

Т.І. Сурова

Формування особистості при вивченні рідної мови

м.Кам'янець-Подільський

2010

Т.І. Сурова

Формування особистості при вивченні рідної мови: монографія. – Кам'янець-Подільський, 2010. – 238 с.

Книга «Формування особистості при вивченні рідної мови» є першим системно узагальненим викладом теоретичного матеріалу з проблем формування особистості в процесі засвоєння рідної мови. В монографії розкриваються витoki кризи особистості, основні аспекти її формування. Головний акцент робиться на навчанні та вихованні з застосуванням новітніх технологій, інноваційних методів.

Монографія адресована викладачам ВНЗ, аспірантам, студентам, учителям шкіл.

ВСТУП

У наш час у світі відбуваються процеси демократизації та гуманізації у всіх сферах людської діяльності, що зробило можливим реалізувати завдання використання суспільних ресурсів із метою розвитку і покращення життя людей.

На жаль, у сучасних умовах нашу країну охопила глибока криза, яка характеризується явищами занепаду у політиці, економіці, ідеології, духовності, моралі, соціальному житті тощо. До того ж на неї нашарувалася ще й всесвітня фінансово-економічна криза, що значно погіршила становище нашої країни. Головною негативною ознакою цього періоду є криза особистості, витоки якої сягають історії, а також залежать від сучасних процесів у політиці, економіці.

Криза особистості за своєю суттю є, насамперед, духовна криза, що виражається у занепаді культури, моральності, зростанні агресивності, байдужості, зневіри в собі, в загальнолюдських цінностях. У зв'язку з цим життєво важливим питанням сучасної педагогіки, загальноосвітньої школи та інших навчальних закладів, державних і громадських інституцій, релігійних об'єднань є відродження духовності, формування її у підростаючих поколіннях. У наш час це головне завдання навчальної і виховної роботи серед молоді, причому існує потреба здійснювати розвиток особистості на широкій основі – у моральному, соціальному, інтелектуальному, світоглядному аспектах. Усе це зумовлює актуальність теми нашого дослідження.

Саме від духовності особистостей, які складають етнос, залежить зміна суспільства, його глибоке реформування і суттєве вдосконалення.

У запропонованій праці й розглянута проблема формування особистості дитини, що викликана соціально-економічними перетвореннями в Україні (та інших країнах світу), гострою потребою в інтелектуальній праці, необхідністю підготувати конкурентоспроможну людину, здатну розвинути і реалізувати свій творчий потенціал у сучасних умовах життя.

Вирішення цієї проблеми вимагає реформування школи, насамперед застосування освітніх технологій, в яких подано новий зміст навчання, використовуються інтерактивні методи, форми роботи, виховуються цінності, що сприяють розвитку особистісного духовного потенціалу кожного школяра. Метою дослідження є вивчення і висвітлення найбільш важливих напрямів цієї роботи в школі.

Над проблемами розвитку учня працювали і працюють багато вітчизняних (К.Д.Ушинський, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Н.Ф.Тализіна, Л.В.Занков, Д.Б.Ельконін, В.О.Сухомлинський, Г.Костюк, І.Д.Бех, О.К.Дусавицький, О.Я.Савченко, В.Г.Кремень та інші) і зарубіжних (І.Фіхте, І.Кант, Д.Дьюї, П.Фрейре тощо) вчених-педагогів, психологів, філософів. Предметом їх дослідження стали окремі і загальні аспекти формування особистості дитини. На наш погляд, нагальною є потреба у створенні цілісної картини формування особистості, зокрема на уроках рідної мови.

В запропонованій книзі й розглядаються причини кризи особистості, основні аспекти формування особистості при вивченні рідної мови, аналізуються, порівнюються системи освіти, які існують на теренах України, – традиційна та інноваційна, - висвітлюється їх роль у формуванні суб'єкта навчально-виховної діяльності, розкриваються основи технології розвивального навчання школярів, що сприяє розвитку їх теоретичного мислення.

При цьому, певною мірою, враховуються освітянські системи різних, насамперед, розвинутих країн, учені яких популяризують людину, здатну творчо працювати в умовах капіталістичної системи з її ринковою економікою. Але найбільша увага приділяється державно-національній спрямованості нашої освіти, яка має за мету берегти і примножувати національні цінності народу, виховувати високодуховну людину, що вміє долати труднощі, досягати успіхів, вирішувати складні проблеми життєтворчості в Україні.

Монографія складається з чотирьох розділів. У першому – розглядаються, причини кризи особистості. Читач, ознайомившись із книгою, сподіваємося, переконається у складнощах життя українців протягом століть і в наш час, що привели до нищення мови, освіти, культури, фізичного нищення українців.

У другому розділі розглядається проблема гуманізації освіти, яка є потребою часу. Це вимога постіндустріального інформаційного суспільства, що базується на інтелектуально насичених технологіях і залежить від високоморальної особистості. Описані аспекти і умови формування такої людини: психічний розвиток дитини (її характер, воля, свідомість, самосвідомість, усвідомлення національної ідеї, ментальності нації тощо). Велика увага приділяється навчанню та вихованню дитини, гуманітаризації освіти, розглядаються концепції виховання в національній системі освіти; значна роль приділяється творчості як одній з основних умов розвитку особистості. Основний критерій сформованості особистості – її соціалізація.

У третьому розділі “Дві системи навчання – дві стратегії навчання” описуються і порівнюються традиційна та інноваційна системи навчання, їх стратегії; зміст, методи інноваційної системи освіти; особливості найбільш актуальних технологій навчання (на прикладах вивчення мови).

У четвертому розділі досить детально описано формування пізнавальної сфери особистості при вивченні рідної мови засобами розвивального навчання. В ньому розглянуті:

1. Проблеми навчання і розумового розвитку дітей у працях педагогів і психологів.
2. Система загального розвитку школярів початкових класів Л.В.Занкова (побіжно).
3. Теорія навчальної діяльності Д.Б.Ельконіна та В.В.Давидова.
4. Засоби розвитку теоретичного мислення молодших школярів при вивченні рідної мови, роль учителя у формуванні учня як суб’єкта діяльності.

У монографії частково використані матеріали з нашої книги “Основи розвивального навчання на уроках мови в початкових класах”.

Безумовно, ми не претендуємо на висвітлення всіх проблем формування особистості дитини (а також на істину в останній інстанції). Але книга дозволить скласти уявлення про причини кризи особистості та суттєві ознаки поняття “формування особистості учня засобами рідної мови”. Крім того, вона накреслює загальні шляхи формування особистості при вивченні багатьох інших предметів.

Ми будемо вдячні за висловлені зауваження і пропозиції щодо поліпшення нашої праці.

Розділ I. ВИТОКИ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ

I.1. Актуальність проблеми формування особистості в усі часи

Особа – це вицвіт історії. Немає в культурі вищої мети, як вироблення особи. Нема більшої місії державних установ, як забезпечити появу особи. І нема жахливішого режиму, як той, що знеособлює, вилучає і скошує осіб, на їх місце ставить посаду – посадову легко змінювану людину.

Особа несе в собі живий дух – відбиток Духу. В реальному житті особа різною мірою світить. Німб – це далеко не абстрактний символ. Будь-який колектив без видатної особи тьмяніє. У ньому бракує вершини.

Є.Сверстюк

У наш час світова та вітчизняна педагогіка активно розглядають багатоаспектні проблеми, які потребують уваги, аналізу, їх розв'язання. Та головним, стратегічним напрямком у педагогіці є вирішення проблем розвитку особистості. Формування всебічно розвинутої відповідальної особистості Концепція загальної середньої освіти проголошує домінантою XXI століття, яке є століттям освіти для людини. Особистість – конкретна, соціально спрямована, відповідальна людина з досить високою культурою, суб'єкт пізнання і праці, здатний регулювати свою діяльність, поведінку, вчинки.

Проблема розвитку особистості стала найбільш актуальною в умовах сьогодення, коли на зміну індустріальному прийшла нова стадія капіталістичного суспільства, яка в буржуазних філософських теоріях називається постіндустріальною. До цих змін призвела інформаційна революція, що розпочалась на межі 1960-1970-х років, і за декілька десятиліть кардинально змінила основні структурно-функціональні характеристики суспільства. Вони полягають в тому, що головною рушійною силою в постіндустріальному суспільстві стає не матеріальне виробництво, а наука, здобування, розподіл, обмін і використання інформації [65 , с.43].

Це інформаційне суспільство визначається динамізмом, глибокими соціально-економічними перетвореннями, характеризується двома взаємозв'язаними і доповнюючими одна одну тенденціями. З одного боку, зростає колективістський характер людської цивілізації, створюються передумови інтернаціоналізації продуктивних сил, планетарного політичного співробітництва, посилюється інтелектуальна духовна спільність людства. З другого боку, значно розширюються можливості для вияву індивідуальності, дійсного перетворення людини у найвищу цінність для суспільства, суспільної турботи про її пріоритетний розвиток. "Нове виробництво, що народжується в умовах сучасної науково-технічної революції, базується на інтелектуально насичених технологіях, вимагає виявлення і розвитку здібностей людини, створює суспільну потребу в більш гармонійному і

всєбічному її розвитку. Стає все більш очевидним, що чим далі буде просуватись людство по шляху прогресу, тим більшою мірою його функціонування і подальший розвиток залежатимуть від ступеня реалізації кожною людиною своїх здібностей" [69, с.608]. Технології ХХІ століття потребуватимуть не спритних функціонерів-спеціалістів із умінням механічно і абсолютно підкорюватися владі, а особистостей, які сприймають нові ідеї, мають критичне мислення, вміють самостійно розпоряджатись своїми знаннями.

Слід відзначити, що мислителі-гуманісти з давніх пір намагалися сформувати досконалу людину, особистість. Насамперед це стосується добуржуазного періоду. Так, перші педагогічні теорії розвитку особистості зародилися ще в античні часи. Сократ, Платон, Аристотель, Демокріт, Протагор вважали, що держава повинна турбуватись про моральне, розумове, естетичне та фізичне виховання людини. Наприклад, Аристотель (384-322 рр. до н. е.) був переконаний, що ці складові виховання взаємопов'язані. Дитина має навчитись читання, письма, малювання і музики – треба розвивати в дитині як розум, так і почуття прекрасного. Парубки мали вивчати історію, літературу, філософію, математику, астрономію, музику. За Аристотелем розвиток природних задатків, навичок, розуму – три основні джерела виховання молодого людини. Теоретичні напрацювання та практичний досвід Аристотеля актуальні були у вихованні людини не тільки в античні часи, але й для формування особистості в наш час.

У період Середньовіччя (V - початок XIV ст.) основний акцент у вихованні робився на залученні до християнських цінностей. Ідеалом людини був аскет-ченець чи лицар-воїн. Головними чеснотами було аскетичне самозречення, зневажливе ставлення до світу, відмова від земних пристрастей. Ідеалом лицарського виховання були жертвність, слухняність, особиста свобода. Багато уваги приділялося фізичному розвитку (кінна їзда, метання списа, фехтування, плавання, мисливство, гра в шахи, а також спів

власних віршів та гра на музичних інструментах (ваганти, мінезингери). Людина була стурбована самовихованням та спасінням власної душі.

На зміну *середньовічним* уявленням про досконалу людину (аскета-ченця, лицаря-воїна) приходять **антропоцентризм епохи Відродження**. (XIV-XV ст.). Нова філософія людини – це філософія "гуманізму, увага якої зосереджена на внутрішньому світі людської особистості в її земному існуванні, в її активній, творчій діяльності, сповненій земних пристрастей" [118, с.31].

Один із педагогів-гуманістів італієць Вітторіно да Фельтре (1378-1446 рр.) в своїй школі, заснованій у 1425 р., яку він назвав "Будинком радості", запровадив нові методи навчання, спрямовані на формування самостійного мислення дитини, "повноцінного громадянина". В школі діти вивчали природознавство, історію, алгебру, астрономію тощо. Велика увага приділялась фізичному вихованню.

Франсуа Рабле (1494-1553), Мішель Монтень (1533-1592) та ін. в епоху Відродження включали до чеснот людини вміння насолоджуватися літературою та музикою, працювати над красою тіла (для вищих станів суспільства).

Отже, основні акценти в епоху Відродження – антропоцентристська філософія та можливість усебічного гармонійного розвитку людини засобами навчання і виховання.

Просвітництво, як рух, панівною ідеєю вважає розум, його розвиток. Просвітники були переконані, що добробут людини залежить від інтелектуальних зусиль. Майбутнє – це царство розуму. В епоху Просвітництва важливу роль у формуванні особистості дитини зіграв чеський педагог Я.А. Коменський (1592-1670).

У період його життя і діяльності католицька церква вела непримиренну боротьбу з найменшими проявами вільнодумства, але життєвий шлях видатного філософа, педагога, лінгвіста та історика визначає гуманізм, демократизм і релігійність. Він стверджує, що метою виховання юнацтва має

бути віра і благочестя, гарні звички, знання мов і наук. Його вчення про всебічний розвиток дитини (найважливіше положення) викладено у праці "Материнська школа". Основні засади цього розвитку – вдосконалення органів сприймання, мовлення, збагачення пам'яті відомостями з різних галузей наук.

Як бачимо, в кожен епоху були свої вимоги до формування особистості, але в загальному вони зводилися до розумового, морального, естетичного і фізичного виховання.

I.2. Тоталітарні режими як головний чинник нівелювання самобутньої особистості

Розпочинаючи з буржуазного суспільства і до наших днів, коли поглибився класовий розкол і різко посилились міжкласові, міжнаціональні антагонізми, особистість не тільки формували, але й нівелювали, уніфікували, нищили морально та фізично, що приводило до кризи в країнах. У сучасному суспільстві, науці досить поширені поняття "криза особистості", "криза освіти", "криза суспільства". Вчені, особливо в ХХ - ХХІ століттях, намагаються виявити ознаки цих понять, пояснити причини цих явищ.

Витоки нищення особистості, її уніфікації і кризи різноманітні. Найуніверсальнішими з них є тоталітарні режими, які встановлювалися в багатьох країнах світу (і в Україні) в різні часи. Першим яскравим прикладом цього є Велика французька революція 1789-1794 рр. У 1789 р. на хвилі революційних подій там народився терор як основа, як дійова сила цієї революції. Головним було те, що революція обіцяла її учасникам (фанатикам, люмпенізованим елементам, кримінальним злочинцям) задовольнити всі їх забаганки. Один із комісарів висловлювався так (взято з протоколу): "Знайте, молодці, вам можна буде все робити, все отримувати, все переломити, всіх посадити, всіх зіслати, всіх скарати". І зразу ж за короткий час у країні відновився самий міцний порядок. Страх скував людей [97, с.2].

Уже з самого початку революція призвела до узаконення гільйотини, на яку потрапили самі ж її організатори. На щастя, велика нація зразу ж відмела цей шлях розвитку країни, що вів, насамперед, до обезцінення особистості й самого життя людини.

Прикладом ще однієї трагічної сторінки довжиною понад 70 років в долі особистості стала на початку ХХ століття Велика Жовтнева соціалістична революція в Росії. Радянська влада стала, певною мірою, послідовницею французьких революціонерів у плані винищення людини, особистості, свого народу. Але за роки існування вона знищила не декілька десятків тисяч людей, як у Франції. Рахунок ішов на десятки мільйонів.

Насамперед не сприяв утвердженню загальнолюдських цінностей, таких як повага до суверенності особи, її прав власності тощо короткий буржуазний період нашої історії від феодалізму до соціалізму, в той час як країни Заходу мали вдосталь часу для формування людської особистості. В результаті в радянський період нашої історії з'явилося глибоко хибне уявлення про пролетарське походження як панацею від усіх викривлень рис індивіда, його недоліків. Це висміяли геніальні письменники. Прикладом цього є образи Шарикова і Швондера в неперевершеному "Собачому серці" М. Булгакова.

Ліквідація буржуазних законів привела до того, що були зняті заборони, які накладала релігія, мораль, поняття гріха. В країні під час революції і після неї була розтоптана культура, цивілізація, сама людина. Шарикови і швондери, які масово з'явилися на історичній арені, почали відігравати значну роль у суспільному житті країни. Бездуховні, а часто і малограмотні, з низьким рівнем освіти та з високим талантом виживання в суспільстві, де гегемоном був пролетаріат, вони знищували еліту нації, духовенство, "грабували награване". На протязі десятиліть у Радянському Союзі створювалася філософія "нової людини", її "гармонізація та виправлення". Роки радянської влади – унікальний період розвитку суспільства, в якому придушувалася людська індивідуальність, вкорінювався

пріоритет суспільних цінностей, ідеалів. Життя було безособистісним: "Ми повернулися, по-суті, до первісного родового суспільства, де мислення однотипне, де соціальні угруповання живуть як одне ціле, де немає особистості, немає "я" як особливого центру інтересів і прагнень" [55 , с.154].

Михайло Демкович-Добрянський вказує на боротьбу двох сил у Радянському Союзі. "Одна – це стихія нівеляції, знеособлення всього людського і національного. Вона прагне переварити все у казані імперії червоного царя, перемішати всі кольори, щоб однією поволокою сіризни покрити весь світ, перетворити державу на апарат терору, 200 мільйонів людей переробити на безликих слизняків у машині молоха, який хоче опанувати світ. Друга сила – стихія життя, індивідуалізації, особливої форми всього живого. Вона за багатство людських облич, за право жити по-своєму, за співжиття вільних громадян без казарм і концтаборів, за владу, що служить народові, за дружбу народів без денационалізації, за розмаїття культур, мов і стилів, за єдність світу в різноманітності, за право кожної людини шукати свого Бога і своє щастя" [32, с. 34]. Саме заперечення в СРСР творчості як соціальної форми буття особистості було головною підставою для цієї боротьби. У всьому ж світі індивідуальна ініціатива заохочувалась.

За роки панування тоталітарної радянської системи відбулася дегуманізація радянського суспільства, яка привела до катастрофічного духовного спустошення всіх верств населення, їх деградації.

"Так званий "соціалістичний лад" був докапіталістичною (феодально-деспотичною) формацією, - як пише О.Вишневський, - яка штучно затримувала природний розвиток народів і людини, зумовлювала формування істоти із споживацькими запитами, але не здатної власними силами свої потреби задовольнити" [18, с.78].

Учені зазначають, що всі тоталітарні режими, що існували навіть у недалекому минулому, а саме в Росії, Німеччині, Китаї, Камбоджі тощо, обіцяли народам світле майбутнє, але все закінчувалось голодоморами,

війнами, таборами смерті, хунвейбінівщиною, полпотівщиною – знищенням особистості, нищенням народу [53, с.4].

