

378(082)
Ф79

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ім. М. ДРАГОМАНОВА
ФУНДАЦІЯ ім. ОЛЕГА ОЛЬЖИЧА
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ІНСТИТУТ
МІСЬКИЙ ТА ЖОВТНЕВИЙ РАЙОННИЙ ВІДДІЛИ
НАРОДНОЇ ОСВІТИ м. КРИВОГО РОГУ

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА
УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

(Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції)

частина I



КИЇВ—КРИВИЙ РІГ

1995 р.

ністю глоткового **г** (крім української зберігається, білоруською, чеською, словацькою, верхньолужицькою мовами); ствердінням приголосних перед **е**, твердою вимовою кінцевого **р**, відсутністю «акання».

Українська і російська мови виявляються не як «языки-братя», имеющие одного предка — древнерусский (восточнославянский язык)» (Ф. Філін), а як мови, що найбільш яскраво зберігають, кожна окремо, риси давніх антської і словенської підгруп, хоча жодна із слов'янських мов не позбавлена елементів іншої групи, зумовлено факторами племінної міграції.

С. О. КАРАМАН,

Кривий Ріг

З ІСТОРІЇ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Історія поглибленого вивчення шкільного курсу української мови педагогічною наукою досліджена ще недостатньо. Хоч із значним запізненням, проте вітчизняна педагогіка і психологія повертаються сьогодні до питань вивчення здібностей обдарованих дітей та диференційованого підходу до кожної дитячої особистості. Доля вітчизняних досліджень з названої проблеми сумнозвісна, оскільки за часів колишнього Союзу як тільки йшлося про захист інтересів талановитих ідей, відразу ж висувалися демагогічні протести: «Елітарність!», «Порушення» Ленінського принципу єдиної школи», «Копіювання буржуазної системи» тощо.

Щоб скласти повніше уявлення про витoki, пошуки і проблеми поглибленого вивчення української мови, необхідно звернутися до законодавчих документів, наукових досліджень, статей, що висвітлюють ці питання. Це слід зробити уже тому, що «нагромадивши» певний фактичний матеріал з питання поглибленого вивчення окремих предметів, педагогічна наука так і не зробила загального огляду його історії. Тезисно питання поглибленого вивчення української мови розглядалося на науково-практичних конференціях педагогічних інститутів та університетів республіки. Неодноразово порушувалося це питання на колегії Міністерства освіти України. Конспективний виклад історії цього питання описав професор О. І. Бугайов у статті «Диференціація навчання у сучасній школі».

У ній автор подає загальний огляд розвитку диференціації навчання протягом кожного десятиліття. Відомо, що в 20-х роках не стояло питання поглибленого вивчення окремих предметів. Диференціація змісту навчання у цей період знаходила відображення в пропозиціях поділу освіти за циклами або типами шкіл. Ця ідея втілювалась у «профухилах», що вводились у загальноосвітніх школах другого ступеня (8—9 класи девятирічної школи) для забезпечення потреб народного господарства кваліфікованими кадрами. Наприклад, були школи з адміністративно-управлінським (орієнтація на канцелярських працівників), електротехнічним (монтери), хімічні (лаборанти) та іншими «ухилами».

Відповідно до «ухилів» вносилися зміни у цикл загальноосвітніх предметів.

У 30-і роки в вітчизняній школі запанували єдині програми і єдині вимоги до рівня загальної середньої освіти.

Однак уже в середині 40-х років стали з'являтися ознаки перевантаження учнів. У зв'язку з цим почалось активне обговорення принципів побудови навчального плану старших класів середньої загальноосвітньої школи за циклами (профілями, потоками) з переважною увагою до певного циклу навчальних предметів. Але через воєнне лихоліття ці ідеї не були реалізовані.

Після прийняття закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в країні» (1958 р.) знову постало питання диференціації загальної середньої освіти, на цей раз у зв'язку з введенням у школах виробничого навчання.

