

потребують питання профільного наповнення змісту освіти, допрофільна підготовка учнів, поступове входження профільності в структуру 12-річної школи.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 2. – С. 2-7.
2. Концепція математичної освіти 12-річної школи. Проект // Математика в школі. – 2002. – № 2. – С. 12-17.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Липова Л., Морозова Л., Ренський С. Спрямованість змісту освіти дванадцятирічної школи // Рідна школа. – 2004. – № 7-8. – С. 10-12.
5. Лов'янова І.В. Зміст математичної освіти і проблема формування інтелектуальних умінь старшокласників // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції "ПМО – 2005". – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2005. – С. 96-99.
6. Трубачева С.Е. Дидактичні засади реформування змісту шкільної освіти // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць Уманського держ. пед. універс. ім. Павла Тичини. – К.: Наук. світ, 2002. – Вип. 1. – 241 с.

Ю.В. Рева

ГУМАНІСТИЧНА ГАРМОНІЯ ОСВІТНЬО – ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ – НАДІЙНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

В статтє раскрыта суцність гуманістической гармонии образовательно-воспитательного процесса как надежное основание развития личности ученика. Показаны пути, условия и технологии ее реализации.

This work deals of the essence of harmony of the educational process as the reliable basis of the development of the person. The ways, conditions and technologies of its realization are shown.

Головною рушійною силою в процесах оновлення є людина, а звідси – величезної ваги набуває процес її гуманізації, тобто відродження поваги до неї, її духовності, морально – етичних засад життя.

Людина – завжди таємниця, і до неї треба ставитися дуже уважно. Намагання побачити добро в кожній людині є основою любові до всіх. Любов до людини лежить в основі педагогіки – шкільної та сімейної. Намагання знайти добро і дати йому простір для розвитку – такою є дорога виховання.

Гуманізація виховного процесу передбачає ґрунтовну переоцінку вартостей, зокрема перенесення акценту на становлення в учня людяності, на формування його душі.

Ми покликані сформувати не тільки високоінтелектуальну, але і духовно розвинену особистість. Таку мету можна здійснити лише у відповідних умовах гуманістичної гармонії освітньо – виховного процесу.

Розглянемо понятійний апарат. Гуманізація – це олюднення. Людина сприймає світ одночасно розумом і почуттям [1,62]. Гуманізація особистості – це передусім самогуманізація, аспект і результат власної діяльності. „Доброта твориться людиною в людині і людиною в самій собі”, – писав Сухомлинський В.О. [2, 525]. Дитина опиняється у фокусі нашої уваги. Ця обставина змушує вчителя подивитися на учня з іншого боку, зокрема, заглибитись у внутрішній світ кожної дитини як у світ унікальний, уважно ставитися до її запитів, орієнтацій, умов життя тощо. Гуманізація навчання – на наш погляд, це створення таких умов навчання, за яких поважається людська гідність школярів, забезпечується їхня зацікавленість у кінцевих наслідках на основі рівноправної співпраці з педагогом. Гармонія – категорія філософська, загальна, властива природі, людському суспільству і мисленню, а отже, і всім наукам, що вивчають ці складові реального світу. Гармонія – відбиття злагодженої узгодженості частин цілого, відбиття краси природи, людини, мислення. Краса є відповідність форми змісту. Прекрасне все те, що викликає в нас позитивні естетичні емоції і оцінку явищ, об'єктів природи, доброго, благородного вчинку.

Передумовою гуманізації навчально-виховних відносин у школі та сім'ї є їх демократизація; вчитель і батько є „режисерами” виховного процесу. Учитель повинен дбати, аби криниця, з якої дитина черпає свої судження про людину, була чистою. Йдеться передусім про урок і сферу шкільного життя загалом, де на кожному кроці повинні випромінюватися любов і повага до гідності людини.

Макаренко А.С. підкреслював важливість системності виховного впливу. „Ніякий засіб взагалі, - писав він, який би ми не взяли, не може бути визнаним ні хорошим, ні поганим, якщо ми розглядаємо його окремо від других засобів, від цілої системи впливів” [3,116]. Ідея єдності, цілісності і безперервності покладена в основу гуманістичної гармонії у вихованні. Гармонійний підхід виконує важливу методологічну функцію, тому що націлює вчителя на необхідність підходити до розв'язання будь-якого практичного завдання з позиції єдності і цілісності виховного процесу.

В.О.Сухомлинський висловив правильну ідею: для розвитку особистості учня необхідно користуватися всією сумою гармонійних засобів. Думка ця знаходиться у повній відповідності з самим поняттям „гармонія”. Важливо, щоб із цілісного процесу виховання не випала ні одна сторона, ні один із його компонентів. В протилежному випадку відбувається порушення цілісності цього процесу, а в кінцевому рахунку і формування особистості.

Важливо забезпечити єдність та взаємозв'язок всіх тих елементів, які направлені на розвиток особистості учня: розумового, морального, естетичного, фізичного і трудового. Саме це мав на увазі Сухомлинський В.О., коли писав: „Естетичне виховання може бути поставлене прекрасно, але якщо другі елементи та складові частини виховання мають серйозні недоліки, то і виховний вплив краси послаблюється і навіть може бути зведено нанівець. Кожний вплив на духовний світ дитини набуває виховну силу лише тоді, коли поруч йдуть другі такі ж важливі впливи” [4, 259].

Законам співрозмірності повинна задовольняти кожна клітинка виховного процесу. Бажаного результату вчитель не

одержить, якщо погрішить проти гармонії навіть в чомусь на перший погляд не особливо й суттєвим.