I.3. Вплив застарілої традиційної системи навчання на девальвацію духовних цінностей людини

До кризи особистості причетні також інші чинники. Наприклад, застаріла традиційна система навчання, яка не відповідає вимогам сьогодення, негативні процеси в економіці країни, ставлення до релігії тощо. Так, в наш час досить застарілою є система навчання і виховання, розроблена ще в середині XVII століття Яном Амосом Коменським, і застосовується до наших днів у багатьох країнах світу та в Україні. Вона значною мірою гальмує розвиток особистості, бо спрямована на засвоєння готових знань із різних предметів за допомогою заучування і тренувальних вправ, спрямованих на формування конкретних понять. При цьому самостійність, творчість дитини не розвивається. Навчання носить репродуктивний характер і не забезпечує освітньо-виховних потреб сучасної людини, її пріоритетного розвитку, не може готувати конкурентоспроможну людину, здатну реалізувати себе в оновленому світі.

Значний вклад у бездуховність людського суспільства, окремої людини вніс і період індустріалізації, що розпочався в країнах Західної Європи в XVII ст., а у нашій – із середини XIX ст. і продовжується до наших днів. У чому його суть? Із запровадженням у різних галузях виробництва великої машинної техніки суспільство потребувало значної кількості робочої сили для фабрик, заводів, контор. Із метою її підготовки в школах, які знаходилися в рамках традиційної системи навчання, визначався обмежений запас знань, що не давав можливості вільно і незалежно мислити. Він був необхідним тільки для виконання людиною контрольованих операцій. Майбутнім робітникам знання подавалися шляхом емпіричного спостереження, що виключало можливість систематизації. Навчання продукувало робочу силу, яку складала "людина маси", що оволодівала "мозаїчною культурою" –

субкультурою. Мислення її було вузько професійним, технократичним. Людина перетворювалася в компонент системи, який навчають і програмують, в об'єкт найрізноманітніших маніпуляцій, а не в суб'єкт, не в особистість, для якої характерними є самодіяльність, творча активність, свобода вибору. Така освіта, що не давала повноцінних знань та виховання, була розрахована на безособистісну робочу силу, що складала більшість суспільства. Величезним недоліком її було те, що вона стандартизувала людину, для якої поняття совісті, духовності стало другорядним і навіть непотрібним.

У той же час буржуазне суспільство Європи, дореволюційної Росії в обов'язковому порядку для підготовки керівної еліти, яка становила меншість суспільства, мала школи, в яких давалась "фундаментальна і цілісна "університетська освіта", виховувалися сильні, поважаючи себе особистості, згуртовані корпоративним духом. Так виникла роздвоєна, розділена соціально шкільна система, що спрямовувала потік дітей в "два коридори", формувала класове суспільство" [54, с.384].

Безособистісна "людина маси", людина посереднього рівня здібностей в усіх сферах життя суспільства в кінці XIX ст. почала відігравати пріоритетну роль. Видатний німецький філософ XX ст. К. Ясперс вважав, що масове суспільство – це загальний феномен, характерний для всіх демократичних країн з високим рівнем техніки [139, с.437].

У праці "Бунт мас" відомий іспанський філософ Хосе Ортега-і-Гассет (1883-1955), розглядаючи цю проблему з філософської точки зору, переконливо доводить, що в суспільстві маси взяли повну владу. А оскільки маси за своєю природою, освітою не повинні та й не здатні керувати власним буттям, а ще менше – суспільством, то це означає, за словами філософа, що Європа переживає тепер найтяжчу кризу, що може охопити народи, держави чи культури. Такі кризи неодноразово бували в історії, їх ознаки та наслідки відомі. Так само відома їхня назва. Це – бунт мас. Маса, як стверджує

філософ, улаштувалася на найкращі місця в суспільстві, перехопивши ініціативу в аристократів духу і чину [92, с.15-17].

Висвітленню цієї прихованої тенденції в суспільстві приділяв увагу на початку ХХ століття і український філософ В. Липинський (1882-1931). Він вважав, що в будь-якому суспільстві йде боротьба між Хамовою (безособистісною) і Яфетовою (особистісною) тенденціями в житті. Мислитель був переконаний, що ці тенденції беруть свій початок ще з часів Старого Заповіту (міф про Ноя і його синів Хама та Яфета). Хам уособлює людину безпринципну, з розвинутим хапальним рефлексом, з турботою тільки про себе і цинічною зневагою до потреб свого народу, брехливу, демагогічну. Яфет завжди турбується про суспільні інтереси, є уособленням духовності і освіченості людини. Саме він може бути організатором і достойним керівником народу. В. Липинський зауважував, що Західна Європа вихована на Яфетових, аристократичних традиціях. Мислитель гостро критикував людей, які творили демократію після Жовтневого перевороту (вони теж відносились до "маси"): "дух між ними панував руйнівний, завидющий, злобний, а разом з тим облесливий, брехливий і рабський". Ці характеристики атмосфери демократії не змінилися з часів існування країни Рад і складають сутність Хамової тенденції до нашого часу. **Тільки тоді, коли вирівнювати всі класи і прошарки не за найнижчим типом людини, тобто за типом Хама, а за найвищим – Яфетовим, можна змінити хамову демократію на аристократичну, шляхетну** [Цит. за: 111, с.5].

Звичайно, у відродженні демократії з "людським обличчям" не зацікавлена "людина маси". Вона міцно тримається за владу, про що свідчать, наприклад, події до Помаранчевої революції і після неї. Ця людина усвідомлює, що може втратити моральне право претендувати на керівну роль у будь-якій сфері життя, а тому використовує всі можливості, щоб утриматись при владі.

Недосконалість стандартизованої бездуховної людини індустріального суспільства, її споживацькі цінності привели до втрати сенсу життя, духовного дискомфорту. Це відображено в ряді книг, опублікованих у ХХ та ХХІ століттях на теренах Європи. Серед них "Людина для самої себе" Еріха Фромма, "Людина в пошуках сенсу" Тейяра де Шардена, "Культура та етика Альберта Швейцера", "Одномірна людина" Герберта Маркузе, "Два джерела моралі та релігії" Анрі Бергсона, "Осягнення історії" Арнольда Тойнбі тощо. Головними їх проблемами є пошуки глибинних психологічних засад, без яких неможливе комфортне існування людини; пошуки нового типу культури, адекватної реаліям нашого часу; інтелектуальний бунт проти суспільства тотального контролю, "раціонального рабства", у яке перетворилась така бажана свобода та ін. [105, с.39].

Бездуховність людини стала причиною трагічних подій у ХХ столітті як у Європі, так і в СРСР. Особливо тяжкими вони були на теренах Росії, України, Білорусії. Народи пережили криваві хвилі двох світових воєн, трьох революцій, громадянську війну, три голодомори, холокост, погроми церков, табори смерті, які знищили мільйони людей, депортації народів тощо, що зробило життя людей невимовною мукою. Тотально обезцінилась особистість, ціна життя людини практично звелась до нуля. Необмежена жорстокість, яка стала державною політикою в гітлерівській Німеччині, СРСР, змінили погляд на природу людини, що змальовано в багатьох художніх та публіцистичних книгах, наприклад, "Роковой XX век" Ю. Канигіна, "Роздуми над сплюндрованим сторіччям" Р. Конквеста, та багатьох інших.

Отже, існуюча система традиційного навчання, яка застаріла, індустріальне суспільство з його споживацькими цінностями, байдужістю до духовності людини, що стандартизували людину, адаптували її до прагматичного устрою країн, значною мірою відповідальні за сучасну кризу особистості, кризу освіти. Інакше не могло бути в суспільстві, яке "володіє незрівнянними вродженими здібностями до техніки, але в той же час

відрізняється егоїзмом і устремлінням тільки до матеріальних благ" [53, с.546]. У країнах світу це розуміють і намагаються повернутися до суспільства менш прагматичного, більш орієнтованого на духовні цінності, на рівень освіти.

В Україні технократичні тенденції в освіті набули великого поширення і в другій половині ХХ століття. Так, науковці відзначають, що у нас в останні десятиліття було втричі більше спеціалістів інженерного профілю (з досить низькою якістю освіти), ніж у США. На 10 інженерів у нас припадало тільки 14 фахівців іншого профілю, тоді як у США їх було до 114. Вузькі спеціальності українці здобували в 147 інститутах, що зумовлювало відсутність зв'язків з іншими галузями науки, культури, цивілізації [71, с.165]. Якщо в США в університетах навчаються 3,5 млн. осіб, в Японії вищу освіту здобувають тільки в університетах, то в Україні до недавнього часу було всього 9 університетів. В останні роки їх кількість набагато збільшилася, що дає можливість формувати ерудовану наукову, технічну, мистецьку еліту.

I.4. Атеїзація свідомості народу – втрата вищих духовних вартостей

Ще одним із витоків бездуховності людини в нашому суспільстві є руйнування в радянські часи віри, атеїзована свідомість народу. Безоглядна боротьба з релігією привела не тільки до нищення соборів, храмів, церков, монастирів та переобладнання їх на конюшні, овочеві склади, тюрми, вона привела до нищення духовності, моралі. Людина стала нездатною відрізнити добро від зла. Втрата вищих духовних вартостей, обмежень і добродійностей сприяють падінню людини в безодню темних інстинктів, гріха, бо, якщо вона не визнає Бога, відсутня совість, сором – усе дозволено.

Відродження віри є важливою засадою відродження особистості. Які ж можливості релігії у цьому процесі? Християнська релігія, трактуючи людину як творіння Боже з безсмертною душею, що належить творцю,

робить її не "загубленою" у безмежному Космосі, а відповідальною за свої дії перед Богом, який втілює ідеал Добра. Людина богоподібна, але слабка, гріхозна [18, с.82]. Віра допомагає йти до духовної чистоти. Сприяють цьому морально-етичні цінності, що були сформовані людством у процесі історичного розвитку і відображені в різних релігійних вченнях та течіях.

Головна мета людини в цьому світі, як вважає релігія, бути творцем і співучасником у Божій справі світотворення і світобудови, а не тільки мріяти і прагнути до вічного життя у потойбічному світі ... Богу не потрібні покірні і слухняні раби, які вічно тремтять від ляку чи егоїстично заклопотані власною персоною. Бог потребує синів вільних і творящих, сповнених любові і завзяття. Людина створена Богом не лише для того, щоб погрішити і спокутувати свій гріх. Основна мета її існування – творчість. Дуже чітко про це говориться в посланні апостола Павла до коринтян: "Кожному дається виявлення Духу на користь. Одному бо духом дається слово мудрості, а другому слово знання тим же Духом, а іншому – роблення чуд, а іншому – пророкування, а іншому – розпізнавання духів, а тому – різні мови, а іншому – вияснення мов ..." [Цит. за: 116, с.274]. Кожна людина повинна служити людям талантом, який вона має від Бога, продовжувати творити світ, який був створений Ним.

Християнська релігія вказує на ряд фундаментальних засад, які визначають природу виховання людини, формування особистості [18, с.82-83], а саме:

1. Бог не диктатор, яким хоче бачити його людина з рабською психологією. Людина наділена волею і розумом і повинна ними керуватись, відповідати за себе, робити власний вибір, бути вільною.

2. Людська особистість удосконалюється тільки в суспільстві. Завдяки суспільному інстинкту людини і появилось суспільство, народ, держава як цілісні організми. Людину треба вчити вмінню підпорядковувати свої інтереси інтересам суспільства.

З іншого боку, людина – єство автономне, індивідуальне в тому сенсі, що вона не "розчиняється" в масі. Людина в суспільстві зберігає свою окремішність. Вона має свій унікальний духовний світ, свою любов, ненависть, віру. Християнство відкидає поняття "колективної" людини. Характерний для марксизму культ "класу", "трудового колективу" втілює в собі ідею загальної безвідповідальності, стихію розбещеного зла. Носієм аморальності виступає людина безлика, що ховається за "масу", за "колектив" як справжній злодій у натовпі.

3. Людина завжди між добром і злом. В жодну пору свого життя вона не вважається повністю вихованою. Ця особливість зумовлена її двоєдиною природою, що складається з біологічного і духовного, земного і астрального. Поєднання з Богом кличе її до духовної чистоти, досконалості, причетності до земного, гріховного світу не завжди дає шанс реалізувати християнську свідомість.

4. Виконуючи своє призначення на землі, людина постійно прагне реалізувати дві свої великі потреби – природовідповідності і гармонійності розвитку.

Природовідповідність – передбачає можливості і потребу розвитку в ній тих якостей, які ще в зародку закладені природою: утвердження власної гідності, свободи думки, прагнення реалізувати свої національні і духовні потреби, зокрема засобами національної культури, мови тощо.

Гармонійність – ґрунтується на природовідповідності і максимально враховує природні потреби людини. Вона поєднує всі природні задатки людини в одне ціле і орієнтує на певну головну мету. На думку Г. Ващенко, такою метою українця є служіння Богові і Україні. До "золотого фонду" гармонійності особистості Г. Ващенко відносить: світогляд, добру фахову підготовку, розвинені інтелектуальні здібності, міцні моральні засади, працьовитість, бадьорість та життєрадісність, естетичний розвиток, фізичне здоров'я, навички чемної поведінки тощо.

5. Людина – істота самовідповідальна, повинна все життя творчо працювати, адже Бог не забезпечує її матеріальне благополуччя. Дармові блага руйнують людину.

Ця система ідеалів має ставати світоглядною життєвою позицією кожного індивіда, кожної особистості.

Отже, сучасне українське виховання повертається до традиційно-християнських засад, які були в основі виховання, розпочинаючи з княжої доби. Релігія завжди стримувала від служіння злу, порушення правил моралі, від гріхопадіння. На релігійних засадах ґрунтувалась філософія, педагогіка, мистецтво – наша українська культура. Завдяки релігії в ментальності людини завжди домінувало чуттєво-духовне над матеріальним

Та шлях до віри в сучасному світі не легкий. Люди зневірені, вражені розчаруванням, принижені матеріальними нестатками, безробіттям. У цій ситуації на шляху до Бога українцю загрожують різноманітні небезпеки. Як приклад, серед них можна назвати *антропоцентризм* – віру, але не в Бога, а людину без Бога. Це віра в "Я", людину, яка є вершиною еволюції, в те, що треба служити цьому "Я", задовольняти тільки власні потреби – це головне. Власні потреби стають культом. Це потреби тваринної природи: азартні ігри, наркоманія, захоплення подвигами термінаторів тощо. На п'єдестал виносяться сила, секс, убивства, що тлумачаться як звичайне явище. (Як бачимо, даний антропоцентризм має зовсім інший зміст, ніж ренесансний, гуманістичний).

Вихованню особистості людини в світі і в нашій країні певної шкоди завдають різноманітні релігії, в тому числі і замасковані, які набули значного поширення в наш час. Так, "Церква сатани" була офіційно заснована у США євреєм Антоном Лавеєм в 1966 р. (хоч з'явилась ще в XVIII - XIX ст.) Саме в кінці XX та на початку XXI ст. вона стає досить популярною. Її характеризують бузувірські ритуали та дозвіл всіх гріхів. Цим вона намагається привабити до себе віруючих. Її характеризує **сатанізм** –

абсолютне зло, що проявляється в наш час у різних формах і має різні негативні ознаки: це і кіллер-бізнес, гральний бізнес, культ еротизму тощо.

Однією із замаскованих релігій є діанетика (саєнтологія), яка виникла в 50-х рр. ХХ ст. в США і вже охопила 140 країн. Засновник її Рон Хаббард ставить завдання переробити свідомість і психіку людини, знехтувати її душу, вивчити механізми людського розуму і контролювати його.

Хочемо запевнити скептиків, що існування та шкідливість багатьох релігійних течій зовсім не вигадки, навівши ще один приклад: у кінці ХХ ст. в Україні гостро проявився рецидив діяльності релігійного руху "Біле братство". Коріння "Білого братства" тягнеться у 1875 рік, коли О.Блаватська та англійський полковник Олькотт офіційно створили цю релігійну єврейську лігу. Блаватська заявила тоді: "Наша мета не в тому, щоб відновити іудаїзм, а в тому, щоб змести з лиця землі християнство, особливо православ'я з його Київськими святинями" [53, с. 263]. Для цього вони хотіли об'єднати буддизм і християнство. (Відомо, що буддизм не визнає Бога. Як ми пам'ятаємо, "Біле братство" кінця ХХ ст. замінило Бога на живого Бога – Деві Марію Христос). А далі замінити християнство буддизмом. Звичайно, сучасне "Біле братство" теж було спрямоване на підриг православ'я, наприклад, на те, щоб людина вірила в пантеїзм – не в Бога, а в Божественну природу. Відповідно до цього вчення вона могла вільно розпоряджатись своїм життям і смертю – якщо потрібно, здійснювати суїцид (чому вчили Маркс і Гітлер). За вченням Христа – це смертний гріх [53, с.265]. Керівники нового "Білого братства" закликали його членів до самоспалення на одній із київських площ, дата якого була призначена заздалегідь. Незаперечними, крім того, були значні шахрайські оборудки цих керівників. Наприклад, зомбовані люди відмовлялися від квартир, грошових вкладів на їх користь, багато дітей втікали з дому: жили на вулицях, голодували, доходили до повного виснаження.

Відомо, що в нашій країні декілька християнських конфесій, біля трьохсот різних церков, сект, релігійних течій. Із наведених прикладів

бачимо, що не всі вони однаково ревно служать справі виховання особистості українця, турбуються про чистоту його душі.

I.5. Політика російського самодержавства в культурно-освітній галузі щодо України

“Московські методи нищення українців такі немилосердні, що їх в історії тиранії ніде знайти не можна”.

Чарльз Дж. Керстен, американський сенатор, 1962.

На моралі українців, їх духовності не могли не відбитися більш ніж п'ять століть колоніального статусу України, віки рабського животіння, репресії, які нищили цвіт нації, культуру, мову, спотворювали минуле.

Українська нація – нація з великою історією, високим творчим потенціалом. Протягом віків вона народила видатних особистостей, які прославили її, створили геніальні зразки духовної і матеріальної культури. Серед них можна відзначити літописця Нестора, Ярослава Мудрого, Мілетія Смотрицького, Петра Могили, Максима Березовського, Григорія Сковороду, Тараса Шевченка, Костянтина Ушинського, Івана Франка, Лесю Українку, Петра Чайковського, Миколу Костомарова, Миколу Гоголя, Іллю Рєпіна, Сергія Корольова, Василя Сухомлинського, В'ячеслава Чорновола, Ліну Костенко і багатьох інших.