У 60-ті роки наголошується на проблемі диференціації змісту навчання за проектованою професією у дорослому житті: учні стали одержувати середню освіту в різних типах навчальних закладів — середній загальноосвітній школі, СПТУ та середньому спеціальному навчальному закладі.

Згодом вийшла постанова про заходи подальшого поліпшення середньої загальноосвітньої школи, де зазначалося: «Враховуючи позитивний досвід, набутий школами, вважати за можливе мати певну кількість середніх шкіл і класів з поглибленим теоретичним і практичним вивчення у 9—10 класах математики і обчислювальної техніки, фізики і радіоелектроніки, хімії і хімічної технології, біології і агробіології, гуманітарних предметів і т. д.».

Таким чином, у школах України почали впроваджувати поглиблене теоретичне і практичне вивчення окремих предметів, не маючи наукових обґрунтувань, перевірених реко-

мендацій, методик, навчальних програм, підручників, Основним документом для працівників народної освіти були постанови, що зобов'язували поліпшити політехнічне навчання школярів, підготувати їх до суспільно корисної праці. Перевага надавалася поглибленому вивченню предметів фізико-математичного та природничого циклу.

У Положенні про школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів (1974 р.) визначено як основне завдання забезпечити учнів поглибленими знаннями з обраних навчальних дисциплін, розвивати творчі здібності відповідно до інтересів і нахилів, сприяти свідомому вибору професії. Викладені правила прийому до таких шкіл, умови переведення учнів шкіл (класів) з поглибленим вивченням навчальних предметів, які з певних причин не можуть навчатися в них, до класів, що працюють за основним навчальним планом.

Для надання допомоги вчителям у поглибленому вивченні спеціальних курсів, а також для проведення занять з учнями передбачено можливе залучення професорсько-викладацького складу університетів, педагогічних інститутів та інших вищих навчальних закладів і співробітників науководослідних установ.

Через рік виходить Положення про факультативні заняття в загальноосвітній школі, в якому зазначалося, що метою факультативних занять є поглиблення загальноосвітніх знань і трудової політехнічної підготовки, а також розвиток всебічних інтересів і здібностей учнів 7—10 класів.

Уперше 1977 року колишнім Міністерством освіти УРСР було порушено питання про поглиблене вивчення української мови та розширення мережі шкіл і класів з поглибленим вивченням української мови і літератури, оскільки лише у 9-ти школах республіки поглиблено вивчалася українська мова і література.

Після прийняття колегією МО УРСР такого рішення мережа шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови і літератури помітно зросла.

Щодо стану викладання та поглибленого вивчення української мови і літератури на колегії переважно йшлося про недоробки та погрішності в роботі вчителів. Вказувалося на порушення правил прийому учнів до таких класів. Характерно, що майже всюди до класів з поглибленим вивченням механічно зараховувалися усі дев'ятикласники. До викладання нерідко залучалися малодосвідчені вчителі, які не мали належної фахової і методичної підготовки. Під час пе-

ревірки учні виявили низький рівень знань програмового матеріалу за курс масової школи.

Таким чином, проотягом 60—70-х років у школах запроваджувалися дві форми диференціації за інтересами та проектованою професією у дорослому житті: факультативні курси в 7—10 класах та школи (класи) з поглибленим вивченням навчальних предметів у 9—11 класах.

На думку М. О. Данилова, М. М. Скаткіна, Б. Д. Ельконіна, у ряді шкіл і регіонів ці обидві форми довели своє право на існування, відкривши широкі можливості для формування в учнів більш високого рівня знань, розвитку їхніх інтересів і здібностей.

Серед учених, що досліджували проблеми індивідуалізації і диференціації навчання протягом 60—70-х років, слід назвати М. О. Данилова, Л. І. Божович, Л. В. Занкова, М. М. Скаткіна, Б. Д. Ельконіна та інших.

