досвіду спартанської та афінської систем виховання, вибравши з них елементи, які, на його думку, виправдали себе: державний характер системи освіти і виховання; обов'язковість освіти; суворість виховання; ідею гармонійного розвитку, широке коло наук, музичне виховання тощо.

Виховання громадян вважав основним завданням держави. Першим дійшов висновку про необхідність відкриття державних дитячих дошкільних закладів. У творах «Держава» і «Закони» накреслив проект нової системи виховання дітей і молоді, згідно з якою діти з перших днів народження повинні виховуватись у спеціальних закладах. Діти з 3 до 7 років здобувають державне дошкільне виховання на дитячих майданчиках при храмах, де жінки-виховательки (няні) розвивають їх за допомогою ігор, казок, пісень, бесід тощо. Діти з 7 до 17 років — навчаються в школі письма, читання, музики; з 17 до 20 — здобувають у групах ефебів військово-гімнастичну освіту, з 20 до 30 — оволодівають вищою освітою, вивчаючи філософію, астрономію, арифметику, геометрію, музику, потрібні майбутнім керівникам держави. Категорично виступав проти освіти рабів.

Арістотель (384—322 до н. е.) — видатний давньогрецький філософ, вчений, учень Платона, на відміну від якого, в науці пішов своїм шляхом («Платон мені друг, але істина дорожча»). Був вихователем Александра Македонського — сина царя Філіппа II. З 335 р. до н. е. жив у Афінах, очолюючи засновану ним школу — лікей. Вважаючи, що людина наділена рослинною душею (її функції — розмноження і харчування), тваринною душею (відчуття і почуття) і розумом, Арістотель наголошував на необхідності всебічного вихован-

ня: фізичного (гармонійний розвиток сильного і красивого тіла), розумового (розвиток мислення і пізнання засобами навчання і привчання) та морального (розумна, пристойна поведінка, розвиток природних нахилів).

Арістотель зробив першу в історії педагогіки спробу теоретично обґрунтувати вікову періодизацію, поділивши життя підростаючої людини на три періоди: від народження до 7 років (виховання в сім'ї засобами гри, казки, пісні, бесіди, музики; загартування організму; створення належного режиму); від 7 до 14 років (виховання в державній школі, вивчення граматики, музики, малювання, гімнастичних вправ); від 14 до 21 року (здобуття середньої освіти у школах, вивчення літератури, історії, філософії, арифметики, астрономії, музики). Вимагав врахування вікових та психологічних особливостей дітей, обґрунтував значення діяльності у навчанні й вихованні, вважаючи, що життя людини повинно бути діяльним, маючи на увазі діяльність душі з удосконалення добродійностей.

Марк-Тулій Цицерон (106—43 до н. е.) — оратор, письменник, філософ, вчений, політичний діяч Давнього Риму. Навчався у грецьких вчителів, вивчав риторику та право, здобув славу як адвокат, досконало володів технікою красномовства. Був теоретиком риторичного мистецтва, автором трактатів «Про кордони добра і зла», «Про обов'язки», «Про природу богів», «Про передбачення» та ін., присвячених питанням прикладної практичної моралі, теорії пізнання, етиці. Своє завдання вбачав у сприянні тому, «щоб всі мої співгромадяни розширили свою освіту». Викладав основні положення існуючих філософських напрямів доступною мовою, вмів пробуджувати в людях прагнення «вічної мудрості», наголошував на вихованні смаку та інтересу до науки. Довгий час був зразком для наслідування тим, хто вивчав риторику, а цей предмет був у програмах різноманітних учбових закладів аж до XIX ст. Квінтіліан називав Цицерона єдиним вчителем, якого можна наслідувати, нічого не побоюючись і не сумніваючись в успіху.

Марк-Фабій Квінтіліан (42—118) — видатний римський педагог, учитель ораторів, автор 12-томної книги «Дванадцять книг риторичних настанов» (першої педагогічної книги). Він вважав, що всі діти, за деяким винятком, наділені здібністю до освіти, тому вчитель повинен знати і враховувати індивідуальні особливості й здібності дитини. Починати навчання пропонував якомога раніше, використовуючи ігри, уважно стежачи за мовою дітей. Учень повинен навчитися передавати зміст почутого, перекладати вірші й прозу. Наслідування, наставляння, вправлення Квінтіліан вважав

основними методами в навчанні. Велику увагу приділяв читанню як джерелу збагачення пам'яті, осмисленому, а не беззмістовному заучуванню. Наголошував на необхідності розвитку пам'яті, почуття художнього слова, ритму, дикції та інтонації засобом вивчення і декламування віршів.

У творі «Виховання оратора» Марк-Фабій обґрунтував необхідність індивідуалізації навчання; одночасного вивчення багатьох наук; системи вправ і повторення з метою міцного засвоєння знань. Встановив залежність між переваженням учнів навчальним матеріалом та їх неминучою пасивністю, наголошуючи на забезпеченні самостійного, творчого ставлення до навчання.

Висловив вимоги до вчителя, які не раз повторювались в європейській педагогіці в епоху Відродження: «Нехай учитель насамперед викличе в собі батьківські почуття до своїх учнів. Нехай учитель не буде дразливим і в той же час нехай не потурає тим, хто потребує виправлення. Нехай він буде простий у викладанні, терплячий у роботі, більш старанний, ніж вимогливий. Нехай охоче відповідає тим, хто питає, і нехай поставити питання мовчазним. На похвали нехай він не буде надто скупий, а й не буде надто марнотратним, бо перше позбавляє бажання до роботи, а друге породжує безтурботність. Нехай він кожного дня скаже учням щось таке, що в них назавжди лишилося б у пам'яті. Мова вчителя має бути чіткою, простою і ясною. Недоречно пишномовність, голосність і висування напоказ своїх обдарувань означає не силу, а слабкість розуму»¹. Особливі вимоги висував до вчителя молодших класів, оскільки його помилки важко виправити (надмірна вимогливість вчителя породжує боязкість, зневіру, огиду до навчання).

Педагогічні ідеї Сократа, Платона, Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана набули широкої популярності в XVI—XVII ст., знайшли свій подальший розвиток у творах грецьких і римських вчених, вітчизняних просвітителів, стали основою подальшого розвитку науки та освіти.

Освітньо-виховна практика і педагогічна думка в епоху середньовіччя

Епоха середньовіччя в Європі (V—XVI ст.) успадкувала від Римської імперії християнську релігію — католицизм. Головною ідеологічною силою, що визначила розвиток куль-

¹ Жураховский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. — М., 1963. — С. 473—474.

тури, стала християнська церква, яка різко негативно сприйняла античну культуру як язичницьку.

В історії добу середньовіччя оцінюють суперечливо. Так, гуманісти в ньому вбачають насамперед темряву та неучтво. Інші, наголошуючи на своєрідності, репрезентують її як епоху великого напруження духу та відчуття особистості — особистого порятунку (у монашества) та особистої честі (у рицарства). Однак неможливо вважати темною та неосвіченою епоху, що дала великих мислителів та митців: Роджера Бекона, Яна Гуса, Миколу Коперника, Джордано Бруно, Галілео Галілея, Данте, Дюрера та ін.

На початку цієї епохи освіта будувалась на основі вивчення античних авторів та природничих даних, отриманих вченими Давньої Греції та Риму. Пізніше ці знання занепали. В царині розумовій домінує авторитет церкви, зникають природничі науки, все природне проклинається церквою, з'являються професори-містики, кабалістики, процвітають алхімія, астрологія. Середньовіччя увійшло в історію як епоха повного підкорення авторитету церкви та аскетизму.

Аскетизм (від «пустельник», «чернець») — самозречення, крайнє обмеження людиною своїх потреб, відмова від життєвих благ і насолод з метою досягнення релігійного чи етичного ідеалу, ставши домінуючою течією в християнстві, проповідував виховання в душі релігійного аскетичного світогляду. Віруючі протягом життя мали готуватися до перебування у потойбічному світі. Церква наголошувала на молитвах та покаваннях. Краса природи, мистецтво, втіхи особистого життя, допитливість розуму були оголошені владою диявола. Людське тіло розглядалось як осередок гріховності. Культурний розвиток та освіта протікали в руслі релігійної ідеології католицизму.

Типи виховних систем і школа в середні віки

В епоху середньовіччя у Західній Європі, залежно від класової та станової належності (духовні або світські феодали; бюргери — купці; ремісники — селяни), склалося кілька типів виховних систем:

1) церковне (духовне) виховання здійснювалося в християнській сім'ї та церковних школах (парафіяльних, монастирських, соборних). Школи відвідували хлопці 7—15 років. Учні зазубрювали молитви і псалми, вчилися читати релігійні книги, писати, співати, вивчали арифметику. Опанувавши елементарні знання, кращі учні вивчали «сім вільних ми-

стецтв»: тривіум (граматика, риторика, діалектика) і квад-ривіум (арифметика, геометрія, астрономія, музика). Верши-ною навчання вважалося богослов'я. Навчання носило релі-гійний характер. Учні готували до церковної діяльності;

2) рицарське виховання, яким спочатку займалася мати (до 7 років) в сім'ях; з 7 до 14 років — в сім'ях сюзерена (більш знатного рицаря), де хлопчики виконували обов'язки пажа при його дружині; від 14 до 21 року — були зброєносцями сюзерена. Виховання завершувалося урочистим посвяченням у рицарі. Ставило за мету сформувати у майбутнього рицаря («пана землі й селян») кріпосницьку мораль, навчити поводитись у «вищому товаристві» та дати військово-фізичну під-готовку. В основу виховання рицарів було покладено вивчен-ня «вільних благочестей» (їзда верхи, стрільня з лука, ме-тання списа, фехтування, плавання, полювання, гра в шахи, вміння складати і співати пісні). Більшість із них були не-письменними. Дівчата отримували домашнє виховання;

3) бюргерське виховання здійснювалося в гільдійських і цехових школах, які згодом було перетворено на міські початкові школи, утримувані на кошти міського самоврядуван-ня (магістрату). Ставило за мету підготовку дітей до торгове-льної, ремісницької справи. Учні навчали письма, читання, лічби та релігії, а в деяких школах — риторики, граматики, геометрії. Церква боролася проти поширення цих шкіл, бо вони руйнували її монополію у шкільній справі;

4) стихійне виховання дітей селян відбувалося у повсяк-денній праці та носило практичний характер. Його складо-вими були: фізичне виховання (витривалість, спритність, фізична сила), трудове (формування трудових навичок, участь у праці з дорослими), моральне (підкорення батько-ві, феодалу, слухняність, тілесні кари), релігійне (заучуван-ня молитви, участь в обрядах).

Виховання й освіта жінок також мали становий харак-тер. Дівчата знатного походження виховувались у сім'ях або в пансіонах при жіночих монастирях, де їх навчали читан-ня, письма, латини, благородних манер. Дівчата з неприві-лейованих станів вчилися ведення господарства, рукоділля та релігійних настанов.

Виникнення університетів

У середньовічній науці домінувала *схоластика* (грец. *scholē* — школа) — тип філософії мислення, що полягав у засто-суванні формальної логіки для обґрунтування релігії. Її ви-

явом у навчанні було переважно вивчення формально-логічних доведень певних релігійних положень. Розвиваючи витонченість форми, схоластичне навчання водночас подавляло самостійність мислення. Не ставлячи за мету відкрити щось нове, схоластика систематизувала існуючий зміст християнської віри, сприяла розвитку абстрактного мислення, привчала до уважності та методичності, врешті-решт прийшла до вивчення античної спадщини. Намагаючись знайти штучний камінь мудрості, фантастичний еліксир життя, вона не розвивала інтересу до світу, природничих наук.

Учені, невдоволені ігноруванням церковною школою нових знань, у XII ст. почали об'єднуватися у позацерковні спілки, стали ініціаторами створення вищих спеціальних шкіл — університетів (*universitas* — сукупність, об'єднання) — співтовариств тих, хто вчить і хто вчиться, відкритих для всіх бажаючих. Перші університети було відкрито в Болоньї (1158), Оксфорді (1168), Кембриджі (1209), Парижі (1253), Празі (1348) та інших містах Європи. Система управління університетами, що користувалися певною автономією щодо церкви, міських магістратів, мала елементи демократизму: виборність керівних посад (ректор, рада студентів), самоврядування.

До кінця XII ст. в університетах було, як правило, чотири факультети, очолювані деканами: підготовчий (мистецький), де вивчали протягом 5—7 років «сім вільних мистецтв»; юридичний; медичний і богословський (термін навчання 5—6 років). Особи, які закінчували підготовчий факультет (за змістом і завданнями нагадував середню школу або сучасний коледж), діставали ступінь «магістра мистецтв» і могли вступати на інші факультети. Після закінчення повного курсу навчання в університеті (11—13 років) одержували вище звання «доктора наук».

Основними видами занять в університеті були лекції (читання якоїсь канонічної книги і коментарів до неї) і диспути (суперечки з приводу певних тез, які треба було довести або спростувати за допомогою логічно формального уміння сперечатись чи хитрощів). Студенти виконували багато вправ і писали письмові роботи — трактати. Мова викладання була універсальною — латина, що сприяло зосередженню слухачів з різних країн, уможливлювало їх перехід з одного університету в інший з метою розширення знань. У XII ст. склався тип мандруючого студента — ваганта.

Середньовічні університети користувалися великим авторитетом, відповідаючи назрілим потребам життя, сприя-

ли розвиткові міст, певною мірою підготували культурний поступ епохи Відродження.

Найбільш відомими вченими-схоластами, які намагалися теоретично обґрунтувати істинність релігійних догм, були Фома Аквінський та П'єр Абеляр.

Фома Аквінський (1225—1274) — середньовічний філософ і теолог. Створив універсальну філософсько-теологічну систему — томізм — вчення, яке і нині (неотомізм) визнає Ватикан своєю офіційною філософією. Педагогічна система томізму, за Аквінським, ґрунтується на психологічному вченні про нематеріальну безсмертну душу (впроваджену Богом в людське тіло, яка є щодо тіла рушійною силою) та етичному вченні, згідно з яким метою життя є досконалість, що досягається поведінкою відповідно до суспільних законів. Наголошував, що вся система виховання будується як виконання цього завдання. Томізм розрізняє виховання: формальне (вдосконалення людини для виконання нею свого життєвого призначення) і матеріальне (розвиток особистості відповідно до її індивідуальних особливостей і здібностей).