Та доля України була нелегкою. Історично склалося так, що татарське іго знесило її, привело до господарського, економічного та культурного занепаду, внаслідок чого у XIV-XV століттях етнічні українські землі стали легкою здобиччю сильніших на той час держав Литви, Польщі, Росії, Молдавії, Угорщини та Кримського ханства. Ці держави розшматовували Україну, проводили колонізаторську політику, насаджували свій спосіб господарювання, культуру, мову.

У кінці ХУІІІ ст., коли Росія, Прусія і Австрія здійснили поділи Польщі і ліквідували її як самостійну державу, в становищі українських земель сталися зміни. Лівобережна і Правобережна Україна потрапили до складу Російської імперії, а західноукраїнські землі – до Австрійської імперії. Після цього настав довгий період бездержавності української нації, її жорстокого колоніального гноблення у складі двох велетенських імперій, які поставили собі за мету знищити українців як націю, проводячи щодо них політику геноциду і денаціоналізації.

Особливо безпросвітним було існування України в складі Російської імперії. Український історик Ярослав Дашкевич зазначає: “Денаціоналізація насильницькими методами – терором, ліквідацією культурних здобутків, заборонаю шкіл, друку, врешті – мови, - була в арсеналі різних держав, що окупували українські землі..., але найвишуканіші та найрафінованіші й одночасно найбрутальніші (бо завжди підкріплені геноцидом) методи застосовувала Росія. Росія здобула сумнівної вартості високогатункову монополію на специфічні засоби винищення національного духовного життя народу – антиукраїнського етноциду і антиукраїнського лінгвоциду” [31, с.6].

Віками український народ вів наполегливу боротьбу за визволення своїх земель від іноземних зайд, яку організовували і очолювали козацькі гетьмани та кошові, народні ватажки тощо.

Царський уряд завжди всіма силами гальмував процес громадянського прозріння та боротьбу за незалежність української нації. Основною метою його була денаціоналізація і зросійщення України. Про експансію в Європу, Індію, про повне підкорення України мріяв ще Петро I (Кришавий). Він заклав основи загарбницької політики Московії. Протягом свого панування нищив українську націю, її історію, освіту, українську мову. Саме він привласнив ім'я України – Русь.

Про бажання здійснити повну асиміляцію України цинічно висловлювалась ще Катерина II, яка заявляла, що “Малая Россия, Лифляндия

и Финляндия суть провинции, которые правятся конфирмованными им привилегиями, нарушить оныя отрешением всех вдруг весьма непристойно б было. ...Сии провинции, также и смоленскую, надлежит легчайшими способами привести к тому, чтобы они обрусели и перестали бы глядеть как волки к лесу” [Цит.за: 75, с.60].

У Московській державі навіть ще до укладення Переяславської угоди із недовірою і ворожістю ставились до всього українського. Україна уже на той час мала високу національну культуру – сукупність матеріальних, духовних надбань, які створюються працею і розумом, творчою енергією людей в усі часи їх існування. Українська культура, як і культура кожної нації, завжди береже і передає молодому поколінню способи діяльності, виробничі вміння, норми соціальної поведінки тощо. Культура народу, витворювана у всі віки, забезпечує зв’язок з минулим, надихає метою життя, є опорою народу.

Російські правителі добре розуміли: якщо в Україні будуть дотримуватися своїх національних особливостей, Україну не вдасться міцно і навечно прив’язати до московського сідла. Тому Московія не могла змиритися з високим на той час рівнем освіти та науки в Україні, національним духом культури, мови, побуту, суспільних відносин [75, с. 41].

Найважливішим засобом акумулювання духовного потенціалу народу, його передачі наступним поколінням, засобом навчання і виховання є рідна мова. Саме вона є наріжним каменем самого існування нації, створення її культури. Історія свідчить, що знищення мови веде до етноциду нації. Про це у свій час писав великий слов’янський педагог Я.А.Коменський (1592-1670). Він стверджував, що позбавлення рідної мови руйнує мовно-генетичний код нації, ламає наступність поколінь, гальмує духовно-моральний і інтелектуальний розвиток особистості, нівечить національний характер і самобутні психологічні риси людини. Мова є найцінніший скарб, найбільше духовне багатство кожного народу. З умиранням мови в устах народу зникає і сам народ [118, с.76]. Знищення мови було стратегічною метою всіх завойовників. І в царській Росії, і в СРСР найбільше зазнавала дискримінації

в Україні мова титульної нації – української. Поневолювачі завжди “застосовували римський стиль” у мовній політиці: чия влада, того й мова” [118, с.203].

Рідна мова допомогла українцям вистояти в буремні століття. Про її важливість для нації геніально зауважив Пантелеймон Куліш (1819 - 1897) в епілозі до російського перекладу роману “Чорна рада, хроніка 1663 року»: із занепадом «державності життя нації не припиняється, бо вона може жити самостійним духовним життям і в чужій державі, якщо збереже національну свідомість, яка виявляється в літературі рідною мовою” [Цит. за: 118, с.105].

У даному випадку українська мова - чинник культури. З іншого боку - рідна мова є сама продуктом культури. Вона має багатовікову історію, невичерпну скарбницю мовних форм і виражальних засобів - фонетичних, лексичних, інтонаційних, граматичних тощо.

Навчання рідною мовою в усі часи у багатьох народів – одне з найбільш принципових питань демократизації освіти, бо якщо в ній зосереджений інтелектуальний досвід та весь духовний потенціал нації, то навчання мовою гнобителів веде до втрати ідентичності і загибелі нації. Завдяки материнській мові дитина пізнає світ. У школі рідна мова є засобом навчання. Глибокі знання рідної мови свідчать про високу національну свідомість кожного учня, його інтелект, його духовний світ. Духовний світ особи нерозривно пов’язаний із розвитком її мовних здібностей, **бо якщо у мові відбиті характер народу, його психологічний стан, побут, історія, то в мовленні в усіх своїх барвах виявляється конкретна людина з її світосприйняттям і самовіддачею, зі своїм знанням і етичними нормами.** Звідси – чим вищий рівень національного мовлення як першоознаки інтелектуально-духовної сфери, тим вищий рівень свідомості людей, а отже і їх прагнення до державності своєї нації як гаранта соціальної справедливості [Цит. за: 116, с.36].

Важливість мови, духовності в житті народу, кожної людини дуже добре усвідомлювали московські поневолювачі вже у XVII ст. З тих пір боротьба з українським народом, його культурою і мовою, як засобом творення духовності нації, російщення стає хронічною невиліковною хворобою імперських сил Росії. У ті часи все несхоже з московським вважалось “єретицтвом і зрадою православ’я “. Треба відзначити, що зневажливе, нетерпиме, зарозуміле ставлення до інших народів, їх культур, мов, чужої віри здавна є однією із рис московської ментальності. Все несхоже вони таврували, вважаючи себе єдиним “обраним народом”.

Наведемо окремі приклади боротьби Московської держави з українцями, які на той час були на більш високому рівні розвитку, з їх мовою, культурою з метою російщення, денационалізації.

Так, уже в першій половині XVII ст. в Московії пильно стежили за тим, щоб друковані в Україні книги не потрапляли сюди. Якщо ж українські книги проникали через кордон у володіння Московського царства, то їх знищували “ на пожарах” як за зміст, так і за “слог еретический” [75, с.30].

1612 р. – У Московському царстві офіційно заборонено тримати у своїх домівках українські книжки польського та литовського друку. Їх наказували віддавати воєводам. “Наша мова українська, наші книжки, - писав Іван Огієнко, - завше муляли очі на Москві, аби примусити нас кинути рідну мову і пристати до московської” [75, с.35].

1690 р. – Внаслідок наполягання патріарха Іоакима. який люто ненавидів усе українське, Московський собор осудив і заборонив книжки таких українських письменників і діячів, які захищали православіє, як Петра Могили, Симеона Полоцького, Інокентія Гізеля, Лазаря Барановича, Епіфанія Славинецького та ін. Собор наклав на них “прокляцтво і анафему, не точию сугубо и трегубо, но и многогубо” [75, с.39].

У той час московська церква вела запеклу боротьбу з Києво-Печерською лаврою, яка відстоювала право на вільний друк книг у лаврській типографії. Ця друкарня була “найміцнішою українською культурною

фортецею, що стояла на варті свого рідного народу”, українського слова. Патріарх Андріан намагався заборонити друкувати українські книги, бо їх занадто багато з’являлось у Москві.

1720 р. – Петро I видав наказ: у Києво-Печерській та Чернігівській друкарнях надалі “книг ніяких, крім церковних попередніх видань, не друкувати... Інших же ніяких книг ні минулих, ні теперішніх видань, не оголошуючи про них в Духовній колегії і не взявши від неї дозволу, не друкувати...”. За друкування без дозволу Москви на друкарні накладались великі штрафи. А про українську мову наказано: “Дабы особенного наречия не было”. Іван Огієнко писав, що “це був найлютіший наказ проти української культури й української літературної мови, який тільки коли видавала Москва... Це свідомий явний приказ знищити українську літературну мову й українську культуру, і то від царя, що пишався запровадженням до себе європейської культури” [89 , с.120-121].

1753 р. – Указ про заборону викладання українською мовою в Києво-Могилянській Академії [52, с.91].

1769 р. – Заборона Синоду Російської православної церкви на друкування та використання українського “Букваря” [52, с.91].

1786 р. – Київський митрополит С. Мстиславський наказав, аби в усіх церквах дяки та священники читали молитви та правила службу Божу “голосом, свойственным российскому наречию”. Те ж саме було заведено і в школах України [52, с.91].

1847 р. - Резолюція Миколи I на доповідній генерала О.Ф. Орлова про діяльність славянофілів: “Щоб викладачі й письменники (Київського університету св. Володимира. - Авт.) “рассуждали сколь возможно осторожнее там, где дело идет о народности или языке Малороссии и других подвластных России земель, не давая любви к родине перевеса над любовью к отечеству, империи..., чтобы все выводы ученых и писателей клонились к возвышению не Малороссии, а Российской империи...” [52, с.152].

В історичній довідці про утиснення української мови і школи у ХІХ ст. [52, с.284] подаються такі факти :

1808 р. – Закриття Руського інституту Львівського університету, на двох факультетах якого (філософському і богословському) низка предметів викладалася українською мовою.

1862 р. - Закриття українських недільних шкіл - безплатних, для навчання дорослих.

1863 р. – Циркуляр міністра внутрішніх справ П. Валуєва про заборону видавати підручники, літературу для народного читання та книжки релігійного змісту українською мовою, якої “не было, нет, и быть не может”.

Цього ж року заборонено ввіз і поширення в Російській імперії львівської газети “Мета”.

1876 р. – Указ Олександра II (Емський указ) про заборону друкування оригінальних творів художньої літератури, заборонялись також сценічні вистави й читання та друкування текстів до нот українською мовою.

1881 р. – Заборона викладання у народних школах та виголошення церковних проповідей українською мовою.

1884 р. – Заборона українських театральних вистав у всіх губерніях Малоросії.

1892 р. – Заборона перекладати твори з російської мови на українську.

1895 р. – Головне управління у справах друку заборонило видавати українською мовою книжки для дитячого читання, “хоча б за суттю змісту вони уявлялись би добромисними (благонамеренными)”.

1914 р. – 4 лютого полтавський губернатор Беггевут у таємному листі до міністра внутрішніх справ Росії запропонував заходи боротьби проти українства [75, с.137-140]:

1. Призначати на посаду вчителів, по можливості, тільки великоросів.
2. На посади інспекторів і директорів народних училищ призначати виключно великоросів.

3. Усякого вчителя, котрий проявив схильність до українського, негайно звільняти.
4. На чолі єпархій ставити архієреїв винятково великоросів, причому твердих, енергійних: виявляти найкрутіший тиск на священників, заражених українофільством; парахіальних наглядачів за школами призначити виключно великоросів.
5. Звернути особливу увагу на семінарії і ставити ректорами виключно великоросів, усуваючи інших; навчальний персонал має бути тільки з великоросів; за семінарії треба взятись і викоринити дух українства, що гніздиться в них.
6. Необхідно субсидувати деякі газети в Києві, Херсоні, Полтаві, Катеринославі та ін. з метою боротьби проти українців; у газетах показувати тотожність великоросів з українцями і пояснювати, що малоросійська мова утворилась шляхом полонізації російської в минулі часи...
7. Узагалі на різні посади не допускати людей, котрі коли-небудь, хоча б і в далекому минулому, мали стичність із українським елементом” [52, с.278].

1914 р. – Царський уряд заборонив відзначення 100-річчя від дня народження Т.Г. Шевченка в Україні. Конфіскував видання “Кобзаря”, арештовував учасників зібрань і мітингів з нагоди цієї дати [75, с.124].

Цей перелік можна безмежно продовжувати і поповнювати, адже різноманітні циркуляри забороняли українську мову 479 разів. Та навіть із наведених прикладів чітко вимальовується картина постійного, цілеспрямованого, систематичного, брутального нищення російськими імперсько-шовіністичними силами історичної пам'яті українського народу, його культури, мови, освіти, самого українця. Перелічені факти денационалізації, геноциду і лінгвоциду української нації двома російськими імперіями – царською і, пізніше, більшовицькою запозичені переважно з книг В.Лизанчука “Навічно кайдани кували: факти,

документи, коментарі про русифікацію в Україні”, М.Воротиленка “Заповіт Петра I, “Історія української школи і педагогіки: хрестоматія”, Є. Сверстюка “Блудні сини України” тощо. Вважаємо, що ці праці мають бути в кожній шкільній бібліотеці для ознайомлення на уроках і в позашкільній виховній роботі з трагічними сторінками історії нашого народу та його боротьби за незалежність.

Забороняючи українську мову в навчальних закладах, церквах, театрах, знищуючи культуру українців, національну школу, офіційна Москва пояснювала це тим, що після “добровільного” возз’єднання двох держав (1654 р.) повинно відбутись злиття близьких між собою слов’ян, “тільки окремі непримиренні малороси сприяють сепаратизму”. У цьому процесі значна роль відводилась російській мові. Так, одно з гасел російських націоналістів (1912 р.) було таким: “Россия может быть великой, единой и неделимой только тогда, когда она будет спаяна одним цементом, цементом единого русского государственного языка... Мы, националисты, признаем историческую необходимость единения и слияния окраины с центром” [Цит.за: 75, с.125]. У цьому висловлюванні не тільки імперські амбіції, але й глибоке розуміння ролі мов – української для народу, що бореться за незалежність, та російської для “іногородців”, які мають забути про свою окремішність, забути, хто вони є.

Друга половина XIX ст. в Україні відзначалась складними соціально-економічними умовами, посиленням політичного, національного гноблення та активізацією національно-визвольного руху. Загострилися суперечності в галузі освіти, школи, прогресивна педагогічна громадськість зрозуміла, що традиційна школа вимагає кардинальних реформ, оскільки не може забезпечити нових завдань, поставлених суспільством.

Змін в освіті потребувала низька освіченість у країні, до якої призвела політика царської Росії. Народ буквально був малограмотним. Так, в XVII столітті іноземний мандрівник Павло Алепський писав, що “по всій козацькій землі... всі вони (козаки — Авт.), за малими винятками, навіть їх жінки і

дочки вміють читати та знають порядок богослужби і церковний спів. Крім того, священники вчать сиріт та не дозволяють, щоб вони тинялися неуками по вулицях” [52, с.87-88]. Перепис же 1897 р. показав, що постійне нищення царською імперією освіти народу України призвело до того, що українці стали найнеписьменнішим народом європейської частини Росії: на 100 чоловік припадало лише 13 письменних [57, с.8].

Ці дані свідчать про тодішній стан, насамперед, народної школи в Україні. Умови її існування в часи російської імперії були досить складними. Це зросійщена, мертва, формальна, лицемірна школа, яка разом із російською церквою була спрямована на руйнування культури, звичаїв, української свідомості, забування історії.

Аналогічною була доля освіти, школи у галичан, які тоді були під владою Австро-Угорщини. В багатьох своїх наукових працях та художніх творах Іван Франко з сумом пише про їх бідність і неписьменність. Неписьменність західних українців тоді сягнула 80 %. Письменник і публіцист, І.Франко вважає, що розквіт рідного шкільництва, освіти, науки можливий тільки в умовах самостійної Української держави, виховання має здійснюватися з використанням народної педагогіки і народних традицій.

Серед плеяди імен просвітителів, борців за національну школу з навчанням у ній рідною мовою в кінці XIX на початку XX ст., можна назвати Михайла Драгоманова (1841-1895), Якова Чепігу (1875-1938), Бориса Грінченка (1863-1910), Івана Франка (1856-1916), Івана Огієнка (1882-1972), Івана Стешенка (1873-1918), Софію Русову (1856-1940), Августина Волошина (1874-1945), Григорія Ващенко (1878-1967), Христину Алчевську (1841-1920). Пантелеймона Куліша (1818-1897) та багатьох інших.

Просвітителі, педагоги XIX - XX століть завжди виступали за дерусифікацію школи України, будівництво її на демократичних, гуманістичних засадах, на засадах любові і поваги до культурно-історичної

спадщини народу, рідної мови, відданості духовним національним ідеалам народу.

Значні кроки до заснування такої школи було зроблено після Лютневої революції в Росії, що призвела до падіння царського самодержавства. З утворенням Української Центральної Ради розпочалася боротьба за національну автономію України. Тоді ж у надзвичайно складних економічних і політичних умовах відбувалося формування системи національної освіти.

Біля витоків української національної школи стояли Іван Стешенко, Іван Огієнко, Софія Русова та багато інших діячів-просвітителів. Їх називають у наш час першими будівниками, каменярами народної освіти. Вони розуміли, що політичні події в Україні та Росії можуть дати шанс на руїнах імперської освіти побудувати українську національну школу, яка є найважливішим фактором формування нації і держави [81, с.54]. Вони зробили вагомий внесок у національну систему освіти, в безпосереднє створення нової школи в Україні.

Так, Іван Стешенко в той час був одним із фундаторів Української Центральної Ради, вчений мовознавець, Генеральний секретар народної освіти, перший міністр освіти Української Народної Республіки. Іван Стешенко мав тверді національні переконання, вів боротьбу з деморалізуючим впливом російської школи, з малоросами, які не могли позбутися її впливу. Він, розпочинаючи з 1905 р., друкує цілу низку статей про рідне слово, яке має звучати в Україні вільно, впевнено, розкуто. До них відносяться “Українофіли”, “Про так зване українофільство”, “Про українську національну школу”, “Історичні прорахунки і українська мова” тощо.