Педагогічні дослідження відіграли важливу роль у посиленні зацікавленості проблемою диференційованого навчання, почали привертати увагу багатьох учених, методистів, учителів-практиків.

Проте до концепції диференційованого навчання ставлення було далеко не однозначне. Одні підтримували диференційоване навчання тому, що вбачали в ньому одну з важливих умов підвищення якості учіння і розвитку здібностей кожного учня, інші заперечували диференціацію, ставилися до неї з великою недовірою, скептично.

Суперечливі оцінки диференціації навчання виявилися і під час дискусії, що проводилися на сторінках «Учительской газети» (1965—1966 рр.).

Противники диференціації розглядали її як спробу руйнування класно-урочистої системи, вважаючи, що практика групування учнів на «слабких», «середніх», «сильних» не сприяє піднесенню успішності й розумового розвитку учнів усіх трьох груп, вносить у взаємини між учнями різних груп елемент відокремленості.

Прихильники доводили, що диференціація учнів на «слабких», «середніх» і «сильних» має умовний характер, є гнучкою формою організації навчання, створює умови для врахування розумових здібностей та індивідуальних особливостей учнів.

Широкий експеримент з диференціації навчання у загальноосвітній школі проводився в школах-лабораторіях АПН СРСР.

Однак усі ці дослідження в 1973 р. були «поховані», реальні позитивні результати не бралися до уваги. Взяло го-

ру хибне твердження про те, що диференціація навчання, як свого часу і генетика чи кібернетика, ніби використовуються буржуазією у своїх класових цілях.

Доводиться констатувати, що у 80-ті роки педагогічна практика «навпомацки» продовжувала набувати конкретно-го досвіду з талантами, який педагогічна наука не тільки не встигала прогнозувати, а й навіть науково аналізувати та спрямовувати.

Учителі-практики протягом 80-х років продовжували здобувати успіхи у справі поглибленого вивчення окремих предметів на порожньому місці, не маючи теоретичного забезпечення, об'єктивного аналізу, обґрунтованих технологічних рекомендацій.

Темпи створення нових педагогічних концепцій, їхній якісний рівень не лише не задовольняли практиків школи, а й вносили певне непорозуміння у пошукову роботу вчительства внаслідок відсутності підручників, посібників, краще потрібного методичного забезпечення.

Поворот до особистості учня у класній та позакласній роботі, пошуки нових підходів до процесу її інтелектуального зростання здійснювалися досить повільно. Жоден з великої кількості документів, прийнятих у 60—80-ті роки, не виконаний. Продовжував залишатися низький рівень освіти, невідповідність її світовим нормам.

До 1988 р. під час укладання навчальних планів для шкіл і класів з поглибленим вивченням окремих предметів виходили з вимог єдиного рівня середньої освіти: на загальний обсяг навчальних знань (а отже, і навчального навантаження) «накладався» додатковий тягар (предмети поглибленого вивчення).

Це призводило до надмірного перевантаження учнів, вони не мали часу для самостійної роботи, фізичного розвитку, розваг.

У 1988 р. вперше виходить з друку навчальна програма з української мови для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, видана ротاپринтом. У ній зазначалося: «Під час розбіжності навчальних годин у навчальних планах і програмах учителі самостійно коригують їх відповідно до навчальних планів».

Остання «Програма з української мови для шкіл (класів) з поглибленим вивчення української мови 8—11 класи» вийшла в 1989 р. Під час її укладання, зокрема, виходили з вимог єдиного рівня середньої освіти. Зокрема, «гуманітарія» пропонувались, як і всім, однакові курси математики, фізики, хімії, біології, і тим, хто обирав пріоритет-

ним природничо-математичний цикл, до навчального плану незмінно включалися гуманітарні дисципліни (мови, літератури, історія, географія і т. д.). Навчальні програми були перевантажені. Предмети поглибленого вивчення занадто «подрібнені», мова, як поглиблений предмет, оволодівається без поглибленого вивчення літератури, математики без фізики, біологія — без хімії і т. д.