Прагнення до гармонії у вихованні особливо гостро ставить питання про характер спілкування вчителя з дітьми, про стиль взаємостосунків. Спілкування є та основа, на якій держиться виховання. Не сама по собі дія педагога, відмічають психологи, а якраз особистісне ставлення учня, надає цій дії виховну силу, перетворює її в засіб виховання.

Гармонія і такт в системі людських стосунків нерозривні. В поведінці вчителя все повинно бути узгоджено і тому настрою, з яким дитина приходить в школу (світлому і радісному в своїх очікуваннях), і тому стану душі, який властивий дітям цього віку (довірливому і „відкритому назустріч добру”), і тим добрим і благородним пориванням, які вчитель пробуджує у своєму учневі, навчаючи і виховуючи його. В цьому сенсі такт є не що інше, як уміння тонко доторкнутись до душі дитини. Це дуже важлива умова гуманістичної гармонії.

Гуманістична гармонія освітньо – виховного процесу спрямована насамперед на виховання гуманістично орієнтованої особистості – людяної, високоморальної, милосердної. Ці орієнтири повинні стати провідними при формуванні внутрішнього світу, життєвої позиції сучасного школяра. Виховання гуманізму в учнів – це перебудова гігантського комплексу взаємин між учнями на основі доброзичливості, милосердя, довіри, співпраці.

Дослідна робота показала, що навчання може бути успішним лише в умовах емоціонального комфорту. Це поняття передбачає особливий стан душі дитини, коли приємно і радісно вчитися, коли ніщо не затьмарює почуття, ніщо не заважає, не відволікає від головного.

Авторитаризм в будь-яких його проявах „закриває вікно” в світ світлих і радісних переживань, чужий самому духу гармонії. Високу, саме естетичну радість може завдати людині будь-яка людська розумова чи фізична діяльність, доведена до найвищої ступені досконалості до ступені гармонії.

Зводячи гармонію педагогічних впливів в ранг корінних, основних закономірностей виховання, Сухомлинський В.О. так розкриває, а в деякому роді і конкретизує її сутність: „... педагогічний ефект кожного засобу впливу на особистість залежить від того, наскільки продумані, цілеспрямовані, ефективні другі засоби впливу. Сила краси як виховного засобу залежить від того, наскільки уміло розкривається сила праці як виховного засобу, наскільки глибоко і продумано здійснюється виховання розуму, почуттів. Слово вчителя здобуває виховну силу лише тоді, коли діє сила особистого прикладу старших, коли всі інші виховні засоби проникнуті моральною чистотою і благородством.

Між виховними впливами існують десятки, сотні, тисячі залежностей і обумовленостей. Ефективність виховання в кінцевому рахунку визначається тим, як ці залежності і обумовленості враховуються, точніше реалізуються в практиці” [4, 259 – 260].

Особливо жорстко принципи злиття різних компонентів діють в сфері естетичного виховання, призначення якого в тому, щоб приєднати школярів до прекрасного, а в кінцевому рахунку навчити жити за законами гармонії і краси. Тут, як ні в якій другій області, живо проявляють себе „різноманітні залежності та обумовленості педагогічних впливів”. Варто вчителю хоч в чомусь погіршити проти правди, моральності, краси, як результат відразу виявляється. Естетичне виховання починається з багатства емоціонального підтексту стосунків між членами колективу. Тільки гармонія стосунків може „відкрити дитині очі і серце на красу”. А краса є не що інше, як могутнє джерело віри в добро [4, 579].

Багаторічні спостереження показують, що учень особливо чутливий до того, як вчитель до нього відноситься. Ніщо не залишає в душі дитини сліду більш сильного, ніж прикрість чи радість, яку зазнав він від спілкування. Ставлення, основане на повазі, зігріте душевним теплом, участю та турботою, обдаровує тим світлим і радісним настроєм, без якого неможлива гармонія почуттів, а значить, і неможлива адекватність сприйняття педагогічного впливу.

Важливе завдання школи – поєднувати формування індивідуальності, особистості учня з його профорієнтацією. Потрібно в навчальних предметах йти особливим шляхом. Не обрубати гілки, а поставити завдання „згорнути” знання науки „в насіннячко”, - щоб в цьому маленькому предметі заключалась справжня життєздатність – можливість прорости і розвернутися в живу рослину, щоб в цьому насіннячку можна було прозирнути не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева з коріннями, що відходять в минуле і кроною, яка росте в майбутне.

Уроки фізики вчительки Карасьової В.Г. (СШ № 78 м.Кривого Рогу, Дніпропетровської обл.) мають деяку своєрідність. Перше, що впадає в очі, - це турбота про емоціональний стан класу і кожного окремого учня. На уроках панує дух приязності та поваги до особистості дитини. Кожний почуває себе як би захищеним від того, що може зіпсувати настрої, порушити контакт з класом, вчителькою. Тут не виставляються напоказ недоліки, тут можна помилитися, можна перепитати те, що незрозуміло. Учні спокійні тому, що знають: ніхто не одержить поганої оцінки, в кожного вчителька помітить те, що достойно похвали, для кожного знайдеться добре слово. Все це звично, і уже з самого початку уроку у дітей створюється такий настрої, при якому працюється легко і вільно.