Неоціненною в створенні нової школи була роль Софії Русової - видатного діяча національно-визвольного руху, великого педагога і психолога, автора підручників, письменника, літературознавця, перекладача.

У період Української національно-демократичної революції вона була одним із організаторів, керівником Всеукраїнської вчительської спілки; з серпня 1917 до березня 1919 р. – директором департаменту дошкільної і позашкільної освіти Генерального секретарства (міністерства) освіти; у 1919-1921 — викладачем Кам'янець-Подільського державного українського університету.

Будівничі нової школи величезну увагу звертали на проблему рідної мови у рідній школі. Спостерігаючи навчання російською мовою вотяків, бурятів, естів, чувашів та інших народів Російської імперії, Софія Федорівна переконалась, що навчання чужою мовою веде не тільки до втрати народом своєї національної свідомості і гідності, а й до морального виродження. У школі, де відсутня рідна мова як основа навчання, діти ростуть заляканими, боязкими, з почуттям ганьби за свою національність. Із тих, хто скінчив таку школу, виходять розумово і морально скалічені люди, що соромляться свого походження [57, с.22].

Глибоко хвилюють проблеми рідної мови, зросійщення школи Івана Огієнка, дослідника української літературної мови, культури, православ'я. Як до Лютневої революції, так і зразу ж після неї І. Огієнко бере активну участь у будівництві національної школи, вищих навчальних закладів. Його глибоко хвилюють причини, що гальмують повноправне існування рідної мови у всій системі навчальних закладів України. Виступаючи на другому Всеукраїнському вчительському з'їзді (серпень 1917 р.), у доповіді “Рідна мова в школі” І. Огієнко розкриває проблеми у вивченні предмета і подолання перешкод на цьому шляху. Велику увагу він приділяє започаткуванню у вищих навчальних закладах кафедр української мови, літератури, права. Він читає курс української мови урядовцям різних установ, викладає її на вищих жіночих курсах, широко спілкується з освітянами. 7 листопада 1917 року в Києві була відкрита Українська педагогічна академія, основною метою якої було поліпшити освіченість педагога, підготувати вчителів української мови. В її організації та діяльності

також брав безпосередню участь І. Огієнко. У своїх працях учений висвітлює роль української мови в науці, освіті, повсякденному житті українців. Він розробив концепцію “Науки про рідномовні обов'язки” (1937). З жовтня 1917 року до листопада 1920 він був фундатором і будівничим Кам'янець-Подільського державного українського університету і його ректором.

Новітня система освіти, яка з ентузіазмом формувалася в той час на теренах України, дістала схвалення як урядових кіл, так і народу країни. Школа набувала національного характеру [42, с.5].

Та цим широкомасштабним планам не судилося збутися. З січня 1919 року радянські війська захопили більшість території України. З включенням її до “військово-політичного союзу радянських республік” звужується її суверенітет. На довгі роки поширюється диктатура більшовиків. Більшовицька тоталітарна імперія стала правонаступницею царської Росії в боротьбі проти українського народу, його культури, освіти та мови. В радянській Україні більшовицька влада не сприйняла нововведень української національної школи 1917-1919 років і відкинула їх як “ворожі, буржуазно-націоналістичні”. Розпочалося створення культури, системи освіти, яка ґрунтувалась на марксистсько-ленінській, класовій ідеології, відповідала інтересам “побудови соціалізму”, курсу Комуністичної партії на “перемогу комунізму”. Входження України до складу СРСР, незважаючи на твердження офіційної пропаганди про найсправедливіший соціалістичний лад, культурну революцію, непорушну дружбу народів і т. п., на ділі привело до втрати українським народом решток політичної та економічної незалежності. У могутній централізованій московсько-більшовицькій імперії, як і в період самодержавства, пильно стежили за тим, аби не допустити глибокого утвердження національної самосвідомості українського народу, намагались знищити будь-які прагнення до самостійної державності, до розвитку культури, формування особистості.

Як наголошує Я. Дашкевич, “Москва - біла і червона - мала в своєму розпорядженні великий асортимент засобів колоніального панування... “Русифікувати!” – такий був наказ, проголошений царями і генсеками, їхніми підручними різних рангів та переданий до виконання всім “справжнім” російським патріотам... Українська нація має підстави скласти звинувачувальний акт щодо російського окупаційного режиму, незалежно від того, чи цей режим був зафарбований у білий або червоний колір. Антиукраїнсько-русифікаторське ядро режиму існувало і зберігалось весь час” [31, с.6-8].

Тоталітарний більшовицький режим у СРСР зробив себе метою, самоціллю. Для самоствердження радянській владі потрібно було знищити в людині все людське, уніфікувати її, вбити “мерзенність особистого “Я”, зробити “гвинтиком, коліщатком державної машини”. Саме для цього ліквідується система національної освіти, науки, культури; на протязі всіх років існування соціалістичної системи фізично знищується інтелігенція, що приводить до спалаху кризи інтелектуалізму, девальвації моральних цінностей, породжує боротьбу проти режиму. “Місце педагогіки, науки загалом посідає ідеологія, а місце демократії – авторитаризм. Гуманізм витісняється автократизмом, свобода – рабством, моральність, совість, честь – терором і страхом; законність – свавіллям; вірність, благородство – доносами та зрадами; патріотичне подвижництво – байдужістю або й національним нігілізмом; орієнтація на людські і національні пріоритети та цінності – російським шовінізмом, що вважається інтернаціоналізмом. На зміну ідеалам миру і злагоди головними рушіями прогресу було узаконено догмати класової боротьби двох культур у кожній національній культурі та комуністичну партійність, а з ними і репресивну псевдопедагогіку” [59, с.26-27]. Створювалась держава-казарма, яку мала населяти “єдина історична спільність людей – радянський народ”, з єдиною мовою, єдиною культурою. Така уніфікація приводила до духовного нищення народів (і, зокрема, українського),

кожної особистості: “місце ідеалу гармонійної розвинутої особистості посів культ держави, чужих “вождів” [59, с.27].

За більш як 70 років радянської влади був створений такий феномен, як культура соціалістична за змістом і національна за формою. Вона творилась за вказівкою, а часто і натиском влади. Мета цієї культури – оспівування тоталітаризму. Вона ж – засіб звеличення, увіковічення. Ця культура (іншу забороняли, знищували) не наближала людину до її людської суті, а навпаки віддаляла. Вона вела до кризи духовності, морального розпаду суспільства. Як відомо, культура не терпить примусу, їй потрібна свобода, а не централізація і диктат. Якщо примусити митців писати вірші, створювати полотна, наукові книги, то така культура буде мертвонародженою, приреченою, бо вона утверджує диктатуру. Такий фінал спіткав і українську соціалістичну культуру, саме ту, яка прославляла і звеличувала монополію такого монстра ХХ ст., як тоталітаризм [71, с.145-146]. Сплюндровані долі митців, які творили під тиском “керівної і спрямовуючої”, та які не хотіли цього робити. Впродовж десятиліть проводились масові репресії і депортації, голодомори, постійна непримиренна боротьба проти “українського націоналізму”, зросійщення в галузі мови, освіти, культури тощо.

Певним винятком із цієї діяльності можна вважати політику українізації 1920-х – початку 30-х років, яку правляча партія здійснювала з метою привернути на свій бік українську інтелігенцію, а через неї і українське селянство, щоб посилити свій вплив і становище у республіці. Українізація привела до значного пожвавлення українського національно-культурного процесу. Відбувається стрімкий злет у мистецтві. Народжуються нові імена, напрямки, угруповання. Розвивається матеріальна і духовна культура, успішно розвивається наука. Зокрема значні досягнення відбулись за цей час в українському мовознавстві. Було видано 49 термінологічних словників. Завершено створення (розпочалося ще за Центральної Ради) короткого орфографічного кодексу “Найголовніші правила українського правопису” під головуванням І. Огієнка, пізніше А. Кримського. В 1925 р. при Нарком-

просі створена нова комісія для впорядкування українського правопису. У вересні 1928 року народний комісар освіти М. Скрипник підписав текст “Українського правопису”, який був надрукований та запроваджений у практику в 1929 році.

Високо оцінює працю мовознавців 20-х років видатний український філолог Ю.Шевельов: “Осягнення їхні в двадцятих роках величезні. Найбільше вони стосуються до трьох вирішальних ділянок: угрунтування і усталення норм літературної мови; вивчення історії української мови, зокрема опрацювання загальної схеми цієї історії, від постання протоукраїнських говірок у надрах праслов'янської мови до новіших часів; нарешті української діалектології, науки, що мала дати відповіді на багато проблем історії мови і допомогти в усталенні норм сучасної літературної мови. Досліди двадцятих років у всіх трьох ділянках принесли силу нового матеріалу, по-новому оцінили чимало старих і відомих фактів. Але, може, найбільше важить те, що тепер уперше в історії українського мовознавства постали наукові осередки і почали творитися окремі наукові школи з своїми власними традиціями, накреслилася можливість переємности, нормального контакту поколінь” [Цит. за: 22, с.12].

Заслуговує на увагу тогочасна діяльність М. Скрипника - народного комісара освіти з 1927 р., який, керуючи всією мовно-культурною політикою, обстоював інтереси України. Він виходив із того, що Україна є моноетнічною країною, в якій титульний етнос “українці” складають 80% населення, 20% - національні меншини. У відповідності з принципом більшовицької національної політики 20-х років він проголошував рівноправність національних мов, необхідність одержувати освіту в початкових класах рідною мовою. Він брав безпосередню участь у відкритті близько 2,4 тисяч шкіл, у реалізації загального обов'язкового початкового навчання (1929-1933).

У той час у масовій свідомості існувала імперська ідеологема про “триєдиний” російський народ, згідно з якою українці і білоруси утворювали

спільний з росіянами етнос, а їхні мови становили місцеві діалекти загальноросійської мови. Цей політичний міф проявлявся по-різному. Наприклад, у багатьох школах національних меншин як додаткову мову вводили спочатку російську, а через рік - українську; звітуючи про стан освіти, чиновники різноманітні дані про національні школи (німецькі, грецькі, болгарські) давали окремо, про українську і російську – разом. Ведучи жорстоку боротьбу із зросійщенням, М. Скрипник авторитарно і твердо вимагав визнавати росіян в Україні національною меншістю [22, с.12].

Проте це пожвавлення політичного, культурного, наукового життя в Україні виявилось тимчасовим, і вже на початку 30-х років розпочався масовий наступ на українську культуру, мову, що супроводжувався і фізичним винищенням національно-свідомої інтелігенції. “Українізація” в Україні припинилась. Українське мовознавство зазнало жахливих переслідувань. В 1930 р. по варварському було зруйновано Інститут української наукової мови; більшість мовознавців було заарештовано та заслано; вилучили з обігу більшість словників [23, с.12].

Той самий правопис, що був затверджений М. Скрипником, засудили як “націоналістичний”, спрямований на відрив української мови від російської. Цькування комісара народної освіти, скасування правопису спричинило його самогубство. Це один із численних прикладів.

Жорстока русифікація, яка дещо сповільнилась у 20-і роки, знову посилилась, із неймовірною жорстокістю нищила долі людей. Було репресовано, доведено до самогубства багатьох українських патріотів. Це робили “брати” з допомогою українських перевертнів. Цей період Василь Симоненко назвав “розстріляним відродженням”.

Русифікувати та асимілювати Україну в даний час намагаються ще з більшою запопадливістю. Практика цієї роботи вдосконалювалась. У кінці 30-х років масово, за постановою ЦК, змінювали керівні кадри, призначаючи росіян та євреїв на керівні посади. Під час голодоморів

1921-1922, 1932-1933, 1946-1947 років вимерлі українські села заселяли вихідцями з Росії. Їх було більше 6 мільйонів. Тоді відсоток населення титульної нації катастрофічно зменшується. Мільйони українців винищують голодом, у таборах смерті, репресіями лише за те, що вони українці.

В той час усі україномовні газети, друк були переведені на російську мову. У 1938 році з прийняттям постанови РНК СРСР і ЦК ВКП(б) “Про обов'язкове вивчення російської мови в школах національних республік і областей” (в Україні та інших республіках ці постанови дублювались), у школах було запроваджено обов'язкове викладання російської мови.

Десятиліттями замовчувались праці видатних культурних діячів України: М. Драгоманова, М. Грушевського, І. Огієнка, М. Аркаса, Д. Дорошенка, В. Липинського, П. Куліша та ін. У 60-ті роки, як реакція на дискримінацію всього українського, з'явилася книга І. Дзюби “Інтернаціоналізм чи русифікація?”. Письменник був звинувачений у “сепаратизмі”. Його працю негайно заборонили.

У 1978 році в листопаді вийшла постанова Ради Міністрів УРСР “Про заходи по дальшому вдосконаленню вивчення і викладання російської мови в загальноосвітній школі УРСР” (такі ж були у всіх союзних республіках).

Із другого півріччя 1980-1981 н.р. вивчення російської мови розпочалось у перших класах загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання. При цьому класи ділились на дві підгрупи, а вчителям у сільській місцевості доплачували за викладання 16 відсотків зарплати. Здійснювалися заходи, спрямовані на вилучення української мови з навчального процесу технікумів і вищих навчальних закладів. Обов'язковим стало викладання російською мовою предметів не лише спеціальних кафедр, а й загальнотехнічних, природничих, загальноосвітніх.

По Україні у 80-90-х роках ХХ ст. різко зменшувалась кількість загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання. В багатьох містах

Донбасу і Криму таких шкіл не було зовсім, у більшості великих міст інших областей їх можна було порахувати одиницями.

У травні 1983 року з'явилась постанова “Про додаткові заходи по поліпшенню вивчення російської мови у загальноосвітніх школах та інших навчальних закладах союзних республік”. У ній наполегливо вимагалось від ректорів вищих навчальних закладів “щорічно встановлювати перелік соціальних дисциплін, які доцільно викладати російською мовою” тощо.

Кінець 90-х років відзначається посиленням консолідації української нації, яку спричинила спільна біда українців – чорнобильська аварія. Злочинна поведінка кремлівської та київської влади викликала мітинги протесту. В той час були утворені Товариство української мови імені Тараса Шевченка, історично-просвітницька організація “Меморіал”, виник Народний рух України. Розпочинається новий етап розвитку духовності народу, розвитку гуманізму, демократії і свободи в Україні. Компартійне чиновництво не змогло спинити процес духовного відродження в країні.

Восени 1989 р. був прийнятий Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки про мови в Українській РСР. У ньому зазначалося, що українській мові забезпечується “статус державної з метою сприяння всебічному розвитку духовних творчих сил українського народу, гарантування його суверенної національно-державної могутності” [44, с.515].

24 серпня 1991 року, після невдалої спроби державного перевороту в Москві, Верховна Рада України ухвалила історичний Акт проголошення незалежності України. Нарешті увінчалась успіхом багатовікова боротьба попередніх поколінь, які ціною незліченних людських жертв, утверджували ідею Української Державної Самостійності, боролися за незалежність України.

М.Воротиленко пише: “Ми сподівались, що Москва звернеться до «братів українців» з вибаченням:

- за вкрадену історію,
- за зражені Переяславські домовленості,
- за знищення тисяч жінок та дітей у Батурині і потім мільйонів по всій Україні,
- за розорення та знищення Запорізької Січі,
- за примусове виселення мільйонів українців із їх рідних земель,
- за кріпосне право (рабство), яким вона на століття замінила правові та культурні основи України,
- за декілька штучних голодоморів,
- за знищення системи освіти в Україні, української мови, культури,
- за знищення мільйонів українських патріотів, літераторів, митців,
- за вкрадені та привласнені матеріальні, культурні та духовні цінності українського народу,
- за знищення української церкви,
- за те, що сотні тисяч московитів прийшли в Україну, одні, щоб забрати останню зернину, інші, щоб добити тих, хто був ще живий, треті, щоб виселити тих, хто вцілів і зайняти їхні місця” [20, с.4-5].

Та так не сталося, бо Росія від імперських амбіцій не відмовилася... В умовах сучасного українського державотворення необхідно об'єднати народ, дух якого нищився на протязі століть, відновити цінність людини, відродити її духовність. Відродження можливо здійснити тільки на міцних підвалинах культури рідного народу минулих епох і сучасності, рідної мови. Мова є провідним фактором відродження нації, соціалізації особистості, державотворення. Та умови для вирішення даної проблеми часто складні й несприятливі. В Україні в геометричній прогресії плодяться борці за “права російськомовного населення”, за “двомовність”, “другу державну мову”, за “зупинку дерусифікації” тощо.

У нашій країні і в період незалежності російська мова зухвало витісняє українську. Причини цього різні. Дається взнаки мовна асиміляція, яку здійснювала Російська імперія в двох іпостасях:

самодержавна і комуністична. Вона набула загрозливих масштабів. Порушуються демократичні права титульної нації — українців навчати своїх дітей рідною мовою в Донбасі, в Криму, в Одесі та ін. Книжковий ринок заповнили російські книги, журнали, газети. Значна кількість депутатів Верховної Ради не володіє державною мовою. Часто вони цинічно агітують за введення чужої мови як другої державної або другої офіційної. Друга державна чи офіційна мова – це поступове, поетапне, але неухильне зросійщення кількісно великого народу.

Як зазначають вчені, “треба бачити принципову різницю між іманентним культурним білінгвізмом та ідеологічно запрограмованою двомовністю радянського типу, якій відводилася роль перехідного етапу до тріумфальної одномовності” [87, с. 150]. Такої ж приблизно думки притримується Іван Сірка з Торонто. Він пише: “Курс на другу державну мову спрямований на розбиття України, бо хочуть зробити з російськомовного населення російськомовну націю, а потім назву хтось придумає. В історії людства можна зустріти не один випадок, коли націям відняли мову, а потім ліквідували і націю, бо цього вимагали завойовники” [119, с.11]. Нав’язування російської мови українцям як другої офіційної – це форма упокорення нашого народу через мововбивство – лінгвоцид.

Розмірковуючи про мовну ситуацію, варто нагадати слова В. Радчука, який вважає, що у використанні рідної й інших мов в Україні має місце елементарна підміна понять, а саме: є права окремої особи, яка має право удома, в колі друзів розмовляти різними мовами; є права національних меншин, які користуються в спілкуванні рідною мовою, але обов’язково мають знати державну. А є державне право, право народу залишатись самим собою на своїй споконвічній землі. Це строге режимне право, порушників якого в цивілізованих країнах штрафують як хуліганів і злочинців [102, с.25]. Тобто, визнається верховенство мовних прав нації над мовними правами особи. Воно має стати головним у визначенні мовних проблем нашої країни.