Значний науковий інтерес становить досвід учителів-практиків, який набув поширення в кінці 80-х — початку 90-х років.

Перша стаття «Поглиблене вивчення рідної мови і літератури: знання і духовність» 1989 р., № 7. Стаття інформативно знайомить читачів із творчими доробками практиків Тернопільщини, які поглиблено розпочали вивчати українську мову і літературу з 9 класу за бажанням учнів і згодою батьків ще з 1982/88 навчального року.

У 90-ті роки інтерес до поглибленого вивчення окремих предметів серед педагогічних колективів шкіл значно зріс. Так, в 1990/91 навчальному році нараховувалося 596 шкіл, у яких 21130 учнів поглиблено вивчали українську мову і літературу, що становило 0,31% від загальної кількості учнів (із статистичних даних Міністерства освіти України за 1991 рік).

Згодом виходить Комплексна програма пошуку навчання і виховання обдарованих дітей та молоді «Творча обдарованість», яка розроблена на підставі постанови колегій Міністерства народної освіти України, Міністерства вищої освіти України, Президії Академії наук України.

Програма охоплює різні вікові періоди розвитку дитини від дошкільного до початку професійної діяльності. Пошук, навчання, виховання і розвиток обдарованих дітей і молоді розглядається в програмі як безперервний процес формування творчої особистості.

Спираючись на світовий і вітчизняний досвід роботи з обдарованою молоддю, програма «Творча обдарованість» передбачає такі основні напрямки діяльності;

— створення оптимальної соціально й економічно обгрунтованої мережі наукових, навчально-виховних, позашкільних, дошкільних закладів, творчих організацій, товариств тощо;

— підготовка на нових дидактичних засадах навчальних планів, програм, підручників, іншої науково-методичної літератури;

перепідготовка педагогічних кадрів для роботи з обдарованими дітьми та молоддю;

Планується широке використання досвіду, побутового експериментальними майданчиками Інституту педагогіки АПН України, НДІ психології України, педінститутів, університетів, провідними науковцями, педагогами-новаторами, керівниками державних органів управління освітою в роботі з обдарованими дітьми та молоддю.

Оскільки існуюча мержа навчальних закладів не в змозі забезпечити оптимальний розвиток обдарованих дітей і молоді, передбачено залучення до розв'язання зазначених проглем асоціацій, товариств, наукових і громадських організацій, музеїв, бібліотек, лабораторій, студій, широко використовувати наставництво, добротинні фонди тощо.

Поряд з випуском літератури центральними видавництвами планується організація видання експериментальної навчально-методичної літератури замовниками малотиражними серіями, а також орієнтація редакційно-видавничих відділів вищих навчальних закладів, академічних наукових центрів на випуск посібників, збірок та іншої навчально-методичної літератури.

Творча група Інституту педагогіки АПН України розпочала підготовку підручників, дидактичних матеріалів, навчальних програм. Подано до видавництва «Рідна школа» рукопис навчального підручника для учнів 10—11 класів з поглибленим вивченням української мови.

Отже, з часом учителі та учні матимуть посібника, програми, інше методичне забезпечення.

І. М. ХОМ'ЯК,

(Рівненський педінститут)

РОЛЬ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ

У психологічній літературі поняття самосвідомості трактується як усвідомлення соціальним індивідом себе самої: своєї діяльності як члена суспільства, стосунків з іншими людьми, визначальних рис характеру, власних дій та вчинків, їх мотивів, цілей, розумових, моральних, фізичних якостей тощо¹. Національній самосвідомості характерні риси, властиві певному об'єднанню людей, які користуються однією мовою, проживають на спільній території, мають специфічне світобачення—притаманну їм ментальність. Мова, таким чином, є однією з найважливіших ознак національної самосвідомості людини.