На уроках панує дух творчості. Досягається це перш за все тим, що вчительці вдається включити кожного учня в ті чи інші елементи пошукової діяльності, прилучити до самостійного розв'язку пізнавальних задач. Особливо жваво в класі буває тоді, коли йде навчаюча бесіда. Запитання ставляться так, щоб учням здавалось, що вони самі роблять маленькі відкриття. В арсеналі вчительки немало таких засобів, за допомогою яких вдається включити в активну пізнавальну діяльність всіх і кожного. В процесі міркувань при вивченні фізики (чи буде навчаюча бесіда, закріплення матеріалу або перевірка знань) вчителька подібна хорошому диригенту. Їй небайдуже, хто буде „грати” першу „скрипку”, а хто – другу, третю. Запитання складне – відповідає на нього сильний учень; запитання аналогічне – підіймається той, хто слабкіший. Можливості своїх учнів

вчителька знає настільки, що їй вдається для кожного створити на уроці в тому чи іншому випадку ситуацію успіху. Один краще може проявити себе в теорії, другий – в експерименті, третьому вдається краще в розв'язуванні задач та поясненні фізичних явищ. Таких, у кого інтерес до фізики поки ніяк не проявився, вчителька заохочує за увагу, старанність. Недоліки не випинаються, по можливості маскуються. Так, для виконавчої групової діяльності більш слабкі учні включаються в групи більш сильних. Для вчительки все це маленькі методичні мудрості; вона діє як би „прихованою камерою”, а для школярів – основа для спокійної роботи та впевненості в собі.

Під час дослідно – експериментальної роботи (середні школи № 48, №78, № 117) ми керувалися найбільш загальним законом гармонії педагогічних впливів, вираженому в вимозі єдності і взаємообумовленості гармонійних засобів, „всієї їх суми”, ми прагнули проникнути в природу тих залежностей та обумовленостей, які реально існують і від чого в кінцевому рахунку залежить успіх виховання школярів. Ці реально діючі у виховному процесі залежності і обумовленості умовно об'єднали в такий комплекс впливів, де взаємодіють моральні і естетичні початки і де турбота про загальне емоціональне благополуччя дитини виступає для вчителя в якості деякої зверхзадачі.

Ми вникли глибоко і серйозно в навчальний процес майстрів педагогічної справи: він гармонійний. Гармонія його складається із різноманітних компонентів: раціональне і емоціональне, часткове і загальне, теоретичне і практичне, конкретне і абстрактне, реальне і уявне, безпосереднє і опосередковане, суще і фантастичне, логічне і естетичне тощо.

Педагогічний сенс вивчення всіх шкільних навчальних предметів заключається не тільки в тому, щоб дати учням певну суму знань і навичок, навчити їх самостійно здобувати знання (хоча само по собі це дуже важливо). Важливо на цій основі настроїти найтонший інструмент – душу людини, яка зростає, на сприйняття краси людей, природи, мислення, краси наукового пошуку, пізнання, людського діяння. Склад особистості людини, її розуму, її моральні якості, естетичні

смаки розвиваються тільки в процесі громадсько – практичної діяльності.

Основа формування духовно розвиненої особистості – освітньо – виховний процес. Виховання прекрасним в ході освітньо – виховного процесу сприяє створенню в класі і в школі оптимістичного настрою, життєрадісного мікроклімату і романтичного піднесення.

Навіть „безпристрасна” і „суха” математика може бути одним із шляхів пізнання гармонії об’єктивного світу та специфічною формою осягнення її краси, симетрії. Про це ще шість століть до нашої ери знали стародавні греки. Естетична направленість навчальної роботи перш за все повинна виходити із сутності навчального матеріалу. Предмет математики, як сказав Блез Паскаль, настільки серйозний, що корисно не уникати можливості зробити його трохи цікавішим. Ігрові ситуації, задачі – жарти, веселі змагання зацікавлюють матеріалом, що вивчається. Під час гри школярі дуже уважні, зосереджені, дисципліновані. Навіть неактивні включаються в неї з бажанням, намагаючись виявити свої знання та вміння, не підвести товаришів. Створюються позитивні умови гуманістичної гармонії в освітньо – виховному процесі.

Учителька математики Баранова Л.Г. (СШ № 117 м.Кривого Рогу, Дніпропетровської обл.) вводячи дітей в світ математики, старається нічим не погрішити проти краси, моральності, а значить, і проти самої гармонії. Гармонійний підхід розглядається вчителькою як найважливіший принцип змісту та організації виховного процесу, і як спосіб досягнення найбільшої ефективності і якості розв’язання педагогічних задач. З цією метою приміняє різні прийоми та форми роботи з учнями: конкурси („Хто швидше?”, „Математичний футбол”, „Бліцтурнір”, „Конкурс консультантів”), уроки („Урок мандрівка „В світ математичних відкриттів”, „Урок – творчий звіт”, „Патент”, „Урок - КВВ”, „Урок – змагання”). Ознайомлення з новим матеріалом проводить як „турнір допитливих книголюбів”, у вигляді конкурсу на кращий план (конспект), краще запитання (навчання роботи з книжкою в ігровій формі). Звичайно, спочатку в конкурсі на краще

запитання лише один – два учні можуть продумати запитання до математичного тексту. Згодом цей конкурс стає улюбленим навіть для слабких учнів. Надалі всі успішно складають і плани, виділяють головні думки в тексті підручника.

Важливим напрямком створення гуманістичної гармонії освітньо – виховного процесу є участь школярів у пізнавальній діяльності, метою якої є милосердя та допомога іншим. Дітей з розвиненими гуманними почуттями приваблює у пізнавальних справах зміст. Учнів можуть також зацікавити груповий характер діяльності; громадське визнання і можливість проявити себе; наявність елементів змагання та гри; результати діяльності (вдячність, позитивна оцінка, схвалення тощо). Розвиток доброти, чуйності відбувається в спільній діяльності, в процесі спілкування, гри, засвоєння моральних знань. Психологічним ядром гуманістичної гармонії є повага вчителя до власної думки школяра, право вихованця брати участь у дискусіях з запитань науки, моралі, проявляти ініціативу у пізнавальній діяльності.