До російщення причетна значна частина видавців, власників засобів масової інформації, журналістів, багатьох депутатів Верховної ради, різноманітних чиновників, які сприяють поширенню масової російської культури тощо. “Отже, маємо справу із страшним, небаченим досі в історії людської цивілізації фактом виродження нації, яка, звільнившись від рабства, здобувши незалежність, право і можливість розбудовувати власну державу, фактично чимало сил, енергії, коштів витрачає на те, щоб остаточно знищити українську культуру і передусім мову, закінчити злочинний процес геноциду української нації й завершити те, чого не встигли у попередні століття усі кати України” [11, с.25].

Вважаємо, що певні практичні знання з російської мови повинні мати всі українці. Адже в пострадянському просторі живе 130 націй та народностей. І хочемо ми цього чи ні, російська мова (а не німецька, французька, англійська тощо) є фактично мовою посередником у спілкуванні з нашими сусідами. А тому бажано, щоб наше молоде покоління досягало такого рівня комунікативної компетенції, що дає можливість розуміти, читати, говорити і писати російською мовою, здійснювати діалог у просторі і часі з культурами націй і народностей, що живуть у постсоціалістичних країнах, обмінюватися досвідом.

Та не треба забувати, що російські шовіністи повсякчас намагаються посилити позиції російської мови в Україні, поширювати її експансію.

Росія, прагнучи до світового панування, до цих пір “тримає Україну та інші постсоціалістичні країни на мовній прив’язі”. “Поширений у Росії слоган “межі російського світу визначаються межами російської мови” – це не так констатація факту, як програма на майбутнє і керівництво до дії” [101, с.18]. Про це треба пам’ятати завжди, як і про те, що основною метою нашого і кожного народу є, насамперед, шанування рідної мови, культури, їх глибоке вивчення, збереження самотності нації.

Пам’ятаймо, який жорстокий тотальний геноцид, і етноцид, і лінгвоцид пережив наш народ. Запровадженням російської як другої державної або офіційної мови ми зрадімо сотні тисяч своїх співвітчизників, яких було фізично чи морально знищено в погромах українства протягом століть.

Насамкінець доцільно нагадати заповідь одного з перших каменярів народної освіти, популяризатора рідної української мови І.Стешенка: “В об’єднанні всіх сил наших людей будемо творити далі життя, тоді ніде не викориниться рід наш, не посміються над нами чужі люде, що досі нашу мову, наш звичай, нашу правду вважали за ніщо” [Цит. за: 81, с.56]. То ж плекаймо нашу культуру, мову, формуймо особистість – відроджуймо духовність народу.

I.6. Негативні тенденції у формуванні духовності українців постсоціалістичного суспільства

Сотні років боротьби з національним гнобленням, десятки років панування недоторканної державно-бюрократичної структури влади в СРСР, знищення релігії та інші фактори привели до дегуманізації радянського суспільства, до катастрофічних наслідків для української нації: морального розпаду і деградації всіх соціальних верств населення, нищення особистості зокрема. Закінчується друге десятиліття незалежності України та в постсоціалістичному суспільстві негативні процеси, деформація духовності значної частини суспільства не припиняється. Причини цього різні.

Життя сучасної людини відбувається на зламі епох, коли йде боротьба за виживання в умовах ринкової економіки з її початковим (диким) накопиченням капіталу, занепадом моральних цінностей, культом грошей, речей, фізичної сили, розваг...

Негативним процесам у духовній сфері сприяє різке поглиблення соціальної нерівності у країні в умовах ринку. В бізнесі престижними стають люди, що вміють заробляти гроші нечесним шляхом. Їм не властива порядність, “етика чесного слова”. Виживає часто в такому світі не найздібніший, найрозумніший, найпорядніший, а хитрий, жорстокий, безпринципний.

Разом із тим, значна частина людей, що жили при соціалізмі в умовах безтурботного соціального “рабства”, не змогли пристосуватись до нових

умов, які вимагають творчості, власної ініціативи, відповідальності, підприємливості для забезпечення достойного існування. Наша теперішня криза – це найперше криза людини, яка не може змінитись відразу. Вона байдужа, черства, безініціативна, вихована тоталітарною системою без християнських начал.

Зруйновані псевдоцінності соціалістичного суспільства, які ніщо не замінило; послабилася виховна робота у всіх навчальних закладах.

Значну роль у житті України (усіх інших країн) у наш час відіграють процеси глобалізації (глобальний – охоплюючий всю земну кулю, увесь світ, загальний), які є знаковим явищем сучасного міжнародного і національного життя. В глобалізації є позитивний і негативний аспект. Позитивним є те, що всю земну кулю, всі країни охопив високий постіндустріальний цивілізаційний розвиток науки, техніки, культури. Він збагачує українське (та інші) суспільство новими досягненнями розвинутих країн у цих сферах. Якби країни відмовились від досягнень у цих галузях, це привело би їх до примітивізму, до збіднення культури. Кожен цивілізований народ не може жити в світі відокремлено. Він повинен спілкуватись з іншими націями, враховувати власні недоліки та переваги. Це сприятиме розвитку духовної і матеріальної культури, сприятиме прогресу, духовному розвитку кожного народу.

Філософсько-педагогічні теорії взаємозв'язку національного і загальнолюдського у формуванні гуманістичних цінностей особистості розвивались ще у ХІХ, але, в основному, у ХХ столітті (Григорій Ващенко, Августин Волошин, Іван Огієнко, Василь Сухомлинський та ін.). Вчені переконливо доводять, що в кожному демократичному суспільстві в процес формування особи включаються надбання як національної так і всієї світової культури. З цією метою необхідно збагачувати учнів іншими іноземними мовами, які допоможуть нашому народові в глобальному спілкуванні з іншими культурами, в пізнанні “від рідного до чужого, від близького до далекого, від національного до планетарного, світового” [116, с.174]. Без

цього не може бути освіченої нації, без цього не можна сформувати особистість. Погляди на вивчення іноземних мов, оволодіння культурними надбаннями інших народів сьогодні надзвичайно актуальні.

Якою ж мовою експонується глобалізація? Вчені прийшли до висновку, що переважаючою в цьому процесі в наш час є англійська мова. Ярослав Радевич-Винницький пише, що із 1000 наукових журналів, які видаються у всьому світі, 760 виходить англійською мовою (дані кінця ХХ століття), англійська – офіційна у 68 країнах світу. Цією мовою ніколи не говорили смерть і насильство на українських землях. Її ніхто не накидає Україні, витісняючи українську, як це відбувається з російською.

Перебування України в російському мовно-інформаційному просторі, де відсоток наукової інформації набагато менший англійського, програмуватиме подальше відставання її від провідних країн світу. Тому треба вибирати краще. Вчений переконаний, що Україна має великі шанси здолати деформації колоніального минулого, надолужити згаяне в національному розвитку [101, с.18].

Існує ще інший аспект сучасної глобалізації – негативний. Він відбувається в сфері ідеології, філософії нашого часу, релігії, ментальнісної специфіки. Глобалізація як об'єктивний процес не тільки збагачує культуру інших країн, але і намагається позбавити нації у царині духу, культури їх етнічної своєрідності, уніфікувати їх, поширюючи масову культуру. Так, в Україні глобалізація, торкаючись побуту, стилю життя, інших культурних сфер, часто нівелює їх, руйнує споконвічні народні уявлення і традиції. Наприклад, усім відомо, що сучасна молодь все більше відзначає день Валентина, свято Гелюїн та ін., забуваючи при цьому власні українські свята. Глобалізаційні процеси торкаються і сфери одягу українців. Звичайно, модно одягатись за зразками Європи нікому не заборониш, але не слід забувати український національний одяг, насамперед українську вишиванку, яка є неодмінним атрибутом нашої культури, має магічний зміст та енергетику, диво-орнаменти, що можуть навіть повністю змінювати долю

людини. Останнім часом українська вишиванка повільно, але впевнено займає місце в одязі нашого народу.

Серед молоді немало таких, що постійно споживають не властиву для нас “швидку їжу” (хот-доги, біг-маки тощо), розпивають кока-колу, пепсі-колу, хоча всім відомо, що вони руйнують здоров’я людини.

Значних шкідливих впливів “масової культури” зазнає наша українська мова – неоціненний скарб і могутня зброя народу, його душа. У розмовах повсюдно чуємо: “о-кей”, “шопінг”, “бой-френд”, “гуд бай”, “спікер”, “самміт” та багато інших, хоча до кожного з цих слів є український відповідник.

Наругою над найкоштовнішим скарбом народу – рідною мовою – є в столиці України та інших містах назви магазинів, барів, ресторанів на іноземній мові: “Сіті кафе”, “Візард” (чарівник, чаклун), “Султан”...

Усе це спотворює рідну мову, породжує суржикову ментальність українців. Журналістка Олена Грабаренко справедливо відзначає, що глобалізація, “хоч і збагачує нашу культуру, та при цьому безжально витісняє з неї те оригінальне, що, власне, й робить нас українцями... Далі крокувати в цьому напрямку не можна” [24,]. На наш погляд, це дуже актуальні для сучасного етапу життя України слова, які не можуть залишити байдужими національно свідомих українців.

Масова культура заходу має здатність маніпулювати свідомістю пересічної молоді людини. Вона, продукуючи стандартно-колективні форми мислення, не дає можливості “людині маси” жити власним духовним життям. Така людина користується чужими готовими стереотипами та автоматизмами. А.Швейцер зазначає: “Коли суспільство впливає на індивіда сильніше, ніж індивід на суспільство, починається деградація культури, бо в цьому випадку неминуче зменшується вирішальна величина – моральні і духовні здібності людини”[136, с.161]. Кожна людина повинна вносити свій вклад у культуру України. Лише тоді ця культура буде розвиватись.

Ярослав Радевич-Винницький висловлює інші цікаві і слушні думки з проблеми глобалізації, переважно духовної. Він зазначає, що духовно-культурна глобалізація не є породженням нашого часу. Впродовж історії людства вона знаходила свій концентрований вияв в іпостасях і ідеях світових релігій, зокрема католицизму, універсальних держав, соціалізму, фашизму, комунізму, “релігії прогресу”, світового уряду тощо. Він переконаний, що сучасна глобалізація відбувається у світовому масштабі і є процесом об’єктивним. А тому слід боротися не з глобалізацією загалом, а з її проявами, які становлять загрозу для української нації. Адже ті нації, які не борються за своє національне існування, не встоюють перед глобалізацією, асимілюються. Він робить оптимістичний висновок, що світовий дух ніколи не переможе національний дух, бо інакше людство перестане бути людством. Інтернаціональне не існує без національного [101, с.18].

Одним із найважливіших чинників “топтання на місці” у розвитку духовності в Україні в наш час є те, що ми живемо в країні зі спотвореною демократією, в якій відсутня мудра політична еліта, що вболівала б, насамперед, за народ, а не за свої статки. Довіра до цих людей катастрофічно знизилася. Вчені застерігають, що **“поліпшення суспільства відбувається тільки за умови приходу до влади високоморальних і професійно-компетентних людей. Тобто, громадська мораль, духовність, як і рівень культури керівників української держави, є питанням нашого життя і смерті”** [116, с.105].

Ситуація в нашій країні характеризується глибокою системною кризою суспільства. Кризові явища спостерігаються у всіх сферах життя: політиці, економіці, соціальному житті. Визначальною, найстрашнішою є криза духовна, моральна, бо вона зв’язана з усіма іншими: від духовності громадян, розвитку особистості залежить доля суспільства, політика, економіка, соціальне життя. В плані відродження духовності людини у нас непочатий край роботи. Насамперед це стосується молодого покоління, бо виховання нації починається з виховання дітей у школі. Проблема становлення

національної школи і навчання в ній рідною мовою, як ніколи, є актуальною і злободенною.

В даному розділі названо основні, на наш погляд, витоки кризи особистості: тоталітарні режими, застаріла традиційна система навчання, індустріальне суспільство з його бездуховністю, атеїзація свідомості народу, колоніальний статус України в складі російської та більшовицької тоталітарних імперій, негативні процеси в постсоціалістичному суспільстві.

Розділ II. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

II.1. Гуманізація освіти в контексті сучасної

соціально-економічної ситуації

В незалежній Україні, що будує правове демократичне суспільство, найактуальнішими є проблеми консолідації нації, подолання кризових явищ у політиці, економіці, освіті. Утвердження блага людини, її прав і свобод, загальнолюдських вартостей має бути найголовнішим критерієм суспільних відносин, найвищою метою – формування особистості.

Потреба формування нової людини, освіченої, з високою культурою, людини, здатної регулювати свою поведінку, вчинки, діяльність, бути відповідальною, вольовою, є гострою потребою нашого часу. Це вимога постіндустріального інформаційного суспільства, яке характеризується динамізмом, базується на інтелектуально насичених технологіях. Його успішне функціонування залежить від високоморальної особистості, яка має творче мислення, може генерувати нові ідеї.

Що ж таке особистість?

У залежності від того, з якою метою розглядається людина, враховуючи рівень та етапи її розвитку, філософи, психологи, педагоги розрізняють поняття людина, індивід, індивідуальність, суб'єкт, особистість:

- людина – жива істота, що володіє даром мислення і мовлення, здатністю створювати знаряддя праці й користуватися ними;

- індивід, індивідуальність – будь-яка конкретна людина, представник біологічного виду HOMO SAPIENS, який має певні психологічні, фізичні особливості, темперамент, характер, потреби;

- суб'єкт – індивід, що свідомо і цілеспрямовано виконує певну діяльність (розумову чи фізичну, теоретичну чи практичну), пізнаючи і перетворюючи навколишній світ;

- про особистість мова йде тоді, коли людину розглядають як члена певного суспільства, суб'єкта свідомої діяльності, який на певному етапі свого життя здобув переконання, світогляд, що зумовлюють його свідоме ставлення до людей, самого себе, своєї діяльності (праці, навчання).

Особистість – найскладніше явище, яке виникло за час існування і розвитку людства. Термін “особистість” має різні визначення. Як вважає І.Д.Бех, феномен особистості володіє настільки різноманітною сукупністю рис, їх наборами і поєднаннями, що в сучасній проблематиці особистості склалась досить парадоксальна ситуація: кількість її визначень наближається до кількості справді духовно багатих особистостей серед людської популяції [6, с.30]. Але, як зазначає вчений, логічно стрункого, завершеного, теоретично обґрунтованого визначення цілісної особистості, в якому було б послідовно і повно названі найхарактерніші риси структури особи, поки що немає. І все ж, на нашу думку, таким вимогам значною мірою відповідає визначення, що подає С.У.Гончаренко: “Особистість – людина як соціальна істота, суб'єкт пізнання і праці. Особливостями особистості є свідомість, довільні дії, здатність пізнавати себе, регулювати свою поведінку і діяльність, керувати іншими. Основними в характеристиці особистості є її суспільна спрямованість, потреби, інтереси і мотиви, які зумовлюють поведінку, цілеспрямовану діяльність, вчинки. До психологічної характеристики особистості входять загальні якості та здібності. Спрямованість особистості органічно пов'язана з пізнавальною діяльністю, почуттями і волею. Знання, вміння і навички як основи духовного багатства

особистості визначають трудові можливості людини, її місце в суспільстві” [98, с.229].

Особистісний розвиток людини генетично не запрограмований, не вроджений, він набувається у процесі оволодіння надбаннями людської культури і є явищем соціальним. У цьому контексті виховання, самовиховання та навчання людської творчої особистості стає пріоритетним – стратегічним напрямом розвитку освіти. А тому розвиток цивілізації на сучасному етапі потребує пошуку нових шляхів якісного вдосконалення людини, її навчання і виховання.

Формування особистості – це насамперед проблеми школи (початкової, середньої) та інших навчальних закладів, проблеми освіти.

Освіта в наш час розвивається в умовах, коли на теренах сучасної педагогіки переможно поширюються ідеї гуманізації, раціонального антропоцентризму – нового педагогічного мислення, що означає рішучий поворот до всебічного розвитку особистості дитини, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі людинотвірної функції. Гуманізація освіти – це педагогічний процес, спрямований на цілі, запити, інтереси дитини, їх реалізацію, на створення сприятливих умов для інтелектуального, духовного, фізичного розвитку школяра, його здібностей. Ідеями гуманізму, людяності, самоцінності людської особистості була пройнята вся історія розвитку духовної культури людства, вони проголошувались в педагогічній науці в різні історичні періоди. Їх обстоювали і розвивали прогресивні педагоги і мислителі всього світу в різні часи. Серед них Я.А.Коменський, Ж.-Жак Руссо, Й.-Г.Песталоцці, Г.Сковорода, К.Ушинський, Л.Толстой, Я.Корчак, А.Макаренко, Г.Ващенко, В.Сухомлинський, І.Бех, О.Вишневецький, П.Кононенко, А.Алексюк, А.Погрібний, О.Савченко і багато, багато інших.

Лінійного розвитку гуманізації освіти, розвитку особистості не було. Наприклад, античні часи з їх гуманістичними ідеалами змінилися

Середньовіччям, яке загальмувало прогрес людства, гуманізацію в освіті й суспільстві тощо.

У СРСР як унітарному, закритому, денаціоналізованому суспільстві виховання базувалося на принципах псевдоколективізму і псевдоінтернаціоналізму, уніфікації змісту, засобів та форм, а мало на меті особову, соціальну, національну, духовну, конфесійну, навіть родинну деперсоналізацію. Людина мала стати “зомбі”, слухняно виконуючим чужу волю. Це зумовило появу казарменої педагогіки, позбавленої гуманістичної філософії, етики та естетики, глибинного вітчизняного і зарубіжного досвіду. Основою такої педагогіки була ідеологія, а продуктом її ставали індивіди, позбавлені морально-етичних уявлень та ідеалів, свідомої волі, людської гідності та честі, патріотизму та поваги до батьків, історичних святинь, людства, невибагливі в засобах досягнення мети конформісти, люди – “манкурти” [59, с. 30].