П'єр Абеляр (1079—1142) — середньовічний філософ, теолог (богослов), університетський викладач, автор філософського вчення концептуалізму, вирішував питання обґрунтування віри, що передбачає не сліпу віру, а розуміння того, в що віриш.

Отже, завдяки діяльності видатних філософів і митців середньовіччя загальнолюдська культура помітно збагатилася здобутками у галузях філософії, педагогіки, мистецтва тощо.

Школа і педагогічна думка епохи Відродження

Епоха Відродження (XIV—XVI ст.) була історичним періодом, під час якого в країнах Західної Європи почалося формування буржуазної культури та ідеології. Тривалий час ознаки Відродження і середньовіччя існували паралельно як окремі тенденції, що протистояли одна одній.

На зміну середньовічному аскетизму у світогляді цієї епохи відроджується античний ідеал діяльної, гармонійно розвинутої людини. Ідейна течія, яка запропонувала цей новий ідеал, дістала назву гуманізму. Гуманізм епохи Відродження знайшов відображення як у поглядах на виховання, так і в організації практичної роботи шкіл. Превалюючими ознаками освіти стали: повага до дитини, увага до її

потреб та психологічних особливостей, прагнення до фізичного розвитку, заперечення фізичних покарань.

У школах значної уваги надавали фізичному та естетичному вихованню дітей (середньовічна школа обмежувалася релігійним вихованням), вивченню рідної мови (раніше навчання було лише латинською мовою), природничих наук: математики, астрономії, механіки, природознавства, географії (які заперечувалися середньовічними схоластами), літератури, мистецтва. Гуманісти наголошували на поглибленні та розширенні змісту освіти, праві дітей навчатися в різних типах шкіл, розвитку їх активного мислення, привабливості й організації навчання, використанні наочності, організації екскурсій, прогулянок з метою пізнання навколишнього світу. Діячі епохи Відродження не виступали проти релігії, але викривали духовенство. Мораль, етика, культура, освіта ставали більш світськими. Важливими рисами освітянських поглядів гуманістів стали: індивідуалізм (у центрі виховання — особистість), врахування вікових особливостей дитини, вимога гармонійного всебічного розвитку особистості, піднесення ролі морального виховання, зменшення впливу церкви на школу.

Епоха Відродження, яка наповнила середньовічну освіту новим змістом, організаційно не змінила її. Існували міські школи, відкривалися латинські школи підвищеного типу (колегіуми, гімназії), нові університети, державні та приватні школи для дівчат, в яких навчалися переважно діти заможних батьків.

Педагогічна думка епохи Відродження

Педагогічна думка цієї епохи збагатилася теорією і практикою багатьох педагогів-гуманістів.

Вітторіно да Фельтре (1378—1446) — італійський педагог-гуманіст епохи Відродження, що прославився, як «*pater omnis humanitatis*» (батько гуманності); перший шкільний учитель нового типу, що реалізував ідею школи на природі. Він очолив школу-інтернат «Будинок радості» (1424), де, крім давніх мов і літератури, вивчали математику, природознавство, астрономію, грецьку мову та літературу, музику, живопис. Значну увагу приділяли практичним заняттям, фізичним вправам (фехтування, їзда верхи) та іграм. У навчанні застосовували наочність, стимулювання творчості дітей, поступово позбавлялися зубріння. Виховання здійснювалось за допомогою ласки, переконання (покарання розгля-

далось як зло), на особистому прикладі вихователів і наглядом за манерами, моральною чистотою вихованців.

Франсуа Рабле (1494—1553) — французький письменник-гуманіст, педагог, автор роману «Гаргантюа і Пантагрюель», у якому нещадно висміював схоластичне навчання. Ним висвітлено нову педагогіку Відродження (якщо Гаргантюа вчився ще за методикою зубріння, то його син Пантагрюель робить рішучий поворот у бік природничих наук, життєвості навчання, спорту, праці). Рабле наголошував на розвитку мислення, активності дитини, побудові навчання на зацікавленості її навколишнім середовищем, вивченні природи під час прогулянок, бесід, відвідування майстерень та ознайомлення з трудовою діяльністю. Пропагував гуманістичне виховання людини, в якому б гармонійно поєднувалися фізичний і духовний розвиток. Рабле вважав, що в школі повинні вивчати мови, математику, астрономію, природознавство, історію, право. Важливою складовою всебічного виховання називав мистецтво.

Еразм Роттердамський (1469—1536) — видатний нідерландський учений-гуманіст епохи Відродження, який значну увагу приділяв проблемам освіти й педагогіки. Високо оцінюючи роль виховання, вбачав його головне завдання у виробленні в дітей з раннього віку моральності та благочестя. У своїх памфлетах «Похвала глупоті» та «Розмови запросто» різко критикував зміст і схоластичні методи навчання, паличну дисципліну і брутальність учителів. Під час вивчення стародавніх мов вчений вважав за необхідне основну увагу приділяти не формальному оволодінню граматики, а читанню латинських і грецьких класиків. Вимагав, щоб навчання було легким і приємним для учнів, ґрунтувалося на їхніх інтересах і розвивало самостійність. Як і всі гуманісти, був прихильником м'якої дисципліни в школі. Його книга «Молодим дітям наука» містить правила з укріплення духу, важливі для юнацтва (наприклад, «Насміхатися, виставивши язика, є справа блазня», «Зі старшими говорити потрібно поважно і мало, а з рівними — дружньо і ласкаво», «Три знаряддя маємо для вченості: розум, пам'ять, старанність. Розум формується вправами. Пам'ять примножується від наполегливості. Наполегливість розвивай сам і не лінуйся»).

Мішель Монтень (1533—1592) — французький мислитель-гуманіст, представник філософського скептицизму. В своїй головній праці «Досліди» (1580) гостро критикував сучасну йому школу за те, що вона вчила некритично сприймати чужі думки, сліпо слідувати за авторитетами, й пере-

конував, що таке навчання тренує пам'ять, проте не розвиває розум, навчає цитувати й коментувати, але не вчить мислити. Вважав, що освіта має насамперед розвивати розум учня, самостійність його думки, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів, підтверджувати навички освіти практичною діяльністю, а результати навчання — своїм життям. Особливу роль відводив вихованню високих моральних якостей, яке необхідно здійснювати не повчаннями, а прикладом і моральним вправлінням. До запропонованої ним програми теоретичної освіти входили фізика й геометрія, які в XVI ст. в коледжах і університетах Франції не вивчалися. Високо оцінюючи освітнє і виховне значення історії, засуджував зведення вивчення її до засвоєння дат і імен. Вимагав виявляти індивідуальні особливості учня й шукати підхід, якого потребує своєрідність кожної дитячої особистості.

Томас Мор (1478—1535) — англійський мислитель-гуманіст, політичний діяч, один із засновників утопічного соціалізму. В знаменитій «Золотій книжці про найкращий суспільний лад і про новий острів Утопію» (1516) обстоював необхідність надання всім громадянам можливості «духовної свободи і освіти». Критикуючи економічний і політичний лад Англії, докладно змалював картину справедливого, на його думку, устрою, де люди працюють, а держава дбає про освіту і виховання громадян. Обстоював принцип загального навчання рідною мовою, вимагаючи рівності освіти для чоловіків і жінок. Задовго до Коменського Мор висунув принцип наочності та спостереження за природою, наголосив на гармонійному розвитку особистості, зв'язку школи з життям, трудовому вихованні, рівноправності розумової й фізичної праці. Вперше поставив проблему освіти дорослих засобами бібліотек, музеїв, організацією самоосвіти громадян і прилученням їх до науки.

Розвиток освіти в епоху Реформації

Здобутки епохи європейського Відродження поширювалися скоріше як прогресивні тенденції теоретичної думки, ніж як організаційні зрушення в роботі освітніх закладів. Церква, як і раніше, була основним джерелом фінансування та ідейного забезпечення шкіл, особливо нижчої ланки. Незважаючи на протести гуманістів проти схоластичної освіти, школа залишалась під впливом католицької церкви. Реформаторський рух — антифеодальний рух проти католицької церкви, що мав на меті скасування її привілеїв та

організацію нових реформаторських (протестантських) церков. У кожній європейській країні мав свої особливості, назви (кальвінізм — у Швейцарії, лютеранство — у Німеччині, англіканство — у Англії та ін.) та хронологічні рамки, об'єднані поняттям «епоха Реформації». Він став соціальним рухом буржуазії, що народжувалася, проти церкви як ідеологічного оплоту феодалізму.

У XV—XVII ст. реформаторський рух охоплює більшість країн Європи. Його найвідоміші керівники Ян Гус (Чехія), Мартін Лютер і Томас Мюнцер (Німеччина), Жан Кальвін (Швейцарія) та інші спрямовували цей антифеодальний рух насамперед проти привілеїв та впливу католицької церкви. Діячі епохи Реформації викривали схоластичні традиції католицизму в освіті, закликали до створення кращих умов і можливостей отримання освіти, наголошуючи на її пріоритеті у суспільстві. Намагалися втілити ідеї Відродження у нові організаційні форми діяльності закладів освіти.

Серед основних вимог реформації у галузі шкільництва виділяють навчання рідною мовою, надання загальної освіти, державне або громадське фінансування школи, можливість освіти для жінок. Критикуючи існуючу шкільну систему, реформатори наголошували на її неспроможності забезпечити нові буржуазні суспільні та економічні інститути освіченими людьми. Заперечуючи догми та традиції католицької церкви, не виключали релігійного виховання взагалі, наголошуючи на збільшенні його обсягу, але при цьому на засадах нових релігійних реформаторських вчень (лютеранство, кальвінізм та ін.).

Реформаторські церкви стали засновниками шкіл нового типу по всій Європі. Це були латинські середні школи типу гімназій, які поклали початок класичному вихованню. Головними дисциплінами були латинська і грецька мови, закон Божий, природничі науки, історія, обов'язкове фізичне виховання.

Боротьба проти католицизму сприяла виникненню єзуїтських шкіл та колегіумів з метою зміцнення впливу католицької церкви, що розхитувався представниками реформаторських церков. Єзуїтські школи були добре оснащені, давали доволі широке коло загальноосвітніх знань, застосовували нові принципи навчання, дисципліна була м'якою, але свобода думки, моральне виховання, патріотизм були відсутні. Здебільшого в них навчалися діти феодальної знаті. Поширення освіти серед народу єзуїти вважали шкідливим.

Педагогічна думка епохи Реформації. Ця епоха сприяла появі багатьох великих теоретиків та практиків педаго-

гіки: Мартін Лютер (1483—1546) — діяч Реформації в Німеччині, засновник нової протестантської церкви, керівник руху за звільнення освіти від надмірного впливу церкви, підвищення її ролі, створення кращих умов щодо її отримання, прихильник релігійного виховання; Філіп Меланхтон (1497—1560) — німецький гуманіст, засновник протестантських університетів, педагог, теолог, автор плану організації шкільної системи в Саксонії (1528), автор багатьох підручників; Йоганн Штурм (1507—1589) — німецький педагог-гуманіст, засновник першої класичної гімназії (Страсбург, 1538), автор шкільних підручників з латинської граматики, риторики, діалектики, кількох педагогічних творів.

Ян-Амос Коменський (1592—1670) — чеський педагог, найвидатніший представник та основоположник педагогіки як науки. Людина блискучої, але складної долі, народився в моравському містечку Нівніце у сім'ї мірошника — члена реформаторської общини «Чеські брати». Рано залишившись без батьків, за рахунок общини здобув освіту, після чого був виборним священиком общини і очолював її братську школу. У період Тридцятилітньої війни (1618—1648), після поразки чехів, втративши сім'ю, переховувався в горах і лісах, згодом оселився в м. Лешно (Польща), де працював ректором гімназії. Там було написано твори: «Велика дидактика», «Материнська школа», «Відкриті двері до мов і всіх наук» та ін. У 1650—1654 рр. жив в Угорщині. В цей період створив «Правила поведінки дітей», «Закони добре організованої школи», «Видимий світ у малюнках» та ін. Останні роки життя провів в Амстердамі (Голландія), де помер у 1670 р.

Великий вплив на формування світогляду Я.-А. Коменського мали життя і вчення Яна Гуса, національно-визвольний рух слов'янських народів Східної Європи, України та Білорусії у VI—VII ст. Поєднуючи релігійне вчення, античну філософію і натурфілософію Бекона та Декарта, педагог намагався створити власну філософію й застосувати її в практичному житті. Від народних рухів сприйняв демократизм, глибокі симпатії до простих людей, а від культури епохи Відродження — гуманізм та оптимізм. Засуджуючи похмурий аскетизм середніх віків, учив, що людина — «найдосконаліше, найпрекрасніше створіння», «гармонія тіла і душі», «чудесний мікрокосм»; «людина, якою керує природа, може дійти до всього». Школу Коменський вважав «майстернею гуманності».

Висунувши ідею загального навчання — «освіта потрібна всім», створив систему виховання, доступну для народу,

пропонуючи відкривати у містах і селах загальнодоступні школи, проголошуючи рівне право на освіту хлопчиків і дівчаток, спільність навчання.

У його світогляді поєднуються елементи реалізму та релігійності. Земне існування вважав підготовкою до вічного потойбічного життя і вбачав у цьому мету виховання.

У процесі виховання, на думку Коменського, людина проходить три ступені: пізнає себе і навколишній світ (розумове виховання); володіє собою (моральне виховання); вірить у Бога (релігійне виховання). У промові «Про культуру природних обдарувань» (1650) зазначав, що освіта й виховання повинні бути основою держави, оскільки від них залежить майбутнє її і народу.

Всі його твори пройняті думкою, що правильне виховання повинно узгоджуватися з природою: людина як частина природи підпорядкована її головним законам. У процесі виховання враховував природні, вікові та психологічні особливості дітей. На підставі педагогічного досвіду сформулював принцип природовідповідності виховання — головний стрижень, навколо якого розкрив дидактичні погляди, необхідність врахування вікових і психологічних особливостей дітей у навчанні, будував навчальні програми, організовував процес навчання й виховання у школі тощо.