Спостереження та досвід роботи показують, що необхідно проводити спеціальні заняття (на виховних годинах), які спрямовані на узгодження моральних знань і переживань учнів, на актуалізацію гуманних емоціональних установок, пробудження моральної самосвідомості, інтересу до себе та інших людей.

З цією метою використовувались проблемно-пошукові методики, емоціональне стимулювання, гра, завдання по самодослідженню. Школярів такі заняття приваблюють актуальністю змісту, їх новиною і проблемністю, формами проведення (дискусіями, груповими обговореннями). Учнів підводили не лише до розуміння залежності між гуманністю та найбільш цінними для них якостями, а й відповідальністю між загальними характеристиками норм гуманності і її конкретними втіленнями в поведінку власну та оточуючих, адекватніше проявляти свої емоційні ставлення і спілкування з людьми.

Важливим моментом у роботі з учнями середніх та старших класів є надання їм більшої активності, самостійності в підготовці і проведенні занять. В кінці циклу школярі не лише

готували окремі питання, а й виступали в ролі ведучих. Дискусії (як більш активні форми роботи) переважають в середніх та старших класах.

За допомогою спостережень, бесід, соціометрії та інших психологічних методів вчителі дізнавались про сформованість емоційних гуманних ставлень дітей, їх дієвість. З цією метою класні керівники користувалися ситуаціями (як уявними, так і реальними), що викликають емоційні переживання дітей – ситуації чужого страждання чи радості, морального вибору, коли людина змушена виявити свою позицію – гуманістичну чи егоїстичну. Важливо, як часто і до кого учень виявляє уважність, співчуття, готовність допомогти.

В процесі дослідної роботи ми виробили основні правила ставлення вихователя під час занять до школярів, які сприяють розв'язанню виховних завдань. Ось деякі з них:

- бути терплячими та поважати погляди учнів;
- вміти визнавати свою неправоту (це лише зміцнює авторитет вчителя і дає моральне право говорити про помилки школярів);
- підтримка і схвалення (найсильніший засіб у досягненні мети);
- вміти помічати навіть незначні позитивні дії учнів.

Багаторічні спостереження приводять до думки, що у технологіях педагогічного процесу найціннішим є не стільки процес набуття нових знань, скільки розвиток уміння самостійно мислити, бачити взаємозв'язки процесів навколишнього світу, його гармонію, уявляти межі вже відомого і такого, що не має поки наукового пояснення. Завдання вчителя, на нашу думку, полягає у розвитку в дитини вміння самостійно здобувати знання, прилучати дитину до відчуття „власних відкриттів”, тренувати висловлювати своє сприйняття природи мовою науки.

Однозначних рецептів, мабуть, немає, але ми дійшли висновку, що правильне систематичне „інтелектуальне навантаження” розвиває здібності. Навчати спостерігати і бачити, багаторазово і систематично, ознайомлювати з оригінальними методами розв'язку наукових проблем, постійно

давати вихід творчості – такі основні напрями нашої педагогічної діяльності. Розкриємо деякі форми, прийоми і засоби роботи.

Постановка нестандартних запитань (фізика). Цей методичний прийом використовувався найчастіше, оскільки він активно розвиває мислення і самостійність. Компактність запитання, несподіваний погляд, підхід, глибокий зміст у здавалось би, звичайному, простому явищі – заворожує, захоплює, створює емоційно комфортну обстановку досягнення істини. Маючи навіть значну суму знань, учневі часто важко пояснити, здавалось би, прості запитання, пов'язані з явищами, які він часто спостерігає в житті: Чому після дощу вітер холодний? Як пояснити кривизну райдуги? Чи впливає колір воскової свічки на її полум'я? Чому вигнута електрична дуга? Чи завжди влітку блискавки супроводжуються зливами? Чи може бути подібне явище взимку? Що таке вогонь?

Розгляд нестандартного запитання потребує особливого бачення світу, а, отже, нового розуміння концепції освіти. Щоб таке запитання виникло і привернуло увагу дітей, необхідна нестандартна, розкута обстановка на уроці. Майстерність педагога має привести до концентрації уваги школярів. Потрібна копітка робота, щоб створити в кожному дитячому колективі осередки спілкування з високими пізнавальними запитаннями, бажанням спільної діяльності. Тоді начебто побіжне зауваження, уточнення створять сприятливу ситуацію для народження запитання. Вчителю залишається лише підкорегувати його, підтримати, разом з учнями обговорити можливі варіанти розв'язку, непомітно направити пошук на правильний шлях, запропонувати додаткові джерела інформації, балансувати між повною визначеністю у відповідях та її відсутністю. Найбільш цінним є саме виникнення запитання, навіть якщо на нього немає негайної відповіді. Така ситуація, немов каталізатор, спонукає допитливі дитячі голови до тривалого і нелегкого пошуку істини. Серед засобів, які застосовувались, є чимало таких, що слугують саме цій меті: „забудькуватий учитель”, „загублений конспект”, „відповідь учневі молодшого класу”, „переплутані відповіді” тощо. Відомо,

що Сократ не виголошував своїм учням готові знання, а підводив до їх розуміння методом бесіди: учні відповідали на навідні запитання, опановуючи в такий спосіб нові для себе істини. На жаль, нестандартні запитання – завжди несподівані, цікаві, „простенькі”, ще не посіли належне місце, не висвітлені у дидактичних посібниках та в теорії педагогічної науки.

Досить близьким до нестандартних запитань є дидактичний прийом „Задача без запитання” (фізика). В умові такої задачі описується тільки ситуація. А що потрібно знайти, учень придумує самостійно. Така діяльність передбачає проникнення у суть опису, його фізичне моделювання, аналіз можливостей визначення недостатніх параметрів, уміння класифікувати тощо.