Гуманістична освіта ставала значною новацією в подібних системах навчання, що були байдужими до людських потреб. Ці новації гостро критикувались, засуджувались. Прикладом може бути гуманістична діяльність і творчість В.О.Сухомлинського. У своїй школі, своїх працях він переорієнтовував стратегію виховання дитини із зовнішнього впливу на неї на розвиток здібностей, інтересів, духовності – на розвиток особистості. В зв'язку з цим на Василя Олександровича помічником Президента АПН СРСР була навіть написана доповідна записка, де зазначалось, що “демократизм, несумісний із беззастережним підпорядкуванням, – такий ідеал В.Сухомлинського. Проведений В.Сухомлинським перегляд докорінних положень радянської педагогіки, і серед них головних принципів теорії колективу, давно помітили і з задоволенням мусують буржуазні советологи. Немарксистське трактування принципу свободи особистості приводить В.Сухомлинського до глибокого викривлення цілей комуністичного виховання. Виховним ідеалам партії, чітко визначеним в документах з'їздів і виступах партійних діячів, В.Сухомлинський протиставляє

екзистенціалістичний ідеал особистості, цілком поглинутий власним “наївним буттям”. Концепція, яку В.Сухомлинський проповідує у ряді друкованих органів, отримала досить широке розповсюдження в масах учительства і є реальною загрозою як сила, що повертає педагогічне мислення в бік буржуазної теорії вільного виховання [126, с.7].

Саме так, В.О.Сухомлинський розвивав концепцію виховання особистості, що ґрунтується на її праві на свободу, гідність, самоцінність. Це концепція, що визнає відносну автономність людини, її право на вибір, на окремішність, на унікальність, а не розчиненість у масі. Це є “умовою зростання не тільки кожної конкретної особистості, а й підґрунтям формування дійового, творчого дитячого колективу, оскільки саме через плекання розмаїття індивідуальностей пролягає шлях до справжнього, а не стадного об’єднання дитячих особистостей” [12, с.12].

Виховна система, створена Василем Олександровичем була гуманістичною протидією радянській казарменій педагогіці, тоталітарній системі, авторитарні вади якої ставали все очевиднішими. Наведений вище документ дає можливість усвідомити масштаби дегуманізації навіть у школі як історичну реальність. Радянська система пильно стояла на чатах тоталітарної держави.

Причини несприйняття ідей гуманізації у всі часи – різноманітні. Але найголовнішими, як вважають вчені, були такі:

- 1) тоталітарні режими не були зацікавлені у розвинутій, творчій, вільній людині з незалежним мисленням. Їх влаштовували слухняні громадяни, що використовувалися як засоби в реалізації потреб розвитку виробництва, потреб держави;
- 2) в освіті панувала “бездітна”, авторитарна, репресивна, казармена педагогіка, що ігнорувала індивідуальність, орієнтувалась на усередненого, абстрактного учня. На нього орієнтовані зміст освіти, методи навчання, критерії оцінювання результатів;

3) на перешкоді поширення в школі ідей гуманної педагогіки стояла тотальна заідеологізованість освіти тощо [26, с. 7]

Проїшов досить довгий час, перш ніж ідеї гуманної педагогіки почали оволодівати масовою практикою і на їх основі стали будуватись освітні системи. Гуманізація освіти стала можливою завдяки гуманізації життя людського суспільства, демократизації устрою в країнах світу та Україні. Наша сучасна гуманістична педагогіка увібрала вітчизняний та закордонний досвід гуманізації навчання.

Ідеї гуманістичної педагогіки в теорії і практиці виховання вперше почали втілюватись у США у середині ХХ століття. Основним завданням було формування особистості, цілісної, здатної до сприймання нового досвіду, цілеспрямованої, яка вміє реалізувати свої можливості.

Одне з центральних місць у вітчизняній та світовій теорії і практиці розвитку особистості в наш час посідають ідеї В.Сухомлинського. Він, спираючись на світовий і вітчизняний досвід, вперше створив досконалу систему виховання гармонійної людини. В педагогічній системі Василя Олександровича все зосереджено навколо дитини. Дитина у нього – це біосоціальний унікум, до якого треба ставитись з вірою, повагою, любов'ю, підтримувати, поважати її індивідуальність [12, с.12].

Виняткового значення великий педагог надавав формуванню духовної довершеності дитини – прилучення її до світу культури (науки, мистецтва, моралі). За час свого навчання в школі учні мали оволодіти основними суспільними вартостями, осмислити гуманістичний сенс власного життя, збагнути свою високу мету, свої обов'язки і відповідальність перед людьми, сформувати високу моральність. У своїй школі він продемонстрував зразки такого виховання.

Ідеї гуманістичної педагогіки В.Сухомлинського проникли у всі цивілізовані країни світу, викликавши там інтерес і високу оцінку. Так, австралійський учитель і викладач Ален Кокеріль, що захистив дисертацію “В.О.Сухомлинський. Гуманізм в радянській школі”, так пояснив значення

поглядів великого учителя для педагогіки усього світу: “Ми сліпо віримо у силу інтелекту і недостатньо розуміємо роль емоційних, моральних, інтуїтивних фактів людської особистості і силу душі людини. Ми не виховуємо душу (серце), а лише інтелект, і в результаті маємо багато глибоких проблем. Гуманітарні науки в кризовому стані, тому що наші лідери думають перш за все про економіку, а гуманітарні науки не “заробляють” гроші. Пануючий дух серед політичних діячів – так званий економічний раціоналізм... Грубе устремління до прибутку спотворює масову культуру. Дух суперництва перевершує дух співробітництва. Все це згубно для суспільства – люди гублять віру один в одного. В цьому контексті спадщина Василя Олександровича має величезне значення” [Цит. за: 126, с. 10].

У наш час напрацьований значний теоретичний і практичний досвід гуманізації навчання. Навчальний процес, хоч і повільно, перебудовується відповідно до нових ідей в освіті. Сучасні соціально-політичні реалії в Україні, незважаючи на кризу, створили об’єктивні передумови для розбудови освітньої системи на засадах гуманізму.

У новій освітній системі з точки зору принципу гуманізації як провідного принципу педагогіки була зроблена “переоцінка усіх цінностей” – всієї компонентної структури цілісного педагогічного процесу: цільового, стимулюючо-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого і оцінно-результативного. Наприклад, **метою** традиційної системи навчання було формування учня як об’єкта пасивного, слухняного, безініціативного. Ці риси у школяра виховував авторитарний учитель, суб’єкт навчання, безапеляційно нав’язуючи свої погляди і переконання, вироблені способи діяльності. “При такій організації навчання учень поступово стає споживачем готового інтелектуального продукту: завантажуються пам’ять, але дрімають мислення, здібності, уява, воля, відчуття, потреби діяльності, емоції і т.і.” [26, с.61]. Гуманізація освіти передбачає спрямованість на розвиток особистості кожного учня, його

психічних, фізичних, моральних, інтелектуальних сфер, розвиток духовності, що реалізується за допомогою різних навчальних предметів, насамперед рідної мови, літератури, історії країни, народу, народознавства, природознавства та позакласної роботи. Відповідно до ідей гуманізації освіти вчитель і учень – рівноправні партнери у процесі навчання, учень стає суб'єктом навчання.

Кардинально змінився і **зміст** освіти, який визначає спрямованість навчального процесу. Головним стало не запам'ятовування якомога більшого об'єму знань про світ переважно в емпіричних поняттях (особливо у початкових класах) та *формування* способів діяльності на основі засвоєння еталонних її зразків – *формування* певного кола вмінь і навичок. Дитина має розвивати теоретичне мислення, здобувати досвід творчої діяльності, що *формується* в процесі пошукової роботи, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, до предмета діяльності тощо, що лежить в основі *формування* почуттів [26, с.24-25]. Процес пізнання має торкатись душі кожної дитини.

Змін зазнали і **методи** навчання. У зв'язку з тим, що основним фактором розвитку дитини є її самостійна діяльність у здобутті знань, у практику роботи досить активно впроваджуються гуманістично спрямовані методи, що перетворюють учня на суб'єкт діяльності. Ці методи є основою різноманітних інноваційних технологій навчання, які виникли на теренах освіти в середині та в кінці ХХ ст. в різних країнах та Україні. Серед методів, які сприяють розвитку особистості, насамперед треба назвати такі інтерактивні методи як метод вирішення навчальних завдань, групової роботи, метод порівняння тощо. Більш детально ці методи розглянуті в III розділі.

Оновлені мета, зміст, освіти, методи та всі інші структурні компоненти цілісного педагогічного процесу забезпечують індивідуальний розвиток кожної дитини. Якщо “оволодіння знаннями здійснюється в процесі пошуку істини, зіткнення думок, поглядів, позицій, різноманітних можливих

розв'язків пізнавальних і практичних завдань, розвитку самоконтролю і самооцінки учнів, це сприятиме розвитку творчого, духовного потенціалу особистості, розкриттю внутрішніх мотивів самовдосконалення, гармонійного розвитку здібностей та повноцінного життя на кожному віковому етапі” [26, с.23]. Створюються умови і можливості навчатись з інтересом.

На думку дослідників гуманізації освітнього процесу загальними ознаками гуманістичної педагогіки є, переважно, такі:

1. Перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки співробітництва, яка демократизує стосунки учня-вчителя, надає можливість встановлювати між ними партнерські стосунки, всебічно сприяє самоактуалізації учня, становленню як суб'єкта навчання.
 2. Створення змісту, форм і методів навчання й виховання, що забезпечують ефективне формування особистості дитини: розвиток її духовності, формування інтелекту. Навчальний матеріал має засвоюватись через особисту активну пізнавальну діяльність, в основі якої свобода вибору.
- В результаті засвоєння кожного предмета має бути школою мислення, а не школою запам'ятовування і відтворення інформації.
3. Зміна традиційних функцій учителя, який має переорієнтуватись із транслятора знань в організатора і консультанта самостійної навчальної діяльності, партнера по засвоєнню знань учнями.
 4. Індивідуалізація і диференціація навчання, що передбачає максимальне врахування індивідуальних психологічних, інтелектуальних, фізичних та інших можливостей кожного школяра.
 5. Необхідність створення вчителем на уроці ситуації успіху, що ґрунтується на потребі кожної людини до самоствердження і активізує її діяльність у напрямку гармонійного розвитку особистості.

6. Гуманна педагогіка заснована на вірі в дитину, на прийнятті вихованця таким, яким він є, з позитивними і негативними рисами, з опорою на позитивне в процесі корекції окремих якостей особистості.
7. Гуманітаризація знань – спрямування освітнього процесу при вивченні кожного предмета не тільки на засвоєння абстрактних знань, але на формування духовного світу особистості, системного мислення учнів, вивчення цілісної картини світу, світу культури, світу людини.

Та гуманізація, демократизація навчання до цих пір в багатьох школах, інших навчальних закладах не стала найпершою проблемою, яку потрібно вирішувати. Вирішення її всебічно сприятиме формуванню особистості дитини.

II.2. Базові складові психічного формування особистості школяра

З метою формування особистості дитини у школі, в наш час має організовуватися реалізація її діяльності, яка включає вдосконалення психічних, духовних, соціальних і фізичних функцій та можливостей (розвиток), виховання та інформатизацію (засвоєння знань, умінь і навичок). Всі три субпроцеси здійснюються в єдності. Формування особистості школяра трактується як триєдина діяльність, що в педагогіці позначається терміном едукація [18, с. 105]. В даному розділі ми розглядаємо всі три складові діяльності дитини.

Зміст параграфа – найважливіші психічні складові формування особистості школяра. Вчені вказують на такі з них, як дозрівання, розвиток, становлення, формування, в тому числі формування характеру, розвитку свідомості і самосвідомості, особливості сприйняття, уявлення, пам'яті, мислення, розвиток емоцій тощо.

Дозрівання стосується фізичного стану індивіда (дозрівання мозку, анатомо-фізіологічних структур). **Розвиток** означає процес руху від нижчого рівня до вищого (розвиток психіки). Поняття **становлення** доцільно

використовувати тоді, коли розглядається процес розвитку якої-небудь якості особистості. Так можна говорити про становлення характеру людини, її мислення тощо. Про **формування** учня йдеться тоді, коли відчувається його розвиток під впливом навчання, виховання, соціального оточення. При формуванні особистості треба враховувати вік школярів, який ділиться приблизно на такі періоди: 6 – 11 років (I – IV класи); 11 – 15 років (V – VIII класи); 16 – 17 (18) років (IX – XI (XII) класи). Кожен з цих періодів має свої особливості розвитку, виховання і навчання школяра.

Розвиток психіки дитини, різні його напрямки, закладаються і формуються в самому ранньому віці у сім'ї. Значною мірою від батьків, від того, чи посіють вони доброту, повагу до людей у душу дитини, чи зігріють її теплом любові, будуть залежати її особистісні риси. В школі включення дитини в різні види діяльності сприяє ускладненню її цілей, дій, завдань, нагромадження досвіду. Вона стає самостійнішою, формується її характер.

Характер – сукупність стійких психічних властивостей людини, її особистісних рис, що виявляються в поведінці й діяльності, вдачі. “Характер значною мірою ґрунтується на засвоєнні людиною специфічної групи вартостей, що часто відбивають внутрішні потреби і прагнення людини. До них належать: внутрішня свобода, особиста гідність, демократизм, самостійність, воля, підприємливість, працьовитість, оптимізм тощо” [18, с. 102].

Одним з основних чинників у вихованні характеру особистості є проблема її свободи, внутрішньої волі. Саме свобода особистості, пов'язана з почуттям гідності, є однією з найважливіших її рис. Особистість завжди протистоїть насильству. Вона починає формуватися тільки тоді, коли здійснює вільні дії та вчинки, вільний вибір. Авторитарні батьки й вчителі, залізна дисципліна вдома і в школі є руйнівниками особистості дитини. Зовнішній примус сприймається як покарання, а не власне рішення.

Разом із тим не потрібні й інші крайнощі – абсолютизувати роль особистості, її інтереси (людиноцентризм). Поведінка дитини має бути

соціально значущою, відповідальною, особистість повинна обмежувати свою свободу. Для цього необхідне постійне роз'яснення вчителя. Він має навчити дітей відповідальності за свої дії з усвідомленням прав і обов'язків, щоб свобода людини не перетворювалась у свавілля, щоб його "Я" не стало егоцентричним, а поєднувало потреби суспільства з індивідуальними інтересами. Завжди потрібно попереджувати бажання дитини встановлювати агресивну владу над іншими дітьми. Такі дії є надзвичайно руйнівними. Егоцентричні "лідери" часто породжують ситуації нецивілізованого суперництва. Виникає проблема пошуку шляхів нейтралізації егоїстично-індивідуалістичної спрямованості школяра й виховання необхідних суспільно значущих моральних цінностей [9, с.1]. У кожній дитині повинно виховуватися емпатійне, толерантне ставлення до своїх товаришів, повага до психічної незалежності кожного з них.

Становлення характеру потребує напруженої праці самої дитини. Вона повинна розвивати свої духовні сили в напрямку розвитку сумління, наближення до ідеалу людини, протистояти злу, перемагати слабкість, зміцнювати свої моральні позиції.

До невід'ємних рис повноцінного характеру належить воля людини. **Воля** – це функція людської психіки, що полягає у владі над своєю поведінкою, керуванні своїми діями. Воля людини має двояке скерування – до зовнішнього життя, на досягнення успіхів та на подолання перепон, з одного боку, і на життя внутрішнє, на самодисципліну. Дисциплінована воля є запорукою морального здоров'я людини. Якщо воля і прагнення перестають господарювати в душі, наводити лад, людина стає іграшкою обставин, власних інстинктів і нахилів [18, с. 103]. В житті мають бути тісно поєднаними воля і дія. Вольові дії забезпечують активність людини. Вольова людина завжди визначає свою мету, знаходить дорогу до неї, досягає її. Учні мають знати, як потрібно формувати характер, як гартуються вольові якості. Все це тримає під ненав'язливим контролем учитель.

У процесі формування особистості дитини необхідно враховувати такі особливості людської психіки як **свідомість і самосвідомість**, елементарні форми яких розпочинають складатися і розвиватися ще в дошкільному віці – дитина з готовою самосвідомістю не народжується. Свідомість – це єдність процесів, які беруть активну участь в осмисленні людиною об’єктивного світу і власного буття. Свідомість – властивий людині спосіб ставлення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові. Завдяки свідомості людина накреслює більш чи менш віддалену мету своєї діяльності, регулює свою поведінку, впливає на поведінку інших людей. Завдяки свідомості вона здатна до рефлексії, до самоствердження (усвідомлення самої себе). Свідомість властива тільки людині, у тварин вона відсутня. Тільки людині властива вища форма вияву свідомості – понятійне мислення. Свідомість виникає у трудовій, суспільно-виробничій діяльності людей і нерозривно зв’язана з мовою [98, с. 308].

Вищою формою свідомості людини є самосвідомість, тобто знання людиною свого внутрішнього світу, своїх почуттів, фізичних сил, розумових здібностей, дій і вчинків, мотивів і мети, ставлення до самого себе і інших людей. Без цього центрального психічного утворення людина не може стати особистістю.

Розвиток самосвідомості проходить певні стадії. Спочатку дитина не виділяє себе з оточуючого світу. Приблизно у 11-місячному віці вона відрізняє відчуття, що йдуть від свого тіла і відчуття, що викликаються зовнішніми причинами. У 2-3 роки починає усвідомлювати себе як суб’єкта діяльності (я сам). До кінця молодшого шкільного віку учень усвідомлює свої індивідуальні психічні властивості шляхом узагальнення результатів самопостереження. Іншу людину в цей же час він сприймає ще недиференційовано: вона або добра, або недобра. І тільки у 12-13 років школяр може характеризувати людину з різних сторін – рис характеру, зовнішності тощо. У 14-15 років він може вказати на внутрішні причини

поведінки іншої людини. У підлітковому, юнацькому віці виникає потреба і відбувається соціально-моральна самооцінка індивідуальності [133 , с. 30].

Для розвитку самосвідомості наставнику важливо знайомити дитину з моральними нормами поведінки і діяльності, збагачувати різноманітними знаннями, судженнями, виробляти самооцінку та оцінку інших людей. Учень має навчитися адекватно оцінювати свої негативні якості, розвивати самоконтроль. Необхідно націлювати школяра на необхідність самовиховання, щоб він був не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання, самовдосконалював себе.

Формування особистості передбачає усвідомлення учнем не тільки своїх розумових, моральних, естетичних та інших властивостей, але й належності до певного етносу, нації, ставлення до інших народів. Національна свідомість і самосвідомість, цей унікальний феномен духовного життя суспільства, є особливо важливим у час державницьких процесів у незалежній Україні. Як відомо, в СРСР проблеми національного виховання, формування національної свідомості нехтувались, проголошувалось “злиття націй”, незважаючи на те, що, як свідчить багатовікова історія людства, утворення етносів і націй є процесом об'єктивним. Це основний чинник, який зробив неможливим за допомогою політичних маніпуляцій насильно перешкодити формуванню етносів і націй, розвитку національної свідомості та самосвідомості. Та все ж процеси нищення нації імперськими силами, українськими перевертнями певною мірою роз'єднали наш народ, понижили його ментальність, стали причиною його бід і злиднів у наш час.