Сформував чітку вікову періодизацію і систему шкіл, яка мала певне значення у боротьбі за впровадження єдиної школи. Він — автор першої класифікації психологічних особливостей учнів: учні з гострим розумом, які прагнуть до знань; учні з гострим розумом, але повільні та слухняні; учні з гострим розумом, але вперті й невгамовні; учні слухняні й допитливі, але повільні, мляві; учні тупі, байдужі й мляві; учні тупі й озлоблені.

Розробив нову дидактику («універсальне мистецтво всіх навчати всього») й систему навчання, обґрунтував найважливіші дидактичні принципи: наочності, міцності, емоційності, послідовності та систематичності, поступовості навчання. Навчання має бути свідомим, послідовним, легким, наочним, ґрунтовним і проходити швидко, у точно встановлені строки. Його треба починати в ранньому віці, використовуючи всі можливі методи з метою полегшення сприймання навчального матеріалу, стимулювання в дітях прагнення до здобуття знань. Щоб навчання було свідомим, його слід проводити рідною мовою, неприпустимо примушувати учнів заучувати напам'ять те, чого вони не розуміють. Діти з допомогою вчителя повинні чітко усвідомити, яку користь їм дасть те, що вони вивчають, у повсякденному житті.

Послідовність у навчанні означає: все, що пропонується учням для засвоєння, треба подавати після того, як для цього буде підготовлено відповідний ґрунт. Навчання буде швидким і ефективним тоді, коли всі науки вивчатимуться стисло, точно, а навчальний матеріал пояснюватиметься виразно й зрозуміло, до того ж супроводжуватиметься цікавими прикладами. При цьому застерігав: не можна нічого навчати, спираючись лише на свій авторитет, — усього треба вчити за допомогою переконливих доказів.

Надзвичайно велику роль відводив принципу наочності («золоте правило» дидактики). Все, що тільки можна, необхідно подавати так, щоб учні сприймали його органами чуття: видиме — зором; чуте — слухом; запахи — нюхом, доступне смакові — смаком, дотику — дотиком. Якщо які-небудь предмети можна сприймати одразу кількома відчуттями, — нехай діти це роблять. І чим більше знання спиратимуться на відчуття, тим вони будуть достовірнішими, краще засвоюватимуться. Він обґрунтував, узагальнив, поглибив і розширив певний практичний досвід навчання, ілюстрував свої підручники малюнками («Видимий світ у малюнках» (1658), продемонструвавши, як слід використовувати наочність у навчанні, коли малюнки стають органічною частиною текстів.

Я.-А. Коменський здійснив справжній переворот в освіті, розробивши класно-урочну систему. Він довів потребу починати навчання в школах в один і той же день, ретельно розподіляти навчальний матеріал за роками, одночасно навчати певну кількість учнів і переводити їх з одного класу до іншого. Навчальний рік розбив на чверті, увів канікули, визначив організацію учбового дня, встановив щоденну перевірку знань учнів учителями, щомісячну — керівниками шкіл, екзамени — наприкінці навчального року.

Мету виховання вбачав у формуванні високих моральних якостей, вважаючи, що коли не виховувати їх з дитинства, порушиться гармонія особистості. Найважливішими людськими якостями вважав мудрість, справедливість, чесність, поміркованість, мужність (наполегливість у праці). Наголошував на важливості у моральному вихованні прикладу поведінки вчителів, дорослих, батьків, систематичного привчання дітей до корисної діяльності, виконання встановлених моральних правил. На його думку, цей процес відбуватиметься тим ефективніше, якщо вихованці будуть більше захищені від шкідливого впливу аморальних людей, від усього, що могло б негативно вплинути на їхню моральність. Особливо застерігав педагогів від дитячого неробства. Проте у висловлюваннях про

моральне виховання відчувається сильний вплив релігії, більше уваги приділяється виробленню благочестя, звичок слідувати Святому Письму.

Значну увагу приділяв дисципліні, дотриманню встановлених порядків, ратував за сувору дисципліну на засадах гуманності, яка повинна бути однаковою для всіх людей. Водночас виступав проти паличного виховання, наголошуючи, що справжня дисципліна є свідомим виконанням учнями шкільних законів, норм людського співжиття, свого обов'язку. Основні положення виховання викладено в працях «Законодобрі організованої школи» і «Правила поведінки, зібрані для юнацтва в 1653 р.».

У справі виховання й навчання дітей особливу роль відводив учителю, наголошуючи, що його професія «найпочесніша під сонцем», а тому «найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями». Педагог повинен любити свою справу, бути працьовитим, сповненим життя, діяльним і чуйним, любити учнів, прагнути до збагачення своїх знань і досвіду. Всі успіхи в роботі школи, навчанні та вихованні залежать від учителя, його освіти, знання і вміння. У всіх недоліках винен насамперед учитель. Він не може вважатися добрим педагогом, якщо не здатен привертати до себе учнів своєю ласкою, не ставиться до них, як рідний батько, не залучає всіх вихованців до навчальної праці, не вміє пробуджувати у них інтерес до знань. «Музикант, — писав Коменський, — не б'є кулаком або палицею по струнах, не вдаряє інструментом об стіну, коли струни ліри, цитри або арфи дають дисонанси, а терпеливо настроює їх, докладаючи все своє мистецтво до ти, доки не приведе струни до гармонії. Так само повинні ми пристосовуватися до властивостей розуму, приводячи уми до гармонії і любові до наук, коли ми не хочемо з лінивих зробити упертих, а з в'ялих — зовсім дурнів». Вимагав, щоб до вчителя ставилися з повагою, адже розумів, яку важливу функцію виконує в суспільстві.

Педагогічні ідеї епохи буржуазних революцій і Просвітництва

Нерівномірність культурного та економічного розвитку провідних європейських країн зумовила появу нових ознак в освіті та шкільництві, покликаних потребами нового, економічно могутнього класу — буржуазії. Остаточний розклад феодальних відносин та розвиток капіталістичного виробництва спричинили боротьбу буржуазії проти привілеїв дворянства й духовенства, яка проходила під гаслами озоро-

влення суспільства, проти забобонів та неучтва. В цьому протистоянні велике значення надавалось освіті, яка розглядалась як велика політична сила. Не випадково саме в цей час освітяни виступають як видатні політичні й громадські діячі.

У XVII ст. в Англії, у XVIII — у Франції та Німеччині видатні просвітителі виступають проти існуючого формалізму в галузі думки і вірувань, проти церковного та державного абсолютизму з його зловживаннями та тиранією. Людський розум стає головним засобом досягнення людського щастя. Панує глибока віра у права особистості на індивідуальні вирішення будь-якого питання, свободу думки, совісті, самодостатність людського розуму. Основним критерієм будь-якої реальної освіти визнається її практична користь, самостійне мислення, вміння доводити та узагальнювати.

Представники французької просвітницької філософії XVIII ст. (Вольтер, Гельвецій, Гольбах, Ламетрі та ін.) вели невтомну боротьбу проти церковної та феодальної відсталой ідеології, були людьми енциклопедичних знань, наголошували на необхідності природничо-наукових знань — сильної зброї проти неучтва, релігійного фанатизму, панування догматизму і схоластики. Надаючи вирішальну роль у створенні нових (буржуазних) суспільних стосунків переконанням людей та їх освіті, просвітителі наголошували на проблемах формування особистості. Глибоко розроблені філософські та педагогічні системи цієї епохи взаємопов'язані й доповнюють одна одну.

Велика французька революція (1789—1794) розчистила шлях капіталістичному розвитку у Франції і в інших країнах Європи, що означало економічний і соціальний прогрес у всіх сферах суспільного життя, в тому числі — у справі оновлення теорії і практики виховання й освіти. Діячі революції прагнули втілити в життя ідеї французького Просвітництва, висунувши кілька проектів оновлення системи освіти.

За проектом Ш. Талейрана (1791) система державних шкіл повинна була забезпечити загальність і безплатність початкового навчання. Це був компромісний проект, який залишав елементарну освіту в руках духовництва, передбачав упровадження чотирьох ступенів освіти: первинні (безплатні) школи, окружні (середні, платні) школи, школи третього ступеня (поглиблена спеціальна та професійна освіта), національний інститут (керуючий науково-дослідний заклад).

Проект Ж. Кондорсе (1793) був радикальнішим і передбачав обов'язковість і безплатність навчання, рівну держа-

вну освіти для молоді обох статей, відміну релігії як навчальної дисципліни, наступність системи народної освіти.

Проект Л. Лепелетьє (1793) — утопічний план національного республіканського виховання, який передбачав створення суспільних виховних закладів інтернатного типу з повним самообслуговуванням, де діти були ізольовані від небажаного впливу середовища, проголошував обов'язковість виховання і державного утримання дітей від 5 до 12 років.

Жоден з цих проектів не був втілений повністю, але окремі їх складові реалізовані в освітніх системах різних європейських країн.

Видатні діячі епохи буржуазних революцій в Європі

Англія була однією з перших країн Європи, що пережила буржуазну революцію (1648). Внаслідок компромісу крупної буржуазії і дворянства було встановлено конституційну монархію, яка забезпечила участь обох правлячих класів в управлінні державою (1688).

Джон Локк (1632—1704) — англійський філософ, психолог, педагог, педагогічні погляди якого були виразом цього компромісу, відповідали вимогам буржуазії і водночас відображали традиційні погляди англійського дворянства. Він розвинув теорію природних прав людини, названу ним святою, основою якої були праця і наявність власності. Висловив нові ідеї у галузі виховання й освіти в працях «Думки про виховання» (1693) та «Розумність християнства» (1695).

З метою формування громадянських добродішностей вважав надзвичайно важливим досягти панування розуму над почуттями. У самообмеженні і самодисципліні вбачав суттєву умову розумної поведінки і управління собою при різних обставинах життя.

В основній філософській праці «Дослідження про людський розум» намагався довести, що в свідомості немає «вроджених ідей» і уявлень, душа дитини нагадує «чисту дошку» (*tabula rasa*). Пояснюючи сутність і походження знань, відчуттів і досвіду, виступав проти вроджених моральних принципів, за вирішальну роль виховання у розвитку дитини, яке долає вплив спадковості та середовища.

Однією з найважливіших ідей Локка є чітке розмежування виховання та освіти. Він наголошував, що освіта — засіб інтелектуального виховання, головна мета виховання — утворення характеру. «Добродішність, саме добродішність —

складна і цінна мета виховання... Всі інші міркування, всі інші якості повинні дати дорогу доброчесності»¹.

Найповніше його педагогічна теорія представлена у праці «Думки про виховання», де ставиться завдання підготувати нову породу людей, здатних індустріалізувати суспільство. На відміну від середньовіччя, коли мета виховання визначалась підготовкою людини до потойбічного життя, Локк визначив її як формування джентльмена, який уміє розумно і прибутково вести свої справи, не заважаючи іншим, має здоровий дух у здоровому тілі і вміє поводитись у товаристві. На його думку, джентльмен — особлива порода людей-буржуа, доброчесних, мудрих, вмілих у справах, з прищепленою «світськістю», фізично сильних і загартованих.

Перед вихованням Локк ставив три завдання: виховання тіла, характеру і розуму, які розв'язував, спираючись відповідно на загартування, честь і практичну доцільність. Найважливішим вважав формування характеру, моральне дисциплінування, розвиток волі дитини. Зауважував, що необхідно з раннього віку привчати дітей до вміння перемагати власні примхи, приборкувати пристрасті.

Особливе місце відводив моральному вихованню, головним завданням якого вважав формування дисципліни духу, яка виховується обмеженнями. Намагався створити програму морального виховання, що передбачала: розумність, скромність, поміркованість, стриманість, передбачливість (уміле і передбачливе ведення справ джентльменом), щедрість, хоробрість і мудрість, розуміння понять честі, відповідальності, сорому за неправильні вчинки. Важливою рисою особистості називав благовихованість (внутрішню делікатність, чемність душі).

Одним з перших Локк розробив і запровадив у моральне виховання метод вправ (формування моральних звичок). Ефективними вважав методи прикладу (виховання на позитивних прикладах), нагород і покарань.

Мета навчання — підготувати «ділову людину», тобто розвинути і спрямувати її розум, готувати до активного сприймання нових знань і ідей. Запропонував програму реальної освіти, яка передбачала необхідну підготовку до дієвих занять у реальному світі, до комерційної діяльності і складалась із чотирьох циклів: перший — читання і письмо рідною мовою, малювання, французька, латинська мови;

¹ Локк Д. Думки про виховання // Я.-А. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 143.

другий — арифметика, геометрія, географія, історія, хронологія, натуральна філософія (вчення про загальні закони природи, предмети пропонувалось засвоювати французькою або латинською мовами); третій — право, етика, ремесло, бухгалтерія, стенографія; четвертий — танці, фехтування, їзда верхи, музика, пластика. Вони були покликані надати джентльмену грації, витонченості, сформувати впевненість у собі.

Особливу увагу приділяв навчанню джентльмена ремесла, вважаючи, що фізична праця зміцнить здоров'я, служитиме відпочинком від розумової роботи і засобом виховання любові до діяльного способу життя.

Обмеженість підходу Локка до широкої освіти народу знайшла відображення у його «Записці про робітничі школи», де він пропонував утримувати школи для бідних частково за рахунок дитячої праці.

Клод-Андріан Гельвецій (1715—1771) — філософ, мислитель, у вченні якого найглибше розроблено ідеї французького Просвітництва XVIII ст. — критика феодального ладу, церковного абсолютизму та релігійного фанатизму, догматизму, схоластики й формалізму в галузі науки та освіти. Вбачав причину нерівності розумових даних не в соціальному походженні, расовій чи національній належності, а в суспільних факторах, наполягав на перевагах суспільного виховання.

Дені Дідро (1713—1784) — енциклопедист, прихильник державної системи безстанової народної освіти, який обґрунтував необхідність створення реальної школи, тісно пов'язаної з потребами життя та виробництва.