Спочатку вчитель пропонує тим, хто бажає спробувати відгадати, яке запитання має бути в даній задачі, колективно обговорити, які ще можна поставити до неї. Розглядаються методи аналізу даних, шляхи побудови фізичної моделі та механізмів явища. Поступово учні навчаються індивідуально, творчо підходити до таких завдань, самостійно оцінювати рівень своїх знань, умінь і можливостей. (Який справді педагогічний гуманізм виявляється у цьому!) Часто постановка запитання до задачі наштовхує учня на необхідність побудови іншої, принципово відмінної від попередньої моделі, інших способів розв'язання із застосуванням іншого математичного апарату. Нібито проста деформація мети пошуку, заміна подібним, аналогічним запитанням приводить до відкриття до незнайомих раніше закономірностей, знахідок, які не мають відношення до предмета вивчення. А найцінніше полягає ось у чому: прийом цей розвиває особистість, відповідає сучасним вимогам навчання. Завдяки обставинам учень перетворюється на генератор нових навчальних знань, одержуючи щоразу інший кінцевий навчальний продукт.

Роль учителя при цьому зовсім не легка і не проста: замість проголошення однакових для всіх учнів істин з даного предмета він стає консультантом-організатором, рушієм творчого процесу. Образно кажучи, віртуоз-виконавець, майстер гри на одному чи двох музичних інструментах стає майстром-

аранжувальником, створює цілісний твір для самих же виконавців. Кожний учень при цьому у властивому для нього ключі, стилі мислення, темпі пізнає навколишній світ.

Дослідно-експериментальна робота показала, що могутнім засобом гуманістичної гармонії є відносини між людьми – в школі і поза нею. Взаємини в школі піддаються педагогічному контролю, а тому вимоги до них особливі. Йдеться про живі стосунки вчителів з учнями, учителів з адміністрацією школи, стосунки дітей зі своїми ровесниками. З одного боку, школярі дивляються в кожного зі своїх співрозмовників, сприймають, аналізують і оцінюють їхні гуманістичні якості та вчинки, а з другого – реалізують у взаєминах з ними своє сформоване ставлення до людей і цим зміцнюють його.

Є багато важливих аспектів гуманістичної гармонії взаємин між учителями та учнями. Це, насамперед, підвищення так званої оцінювальної культури вчителів, розвиток педагогічного такту. Взаємини вчителів і учнів залежать від об'єктивності, справедливості, тактовності в оцінці не тільки навчальної діяльності, а й кожного вчинку дитини.

Важливе значення має загальний стиль життя, який склався в школі чи в окремому класі і який задається найперше керівництвом школи та самим вчителем. Варто назвати хоча б дві головні риси стилю взаємин, спрямованих щодо гуманістичної гармонії дитини.

По-перше, вчитель повинен характеризуватися належним рівнем інтелігентності, під чим розуміємо культуру, помножену на духовність людини.

По-друге, в основі стилю взаємин на уроці, в школі загалом повинна бути любов вчителя до дітей як вияв його власного гуманізму. Необхідно поважати дитину, постійно оберігати її право на вибір, на власну гідність. У цьому глибока сутність педагогіки співпраці. Такі відносини формуються там, де діти і дорослі об'єднані спільними поглядами та прагненнями.

На основі багаторічних спостережень ми виявили такі головні напрями гуманістичної гармонії школи: гуманізація

педагогічної праці та взаємин у педагогічному колективі; спосіб життя школи (від традицій до самоврядування); спілкування і взаємини (у дитячому та юнацькому колективах, між учнями і вчителями); процес навчання.

В процесі дослідної роботи ми виявили, що гуманістична гармонія навчальної і виховної діяльності залежить від реалізації таких педагогічних умов:

1. Диференціація освітньо-виховного процесу, яка забезпечує можливість індивідуального розвитку кожної дитини з врахуванням її психолого-фізіологічних особливостей, здібностей, нахилів, а також інтересів і бажань.

2. Сприйняття вчителем всього того, що відбувається в школі, як педагогом-професіоналом. Головне не боротися з учнем, а йти шляхом надійним, більш гуманним і демократичним. В основі діяльності вчителя повинна бути своя норма, що базується на принципах гуманізму, диференціації та індивідуалізації.

3. Інтеграція урочної і позаурочної діяльності учнів як фактор, що сприяє реалізації гуманістичної гармонії шкільної освіти.

Всі ці умови не будуть реалізовані, якщо не забезпечити провідну умову гуманізму - доступність, відповідність кількості і якості навчального матеріалу можливостями дітей.

Гуманістична гармонія освітньо-виховного процесу спрямована на пріоритетність розвитку душі учня. Покажемо критерії, якими можна керуватися при оцінці того, наскільки даний курс відповідає гуманістичній гармонії:

- виявлення культурологічного аспекту дисципліни, тобто розуміння культурного феномену, а значить і як засобу формування культури особистості, його світогляду, інтелектуального горизонту культури мислення;
- зв'язок навчального курсу з другими, тобто наявність міждисциплінарних зв'язків, що виражають розуміння фундаменту або, точніше, основи даного курсу і його місця та ролі в загальній систематичі науки;

- виявлення соціального і економічного значення предмета; розкриття прямої чи непрямой залежності навчальної дисципліни від соціального заказу та суспільних потреб;
- використання біографічного матеріалу, що дозволяє не тільки оживити урок і дати нові інформації, але і вийти на проблему особистості, зв'язки служіння обов'язку, моральної поведінки;
- врахування екологічного імперативу, оскільки він дозволяє виявити людський вимір науково-технічного прогресу і орієнтує на формування екологічної свідомості учня;
- підсилення методологічного впливу у викладанні навчальної дисципліни, тобто виявлення логіки науки і механізмів одержання знань, аналіз законів та категорій даної науки, а не просто фіксації формул у вигляді готових знань;
- виявлення ролі навчального курсу у формуванні національної самосвідомості майбутнього працівника, що означає ув'язку його з історією науки і техніки.