Найважливішими складовими національної свідомості є національна ідентичність, історична свідомість (пам'ять), національна мрія, національна ідея, національний менталітет і характер, національні психологічні “комплекси” як наслідок неадекватної оцінки (націоцентризм, меншовартість, яничарство, зарозумілість, соромливість тощо) [70, с. 87]. Наприклад, успіх у вихованні національно свідомої людини в значній мірі залежить від того, чи збагнула, розкрила кожна з них сутність національної

ідеї. Це одна з найважливіших складових національної свідомості, це акумулятор прогресивних національних програм, політичних ідей, гасел, цінностей, рушій національного прогресу, основа національно-визвольних рухів, національної самосуверенізації. Національна ідея становить платформу національної ідеології, визначає теоретичні засади національної свідомості [86 , с. 7].

За словами В.Мосейчука, національні ідеї сформульовані у народів усіх розвинених країн. Так, Німеччина завжди підносилася (і занепадала – діалектика) через національну ідею: „Німеччина понад усе”. Національна ідея США – „Суспільство рівних можливостей”, національна ідея збирання євреїв з усього світу заради відродження держави дала життя Ізраїлю. Національні ідеї старих європейських демократій трансформувалися у наднаціональну ідею Об’єднаної Європи: мета регіонального утворення – захист вищого рівня життя у країнах, недопущення збройних конфліктів всередині утворення, узгодження зовнішньої політики, протидія гегемонії США, Росії, Китаю, захист європейської культури.

Вияви української національної ідеї глибоко проаналізував із початку II тисячоліття і до наших днів Д.Павличко. Він висвітлив тріумфи і катастрофи нашої історії, коли ідею свободи і державності “то було піднято вгору, а то вдаряло нею об землю та клало напівживу до гробу”.

Самостійницька ідея перемогла в українській політичній думці з появою Четвертого Універсалу Центральної Ради. “...УНР і ЗУНР своїми жертвами, трагічними постатями політиків, а також своїми перемогами повернули українську ідею на шлях, який неухильно вів до майбутнього утвердження державної незалежності України” [94 , с. 17].

Перед наукою стоїть мета сформулювати національну ідею України нашого часу. Та в даний момент у цьому існують великі складнощі. У зв’язку з цим економіст і журналіст В.В.Мосейчук наводить слова В’ячеслава Чорновола: „Під акомпанемент розмов про національну ідею в Україні

править свій бал зденационалізована личина бездуховного міщанина й розжирілого скоробагачка” [86, с. 8].

Національна ідея має бути такою, яка може стати на найближчі 40 років основою економічного та соціального зростання України, наприклад: “Україна – найкраща країна Європи” [86, с. 8]. Але це поки що тільки пропозиція.

Вчений психолог М.Й.Боришевський вважає, що “квінтесенція, лейтмотив української національної ідеї полягає, очевидно, у розбудові соборної демократичної держави, як абсолютно необхідної мети – умови забезпечення самовизначення, розвитку й самореалізації української нації, що являє собою поліетнічну спільноту” [11, с. 25]. Як бачимо, думки дослідників даної проблеми, певною мірою співзвучні.

Формуючи особистість українця, треба також враховувати те, якою мовою в наш час виховують молодше покоління, його самосвідомість, його ментальність. Це одна з найболючіших проблем нашої країни. Протягом століть рідну мову, як ми знаємо, намагались знищити, зросійщити як царська, так і більшовицька імперії. Та українська мова, яка є віддзеркаленням духовності нашого народу, його вірувань та почувань, його культури, вижила, але не посіла гідного місця в процесі державотворення. Ще й зараз її намагаються зневажити у своїй країні. Треба пам’ятати, що розквіт рідної мови, її знання всіма українцями – одна з основних умов виховання національної свідомості і самосвідомості.

У національному характері, самосвідомості етносу, в різних компонентах його культури проявляється **ментальність нації** – специфічний спосіб сприйняття і роз’яснення (інтерпретації) нацією свого внутрішнього світу і зовнішніх обставин. Ментальність українського народу – цілісне духовне утворення, "дух народу", що пронизує всі сфери життєдіяльності людей. Ментальність українців має такі основні риси: волелюбність, індивідуалізм, прагнення соціальної рівності, демократизм, духовний аристократизм, оптимізм, філософічність душі, глибока релігійність,

милосердя, миролюбність, щирість і душевна щедрість, працелюбність [98, с. 179].

Учитель має знати, з допомогою яких психічних процесів дитина здійснює пізнання і перетворення оточуючого світу. До них відносяться **відчуття, сприймання, пам'ять, уява, мислення, мовлення**. Вони складають ядро психіки, свідомості, ядро особистості. Названі процеси характеризуються загальними для всіх людей закономірностями та індивідуальними особливостями. Індивідуальні особливості психічних процесів в усіх людей різноманітні. Вони мають різну динаміку, емоційну зафарбованість, точність, глибину тощо. Так, наприклад, типологічні особливості пам'яті такі: добра, слабка, погана. Індивідуальні особливості її у дітей різні: у когось розвинута емоційна пам'ять (на почуття), у іншого – зорова, хтось має образну пам'ять (на уяву) і т. ін. Учитель має дбати про пізнання позитивних і негативних сторін психічних процесів у дітей, коректувати їх.

Формуючи особистість, необхідно враховувати, що існують такі психічні стани у людини як почуття, емоції, що відіграють винятково важливу роль у навчальному процесі і вихованні. Почуття – це відображення у свідомості людини її ставлення до оточуючого світу, до предметів і явищ, оцінка дійсності під кутом зору потреб і мети людини. Як зазначає І.Д.Бех, категорія „ставлення” є ключовою для процесу формування і розвитку особистості, її ядром, структурною основою, оскільки за її допомогою розкривається єдність людини і світу, сам зміст цієї єдності: чи буде вона морально-конструктивною чи деструктивною стосовно індивіда. Наприклад, потрапляючи в ситуацію виконання суспільно прийнятних правил, дитина виробляє певні власні внутрішні ставлення до природного довкілля, суспільства, колективу, конкретної особи тощо. Ставлення особистості відбувається у процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається. У ставленні емоційний компонент справедливо вважається провідним. Дослідники констатують, що особистісні ставлення

характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань (тому вони і виступають рушійною силою особистості) і виражаються у поведінці суб'єктів у їхніх діях і переживаннях [6, с. 208].

Оцінку дійсності, ставлення до явищ можна передавати не тільки засобами мови почуттів, але відобразити за допомогою понять – мислення. Та „ні творчий досвід людства, ні досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, ні духовність як складові елементи змісту освіти не передаються через знання та навички. Для передачі їх знайдено особливий педагогічний інструмент – **емоційність** як один з пріоритетних дидактичних принципів загальної педагогіки, який забезпечує, шлях освоєння змісту навчального предмета через переживання” [26, с. 21].

Необмежені можливості освоїти навчальний зміст через емоції, розвивати емоційність мають уроки мови та літератури (читання). Так, при засвоєнні учнями художнього твору, його образів дуже важливим є ставлення до предмета, явища, емоційна насиченість процесу сприйняття. Це важлива умова свідомих і міцних знань. Вона диктується законами розвитку мислення школярів.

Отже, для успішного формування особистості дитини вчитель має знати загальні психічні засади розвитку особистості: її дозрівання, розвитку, становлення, виховання волі, формування характеру як функції людської психіки, свідомості, пізнати загальні та індивідуальні особливості таких психічних процесів як сприйняття, пам'ять, мислення, уява, знати шляхи розвитку емоцій тощо.

II.3. Гуманітаризація освіти – важливий чинник виховання особистості

У житті постіндустріального суспільства одне з центральних місць посідають наука і освіта. Освіта є одним із найважливіших структурних компонентів формування особистості. Як зазначає І.Д.Бех, “освіта завжди пов'язана з самовизначенням особистості; вона являє собою постійний

важкий і тернистий шлях від повного підкорення чужій думці до самовизначення. Завдяки освіті індивід перетворюється на цілісну особистість у повному розумінні цього слова” [7, с. 6]. Засвоєння знань, розвиток мислення школяра, здобуття вмінь і навичок інтелектуальної праці, поглядів і переконань, практичної підготовки, дає можливість наблизити його до життя як повноправного члена суспільства.

Але важливим завданням сучасного навчання є не тільки розвиток мислення школяра, яке здатне виробляти особисті рішення і у подальшому сприяти адаптації людини у суспільстві як професіонала. В інноваційній системі навчання наукові знання повинні розглядатись у відповідності з принципами гуманізації в контексті духовних надбань, тобто не засвоюватись як абстрактні істини, а мають стати могутнім виховним засобом для всебічного розвитку людини – для розвитку моральних, психічних, фізичних та інших сфер особистості. Знання треба пов’язувати з формуванням світогляду, особистісних якостей дитини, її цінностей, що дозволяє у майбутньому успішно будувати своє життя, толерантно ставитися до людей, співпрацювати з ними, бути громадянином. Як бачимо, навчально-виховний процес – синкретичний, без розподілу навчальних завдань за ознаками їх належності до виховних чи навчальних. Знання мають бути особистісно орієнтованими, на уроках із різних предметів повинна створюватись особистісна форма змісту – **в сучасній системі навчання має відбуватися процес гуманітаризації знань.**

“Гуманітаризація освіти – переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу і насамперед – світу культури, людини, на формування в молоді гуманітарного системного мислення; система заходів, спрямована на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання, а отже, й на формування особистісної зрілості учнів, розвиток їхніх творчих здібностей” [98, с. 65].

Якщо традиційна освіта в процесі навчання відчужувала школярів від духовної культури, то особистісно орієнтована сприяє моральному вихованню, знайомить зі світоглядними ідеями, формує цінності, дає соціальні настанови – розвиває мотиваційно-смыслову сферу особистості. Це стосується викладання кожного предмета. Та базовими для духовного збагачення, всебічного розвитку особистості є гуманітарні знання, знання рідної мови, літератури, географії, історії тощо. Звичайно, особлива увага приділяється рідній мові та літературі.

Весь мовний матеріал, що засвоюється дитиною, – будова слова, слово, граматичні форми – мають необмежені можливості для формування світобачення, світосприйняття, ментальності. Саме в мові, насамперед, дає знати про себе ментальність – картина світу формується за допомогою мови. Мова передає характер, психологію, побут, традиції, історію. Духовний світ людини зв'язаний з мовою якнайтісніше, бо усна і писемна рідна мова охоплює всю суму знань, напрацьованих людством протягом віків. Її називають “генетичним кодом нації, який поєднує минуле з сучасним, прогнозує майбутнє і забезпечує буття нації у вічності” [116, с.203].

Маючи багатотисячлітню історію розвитку, українська мова надзвичайно багата на виражальні засоби. Її граматики, лексика, стилістика забезпечує найбільш вибагливе спілкування, відображення світобачення, світосприйняття в мистецтві слова. Вчитель повинен ілюструвати це положення на кожному уроці мови.

Школярів із метою виховання (гуманітаризації знань) потрібно озброювати не тільки знаннями з мови, але й про мову. Наприклад, дітям цікаво буде дізнатися, що українська мова дуже давня. Про це пише Іван Огієнко у своїй книзі “Історія української літературної мови”. На основі пам'яток, зокрема “Життя Костянтина” (Костянтин та Мефодій родом з Болгарії, солуняни, все життя своє присвятили просвіті слов'янських народів і перекладали для цього потрібні богослужбові книжки – Авт.), Огієнко переконується, що років за сто до хрещення у нас уже були “свої переклади,

а значить було й своє письмо”, бо Костянтин “року 860-го, будши в Херсонесі, знайшов там Євангелію й Псалтиря, “руськими письмени писані” (слово “руський” означає полянський, український) [89, с.84]. (Отже, “київська” мова тоді вже була. Московії, яка заснована київськими князями у 1147 році, як зазначає А.Алексюк, ще тоді не існувало, не було й російської мови. [2, с.76])

Такі знання сприятимуть вихованню патріотичних почуттів, гордості за свій народ, свою землю, свою мову, зникненню у свідомості почуття національної меншовартості.

Мовлення – найперша ознака розвинутого інтелекту. Особистісні якості людини певною мірою можна визначити по тому, як вона спілкується з іншими людьми. Духовність людини залежить від її мовних та мовленнєвих здібностей. Рідна мова – джерело відродження української духовності, української нації.

Формуючи мовні поняття, вміння і навички, вчитель має широкі можливості для гуманітаризації знань. Процес осмислення понять завжди повинен містити емоційні елементи, що сприяють виникненню образів та уявлень. Вони, в свою чергу, викликають у дитини почуття причетності до певної національної спільноти, ставлення до свого народу, його мови, історії, сприяють моральному вихованню, удосконалюють характер, волю тощо.

Так, при засвоєнні на уроках мови поняття про синоніми, діти ознайомлюються з багатством синонімічних рядів, відтінками синонімів, їх емоційно-експресивним забарвленням, які дозволяють передавати найтонші нюанси у вираженні думок, почуттів, усвідомлювати красу рідної мови.

Крім того, дітям на цьому уроці можна повідомити цікаві деталі з глибокої історії народу, які свідчать про появу синонімів: синоніми виникли дуже давно. В старі часи люди знаходилися на низькому рівні розвитку, вони всього боялись. Наприклад, не наважувалися вимовляти слова, які означають міфічних і живих істот, що могли би зашкодити людині. Їх назви замінювались евфемізмами. Так, слова чорт, сатана вони замінювали такими:

спокусник, чорний, лукавий, нечистий, він тощо. Інший приклад: ведмедя, зустріч з яким у лісах була небажаною, величали хазяїном, ломакою, лісником, мохначем, бурим, косолапим, Топтигіним. Так виникли перші синоніми.

У подальшому слова, близькі за значенням, з'явилися в результаті господарських змін у житті народу, накопичення знань про природу, тваринний світ, людину (лінгвістика, мовознавство; аероплан, літак). Для номінації використовувалися слова з інших мов, місцевих діалектів, художньої літератури. Наприклад, одним із джерел виникнення синонімів у художній літературі є метафоризація (березовий ліс – березовий ситець) тощо. Поетичні і авторські метафори дають можливість безмежно доповнювати синонімічні ряди за рахунок контекстуальних синонімів – формувати уявлення про необмежені виражальні засоби рідної мови. Використовуючи цей матеріал, учитель знайомить школярів із красою мови, її багатством, фрагментами історії народу, його віруваннями. Дані приклади, пов'язані з формуванням поняття “Синоніми”, демонструють гуманітаризацію мовних знань, виховують причетність і любов до свого народу, його історії, чарівної мови.

Вивчаючи однозначні і багатозначні слова, переносне значення слова, вчитель має нагоду продемонструвати, що значення слова, як усе в світі, розвивається, про що свідчать різні значення багатозначного слова, а в художньому мовленні сухі метафори, поетичні, індивідуально-стилістичні (ніжка стола, ніс корабля, море квітів, сумні поля; небо вмилось дощем). Висвітлюються діалектичні процеси у мові та мовленні. Школяр переконується в необмежених можливостях збагачення рідної мови.

Мова сприяє гуманітаризації знань як пам'ять людства про те, що було ним досягнуто в процесі історичного розвитку, як форма зберігання знань, як засіб впливу на людину, засіб пізнання.

Отже, наукові знання на уроці мають розглядатися в контексті морально-духовних надбань дитини. Постійно співставляючи знання з

фактами життя, вчитель формує особистісне ставлення до різних суспільних явищ. Школяр оцінює ці явища, відбирає і включає у число особистісно значущих або не сприймає їх. Така організація засвоєння наукових знань сприяє особистісному саморозвиткові школяра, надає навчання внутрішнього смислу. Знання стають особистісно орієнтованими. Реалізується духовно-розвивальний потенціал розумового розвитку особистості. Іншими словами, навчальний предмет розглядається як засіб формування духовності школяра, його особистості. Навчання і виховання на кожному уроці мови, літератури (інших предметів) стає єдиною діяльністю, яка формує особистість.

У сучасній педагогіці часто різними авторами порушується проблема пріоритетності понять виховання і навчання. Адже тотальність особистісного змісту знижує рівень інтелектуального компонента. В.Г.Кремень вважає, що ця проблема потребує цілеспрямованих педагогічних пошуків і науковців, і практиків. Проте він переконаний, що “навіть з ризиком втрати певної суми знань, яку не засвоїть учень, учитель повинен формувати передусім особистість” [67, с.75]. Хоч це, ще мають досліджувати науковці.

Інший погляд на цю проблему належить В. Сухомлинському. Він застерігає від крайнощів, від абсолютизації будь-яких, навіть найважливіших сторін педагогічної діяльності: від реабілітації виховання, яке є важливішим, на думку деяких учених, ніж освіта. Як в науковому плані, так і в практичному, навчання і виховання – дві сторони єдиного, цілісного системного процесу [12, с.14].

Гуманітаризація знань свідчить про те, що освіта переорієнтовується з утилітарно-технократичних підходів до навчання дітей у школі (а також підготовки спеціалістів у різних навчальних закладах), які означають нехтування людиною та її духовними цінностями, на гуманістичні, що спрямовують освітній процес на розвиток духовного світу особистості, на осягнення нею цілісної картини світу – світу культури, на формування світогляду.

Загальноосвітня підготовка підростаючого покоління включає вивчення предметів як гуманітарного циклу, так і природничо-математичного. Предмети гуманітарного циклу зосереджують знання про людину, суспільство і культуру. Предмети природничо-математичного – знання про навколишній світ. З метою гуманітаризації освіти в сучасній школі збільшено в навчальних планах кількість годин з предметів гуманітарного циклу і зменшено з природничо-математичного, бо “їхня об’єктивна природа безпосередньо не розрахована на формування у школярів певних смислово-ціннісних пріоритетів” [67, с. 66].

Такий підхід учені вважають помилковим. Уже в наш час відчувається нестача професійних спеціалістів із середньою і вищою освітою в галузі природничо-математичних наук. Учені вказують інший шлях гуманітаризації освіти, а саме: гуманітаризації викладання також природничо-математичних знань. І вчений, і інженер, і учень мають, насамперед, розрізняти як технічний прогрес, так і технократичне й екологічне варварство, що не завжди усвідомлюється ними. Так, коли відомому фізику Фермі зауважили, що атомна бомба – це загибель мільйонів людей, він відповів, що, насамперед, це прекрасна фізика. Так, але... це відповідь технократа. Звичайно, вчитель, викладач повинен бути дуже ерудованою людиною, щоб вміло, органічно поєднувати, наприклад, математичні знання з розвитком духовності дитини.