Жан-Жак Руссо (1712—1778) — найвидатніша постать періоду французької буржуазної революції, філософ-просвітитель, письменник, педагог. Народився в Женеві, рано розпочав самостійне життя, сповнене злигоднів і нестатків. За довгі роки мандрів змінив багато професій, зазнав приречень, голоду, підірвав здоров'я, але, незважаючи на це, мав багату душу, чуйну і гуманну. Велику увагу приділяв самоосвіті, вивчаючи філософію, фізику, хімію, астрономію, латину, музику. У 1741 р. переїхав у Париж, де займався літературною діяльністю, писав статті з історії і теорії музики, праці: «Про походження нерівності між людьми» (1754), «Суспільний договір» (1762), роман «Нова Елоїза» (1761), педагогічний напівроман-напівтрактат «Еміль, або Про виховання» (1762). У 4-й частині «Еміля» різко висловився проти релігії, церкви, що викликало бурхливу реакцію католицької верхівки, яка стала його переслідувати. Після цього переїхав до Швейцарії, Англії, але й там його

переслідували фанатичні католики. Наприкінці життя йому дозволили повернутися до Франції, де він і помер від інфаркту.

За багатьма свідченнями, Ж.-Ж. Руссо був дуже дивною, безпорадною, боягузливою людиною (навіть своїх п'ятеро дітей він віддав на виховання у дитячий будинок), але в галузі думки — рішучим й сміливим. Його педагогічна система пройнята глибоким демократизмом, є палким протестом проти схоластичної мертвої школи, догматизму і зубріння, сліпої середньовічної дисципліни, тілесних покарань.

Головним здобутком у педагогічній системі Руссо є теорія природного виховання, наслідком якої є «вільне виховання», яке повинно бути природовідповідним, готувати людину для активної суспільної діяльності, боротьби. Виховання діти отримують з трьох джерел: від природи, людей, що їх оточують, навколишніх речей. Виховання природою здійснюється шляхом внутрішнього розвитку людських здібностей, органів чуття; виховання людьми передбачає привчання людини використовувати розвиток цих здібностей і органів; виховання речами означає вплив на людину речей, з якими вона має справу. Правильним виховання буде лише тоді, коли всі три чинники діятимуть узгоджено, в одному напрямі.

Основою педагогічної системи Руссо є принципи: гуманізму (конкретизується у вигляді глибокої любові до дитини, безмежної поваги до її природи); природовідповідності (у вихованні треба слідувати за природою дитини, враховувати її вікові особливості); свободи (свобода фізична, свобода духу, свобода в діях і вчинках); індивідуального підходу до дітей (дитина має все від природи і треба лише розвинути цінні якості в ній, допомагаючи в цьому природі, тобто треба знати дитину).

У праці «Еміль, або Про виховання» Руссо зробив спробу виділити основні періоди в розвитку людини від її народження до повноліття, окреслити особливості кожного з них. Виділив чотири періоди: від народження до двох років (особлива увага надається фізичному розвитку і загартуванню); від 2 до 12 років (період «сну розуму», розвиток органів чуттів, знайомство з навколишнім життям); від 12 до 15 років (період розумового й трудового виховання, розвитку спостережливості, самодіяльності, трудових умінь); від 15 років до повноліття (період «бурі пристрастей», морального і статевого виховання, розуміння призначення жінки в суспільстві).

Уперше в історії педагогіки Руссо висуває метод природних наслідків (природний наслідок поганих вчинків), наголошуючи, що виховують не шляхом декламації, а шляхом переживання вихованцем наслідків зроблених ним поганих вчинків, нагромадження морального досвіду. Засуджує покарання, ганьбу, підвищені вимоги до дитини, не допускає порівняння її з іншими дітьми («жодних суперників, ніякого змагання, навіть у бігу. Нехай дитина змагається сама із собою, тобто порівнює те, що вона зробила вчора, з тим, що вона зробила сьогодні, не порівнюючи свої успіхи з успіхами інших»¹).

В основі дидактики Руссо — принципи самодіяльності, свідомості у навчанні, наочності, міцності та ґрунтовності знань.

Завданням морального виховання філософ вважав виховання людини гуманної і людяної, яка прагне до свободи, вміє працювати. Він наголошував, що кожна людина повинна працювати: багатий чи бідний, сильний чи слабкий — кожний непрацюючий є шахраєм.

Незважаючи на недоліки (ідеалізація природного розвитку дітей, захоплення теорією вільного виховання та ін.), педагогічна система Ж.-Ж. Руссо була пройнята глибоким демократизмом, ненавистю до соціальної нерівності серед людей, протестом проти мертвої схоластичної середньовічної школи.

Становлення і розвиток класичної європейської педагогіки та національної системи народної освіти у XIX ст.

Виховні ідеали гармонійного розвитку людини в античній школі, сувора логіка середньовічної науки, яка заклала основи наукових та освітніх структур, класична школа епохи Реформації, ідеї реальної освіти у проектах французьких просвітителів — джерела європейської школи та педагогіки XIX ст., яка, увібравши досягнення попередніх епох, поставило низку нових освітніх проблем перед педагогікою як наукою та практикою шкільництва. Деякі з поставлених питань частково були вирішені у XX ст., а деякі й нині до кінця не розв'язані.

Основними проблемами організації системи народної освіти у XIX ст. були:

¹ Руссо Ж.-Ж. Еміль, або Про виховання // Коменский Я.-А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.-Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 230.

- організація державної загальнодоступної системи народної освіти із забезпеченням наступності усіх її ступенів, вирішенням проблем фінансування;
- забезпечення національного змісту освіти та використання рідної мови у навчанні;
- становлення професійної учительської освіти, що відповідає вимогам підготовки молоді до життя;
- удосконалення методів навчання з урахуванням інтересів та вікових особливостей учнів, використання досягнень психологічних наук;
- визначення оптимального співвідношення класичної та реальної освіти.

Ланки європейської освіти (елементарна початкова школа, класична або реальна гімназія та університет), що склалися в цей період, мали національні особливості у різних країнах.

Педагогічна думка XIX ст. була нерозривно пов'язана із щоденною практикою шкільництва, яке перевіряло і коригувало ідеї науковців.

Педагоги-класики кінця XVIII—XIX ст.

Демократичні ідеї організації нової школи знайшли теоретичне обґрунтування у педагогічних творах і втілення у практичній діяльності європейських педагогів-класиків¹ кінця XVIII—XIX ст.

Йоган-Генріх Песталоцці (1746—1827) — швейцарський педагог-класик. Упродовж багатьох років керував відомими виховними закладами в Швейцарії: «Установою для бідних» у Нейгофі (1774—1780), притулком для сиріт у Станці (1798—1799), інститутами в Бургдорфі (1800—1804) та Івердоні (1805—1825). Ще до того, як стала знаменитою створена ним Івердонська вчительська школа, був удостоєний візитів французького та російського імператорів Наполеона Бонапарта та Олександра I. Німецький канцлер Бісмарк, якому вдалося об'єднати 296 князівств, курфюрств, герцогств у єдину державу, зазначав, що цим він зобов'язаний шкільному вчителю, який зумів виховати в юних німців національний патріотизм, прагнення до єдності. Увійшов у світову історію педагогіки тим, що утримував на власні кошти школи для бідних дітей. Свій досвід узагальнив у творах «Лінгард і Гертруда» (1781—1787),

¹ Під терміном «класичний» розуміють зрілу стадію будь-якого явища, коли воно досягає найвищого розквіту і найбільшої виразності своїх рис.

«Як Гертруда вчить своїх дітей» (1801), «Лебедина пісня» (1825) та ін.

Основну роль відводив вихованню, яке повинно забезпечити дітям поступовий, різносторонній і гармонійний розвиток природних задатків, здібностей, добру трудову підготовку, розвинути фізичні й духовні сили. В основу виховання поклав принцип природовідповідності, прагнув побудувати навчально-виховний процес на основі врахування особливостей психологічного розвитку дитини.

Услід за Я.-А. Коменським ввів у теорію морального виховання принцип народності, який передбачає, що виховання повинно ґрунтуватися на кращих якостях і рисах народу, почуттях правди і справедливості, закладених в самому народі. Головним завданням морального виховання вважав розвиток високих моральних якостей, навичок і переконань шляхом вправлення дітей у моральних вчинках. «Людина сама природовідповідно розвиває основи свого морального життя — любов і віру, якщо тільки вона виявляє їх на ділі»¹.

Одним з перших намагався розробити проблему взаємозв'язку сім'ї і школи. Наголошував на важливості родинного, зокрема материнського, виховання: родина — це перший зразок науки життя в спільноті, науки взаємної допомоги, дії. Справжня любов до дитини вимагає мудро керувати і твердою рукою стримувати. Цінуючи свободу дитини, визнавав і стримування, і слухняність, ставив межі між свободою і слухняністю. Допускав у вихованні покарання, попередження, заохочення. Основними чинниками виховання вважав працю, простоту, взірцевий порядок, дисципліну, сім'ю і добру матір.

Навчання прагнув будувати на психологічній основі, зокрема на чуттєвому пізнанні. Великого значення надавав наочності, висунув ідею розвиваючого навчання, сформулював дидактичні принципи послідовності, поступовості, міцності, систематичності, самодіяльності у навчанні.

Вважається основоположником теорії та методики початкового навчання рідної мови, арифметики, елементарної геометрії, географії. Здійснити розумове виховання намагався за допомогою системи спеціально підібраних вправ, які безперервно і послідовно розвивають інтелект дитини. Прагнув спростити і психологізувати навчання, доводив існування найпростіших елементів будь-якого знання про речі

¹ Песталоцци И.-Г. Лебединая песня // Коменский Я.-А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.-Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 360.

та предмети — число, форма, слово. В процесі навчання дитина опановує форму внаслідок вимірювання, число — за допомогою числення, а слово — завдяки розвитку мови. Таким чином, елементарне навчання зводиться до вміння вимірювати, лічити і володіти мовою.

Виходячи із загальних дидактичних положень, створив основу спеціальних методик початкового навчання. Відкидаючи пануюче книжне навчання, вимагав, щоб дитина сама вела спостереження і розвивала свої здібності. Завданням викладання рідної мови вважав розвиток мови дитини і збагачення її словникового запасу. Відстоював необхідність переходу від буквоскладального методу до звукового. Дав цінні вказівки щодо збільшення словникового запасу дітей, пов'язуючи навчання рідної мови з наочністю і переданням елементарних відомостей з природознавства, географії та історії.

Наголошував на необхідності спеціальних систематичних вправ, розміщених у порядку зростання складності — «від навички в дуже простих справах до навички в надзвичайно складних». Учителю повинен щиро любити дітей, почувати себе ніби їх батьком. Дитина від природи має діяльні сили, тому завдання педагога — дати учневі відповідний матеріал, потрібний для вправлення у цих силах. Це можливо тільки у тому випадку, коли вчитель будуватиме все виховання на основі знання фізичних і психічних особливостей учнів.

Песталоцці був прикладом величезної людської енергії, наполегливості, любові до дорослих і дітей. «Все для інших, нічого для себе» — слова, викарбувані на його пам'ятнику, є найкращою характеристикою його педагогічної діяльності.

Йоганн-Фрідріх Гербарт (1776—1841) — німецький філософ, психолог і педагог, послідовник Песталоцці. Народився в Ольденбурзі (Німеччина) в сім'ї чиновника-юриста. Після закінчення Ієнського університету жив у Швейцарії, працював домашнім вихователем. У 1801 р. відвідав Бургдорф, де познайомився з досвідом Й.-Г. Песталоцці, його «психологізацією навчання», почав посилено вивчати його праці, пропагувати педагогічні ідеї. Повернувшись до Німеччини, працював доцентом, потім професором Геттінгенського і Кенігсберзького університетів, де читав лекції з філософії, психології та педагогіки. Свої педагогічні погляди виклав у творах: «Загальна педагогіка, виведена з мети виховання» (1806), «Підручник психології» (1816), «Психологія як наука, що заснована на досліді, метафізиці й математиці» (1824), «Нарис педагогічних читань» (1835) та ін.

Намагався теоретично обґрунтувати педагогіку, вважаючи, що філософія вказує мету виховання, а психологія —

шляхи до цієї мети. Визначаючи основну мету виховання дітей як гармонію волі з естетичними ідеями і вироблення багатостороннього інтересу, накреслив основні шляхи і засоби її досягнення: виховуюче навчання, керування людьми і моральне виховання.

Ідея виховуючого навчання Гербарта містить шість видів багатостороннього інтересу: емпіричний — до навколишнього світу; спекулятивний — до речей і явищ; естетичний — до прекрасного; симпатичний — до близьких; соціальний — до всіх людей; релігійний — служіння релігії «найвищому духові». Для їх задоволення необхідно відповідно проводити навчання: розвивати уяву, пам'ять, логічне мислення, пробуджувати інтерес до знань, збагачувати різними уявленнями.

Гербарт вважав, що світ складається з нескладних «реалів» — елементів і зв'язків між ними. Тому обсяг свідомості людини є обмеженим і його слід формувати завдяки чотирьом ступеням навчання. На першому ступені (ясність) застосовується первинне ознайомлення учня з предметом пізнання, що посилюється унаочненнями; на другому (асоціація) встановлюється зв'язок нових елементів знань з попередніми, відомими; на третьому (система) відбувається компонування матеріалу, яке ускладнює його у вигляді правила чи закону; на четвертому ступені (метод) виробляється застосування набутих знань на прикладах, при розв'язанні вправ, завдань, тренувань.

Розробив теорію видів навчання: *описове* (має на меті виявити досвід дитини, доповнити його за допомогою образної розповіді вчителя, наочних засобів, заучування матеріалу напам'ять), *аналітичне* (має завданням поділ навчального матеріалу на складники і надання уяві учнів певної системи), *синтетичне* (узагальнення, синтез існуючого в свідомості відокремлено, зведення його до системи). Процес навчання має забезпечувати єдність трьох способів навчання. Ставлячи вище за все розвиток мислення учнів, відводив головне місце в навчальному процесі стародавнім мовам і математиці.

Керування дітьми, на його думку, має своїм завданням зовнішнє дисциплінування учнів, привчання їх до порядку. Дитина проявляє «дику пустотливість», кидаючи її в різні сторони, вона порушує встановлені в школі порядки, проявляє недисциплінованість. «Щоб забезпечити можливість навчання та морального виховання дітей, треба приборкати цю дикість»¹. Його система керування зводиться

¹ Гербарт Й.-Ф. Загальна педагогіка // Хрестоматія по історії педагогіки. — М., 1940. — Т. 11. — С. 261.

до придушення самостійності дітей, їхньої ініціативи і діяльності за допомогою погроз, суворого нагляду, наказів і забобонів, навіть тілесних покарань.