Багаторічні спостереження показують, що необхідна цілеспрямована робота школи по формуванню у підростаючих поколінь чіткої гуманістичної гармонії, котра дозволила б їм вдумливо осмислювати історію і сучасність, утвердитися в справедливості загальнолюдських моральних норм поведінки, виробити власне гуманне бачення сенсу свого існування.

Висновки. Дослідно-експериментальна робота показала, що гуманістична гармонія освітньо-виховного процесу являється надійною основою розвитку особистості учня. На цій основі ефективніше засвоюються наукові знання навчальних предметів. Дитина сприймає світ одночасно розумом і почуттями; настроюється найтонший інструмент – душа учня на сприйняття краси людей, природи, мислення, краси наукового пошуку, пізнання, людського діяння, розвиваються позитивні якості особистості та розширюється духовний світ.

Література

1. Макаренко А.С. Твори в семи томах.Т.5.- К.: Радянська школа,1954.-528 с.

2. Неменский Б. М. Приоритеты на путях гармонизации образования // Советская педагогика.- 1989.- №1.- С. 62.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Т.1.- К.: Радянська школа, 1976.- 654с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Т.3.- К.: Радянська школа, 1980.- 670с.

Р.В. Кондратенко

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Автор статті освітає різні підходи к определению структурних компонентів відповідальності.

The author of the article highlights the different approaches distinguishing the structural components of responsibility.

Проблема відповідальності особистості займає ключове місце у вихованні молодого покоління. Актуальність цього питання обумовлюється, насамперед, тим, що в наші дні педагогіка зорієнтована на особистість дитини, до її внутрішніх процесів та ставлень. Уявлення ж про дитину як особистість, як суб'єкта психо-педагогічної діяльності неодмінно передбачає якість відповідальності. Феномен відповідальності досліджувався у філософській (Т.Є.Василевська, Н.А.Головко, Л.І.Грядунова, Р.І.Косолапов, Н.А.Мінкіна, В.І.Сперанський, А.П.Черменіна та ін.), психологічній (К.А.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, Т.Г.Гурлева, К.Муздибаєв, М.В.Савчин, А.Л.Сухинська, П.Л.Татомир та ін.) та педагогічній (Т.Г.Вертенко, Т.М.Гусак, П.П.Дворов, О.М.Коваленко, Л.В.Кондрашова, Л.Ф.Пашко, Т.І.Поніманська, Т.С.Фасолько та ін.) науці через розкриття факторів, видів, структури, форм, прийомів, умов, які впливають на її формування.

Метою нашої статті є теоретичний огляд наукових досліджень й уточнення змісту, визначення структури відповідальності особистості.

Поставлена мета вимагає розв'язання таких завдань:

- визначити зміст, структурні складові відповідальності у філософській та психолого-педагогічній літературі на сучасному етапі;
- обґрунтувати види та виділити компоненти відповідальності дітей старшого дошкільного віку.

Відповідальність особистості старшого дошкільника, на нашу думку, є інтегративною якістю особистості, що характеризується самостійно обраним, усвідомленим рішенням виконання певних обов'язків, вчинків, дій згідно соціальних та моральних норм.

У різних гуманітарних науках визначається особливий підхід до структурування відповідальності. Складність цього питання заключається в тому, що вчені розглядають структуру відповідальності з різних позицій.

На філософському рівні відповідальність розглядають з огляду єдності суб'єктивних та об'єктивних факторів. А.Ф.Плахотний вважає, що структура відповідальності повинна містити у собі зв'язок трьох явищ:

- соціально значима поведінка особистості;
- свобода волі;
- міра суспільного впливу на особистість [5 ;75].

Всі ці явища виявляються через особисту та суспільну відповідальність, але форми відповідальності взаємопов'язані. Суспільну відповідальність вчений класифікує як групову, колективну, національну, державну тощо. Особисту ж він виражає через економічну, політичну, моральну, правову, професійну. Причому моральну відповідальність А.Ф.Плахотний вважає складовим елементом всіх видів та форм соціальної відповідальності. Совість, на його думку, є внутрішнім переживанням людиною відповідальності за свої дії перед суспільством. Моральну відповідальність ставить вище за обов'язок і совість. Бо обов'язок – це об'єктивна основа вільної поведінки і діяльності, а совість – форма самоконтролю.

П.С.Симонов, розглядаючи структуру відповідальності, розмежовує такі її особливості:

1. Зв'язок “суспільство-особистість”.

2. Два аспекти відповідальності: а) "нормативний" - суб'єкт приймає і виконує визначальні обов'язки для забезпечення благополуччя інших, б) "правовий" - реалізує право контролю за діями об'єкту відповідальності.
3. Дві протилежні мотиваційні сторони відповідальності: а) ретроспективна, негативна сторона: відповідальність за здійснене, б) перспективна, позитивна: це вміння обрати соціально-правильний спосіб дій [8,6-9].

Вчені-філософи В.І.Ігнатовський, Л.І.Грядунова виділяють як компоненти структури соціальної відповідальності такі її види: політична (направлена на відповідальність за дії, які впливають на інтереси соціума), громадянська (в її зміст входить дотримання особистістю Основного Закону країни, відданість Батьківщині), виробнича (виражається у ставленні за результати своєї праці), правова (проявляється у взаємовідношеннях особистості і суспільства), моральна (виникає в процесі усвідомлення особистістю необхідності дотримання моральних норм поведінки в інтересах інших людей), відповідальність у сфері сімейно-побутових відношень (у стосунках між членами сім'ї) [1,31-38]. Розглянутий підхід до класифікації відповідальності свідчить про те, що всі компоненти відповідальності взаємопов'язані і доповнюють один одного.

До структурування моральної відповідальності як психологічного елементу особистості Н.С.Сафаров включає свідомість і самосвідомість, яка є суб'єктивною передумовою виникнення відповідальності [7,21], а також творче начало. Творча діяльність є складовою відповідальності, вона може, за твердженням вченого, відбуватися в різних видах діяльності і поведінці.

На відміну від попередніх дослідників, В.І.Сперанський розглядає відповідальність з позиції формування і розвитку відповідальних ставлень, які поділяє на дві підсистеми:

1. Ставлення ретроспективне, де суб'єкт відповідає за здійснені вчинки.
2. Відповідальність:
 - у ставленні до людей;

- у виробничих відносинах (професійна);
- за долю колективу (національна, політична);
- за сім'ю, за долю старшого і молодшого покоління;
- за майбутнє, за долю людства [9,41-43].

Ним соціальна відповідальність розглядається як система відношень між людьми, які мають різні зв'язки. Ці підсистеми відповідальних ставлень вчений включає до різних видів відповідальності.

Н.А.Мінкіна подає структуру відповідальності в ракурсі, який характеризує суб'єкта відповідальних дій. Дослідниця виділяє три компоненти:

1. *Пізнавальна відповідальність*, що включає різні сфери ставлень людини до природи, до іншої людини, до суспільства. Йдеться про усвідомлення особистістю своїх обов'язків, правильний вибір оптимального рішення дій.
2. *Вольова відповідальність* заключається у подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод, доведенні розпочатої справи до логічного завершення або відмови взагалі від будь-чого, що заважає здійснити відповідальні дії.
3. *Практична відповідальність* розглядається в двох поняттях: а) відповідальна діяльність, яка спрямована на реалізацію соціально значимої мети, виникає на основі потреб суспільства; б) відповідальна поведінка, що формується на основі конкретних норм, правил, уявленнями суспільства [3,43-63].

Н.А.Мінкіна представляє структуру відповідальності з урахуванням реальної системи суспільних відносин, до якої включена кожна особистість.

Психологічні дослідження структури відповідальності ґрунтуються на інтеграції всіх психічних функцій особистості. Доречі, К.Муздибаєв аналізує структуру відповідальності, виходячи з видів рольових обов'язків та соціальних відношень, з яких вони виникають (тобто на основі об'єкта відповідальності): політична, юридична, моральна та інші види. Якщо розглядати суб'єктивні аспекти проблеми, то виділяються такі фактори: пізнавальні, мотиваційні, характерологічні, ситуаційні, середовищні [4,12].

Більшість психологів (М.В.Савчин, В.Ф.Сафін, Т.Н. Сидорова та ін.) у структурі відповідальності розглядають три компоненти:

- *когнітивний* - засвоєння теоретичних знань про поняття відповідальності, норми, правила; знання обов'язків перед іншими;
- *афективно – мотиваційний* - позитивне, емоційне ставлення до виконання дій, норм поведінки, враховуючи інтереси інших, наявність різних почуттів: сорому, вини, любові, емпатії, турботи тощо;
- *діяльнісно – поведінковий* - готовність до вибору та реалізації певної діяльності, поведінки, вчинків; здатність до усвідомлення та контролю своєї поведінки, вміння нею керувати згідно визначених норм та правил [6,30].

Таке визначення структури відповідальності як інтегративної якості особистості підтримує і наукова педагогічна думка, але з іншою інтерпретацією компонентів відповідальності. П.П. Дворов, досліджуючи відповідальність старшокласників, виділяє такі основні складові:

- *інтелектуальна* - загальне уявлення про відповідальність; усвідомлення особистої відповідальності як найважливішої якості особистості, перед сім'єю, педагогами, товаришами, Батьківщиною, своєю совістю; усвідомлення дій у структурі взятих на себе обов'язків;
- *діяльнісно-практична* - точність і обов'язковість у виконанні взятих на себе обов'язків; ініціативність, творче ставлення до конкретних щоденних обов'язків;
- *емоційно-вольова* – переживання факторів особистої відповідальності або безвідповідальності; наполегливість у подоланні труднощів під час виконання своїх обов'язків; повага до партнера як до особистості [2;10].

Як бачимо, запропонована структура, на нашу думку, передбачає, що в її основі лежить діяльність свідомості особистості за відповідальне виконання нею соціально значимих ролей.

Педагогічні дослідження відповідальності як якості особистості у дітей молодшого шкільного віку виділяють у її

структурі дещо інші компоненти. Зокрема в С.Г.Ярікової відповідальність - цілісна інтегративна якість особистості, що виступає внутрішнім критерієм рівня розвитку молодших школярів [11;12]. Педагог вирізняє у структурі її змісту такі компоненти:

- *ідейно-спонукальний*, який містить у собі обмеженість знань про відповідальність, вирізняється обмеженою свободою відповідальних дій через неволодіння вміннями і нормами відповідальної поведінки;
- *інтелектуальний*, орієнтований на результат, а не на способи та мотив дії;
- *вольовий* - недостатньо дійовий, не стійкий, мало усвідомлений дітьми;
- *емоційний* - характеризується дієвістю, відрізняється безпосередністю, імпульсивністю; пронизує всі компоненти відповідальності.