Система морального виховання Гербарта ґрунтується на п'яти моральних ідеях: ідея внутрішньої волі (робить людину цільною, без «душевного розладу»; ідея вдосконалювання (поєднує силу та енергію волі й забезпечує «внутрішню гармонію» людини; ідея приязні (сприяє погодженості волі однієї людини з волею інших); ідея права (має вирішальне значення в розв'язуванні конфліктів між волею людей); ідея справедливості (визначає нагороду тому, хто зробив добру послугу суспільству, або покарання тому, хто порушив закони і правила). На думку педагога, той, хто виховується на основі цих ідей, ніколи не вступатиме в конфлікт із середовищем.

Педагогічна теорія Гербарта істотно вплинула на подальший розвиток теорії і практики виховання в багатьох країнах. Він вказав на те, що педагогіка має свою систему понять, зокрема поглибив дидактичну проблематику. Його методика навчання на довгий час запанувала в школах, а думки про багатогранність та різноманітність інтересів, систематичність у навчанні, увагу та її розвиток актуальні й нині. Не менш важливими є його спроба визначити взаємодношення між навчанням та вихованням і пропорований принцип «виховного навчання».

Фрідріх-Вільгельм-Адольф Дістервег (1790—1866) — німецький педагог-демократ. Його називали «учителем німецьких учителів». Народився в м. Зігені (Німеччина) в сім'ї чиновника-юриста. Після закінчення спочатку Герборнського, а потім Тюбінгенського університетів (1811) працював учителем, згодом директором учительських семінарій у Мерсі й Берліні, де викладав математику, педагогіку і німецьку мову, водночас був учителем дослідних початкових шкіл при семінаріях. У 1827—1866 рр. видавав педагогічний журнал «Рейнські листки для виховання і навчання», в якому опублікував понад 400 статей. У 1832—1841 рр. створив у Берліні 4 учительські товариства, 1848 р. був обраний головою «Загальної німецької вчительської спілки». Цього ж року підписав «Записку 23», у якій засуджував конфесійні школи і становість. У 1847 р. за «небезпечне вільнодумство» Дістервега було усунуто з посади директора вчительської семінарії, а в 1850 р. звільнено у відставку.

Світогляд Дістервега формувався під впливом просвітницької філософії та передової літератури Німеччини (Лес-

сінга, Гете, Шіллера та ін.). На його філософських і етичних поглядах позначився і вплив Канта.

Він обстоював ідею загальнолюдського виховання, тобто єдності любові до людства і до свого народу. Головною метою виховання вважав гармонійний розвиток людини на основі принципів природовідповідності, культуровідповідності, самодіяльності.

Принцип природовідповідності прямо називав найважливішим. Виховання за цим принципом має здійснюватися відповідно до природного розвитку дітей, враховуючи їх вікові та психологічні особливості в процесі навчання й виховання. Природі людини, на його думку, властиві індивідуальні задатки, які потребують збудження і розвитку. Розвиток і виховання дітей нерозривно пов'язані між собою, виховання має стимулювати природні задатки дітей, але без застосування насильства, оскільки це суперечить людській природі.

Сутність принципу культуровідповідності полягає у тому, щоб у процесі виховання передавати молодому поколінню досягнення культури даної історичної епохи. Принцип самодіяльності (активності та ініціативності) визначає особистість дітей, сприяє розвитку їх мислення й волі, які виявляються у вчинках. Підготувати дітей і молодь до вільної діяльності та вільного розвитку, виховати і навчити їх відповідно до вимог сучасності — основне завдання кожної школи.

Значне місце у своїй педагогічній системі Дістервег відводить дидактиці. Виходячи з розуміння процесу виховання як збудження задатків дитини, створює дидактику розвиваючого навчання, яку виклав у вигляді 33 законів і правил навчання у «Посібнику для освіти німецьких вчителів», виокремивши при цьому 4 групи: правила, що стосуються учня (суб'єкта навчання); правила, що стосуються об'єкта навчання — учбового матеріалу; правила відповідно до часу і місця; правила, що стосуються учителя. Головним завданням навчання вважав збудження пізнавальних здібностей учня, розвиток мислення, уваги, пам'яті, водночас підкреслюючи, що розвиток цих здібностей дітей нерозривно пов'язаний із засвоєнням матеріалу.

Істинне навчання, за Дістервегом, повинно носити виховуючий характер. Воно не тільки розвиває розумові сили дитини, а й формує в ній тверді переконання, високі моральні почуття, сильний характер, всю її особистість. Навпаки, погане навчання «псує не лише голову, а й характер». Добре поставлене навчання сприяє вихованню у дитини свідомого ставлення до роботи, правильної поведінки.

Основою природовідповідного навчання вважав наочність, стверджуючи, що мислення поняттями розвивається з конкретного мислення, яке ґрунтується на ознайомленні з реальними предметами. Обґрунтовував принцип послідовності в навчанні, який знаходить конкретне вираження в правилах: від близького до далекого; від простого до складного; від легшого до важчого; від відомого до невідомого. Великого значення надавав свідомому засвоєнню знань, одним з показників якого є уміння учня ясно і чітко викласти предмет. Наголошував на врахуванні вікових та індивідуальних особливостей дітей, систематичності навчання, ґрунтовності засвоєння знань.

Щодо змісту освіти, Дістервег вважав за необхідне озброїти дітей знаннями, необхідними їм у житті, тобто виступав за єдність формальної і матеріальної освіти: «Формальна освіта нерозривно пов'язана з матеріальною і до того ж не тільки через те, що чисто формальної освіти взагалі не існує, а через цінність знань і навичок самих по собі, при умові, що вони здобуті самодіяльним шляхом»¹. Цим самим він вніс суттєву корективу у вчення Й.-Г. Песталоцці. При правильній постановці навчання розвиток пам'яті, уваги, мислення нерозривно пов'язаний із засвоєнням самого навчального матеріалу. Зміст навчання повинен відповідати рівню сучасної науки, тому слід знайомити учнів із сучасними фізикою, математичною географією, астрономією тощо, не вводячи їх в історію питання, а пізніше вони самі прийдуть до вивчення історії науки. Щодо методів навчання критично ставився до дедуктивного (синтетичного) методу і захищав індуктивний (аналітичний), який називав розвиваючим.

Дістервег є автором понад 20 підручників (з математики, географії, природознавства та інших предметів), посібників для вчителів. Наголошував на вимогах до вчителя: досконале знання свого предмету, любов до дітей, рішучість, енергійність, тверда воля, характер, громадянська мужність і власні переконання, постійне вдосконалення, бути взірцем для вихованців, уміти дисциплінувати їх. Для вчителів сформулював кілька правил: навчай захоплююче, енергійно, пам'ятаючи, що джерело сили викладу матеріалу — в знаннях і енергії; виробляй у собі вольові риси характеру (мужність, цілеспрямованість); привчай учнів правильно усно й письмово викладати свої думки, сам стеж за доброю вимовою, виразним викладом і логічною побудовою мови; зав-

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Вибрані педагогічні твори. — М., 1956. — С.178.

жди веди учнів уперед, розвиваючи їх і передаючи їм свої знання; знаходь задоволення в розвитку і русі вперед як власному, так і своїх учнів.

Фрідріх Фрйобель (1782—1852) — німецький педагог, теоретик дошкільного виховання, послідовник Песталоцці. Син пастора, рано залишився без матері. У 1801 р. вступив до Геттінгенського університету, а потім — Берлінського, де захопився природознавством і філософією. У 1817 р. відкрив в Кейльгау (Тюрингія) виховний заклад для дітей шкільного віку, в якому намагався втілити педагогічні принципи Песталоцці. У 1837 р. відкрив перший дитячий заклад у м. Бланкенбурзі, який згодом назвав «Kindergarten» — дитячий садок. Розробив методіку дошкільного виховання, пропагував необхідність дитячих садків, готував через систему курсів «садівниць»-виховательок дитячих садків. Свої педагогічні думки виклав у творах: «Виховання людини», «Виховання шляхом розвитку», «Заклик заснувати німецьку національну систему виховання», щорічних звітах про стан виховного закладу, щомісячному журналі «Сімейне виховання».

Був прихильником всебічного розвитку дітей, урахування їхніх вікових особливостей. Мету виховання, вслід за Й.-Г. Песталоцці, визначав як саморозвиток закладених у людині сил і здібностей.

Розрізняв чотири інстинкти в дитини: інстинкт діяльності (виявлення творчого начала): інстинкт пізнання (прагнення пізнати внутрішню суть всіх речей), художній інстинкт (надання безформним предметам прекрасної форми), релігійний інстинкт, до якого звів і попередні три.

Весь період розвитку дитини поділяв на три вікові ступені: немовля (розвиток зовнішнього чуття); дитинство (сімейне виховання, ігри, розвиток мови), отрочтво (свідомі цілі, шкільне навчання).

Людину, як і всю природу, розглядав у неперервному розвитку, однак розумову і фізичну діяльність пов'язував з божественною сутністю людської природи: в діяльності людини вбачав вияв божественного начала.

Основним завданням дошкільних закладів вважав допомогу дитині знайти зовнішнє вираження для свого внутрішнього життя і, таким чином, сприяти її розвитку. Прагнув допомогти дитині висловити свої почуття і думки за допомогою жесту, пісні та мови, присвятивши своє життя організації матеріалу в такій формі ігор, забав, конструктивної діяльності, оповідань та ін., що допомогло б дитині в її прагненні до самовияву.

Велика заслуга Фрєобеля в тому, що він визначив велике розвиваюче, виховне та освітнє значення дитячої гри, її самостійне місце в системі дошкільного виховання, вважаючи, що саме в грі найкраще виявляються творчість і самодіяльність дитини, не виключаючи водночас керівного впливу дорослих на ігри дітей. Розробив дидактичний матеріал для ігор шість «дарунків Фрєобеля», якими були: м'яч, куля, циліндр, куб, кубики, цеглинки, що виступали символами зображення навколишнього життя тварин і людей, пригод казкових героїв, сприяли ознайомленню з природою у поєднанні із засвоєнням геометричних форм, розвитком художнього смаку, комбінаторних здібностей дитини. Запроваджені були й ігри з паличками, горохом, виколування по контуру, малювання, аплікації, ліплення, плетення з кольорових смужок паперу, рухливі ігри.

Школа — це місце, де дитина повинна навчитися важливих життєвих речей, основ істини, справедливості, відповідальності, ініціативи, причинних співвідношень, не лише засвоюючи їх інтелектуально, а й перетворюючи на практичне життя; зосередити свою увагу на природі як зовнішньому світі й на душі як світі внутрішньому через посередника, яким є мова. Звідси Фрєобель визначає зміст шкільного навчання: *релігія* як пізнання творчого світового начала; *природознавство* як пізнання природи; *математика* як предмет, що сприяє пізнанню душі та розвитку мислення, і *мова* як посередник між навколишнім оточенням і людиною. Підкреслював роль вправ у шкільних заняттях, значення правильності, виразності та ритму мови, розширення запасу слів.

Негативною особливістю педагогічної системи Фрєобеля була надмірна регламентація діяльності дітей, що призводить до обмеження їхньої самостійності, виховання педантизму.

Основні теорії європейської освіти Нового часу

Поява освітніх реформаторських течій наприкінці XIX — на початку XX ст. в Європі була зумовлена прагненням педагогів побудувати нову школу на теоретичних засадах педагогів-класиків, яка б виховувала ініціативних, всебічно розвинених людей, здатних у майбутньому стати підприємцями, активними діячами в різних галузях державного і громадського життя. Реформаторські течії визначалися негативним ставленням до традиційної теорії та практики навчання і виховання, глибокою повагою та інтересом до особистості дитини, новими шляхами розв'язання педагогіч-

них проблем, серед яких — пошук шляхів становлення особистості протягом періоду дитинства, розвиток творчих сил дитини, обов'язковість її особистого самоусвідомлення, здатність до соціальної адаптації та ін. Головною метою реформаторів стали модернізація та модифікація традиційної школи; для реалізації вони виробили певні концептуальні положення (ідея організації діяльності з метою забезпечення саморозвитку особистості). Характерною ознакою нових освітніх течій було поєднання теоретичних інноваційних пропозицій з практичною інноваційною діяльністю, яка відбувалася в експериментальних навчально-виховних закладах.

Теорії «громадського виховання» і «трудової школи»

Наприкінці XIX — початку XX ст. в Німеччині відбулися соціально-економічні зміни, які зумовили перетворення її з аграрно-індустріальної країни на сильну індустріальну державу. Ставши на шлях індустріального розвитку, вона увійшла до числа провідних країн, які боролися за панівне становище на світовому ринку та переділ уже розподіленого світу. Це зумовило постановку нових завдань і в галузі виховання та навчання. Чинна система виховання з її догматичними методами і відірваним від практичного застосування змістом навчального матеріалу не відповідала новим завданням, задовольняючи попит лише на просту, некваліфіковану працю.

Критикуючи існуючий стан освіти, представники німецької педагогіки вимагали реформ школи, висуваючи вимогу наблизити методи навчання до потреб життя, сприяти розвитку активності та самодіяльності учнів. Прихильники реформаторського руху вважали головною метою народної та середньої школи не збільшення обсягу знань, а розвиток самодіяльності учнів, їх підготовку до самостійного засвоєння знань і набутих умінь.

Георг Кершенштайнер (1854—1932) — один з представників реформаторської педагогіки в Німеччині, який, спираючись на ідею трудової школи Й.-Г. Песталоцці, розвинув її на практиці, враховуючи особливості економічного й культурного розвитку Німеччини початку XX ст. Свої педагогічні погляди виклав у творах «Професійне виховання німецького юнацтва», «Основна аксіома освітнього процесу», «Державно-громадське виховання німецької молоді», «Що таке трудова школа?» та ін.

Головним завданням школи вважав «громадянське виховання», тобто виховання людей у душі беззастережної

слухняності, відданості існуючій державі. Важливою складовою громадянського виховання була його теорія трудово-го навчання. Пропонував створювати професійні трудові школи, «додаткові школи» для молодих робітників і селян з метою здобуття початкової освіти.

Характерним для трудової школи вважав: формування умінь самостійного користування методами, характерними для відповідних наук шкільного курсу; чільне місце ручної праці як найважливішого засобу виховання характеру та підготовки до практичної діяльності, яка повинна застосовуватися лише там, де необхідна за природою речей і за умови розвитку в дітей точності, акуратності, спритності.