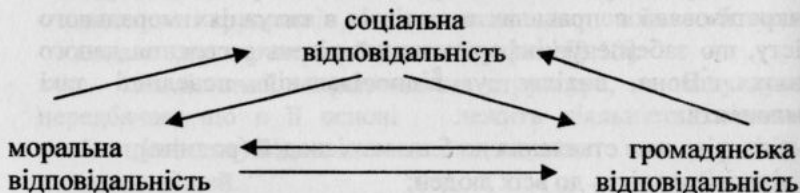
Усі складники взаємопов'язані, функціонують у єдності. На наш погляд, ці компоненти властиві і для розгляду структури відповідальності у дітей старшого дошкільного віку. Але з огляду на те, що дошкільники 6-7 років життя мають вікові психічні новоутворення та особливості педагогічних підходів до виховання, структура відповідальності має свої властивості. Зокрема, нами не було знайдено чіткої структури відповідальності у даному періоді життя дітей. Це обумовлено тим, що у дошкільному дитинстві, на думку багатьох педагогів та психологів, ця базова якість особистості тільки започатковується і може виступати в ролі моральних ставлень. За дослідженням Фасолько Т.С., відповідальність дошкільників повинна бути представлена у вигляді моральної норми і конкретизована в правилах поведінки в ситуаціях морального змісту, що забезпечує інформативний рівень засвоєння даного поняття. Вона виділяє у відповідальній поведінці такі компоненти:

- відповідальне ставлення до близьких людей (родини);
- відповідальність до всіх людей;
- відповідальність до доручених справ та речей;
- відповідальність до самого себе [11; 7].

Беручи до уваги аналіз філософських та психолого-педагогічних досліджень з цього питання, ми спираємося не тільки на нормативний підхід, згідно з яким відповідальність зводиться до засвоєння дітьми конкретних норм, еталонів, правил, а також на особистісний. Завдяки йому дитина оволодіває своєю поведінкою та психікою, у центрі уваги стає внутрішня свобода особистості у прийнятті рішення про здійснення будь-яких вчинків, дій, поведінки і разом із ним особиста відповідальність.

Щодо визначення видів відповідальності, які властиві старшому дошкільному віку, то ми дотримуємося поглядів гуманно-особистісної педагогіки В.О.Сухомлинського, який ототожнював поняття “громадянськість” – “відповідальність” і наголошував, що “Кожна людина відповідальна... Є відповідальність за працю, за поведінку, за любов та ненависть, за слово, яке ти промовляєш...” [10,399]. Тому ми вважаємо, що відповідальність може бути представлена як соціальна, моральна і громадянська. Але всі вони взаємопов'язані і взаємозалежні і можуть бути схематично зображені (Мал. 1).

Таким чином, поряд з компонентами відповідальних ставлень дітей дошкільного віку до праці (З.Н.Борисова, К.О.Клімова, Т.І.Поніманська), до навчальних занять (С.О.Ладивір, Л.І.Меквабишвілі), до поведінки по відношенню до близьких та інших людей та речей, до самого себе (Т.С.Фасолько), ми ставимо відповідальне ставлення до своєї країни, мови, культури, відповідальне ставлення до природи, власної життєдіяльності та здоров'я.



Мал. 1

Структура відповідальності як базової якості особистості, може мати такі компоненти, як:

- *пізнавально-світоглядний* – соціально-моральні уявлення про норми, правила поведінки та діяльності, знання про місце дитини в соціумі; усвідомлення труднощів їх реалізації та потреби їх засвоєння;
- *емоційно-мотиваційний* - задоволення стосунками, які складаються, відчуття свободи у прийнятті рішень на радість оточуючих;
- *діяльнісно-поведінковий* – усвідомлення себе учасником будь-яких соціальних подій; дії згідно з нормами соціально відповідальної поведінки;
- *особистісний* – можливість дітей до саморозвитку, самопізнання, самоствердження.

На наш погляд, така структура характеризує відповідальність як важливу складову особистісного становлення дитини. Вона надасть можливість найбільш повно визначити типологію рівнів розвитку відповідальності дітей старшого дошкільного віку, що і буде нашим подальшим етапом дослідження.

Література

1. Грядунова Л.И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма.- К., 1979.- 134с.
2. Дворов П.П. Воспитание ответственности старшеклассников в условиях демократизации школы: Автореф. дисс. ... канд. пед.наук: 13.00.01/ Киевский ун-т им. Т.Г. Шевченка.- К., 1992.- 17с.
3. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк.,- 1990.- 144с.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука,- 1983.- 239с.
5. Плахотный А.Ф. Свобода и ответственность.- Харьков: ХГУ,- 1972.- 159с.
6. Савчин М.В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини // Педагогіка і психологія.- 1994.- №4.-С. 30-38.

7. Сафаров Н.С. Проблема моральной ответственности: Методологический аспект исследования.- Баку: Эмм, - 1985.
8. Симонов П.С. Социальная ответственность как общественное явление: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01/ Фрунзе, 1974.- 18с.
9. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.- 152с.
10. Сухомлинский В.А.Избранные произведения:В 5-ти т. /Редкол.: Дзеве-рин А.Г. и др.-Т.2.-К.:Рад.шк.,1979.- 718с.
11. Фасолько Т.С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис. канд. ... пед. наук: 13.00.08 / Ін-т проблем виховання АПН України.- К., 2000.- 18с.
12. Ярікова С.Г. Формирование ответственности у младших школьников в условиях органического единства обучения и воспитания: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Минский ГПИ им. А.М.Горького.- Минск, 1986.-17с.

Н.О.Чувасова

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статье рассматривается совокупность условий, которые влияют на формирование познавательной активности в процессе диалогического обучения.

The article deals with the sum of the conditions which influence forming of cognitive activity in the process of dialogue education.

Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі. Середня освіта покликана виховувати громадянина держави Україна, гармонійно розвинути особистість, для якої потреба у фундаментальних