Головне завдання народної школи педагог вбачав у привчанні до старанного виконання будь-якої роботи, завдяки якій школа може розвивати волю, розум, витонченість відчуттів. Наголошував на необхідності розвитку мимовільної уваги, точності та акуратності при виконанні кожної трудової операції: «Звикнувши до старанного виконання роботи на спеціальних уроках праці, діти перенесуть цю звичку на всі інші види ручної праці, які використовуються в шкільному навчанні, а також на свою майбутню професійну діяльність»¹.

Обстоював необхідність урахування методів і прийомів роботи, виділяючи метод дослідження, перевага якого полягає в тому, що він вчить спостерігати за природою, ставити запитання, розглядати причини технічних явищ і процесів. Стверджував, що знання із галузі природничих наук повинні отримуватися не з книг, а тільки на основі самостійного проведення експериментів, сформулювавши «золоте правило викладання»: не говори дитині того, що вона знає сама.

Наголошував на необхідності створення в школах лабораторій для проведення практичних занять, на яких клас поділяють на групи по три-чотири учні залежно від складності завдання чи за кількістю наявного обладнання. При виконанні завдання кожен учень виконує свою частину роботи: один проводить спостереження, інший контролює його, третій обчислює. При виконанні наступного завдання ролі повинні мінятися, причому починати роботу повинен той учень, в якого більше розвинена спритність рук. Отримані результати порівнюють, обговорюють і узагальнюють.

Реформаторські ідеї Кершенштейнера істотно вплинули на розвиток педагогічної теорії та шкільної практики в Єв-

¹ Пискунов А. И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики). — М., 1963. — С. 217.

ропі на початку ХХ ст., створивши значний імпульс для розвитку уявлень про громадянське виховання й роль професійної підготовки в житті кожного члена суспільства.

Зейдель Роберт (1850—1933) — швейцарський педагог, один з теоретиків трудової школи, завдання якої вбачав насамперед у вихованні в дітей навичок ремісничої та сільськогосподарської праці. Пропагував ідеї громадянського виховання, заснованого на загальнолюдській моралі.

Теорія «вільного виховання»

Теорію «вільного виховання» як течію в педагогіці другої половини ХІХ — початку ХХ ст. характеризують індивідуалізм і категоричне заперечення суворої регламентації всіх сторін життя й поведінки дитини. Її ідеалом є вільний, необмежений розвиток сил і здібностей кожної дитини, повне розкриття індивідуума. Представники цього напрямку розвивали педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо про природне виховання.

Олена Кей (1849—1926) — шведська письменниця та громадський діяч, завдяки якій ця теорія набула поширення в Європі. Висунула ідею самонавчання і самовиховання дітей. На її думку, основою педагогічного процесу повинен бути особистий досвід дитини, її інтерес і самостійність. Критикуючи стару школу, її методи, Е. Кей закликала дорослих поважати дитину. Наголошувала, що мета освіти — у формуванні людини з «новими думками й вчинками». У творах «На порозі життя», «Мати і дитина», «Вік дитини» виступала проти недоліків у сімейному вихованні дітей дошкільного віку, старої схоластичної школи, будуючи свої педагогічні погляди на теорії «вільного виховання» — самовихованні, саморозвитку своїх природних, індивідуальних здібностей. Наголошувала, що вихователь не повинен нав'язувати свої думки і вимоги, а тільки допомагати дитині самовиховуватись.

Марія Монтесорі (1870—1952) — італійський педагог, лікар, автор методики виховання дітей у дошкільних закладах («будинках дитини») і початкових школах. Її педагогічна система була різновидом теорії вільного виховання й сенсуалізму в педагогіці.

Основою навчання в дошкільному й молодшому шкільному віці вважала сенсорне виховання, яке здійснювала за допомогою організації навколишнього середовища і занять з дидактичним матеріалом. Є автором творів «Метод наукової педагогіки, що застосовується до виховання в будинках дітей», «Самовиховання і самонавчання в почат-

ковій школі», в яких пропагувала теорію вільного виховання. Виходячи з того, що дитина від природи здатна до самостійного спонтанного розвитку, вважала за необхідне створення такого оточення, яке б давало їй тільки «поживу» для самовиховання. Головною формою виховання й навчання вважала самостійні індивідуальні заняття дітей або спеціально розроблений нею індивідуальний урок, основа якого — стислість, простота та об'єктивність знань. Заслугою Монтесорі є впровадження в практику дошкільних закладів систематичних антропометричних вимірювань за допомогою пристосованої до дітей апаратури. Її система здобула популярність у багатьох країнах, а дидактичний матеріал і прийоми навчання лягли в основу для створення більш досконалих систем навчання й виховання.

Експериментальна педагогіка

Одна із течій педагогіки кінця XIX — початку XX ст., зумовлена виникненням у деяких європейських країнах (Німеччині, Англії, Франції та ін.) спеціальних центрів психологічних і педагогічних досліджень, всі положення якої обґрунтовані даними емпіричних спостережень і спеціально поставленого експерименту. Основними методами дослідження були тривалі спостереження педагогічного процесу, експеримент, вивчення дитячих праць, анкетування, тести, бесіди, статистичні дані, збирання та аналіз різноманітних фактів. У центр уваги ставилося не навчання дитини, а вивчення її самої.

Заслугою експериментальної педагогіки, яка потребувала всебічного дослідження дитини, були точність і визначеність результатів досліджень, поданих у числах чи мірах, з'ясування закономірностей фізичного розвитку дитини, дослідження відчуттів, сприймань, уваги, пам'яті та ін.

Ернст Мейман (1862—1915) — німецький педагог, психолог, засновник «експериментальної педагогіки». Пояснював виникнення цієї течії в педагогіці необхідністю наукового обґрунтування процесу навчання і виховання. Автор три томної праці «Лекції з експериментальної педагогіки». Вважав педагогіку експериментальною наукою, цариною діяльності якої є дослідження: фізичного й психічного розвитку дитини, її мислення, сприймання, відчуття тощо; навчально-виховного процесу школи; індивідуальних особливостей учнів, їх інтелектуальних здібностей, обдаровань; дослідження праці вчителя. Намагався синтезувати різні психологічні концепції розвитку дитини, її здібностей, успіш-

ності навчання тощо й покласти їх в основу теорії та практики виховання.

Вільгельм-Август Лай (1862—1926) — німецький педагог, теоретик експериментальної педагогіки. Словесному навчанню, яке панувало у XIX ст., протиставив свою так звану педагогіку дії. Розробив систему навчання («ілюстративна школа»), яка передбачає активну працю дітей з ілюстрування набутих знань. Автор книги «Школа дії», в якій пропонував завершувати вивчення навчального матеріалу такими заняттями, як ліплення, виготовлення макетів і моделей, проведення дослідів, догляд за рослинами і тваринами, розв'язування практичних задач з математики, драматизація, співи, музика, танці тощо. Вважав, що виконання ілюстративних робіт сприяє творчому ставленню дітей до навчання, кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку уяви й моторики. Його теорія відіграла позитивну роль у боротьбі з вербалізмом у навчанні, застосовувалась у багатьох країнах, зокрема в Україні.

Педагогіка особистості

Вона виникла наприкінці XIX ст. як течія в німецькій педагогіці. Важливим завданням виховання вважалось формування особистості на основі високорозвиненої розумової самостійності. Тому особливого значення надавала навчанню дітей найбільш раціональним методам розумової праці. Значною заслугою її прихильників було детальне опрацювання методики навчання дітей прийомам розумової праці, вмінню спостерігати, вести бесіду, переказувати зміст прочитаного, самостійно готувати доповіді тощо. В навчальному процесі, організованому в дусі педагогіки особистості, центр уваги переносився з діяльності вчителя на діяльність учня при збереженні провідної ролі вчителя.

Гуго Гаудіра (1860—1923) — німецький педагог, засновник педагогіки особистості. Особистість розумів як результат взаємовпливів вродженої індивідуальності й культурного середовища. У книзі «Дидактика ереси» виклав свої педагогічні погляди, визначивши мету загальної освіти — розвиток самостійності мислення. Вирішальним принципом дидактики вважав самодіяльність і активність учнів.

Герріх Шаррельман (1871—1940) — німецький педагог-реформатор, один з представників педагогіки особистості. Основами своєї концепції проголошував свободу «як єдину мету виховання», «вільну методику» і «вільний зміст» навчально-виховної роботи, заперечення систематичності навчання і будь-

яких наперед встановлених методичних форм. На його думку, вчити дітей треба тільки «при нагоді», на основі вільної творчості, інтересу і безпосереднього досвіду дитини.

Наголошував на необхідності розвитку творчих сил дитини, художньо-естетичних почуттів і смаків, створення умов для вияву дитячої фантазії. Школа повинна забезпечити самостійний розвиток дітей через їхню фізичну працю («ручну діяльність»), підвести до вирішення «душевних питань», вироблення в дітей радісного світосприймання, тобто бути трудовим співтовариством для дітей, які під керівництвом учителя прагнуть досягти самостійно поставленої мети.

Теорія «нового виховання» і «нових шкіл»

«Нове виховання» — міжнародний педагогічний рух за оновлення школи й виховання, за побудову навчально-виховної роботи, відповідно до інтересів дитини, що виник на межі XIX—XX ст. Його ідеї реалізовували в школах інтернального типу, де проголошувалася відмова від зубріння, формалізму і схоластики. В основу було покладено принцип органічного поєднання навчання з продуктивною працею учнів. Велика увага приділялася фізичному й естетичному вихованню, дитячому самоврядуванню.

Адольф Ферр'єр (1879—1960) — швейцарський педагог, очолював Міжнародне об'єднання прихильників «нових шкіл» (1912), яке сформулювало загальні організаційні й дидактичні положення нових шкіл (30 характерних для них ознак). Найважливіші з них: спільне виховання хлопчиків і дівчаток, інтернальний характер школи, об'єднання дітей у невеликі групи (10—12 осіб), широке використання фізичної праці, прогулянок, далеких екскурсій; побудова навчального процесу згідно з віковими та індивідуальними особливостями дітей; поєднання колективної та індивідуальної роботи в навчанні; спрямування змісту навчання на розвиток розумових здібностей, здатність застосовувати здобуті знання на практиці; надання переваги методам навчання, які збуджують інтерес до науки, розвивають мислення; забезпечення висококваліфікованими педагогічними кадрами; влаштування шкіл у сільській місцевості тощо. «Новими школами» було вирішено вважати лише ті навчально-виховні заклади, які було розміщено на лоні природи, а навчання в них спиралося на досвід дітей, де використовували ручну працю, панувало самоврядування вихованців.

Сесіл Редді (1858—1932) — англійський педагог, який заснував одну з перших таких шкіл в Аббтсгольмі (1889, Анг-

лія). Його інтернат розташовувався в селі, де молодь перебувала у природних умовах і могла вільно фізично розвиватися. Учні було поділено за віковими групами на чотири дворічні класи; програма занять визначалася на день і крім навчання охоплювала всі інші заняття: упорядкування кімнати і речей, ручну працю, працю в полі, городі, відпочинок, спорт, забави, музику, концерти тощо. Метою виховання був всебічний індивідуальний розвиток дитини. Методи навчання послуговувалися експериментом; предметом навчання були важливі для життя справи й пізнання сучасної культури. Редді виступав за органічне поєднання природничонаукової освіти з гуманітарною. Проте відгуку в суспільстві школа не знайшла.

Селестен Френе (1896—1966) — французький педагог, один із засновників Міжнародного об'єднання прихильників «нових шкіл». Основним принципом створеної ним нової школи було здійснення навчання через самодіяльність учнів, головною формою якої є вільний виклад (усний, а потім письмовий) ними своїх вражень і думок (так званий вільний текст). Іншими видами діяльності дітей, за допомогою яких здійснюють навчання, вважав шкільні конференції, образотворче мистецтво тощо.

Жан-Овід Декролі (1871—1932) — бельгійський педагог, лікар і психолог, прихильник «нового виховання». У 1901 р. відкрив поблизу Брюсселя Інститут для дефективних дітей, в якому розробляв нові методи навчання й виховання, найвідомішим серед яких був «метод Декролі», який ґрунтується на «центрах інтересів» дитини, користується популярністю в країнах Західної Європи й досі.

Густав Вінекен (1875—1964) — німецький педагог, один з організаторів «нових шкіл» у Німеччині. У 1906 р. заснував у селищі Віккерсдорф (Тюрінгія) «вільну шкільну общину» — сільський інтернат. В організації навчально-виховного процесу великого значення надавав засвоєнню учнями технічних навичок і вмінь, виробленню звички до колективної праці. Розглядав виховання як формування особливої «молодіжної культури».

Роже Кузіне (1881—1973) — французький педагог, теоретик «нового виховання». Відомий як творець і пропагандист методу «вільної групової роботи», за яким учні утворюють невеликі групи (від 2 до 5 осіб) і за своїм бажанням вибирають різні види навчальних занять. Роль учителя зводиться лише до спостереження й перевірки кінцевого результату. Метод Кузіне порушує принцип систематичності навчання й призводить до одностороннього розвитку учнів, проте деякі його елементи і тепер застосовують у французькій початковій школі.

Ідеї створення нових шкіл («сільських виховних будинків») поширилися в Німеччині, Австрії, Швейцарії. Засновником їх був німецький педагог Г. Літц (1868-1919), який пропагував принципи вільного розвитку дитини та ідею вільної шкільної спільноти (співробітництва учнів та вчителів).

У 20—30 роки ХХ ст. у Веймарській Республіці виникли нові типи експериментальних шкіл: школа вільної розумової роботи (Лейпциг), школа імені Ліхтварка (Гамбург), жіноча школа Г. Гаудіга, школа Р. Штейнера (Штутгарт).

Вальдорфська педагогіка

Її автори намагалися створити модель альтернативної вільної школи, яка є сукупністю методів і прийомів виховання й навчання, і ґрунтується на антропософській інтерпретації розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів. Розроблені німецьким філософом Рудольфом Штейнером (1861—1925) методологічні й дидактико-методичні основи вальдорфської педагогіки стали фундаментом роботи відповідних шкіл, перша з яких була відкрита в Штутгарті (1919).

Вальдорфські школи, метою яких є глибинне вивчення природи дитини, розвиток її прихованих здібностей шляхом поєднання з навколишнім світом, дають повну середню освіту (12 років навчання; для вступників до університетів є 13-й — абітурієнтський клас). При організації навчально-виховного процесу вчителі ґрунтуються на ритмічності життя дитини (кожний з ритмічних відрізків висуває специфічні вимоги). Характерним для навчання є періодичність викладання предметів (наприклад, математика щодня протягом 3—5 тижнів, потім викладають інший предмет); вивчення живопису, скульптури; драматургія, ліплення, гра на музичних інструментах; залучення до ткацтва, обробки металів, опрацювання книг, ковальської справи. Особливим видом художніх занять є евритмія — адекватне відображення музики засобами рухів, пластики.

Головною дійовою особою в школах виступає класний учитель, обов'язком якого є організація майже всієї навчально-виховної роботи з учнями протягом перших восьми років навчання. Він опрацьовує зміст і навчає основним загальноосвітнім предметам; створює і підтримує в інтересах виховання тісну взаємодію між учнями й учителями, між школою й батьками.

Наприкінці навчального року класний учитель складає загальну психолого-педагогічну характеристику кожного учня.

Вальдорфські установи автономні й не мають керівних інстанцій, керуються педагогічною радою (посада директора відсутня). Останнім часом ідеї «вальдорфської педагогіки» реалізуються в школах та дитячих садках різних міст України.

Януш Корчак (справжнє ім'я — Гольдшміт Генрік) (1878—1942) — польський педагог, письменник, лікар. Працював у заснованому ним «Будинку сиріт». Під час Першої світової війни, перебуваючи в Україні, брав участь в організації роботи дитбудинку для польських дітей у Києві. Головні принципи виховання виклав у книзі «Як любити дітей». Основна засада його виховної системи, на якій ґрунтуються всі твори й плідна практична діяльність у керованих ним дитячих установах, — самовиховуюча активність дітей, формування в них уміння й навичок самопізнання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління. Розроблена ним система дитячого самоврядування спиралася на активність, самостійність і самодіяльність. В роки окупації Польщі гітлерівською Німеччиною героїчно боровся за життя варшавських дітей. Загинув у газових камерах Треблінки разом з 200 своїми вихованцями.

Надбання світової педагогічної думки мають змогу широко використовувати українські педагоги.

Запитання. Завдання

1. Порівняйте принципи афінської та спартанської систем виховання.
2. Чи можна, на Вашу думку, провести аналогію між методом евристичної бесіди Сократа і методом навідних питань сучасної школи?
3. Охарактеризуйте ставлення середньовічного християнства до античної культури й освіти.
4. Обґрунтуйте існування різних систем виховання в середньовічній Європі.
5. Розкрийте зміст рицарського виховання.
6. Якими були передумови виникнення перших європейських університетів?
7. Обґрунтуйте характеристику епохи Відродження як епохи гуманізму, а педагогіки як гуманістичної.
8. Проаналізуйте основні ідеї Реформації в освіті.
9. Розкрийте сутність гуманізму педагогіки Я.-А. Коменського.
10. У чому полягала новизна дидактичних принципів Я.-А. Коменського?
11. Порівняйте освітні проекти часів Великої французької революції.
12. Розкрийте позитивні та негативні сторони психологічної теорії «tabula rasa», що заперечувала «вроджені ідеї».
13. Сформулюйте своє ставлення до змісту інтелектуального виховання джентльмена за Д. Локком.

14. Чому працю Ж.-Ж. Руссо «Еміль, або Про виховання» називають педагогічною робінзонадою?

15. Проаналізуйте основні проблеми європейської педагогічної науки на початку XIX ст.

16. Поясніть сутність педагогічних інновацій Й.-Г. Песталоцці щодо методики навчання.

17. Охарактеризуйте інноваційні ідеї реформаторської педагогіки.

18. Порівняйте погляди прихильників «вільного виховання» з ідеями Ж.-Ж. Руссо.

19. Проаналізуйте позитивні і негативні аспекти теорії експериментальної педагогіки.

20. Яку новизну внесли в педагогічну теорію і практику школи «нового виховання»?

21. Перед якими цивілізаційними викликами опинилася сучасна школа і освіта загалом?

Література

- Анисимов А. Ф. Духовная жизнь первобытного общества. — М., 1966.
 Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. — М., 1988.
 Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава, 1994.
 Великий неспокій: Історія України в прозових творах та документах. — К.: Україна, 1992.
 Виховання у східних слов'ян у дофеодальний період // Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: Нариси. — К., 1991.
 Воропай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис: У 2-х т. — К.: Оберіг, 1991.
 Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. — К., 1995.
 Грушевський М. С. Нарис історії Київської землі від смерті Ярослава до кінця XIV сторіччя. — К., 1991.
 Грушевський М. С. З історії релігійної думки на Україні. — К.: Освіта, 1992.
 Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956.
 Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. — М., 1963.
 Історія української культури / За ред. І. Крип'якевича. — К., 1994.
 Історія педагогіки / За ред. М. С. Гриценка. — К., 1973.
 Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. — Тернопіль, 1996.
 Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки. — Тернопіль, 1994.
 Любар О. О., Федоренко Д. Т. Історія педагогічної думки і освіти в Україні. Частина перша: Дохристиянський період. — К., 1993; Частина друга: Княжа доба. — К., 1994; Частина третя: У неволі. — К., 1996.
 Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Твори: У 7-ми т. — К., 1954. — Т. 5. — С. 9—109.
 Песталоцци Й. Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах. — М., 1981.
 Пискунов А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начале XX вв. — М., 1976.
 Полонська-Василенко Н. Д. Історія України. — Т. 1. — К.: Либідь, 1992.
 Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К.: Либідь, 1997.
 Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971.

Короткий термінологічний словник

Актив (лат. *activus* — діяльний, дійовий) — ініціативна група вихованців, яка усвідомлює вимоги керівника колективу і допомагає в організації діяльності колективу.

Атестація (лат. *attestatio* — свідцтво) **педагогів** — комплексна перевірка, що здійснюється спеціальною атестаційною комісією з метою визначення рівня кваліфікації педагога, що дає їм змогу претендувати на присвоєння більш високого кваліфікаційного рівня.

Афект (лат. *affectus* — пристрасть, хвилювання, почуття) — максимально можливий за інтенсивністю емоційний короткочасний стан людини (лють, жах, відчай тощо), під час перебігу якого знижується ступінь самовладання; дії та вчинки, продиктовані логікою емоцій.

Бесіда — метод безпосереднього спілкування, який дає змогу одержати від співрозмовників інформацію, що цікавить учителя, за допомогою заздалегідь підготовлених запитань.

Благополучна сім'я — сім'я з високим рівнем внутрісімейної моральності, духовності, координації та кооперації, взаємної підтримки та взаємодопомоги, з раціональними способами вирішення сімейних проблем.

Важковиховувані особи — категорія осіб, в яких під впливом несприятливих для розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних умов з'являється негативне ставлення до навчання, норм поведінки, знижується або втрачається почуття відповідальності за свої вчинки.

Викладання — організація та управління вчителем пізнавальною діяльністю учнів, в результаті чого відбувається розвиток і виховання школярів.

Вихованість — комплексна характеристика особистості, враховує наявність і рівень сформованості в неї суспільно значущих якостей.

Виховання — соціально і педагогічно організований процес формування людини як особистості.

Виховуючі ситуації — спеціально організовані педагогічні умови для формування в учнів мотивів позитивної поведінки чи подолання недоліків.

Відчуття — психічний процес, що полягає у відображенні мозком властивостей предметів і явищ, станів організму під безпосереднім впливом подразників на відповідні органи чуття.

Відповідальність — якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з точки зору користі або шкоди для суспільства, порівнювати свої вчинки з суспільними нормами, законами.

Відставання — невиконання учнями вимог або однієї з них, наявне на одному з проміжних етапів навчального процесу.

Вікова криза — нетривалий за часом (до 1 року) період розвитку людини, що характеризується бурхливими психологічними змінами.

Віковий період — відрізок життя індивіда, який досягає певного ступеня розвитку і має характерні, відносно стійкі якісні особливості.

Внутрішкільний контроль — систематична, цілеспрямована перевірка адміністрацією школи роботи педагогічного колективу, окремого вчителя.

Гіпертекст — база даних, сформована з текстових та/або графічних фрагментів, що містять логіко-сміслові або асоціативні зв'язки, які дають змогу переходити від одного вузла до іншого.

Графічні роботи — відображення знань учнів у кресленнях, графіках, діаграмах, гістограмах, таблицях, ілюстраціях, ескізах, замальовках із натури.

Громадська думка — система загальних суджень людей, яка виникає в процесі їх діяльності і спілкування та виражає ставлення до різних явищ, подій, що становлять загальний інтерес.

Громадянське виховання — формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною та захищеною.

Державний стандарт загальної середньої освіти — звід норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової та повної загальної середньої освіти, а також гарантії держави щодо її здобуття.

Дидактика (грец. *didaktikus* — навчачу) — галузь педагогіки, яка розробляє теорію навчання та освіти.

Дидактична мета — очікуваний, раніше запланований викладачем результат навчальної діяльності, спрямований на поліпшення засвоєння учнями знань, набуття вмінь та навичок.

Дискусія (лат. *discussio* — розгляд, дослідження) — метод групового обговорення проблеми з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних думок.

Диспут (лат. *disputo* — міркую, сперечаюся) — вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що хвилюють його учасників.

Дисципліна (лат. *disciplina* — навчання, наука, виховання) — свідоме дотримання учнями правил і норм поведінки, чітке й організоване виконання ними своїх обов'язків, підпорядкування громадським інтересам.

Дитячі (молодіжні) громадські організації — об'єднання громадян віком від 6 до 14 (молодіжні — від 14 до 28) років, метою яких є діяльність, спрямована на реалізацію та захист прав і свобод, творчих здібностей, задоволення власних інтересів.

Диференціація (лат. *differentia* — відмінність) в освіті — процес та результат створення відмінностей між частинами освітньої системи (підсистем).

Ділова гра — діалог на професійному рівні, в якому відбуваються зіткнення різних думок, пропозицій, взаємна критика гіпотез, їх обгрунтування, що призводить до появи нових знань і уявлень.

Довільне запам'ятовування — форма запам'ятовування, за якої людина ставить перед собою мету запам'ятати і використовує для цього спеціальні прийоми.

Екологічне виховання — систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у людини культури взаємодії з природою.

Екстеріоризація (лат. *exterior* — зовнішній) — процес переходу від внутрішньої, психічної діяльності до зовнішньої, предметної.

Електронна книга — навчальний засіб, озвучені сторінки якого відображаються на екрані дисплея; сукупність комп'ютерних файлів, об'єднаних в єдину оболонку, що дає змогу користувачу ознайомитися з певною інформацією.

Емоції (лат. *emovere* — збуджувати, хвилювати) — елементарні переживання, що виникають у людини під впливом загального стану організму.

Естетична культура — сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати природну красу.

Естетична свідомість — форма суспільної свідомості, яка є художньо-емоційним освоєнням дійсності через естетичні сприйняття, почуття, судження, смаки, ідеали і виражається в естетичних поглядах та мистецькій творчості.

Естетичне виховання — педагогічна діяльність, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси.

Ефективність (лат. *effectivus* — діловий) виховання — співвідношення між метою виховання і результатами, досягнутими у процесі формування особистості, соціальних груп.

Задатки — природні особливості людини, які є передумовою для розвитку індивіда.

Закономірності виховання — стійкі, повторювані, об'єктивно існуючі зв'язки у вихованні, реалізація яких сприяє ефективному розвитку особистості.

Закономірності навчання — стійкі педагогічні явища, які базуються на повторюваності фактів, навчальних дій і є теоретичною основою принципів навчання.

Заохочення — схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання вихованців до їх повторення.

Запам'ятовування — процес пам'яті, завдяки якому відбувається закріплення нового через поєднання його з набутих раніше.

Здібності — психічні властивості індивіда, що є передумовою успішного виконання певних видів діяльності.

Зміст освіти — система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості.

Індивідуальність — сукупність зовнішніх та внутрішніх особливостей людини, що формують її своєрідність, відмінність від інших людей.

Інновації (італ. *innovazione* — новина, нововведення) — нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери.

Інноваційний потенціал педагога — сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Інновація освіти — цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

Інспектування (лат. *inspectare* — наглядати) — система державного контролю за виконанням закладами й установами освіти постанов, директив уряду в галузі освіти, навчальних планів та програм, інструкцій, наказів і розпоряджень керівних органів з одночасною практичною допомогою тим, кого контролюють, вжиттям заходів щодо запобігання й усунення недоліків.

Інтерактивна гра — метод навчання, заснований на досвіді, отриманому в результаті спеціально організованої соціальної взаємодії учасників з метою зміни індивідуальної моделі поведінки.

Інтеріоризація (лат. *interior* — внутрішній) — процес перетворення зовнішніх, реальних дій з предметами на внутрішні, ідеальні.

Компетенція (лат. *competere* — добиватися, бути відповідним) — загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.

Компоненти педагогічної діяльності — відносно самостійні функціональні види діяльності, кожний з яких охоплює групу умінь, необхід-

них для реалізації певного виду педагогічної діяльності чи педагогічного заходу.

Контроль (франц. *controle* — перевірка) за навчанням — постійний нагляд, спостереження і перевірка успішності знань учнів з метою отримання об'єктивної інформації про навчально-виховний процес.

Критерії (грец. *kritērion* — засіб судження) вихованості — ознаки, за допомогою яких роблять висновок про рівень вихованості людини, оцінюють результати виховного впливу.

Культура педагогічної діяльності — рівень виконання вчителем своїх професійних обов'язків.

Лабораторні роботи — вивчення у школі природних явищ за допомогою спеціального обладнання.

Лекція — інформативно-доказовий виклад великого за обсягом, складного за логічною побудовою навчального матеріалу.

Метод (грец. *methodos* — спосіб пізнання) науково-педагогічного дослідження — спосіб дослідження психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивної закономірності виховання і навчання.

Методика дослідження — комплекс методів, процедура, послідовність здійснюваних пізнавальних і перетворюючих дій, операцій та впливів, спрямованих на вирішення дослідницьких завдань.

Методична робота в школі — спеціально організована діяльність педагогічного колективу, що створює умови для підвищення майстерності педагога.

Мимовільна пам'ять — запам'ятовування та відтворення, які не мають спеціальної мети щось запам'ятати чи пригадати.

Молодіжна субкультура — система цінностей, установок, моделей поведінки, життєвого стилю певної соціальної групи (молоді), яка є цілісним утворенням у межах домінуючої культури.

Мораль (лат. *moralis*, від *moris* — звичай, воля, закон) — система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми.

Моральне виховання — виховна діяльність сім'ї, школи з формування в учнів моральної свідомості, розвитку морального почуття, навичок, умінь, відповідної поведінки.

Навчальна екскурсія (лат. *excursio* — прогулянка) — форма організації педагогічного процесу, спрямована на вивчення учнями поза межами школи і під керівництвом учителя явищ, процесів через безпосереднє їх сприймання.

Навчальна програма — документ, що визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок з кожного навчального предмета, зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання.

Навчальний план — документ, що визначає набір навчальних предметів, які вивчають у закладі освіти, їх розподіл, тижневу й річну кількість годин, відведених на кожний навчальний предмет, структуру навчального року.

Навчальний посібник — книга, матеріал якої розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості.

Навчання — цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються уміння й навички.

Національне виховання — виховання дітей на культурно-історичному досвіді свого народу, його звичаях, традиціях та багатовіковій мудрості, духовності.

Неблагополучна сім'я — сім'я, яка через об'єктивні або суб'єктивні причини втратила свої виховні можливості, внаслідок чого в ній виникають несприятливі умови для виховання дитини.

Неформальна група — самодіяльне об'єднання громадян, статус, структура, функції якого юридично не оформлені.

Неформальний молодіжний рух — система молодіжних субкультур і широкої неорганізованої молодіжної активності в їх взаємозв'язку між собою та суспільством.

Обдарованість — індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Об'єкт педагогіки — сфера суспільної діяльності, основним завданням якої є виховання і навчання людини.

Органи самоврядування — демократично обрані уповноважені колективу, які допомагають педагогові здійснювати керівні функції.

Освіта — процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх та професійних знань.

Освітній округ — навчально-виховне об'єднання загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності з дошкільними, позашкільними та іншими закладами і установами, що створюється для забезпечення освітніх і культурно-освітніх потреб громадян певної території.

Особистість — соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин.

Педагогіка (грец. *paídos* — дитина і *agō* — веду, виховую) — наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості.

Педагогічна вимога — педагогічний вплив на свідомість учнів з метою спонукати їх до позитивної діяльності або гальмування негативних дій і вчинків.

Педагогічна діяльність — вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури й досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їх всебічного гармонійного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Педагогічна компетентність (лат. *competere* — досягати, прагнути) вчителя — інтегративна риса, що включає знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності.

Педагогічний досвід — сукупність знань, умінь і навичок, набутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння педагогом раціональних здобутків своїх колег.

Перевиховання — виховний процес, спрямований на подолання негативних якостей особистості, що формувалися під впливом несприятливих умов виховання.

Переконання — метод виховного впливу, за допомогою якого вихователь звертається до свідомості, почуттів, життєвого досвіду дітей з метою формування свідомого ставлення до дійсності і норм поведінки.

Підручник — книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою і вимогами дидактики.

Пізнавальна гра — метод навчання, що допомагає учневі самостійно орієнтуватися у мотивах вчинків дійової особи, обирати і втілювати зовнішні прояви її внутрішнього світу, прогнозувати педагогічний вплив.

Позакласна виховна робота — різноманітна діяльність учителів, вихователів, спрямована на виховання учнів і здійснювана в позаурочний час.

Позашкільні навчальні заклади — заклади освіти, які дають змогу дітям виявляти свої творчі здібності, одержувати додаткову освіту, підвищувати можливість у професійному становленні та забезпечують соціальний захист.

Покарання — осуд недостойних дій та вчинків з метою їх припинення, запобігання у майбутньому.

Пояснення — словесне тлумачення понять, явищ, слів, термінів, принципів дій, прикладів тощо.

Правове виховання — виховна діяльність сім'ї, школи, правоохоронних органів, спрямована на формування правової свідомості та правомірної поведінки дітей.

Практикум (грец. *praktikos* — діяльний) — форма навчального процесу, за якою учні самостійно виконують практичні та лабораторні роботи, застосовуючи знання, навички й уміння.

Практичні роботи — застосування знань учнями у ситуаціях, наближених до життєвих.

Предмет педагогіки — відносини, які виникають у процесі педагогічної діяльності, методи, принципи, на основі яких вона реалізується, закони і закономірності, яким вона підпорядковується як цілісний процес.

Предметні гуртки — науково-освітні гуртки, організовані з метою розширення й поглиблення знань учнів з різних предметів навчального плану школи й розвитку в них інтересу до відповідних галузей науки, художньої літератури й мистецтва, техніки тощо.

Привчання — організація планомірного і регулярного виконання дітьми певних дій з метою перетворення їх на звичні форми суспільної поведінки.

Приєм виховання — складова частина методу, що визначає шляхи реалізації вимог методів виховання.

Приєм навчання — сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу.

Принципи виховання — керівні положення, які відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту, організації і методів виховного впливу.

Принципи навчання (дидактичні принципи) — певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність.

Проблемна ситуація — психологічний стан, що виникає в результаті мисленнєвої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), який викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається.

Проблемно-розвивальне навчання — система регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії викладача та учнів, вибору і вирішення способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішування навчальних проблем.

Прогнозування (грец. *prognosis* — передбачення) — передбачення ситуацій (обставин, процесів, явищ, подій), які раніше не мали місця, але можливі в перспективі.

Профільне навчання — засіб диференціації та індивідуалізації навчання, що за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу сприяє повнішому враховуванню інтересів, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їх інтересів і намірів щодо продовження освіти.

Процес навчання — спеціально організована пізнавальна діяльність, яка моделюється (визначаються цілі, завдання, зміст, структура, методи, засоби, форми) для прискореного опанування людиною основ соціального досвіду, накопиченого людством.

Психіка (грец. *psychikos* — душевний) — здатність мозку відображати об'єктивну дійсність у формі відчуттів, уявлень, думок, інших суб'єктивних образів об'єктивного світу.

Психокорекція — діяльність, пов'язана з виправленням певної якості, формуванням бажаної поведінки, набуттям умінь та навичок, які б відповідали віковим і ситуативним нормам.

Психолого-педагогічний експеримент — метод, що забезпечує спостереження за змінами психологічних характеристик дитини в процесі педагогічного впливу на неї.

Рада школи — орган колегіального управління шкільними справами, вирішення найважливіших питань щодо удосконалення навчально-виховного процесу.

Рівень вихованості — ступінь сформованості в учня відповідно до вікових можливостей найважливіших якостей особистості, які є показниками вихованості.

Родинне виховання — це виховання дітей в родині батьками, родичами, опікунами або особами, які замінюють батьків.

Розвиток людини — процес становлення особистості, вдосконалення її фізичних та духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване виховання й навчання.

Розумове виховання — діяльність вихователя, спрямована на розвиток інтелектуальних сил і мислення учнів з метою прищеплення культури розумової праці.

Розповідь — образний, динамічний, емоційний виклад інформації про різні явища і події.

Рольова гра — імпровізоване розігрування заданої ситуації.

Самовиховання — систематична і цілеспрямована діяльність особистості, орієнтована на формування і вдосконалення її позитивних якостей та подолання негативних.

Самоосвіта — процес набуття знань у процесі самостійної роботи поза систематичним навчанням у стаціонарному навчальному закладі.

Самооцінка — оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей.

Самопізнання — процес відкриття себе, пізнання свого внутрішнього світу, сильних і слабких сторін своєї особистості.

Самоповага — особисте оцінне судження, виражене в позитивному ставленні індивіда до самого себе.

Саморегуляція (*лат. regulare — налагоджувати*) — здатність людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та психічних процесів.

Самоставлення — ставлення людини до самої себе.

Семінарські заняття — обговорення класним колективом підготовлених учнями доповідей, рефератів, повідомлень, головних питань з основного розділу (чи кількох розділів).

Сензитивність — підвищена чутливість людини у певні періоди розвитку до тих чи інших чинників.

Симуляція (*лат. simulatio — удавання*) — метод навчання, який моделює обмежені в часі, конкретні життєві ситуації, результат яких залежить від поведінки учасників процесу взаємодії.

Сім'я — невелика соціальна група, до якої входять поєднані шлюбом чоловік і жінка, їх діти (власні або усиновлені), кровні родичі, інші особи, пов'язані родинними зв'язками з подружжям.

Совість — особлива форма самоконтролю, важливий компонент моральної самосвідомості, які виявляються у здатності самостійно формувати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, оцінювати свої вчинки.

Соціалізація (*лат. socialis — суспільний*) — процес інтеграції індивіда в суспільство, засвоєння ним соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин, на основі яких відбувається формування значущих якостей особистості.

Соціометрія (лат. *socium* — загальне) — галузь соціології, яка вивчає міжособистісні взаємини у малих групах кількісними методами, зосереджуючись на внутрігрупових симпатіях і антипатіях; прикладна наука, метод вивчення структури й рівня міжособистісних емоційних зв'язків у групі.

Спадковість — здатність організму відтворювати потомство, передавати свої ознаки наступним поколінням, відновлення у нащадків біологічної подібності.

Сприймання — психічний процес відображення предметів і явищ дійсності за безпосередньої їх дії на органи відчуття, що супроводжується розумінням цілісності відображуваного.

Статеве виховання — процес засвоєння підростаючим поколінням знань про взаємини статей, формування культури поведінки і потреб керуватися у стосунках з особами протилежної статі нормами моралі.

Статут (лат. *statuo* — устанавлюю) школи — сукупність норм і правил життя колективу з урахуванням його особливостей і перспектив розвитку.

Сугестивний (лат. *suggero* — навчаю, навіюю) метод — психологічний вплив на особу або групу осіб, розрахований на беззаперечне сприйняття незалежно від їх думок і волі.

Темперамент (лат. *temperamentum* — устрій, узгодженість) — індивідуально-типологічна характеристика людини, яка виражається в силі, напруженості, швидкості та врівноваженості перебігу її психічних процесів.

Тестування (англ. *test* — випробування) — метод діагностики із застосуванням стандартизованих запитань та завдань, що мають певну шкалу значень.

Трудове виховання — виховання свідомого ставлення до праці через формування звички та навиків активної трудової діяльності.

Увага — форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах з одночасним абстрагуванням від інших.

Уміння — здатність свідомо діяти на основі засвоєних знань і навичок.

Умовивід — форма зіставлення кількох різних суджень.

Урок — логічно закінчена, цілісна, визначена в часі частина навчально-виховного процесу, за якої вчитель займається з групою учнів (у постійному складі) за певним розкладом.

Учіння — власна навчальна діяльність учня.

Уява — психічний процес створення образів предметів, ситуацій, обставин через використання наявних у людини знань в новій комбінації.

Факультатив (лат. *facultatis* — необов'язковий) — навчальний курс, не обов'язковий для відвідування.

Фізичне виховання — система заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я людини, загартування її організму, розвиток фізичних можливостей, рухових навичок і вмінь.

Форма організації навчання — спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі.

Формальна група — група, структура і діяльність якої раціонально організовані та стандартизовані згідно з точно приписаними груповими правилами, цілями і рольовими функціями.

Форми виховної роботи — варіанти організації виховного процесу, композиційна побудова виховного заходу.

Формування особистості — процес соціального розвитку молоді людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина.

Характер (грец. *character* — *риса, особливість*) — сукупність стійких психічних властивостей людини, які виявляються у її поведінці й діяльності.

Школознавство — галузь педагогічної науки, що досліджує принципи та організаційні засади діяльності загальноосвітніх навчально-виховних закладів, зміст і методи управління шкільною справою, особливості керівництва школою, організації її роботи.

Волкова Н. П.
В67 Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. — К.: Академвидав, 2007. — 616 с. (Альма-матер).

ISBN 978-966-8226-47-2

У другому, доповненому і переробленому, виданні посібника розкрито загальні засади педагогіки, теорії виховання, освіти і навчання, специфіку і закономірності розвитку особистості учня, особливості освітньої системи в Україні. Значну увагу приділено питанням, які стосуються діяльності, фахового розвитку, компетентності, психологічної, комунікативної підготовки, особистісної культури вчителя. Висвітлено різноманітні аспекти школознавства, а також становлення світової та вітчизняної педагогічної науки і практики від найдавніших часів до сьогодення.

Адресований студентам вищих навчальних закладів. Прислужиться педагогам-практикам.

ББК 74.03(0)

Навчальне видання

Серія «Альма-матер»
Заснована в 1999 році

ВОЛКОВА Наталія Павлівна

Педагогіка

Навчальний посібник

2-ге видання, перероблене, доповнене

Спільний проект із ВЦ «Академія»

Редактор Г. Т. Сенькович
Технічний редактор Т. І. Семченко
Коректор М. Е. Мацун
Комп'ютерна верстка Є. М. Байдюка

Підписано до друку
з оригінал-макета 11.04.2007.
Формат 84×108/32. Папір офс. № 1.
Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 32,34. Ум. фарбовідб. 32,76.
Обл.-вид. арк. 35,1. Зам. 7-210.

«Академвидав»
04119, м. Київ-119, а/с 37.
Тел./факс: (044) 483-12-11; 456-84-63.
Свідоцтво: серія ДК № 1006 від 08.08.2002 р.

ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика».
09117, м. Біла Церква, вул. Леся Курбаса, 4.



Педагогіка

альма-матер



«Академвидав»

Серія «Альма-матер» охоплює підручники, посібники з різноманітних дисциплін для студентів вищих навчальних закладів.

Якщо Ви зацікавлені у співпраці з нами як автор, якщо Вам потрібні наші видання — раді будемо співпрацювати з Вами.

«Академвидав»
04119, Київ-119, а/с 37

Тел./факси:

редакція

483 1924

відділ збуту

456 8463

E-mail:

academvidav@svitonline.com

ISBN 978-966-8226-47-2



9 789668 226472 >