Зрештою, технократичне мислення не обов’язково притаманне представникам технічних знань, воно може, на жаль, стати набутком політика, представника мистецтва, гуманітарія, діяча освіти, які переслідують досягнення безглуздої, утопічної, руйнівної ідеї. Технократичне мислення – це Розум, який не знає, що таке Мислення, Рефлексія, Любов до життя у всіх її проявах. У ньому пристрасть до дії переважає над пристрастю до думки [127, с.101-102].

Гуманітаризація як соціокультурне явище повинна проникати в будь-яку навчальну дисципліну. “Настав час вертатися, поки не пізно, долаючи

технократичну мотивацію, на шляхи духовності, здійснюючи поворот до цілісної людини. Будь-який навчальний заклад (школа в першу чергу – Авт.) має перетворитись на храм культури, бо без загальнокультурної підготовки сам процес гуманізації та гуманітаризації повною мірою здійснити не можна” [71, с.168]. Гуманітарна освіта повинна бути культуроцентричною і звертатися до людської душі.

Отже, в процесі засвоєння різних предметів, насамперед мови, літератури у школі має здійснюватись особистісно орієнтоване навчання і виховання, метою якого є розвиток мислення дитини та утвердження людини як найвищої цінності, що вбирає суспільні пріоритети. Найвищими з них є культура ненасильства, моральність, культ високої духовності.

II.4. Формування особистості засобами виховання

Один із найважливіших чинників формування особистості – виховання. В усіх країнах світу, в тому числі в Україні, на основі традицій, поглядів, ідей, ідеалів, звичаїв склалася національна система виховання. Так, ще К.Д.Ушинський був переконаний, що є “російське виховання”, є “французьке виховання”, “англійська система виховання” тощо. Він стверджував, що “громадське виховання пішло в кожного народу своїм особливим шляхом і тепер кожен європейський народ має свою окрему характеристичну систему виховання” [131, с. 46]. Метою національного виховання в Україні є цілеспрямований і планомірний розвиток світогляду особистості, засвоєння духовних надбань народу, його соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємин, високої моральності, розвиток трудових, естетичних та фізичних здібностей.

Національні засади виховання давно теоретично обґрунтували такі мислителі, педагоги як В.Гумбольдт, І.Кант, Ф.А.Дістервег, Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, І-Г.Фіхте та інші.

У залежності від особливостей культури країн усі різновиди національного виховання діляться на два типи, а саме: «східний тип культури визначає східний тип виховання, заснований на приматі суспільства над особистістю, суворому дотриманні традицій і канонів, обмеженні незалежного мислення та індивідуальної свободи. Водночас педагогічна традиція Сходу розглядає людину як єдність емоцій, волі і розуму, які, однак, підпорядковуються суспільним і релігійним нормам.

Західний тип культури, що виник в античну епоху й став прототипом сучасної європейської культури, породив педагогічні традиції, які значно відрізняються від східних і можуть бути визначальними для західного типу виховання. Найхарактернішими його рисами є: орієнтація на розвиток людської волі та розуму, утвердження індивідуального і творчого начала в людині, гармонізація відносин особистості й суспільства» [7, с. 8].

Традиції виховання в Україні ґрунтуються на національних цінностях, які перебувають під впливом західної культури. Але в нашій країні традиції використання національних цінностей у вихованні переривались в умовах польського, австрійського, румунського панування в українських землях, особливо ж в період колоніального гніту царського самодержавства і в радянські часи. Царська і більшовицька імперії нівелювали, викорчувували національні цінності українського народу моральним і фізичним винищенням їх носіїв. У наш час використання неоціненних скарбів духовної спадщини минулого, здобутки науки, культурні досягнення сучасності України та інших країн допоможуть відродити духовність українців, якій було завдано величезної шкоди.

В останні роки в українській педагогіці були розроблені дві концепції виховання молодого покоління, в яких відбито важливість національного виховання. Одна з них – “Концепція національного виховання” [61, с. 18-25], яка створена за замовленням Міністерства освіти, розроблена групою авторів і є офіційним документом для освітян. У ній детально розкривається зміст поняття виховання громадянина, виховання особистості у всіх важливих

аспектах: сутність і особливості національного виховання як системи “поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь” [61, с. 18]. У цьому документі розкриваються принципи національного виховання, до яких належать народність, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізація, демократизація виховання, безперервність виховання, етнізація, диференціація та індивідуалізація, послідовність, систематичність і варіативність; система безперервного національного виховання; основні шляхи реалізації концепції національного виховання тощо.

Іншу, варту великої уваги “Концепцію демократизації українського виховання” [18, с. 78-122], розробив академік О.Вишневський. У ній глибоко розглянуті психолого-педагогічні та філософські засади національного виховання, його зміст. Уточнюється мета сучасного українського виховання, яка є “історично специфічною”. Вона не зводиться до традиційної функції будь-якого національного виховання, що прагне прищепити вихованцеві якісь певні, перш за все, моральні норми поведінки. В дійсності, як зазначає вчений, мета сучасного українського виховання значно ширша. Вона полягає насамперед в тому, щоб сприяти становленню цілком інакшої людини, здатної вести природовідповідне (самовідповідальне) життя, допомогти їй переорієнтуватися з вартостей азійського (деспотичного) типу на вартості європейсько-демократичні, відкритись європейській культурі, а відтак відійти від свідомості провінційності і досягти відчуття власної національної і особистісної гідності та повноцінності [18, с. 80]. Вчений вказує на необхідність прищеплення молоді державницького світогляду, що сприятиме патріотичному вихованню. Попереджує про небезпеку антропоцентризму, масової культури тощо. Документ складений із болем у серці за поруйновану ментальність українця та закликом до єдності нації.

Ці дві концепції доповнюють одна одну. Ми переконані, що кожен керівник навчального закладу, кожен учитель і викладач сприйняв би

концепцію виховання, написану на їх основі, як важливий дороговказ, керівництво до дії у справі виховання підростаючого покоління.

Аналізуючи концепції, бачимо, що виховання підростаючого покоління не може існувати в якомусь чистому вигляді, бути нейтральним щодо нації, бо нація – це не тільки конкретно-історична форма спільності людей, об'єднаних єдиною мовою і територією, глибокими внутрішніми економічними зв'язками, як трактували радянські підручники; нація – насамперед єдність психологічних ознак, характеру, інтелекту, культурно-історичного досвіду, традицій, звичаїв, обрядів, на яких ґрунтується її духовність.

Загальновідомо також, що кожен цивілізований народ, у тому числі й український, не може жити в світі відокремлено, враховувати у вихованні тільки національні традиції. Він повинен спілкуватися з іншими націями, запозичувати їх досягнення, обмінюватися досвідом, усвідомлювати власні вади та переваги. Загальнолюдські та національні культурні здобутки завжди перебувають в полі зору дослідників, адже від них, значною мірою, залежить рівень культурного розвитку людини, нації, їх виховання.

Розвиваючи свою культуру, можна переймати найкраще у кожної нації. Прикладом у цьому слугують японці, які “універсальні цінності – ринкову економіку, демократію та право ... переосмислили й наклали на свою культуру, залишивши її недоторканою. Нам треба мати український спосіб мислення, ментальність, але зважати на найкращі напрацювання західної та східної культур. Бо маємо бути сучасниками, а не залишатись в трипільській добі” [27, с. 8]. Тільки національно визначена людина “здатна культурно спілкуватись з носіями інших національних культур, бути повноправним і повноцінним учасником поліфонії різних національних культур, без якої неможливе існування світової загальнолюдської культури” [71, с. 212]. Цей діалог культур в часі і просторі обов'язковий для постійного обміну досвідом усіх народів, для їх розвитку. Ігнорування світової культури призвело б нас до примітивізму.

Традиційно основними складовими є патріотичне, трудове, естетичне, фізичне, моральне виховання. Воно розглядається у широкому і вузькому розумінні. У широкому – охоплює виховну роботу в сім'ї, навчальних закладах, враховується вплив громадськості, суспільства, Церкви, різноманітних дитячих та юнацьких організацій, кіно, радіо, телебачення, літератури, мистецтва. У вузькому значенні – виховання у школі і сім'ї. Звичайно, найбільший тягар у вихованні покладається на школу.

Фундаментом сучасного виховання, як уже зазначено, є система національних цінностей суспільства, які є соціальним замовленням освіти і мають бути засвоєні молодим поколінням у школі. Серед них є такі: **національні** (українська ідея, державна незалежність України, історична пам'ять, пошана до державних та національних символів, до Конституції України, дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи тощо), **громадянські** (пошана до Закону, рівність громадян перед ним, суверенітет особи, право на свободу думки, совісті, толерантне ставлення до чужих поглядів тощо), **сімейні** (дотримання народних звичаїв, охорона традицій, злагода та довір'я у сім'ї, порядність, взаємодопомога, здоровий спосіб життя, культ праці тощо), **особисті** (внутрішня свобода, воля, мудрість, розум, здоровий глузд, мужність, рішучість, героїзм, лагідність, доброзичливість тощо) [18, с. 110-111]. Ця система національних цінностей має стати надбанням кожної дитини, кожного громадянина, основою їх внутрішнього світу.

Важливою і органічною складовою системи цінностей є світогляд, ідеологія – сукупність філософських, політичних, правових, моральних, релігійних та мистецьких поглядів, що характеризують те або інше суспільство. “Але світогляд, – як вважав В.Сухомлинський, – це не тільки система поглядів на світ, що панує в даному суспільстві, чи ідеологія даного класу, а й суб'єктивний стан особистості, який виявляється в її думках, почуттях, волі, діяльності. У світогляді – єдність свідомості, поглядів, переконань і діяльності” [125, с. 208].

У комуністичній та фашистській педагогіці ідеологія підпорядковувала всі компоненти системи цінностей, включаючи мораль, що зумовлювало тотальну заідеологізованість усього виховання. Світоглядну основу сучасного українського виховання складає ідеологія державності та побудови громадянського суспільства.

У виховну парадигму входить також формування у дітей свідомості та самосвідомості (в тому числі національної), про що говорилося вище. У дитини необхідно розвивати основні форми свідомості, до яких належить суспільна, коли людина керується мотивами громадянського обов'язку, й індивідуальна, коли в основі поведінки лежать особистісні мотиви, що сполучаються з мотивами громадянського обов'язку. Навчити дитину сполучати особисте із суспільним, вибудовувати поведінку, спрямовану на творення, на добро, вміти регулювати свою поведінку відповідно до вироблених в історико-культурному розвитку людини моральних норм життєдіяльності – у цьому й полягає призначення виховання як суспільного явища [135, с. 11].

У кожній школі має реалізуватися система виховання, яка базується на ідеях гуманізму і спрямована на створення нової людини, на її різнобічний розвиток, формування розумових і фізичних здібностей.

Які існують основні парадигми виховання? Як відомо, у нас склалися дві системи навчання і виховання – традиційна та інноваційна.

Традиційна система освіти розглядає виховання як постійний зовнішній вплив учителя на дитину з метою формування його психічних, соціальних і фізичних якостей, яких потребує суспільство. Виховання залежить від майстерності вчителя – вихователя, від його вміння переконати дитину засвоїти потрібні суспільні цінності, норми поведінки, дотримуватись їх на практиці. Вихователю відводиться роль суб'єкта, вихованцю – об'єкта. У наш час філософія виховання зазнала радикальних змін.

Нова освітня парадигма бачить виховання як процес індивідуалізований, особистісно орієнтований – спрямований на окремого

учня і тільки потім на колектив. Особистісно орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності.

При вивченні у школі художньої літератури, мови, інших предметів, які сприяють засвоєнню соціального досвіду, формуванню певних якостей і рис українця, його національної свідомості, критичного складу розуму, характеру, школяр формує свій ідеал, яким буде керуватися у житті, ідеал добра. “Ідеалом керується і особа, і суспільство. Ідеал – не фантазія і не ілюзія, а момент дійсності, образ людського духу, що вічно розвивається через свої внутрішні суперечності. Виробляючи ідеал, люди таким чином виражають незадоволеність існуючою реальністю. Людина шукає сенс буття в ідеальних формах, реалізуючи в ньому вищі культурно-історичні цінності. Істинно людське буття – це життя у відповідності з ідеалами і цінностями” [55, с. 167]. Національна школа повинна стати могутнім фактором відродження нації. Саме в національному вихованні, вихованні національного ідеалу її духовна міць і здоров’я, її добробут. Прикладом ролі ідеалу є моральне виховання дитини. Навчити моральних правил не важко, важче навчити поводитися морально, якщо навіть немає бажання цього робити. Спонукою для людини в такому разі стає ідеал, сумління, яке сформувалось у її душі. Саме ідеал примушує людину самоочищуватись, розвиватись під його впливом.

На суть і функцію моралі у сучасній педагогіці існують протилежні погляди. Одна група авторів вважає, що основна функція моралі регулятивна (авторитарна етика). В ній переважає контрольно-вказівна сторона. Найбільш яскраво означені ідеї представлені у працях О.В.Дробницького. Ю.М.Смоленцев, А.І.Титаренко, В.Н.Шардаков, Ф.Н.Щербак та інші вчені вважають, що зі зміною сучасного світу змінюється і мораль, яка стає гуманістичною. Суть гуманістичної моралі полягає в тому, що цінністю є не норми і принципи, а саме людина, незалежна, вільна, обдарована, яка спроможна самостійно розрізняти добро і зло. Вищими духовними цінностями для такої людини є Свобода, Честь, Обов’язок, Совість, Гідність,

Добро, Щастя, Любов, Милосердя, Людяність, Порядність, Співчуття, Співпереживання. Вони співвідносяться не з нормою, а з уявленням про гуманістичний ідеал як сходження людини до себе кращої [17, с. 4-5]. Людина має ставати моральною особистістю, самостійно виховуючи себе, підпорядковуючи свою діяльність моральним вимогам суспільства.

Особлива роль у процесі морального виховання у школі відводиться вчителю. Він має організовувати співпрацю з учнем. Вихователь-інноватор формує модель його поведінки, але не за допомогою “інформативного” впливу у вигляді нотацій із нав’язуванням “правильної” поведінки. Серед методів виховання науковці називають такі як бесіди, розповіді, лекції, пояснення, диспути, приклади, громадська думка, доручення, самовиховання, самоконтроль, самооцінка, самозвіт, особисті зобов’язання.

Для реалізації у вихованні потенційних можливостей дитини вчитель має ненав’язливо проникнути у її внутрішній світ, налагодити партнерські відносини так, щоб вони були основою гуманістичної переорієнтації всієї системи міжособистісної комунікації в школі.

Для успішного виховання вчитель має зробити виховний процес емоційно насиченим, соціально значущим, творчим. Він повинен створювати якнайкращі умови для реалізації дитиною свого природного потенціалу, формувати її духовність, системи ціннісних ставлень до світу та самої себе, при цьому враховувати її оточення, вікові особливості, темперамент, природні умови до морального зростання тощо. Все це не є однаковим для кожного учня, а тому й результати виховання будуть різними.

У процесі виховання вчитель і учень мають взаємодіяти один з одним, взаємно підтримувати, довіряти, допомагати один одному. При цьому з’являються різноманітні позитивні емоції з обох сторін: співчуття, співрадість, захоплення, здивування... Спілкування не повинне бути формальним, поверховим, тільки діловим, пов’язаним із функціональними обов’язками, а довірливим, відкритим, душевним. Такі відносини вчителя і учня допоможуть формувати життєву компетентність школяра: його вміння

спілкуватися з оточуючими, уникати агресивності, бути толерантним, морально вихованим (безкорисливим, відповідальним, совісним); формувати світогляд (базові цінності, інтереси, життєві плани тощо). У цій взаємодії має бути опора вчителя на бажання учня самозмінитися. Бажання самовиховання – показник соціальної зрілості дитини чи підлітка, результат розвитку її особистості. Співпраця з учителем повинна допомогти дитині реалізувати головну і найважчу мету сучасного українського виховання – **“забезпечити розвиток внутрішньої мотивації позитивної поведінки людини”**... [18, с. 85].

Як відомо, у комуністичній педагогіці внутрішню мотивацію поведінки людини мала складати віра в “ідеали світлого майбутнього”. Враховуючи тодішнє життя, для якого звичайними були концтабори, голодомори, погроми церков, репресії, яким же мало бути те “світле майбутнє”? Тодішня дійсність працювала на нівелювання, нищення особистості. Сучасна педагогіка закликає людину до людського буття у відповідності з ідеалами і цінностями громадянського суспільства.

Та чи буде найближчим часом процес виховання таким результативним, як би хотілось? Виховувати в наш час дуже не легко, бо “нашим дітям, – як відзначає О.Кононко, – випало жити на зламі двох епох, бути свідками криз, природних катаклізмів, боротьби батьків за виживання родини, занепаду моральних цінностей, насадження культу речей, фізичної сили, тілесних розваг, грошей, зброї як атрибуту підсилення “Я”... [60, с .5].

І хоч сім’ї дітей дуже неоднорідні за матеріальними статками, що теж створює великі проблеми у вихованні, молоде покоління об’єднує відчуття нестабільності в суспільстві, раннє дорослішання, недовіра до дорослих, більша поінформованість, самостійність мислення. Психологи радять не поспішати перетворювати зростаючу особистість на дорослого, а створити умови для повноцінного проживання дитиною кожного етапу свого життя. Крім того, вихователь має не ховати, не замовчувати кризові проблеми в країні, в житті дитини, а, по можливості, доступно пояснювати, формувати

людину оптимістично і толерантно налаштованою, з сильним характером, яка зуміє змінювати найскладніші ситуації, знайти своє місце в суспільстві.

Та стати сильною людиною не означає стати агресивною. Сучасне життя під впливом виховання в неблагополучних сім'ях, телесюжетів, кримінальних серіалів, які пропагують насильство, дає багато прикладів конфліктних, агресивних відносин у середовищі школярів. Як відомо, існують два основних типи відносин у різноманітних колективах (і дорослих в тому числі): толерантні або відносини суперництва. Особистість завжди толерантна, самодостатня. Відносини суперництва виникають тоді, коли індивід відчуває свою недосконалість, що породжує заздрість до іншої людини, успішнішої, вихованішої, культурнішої, розумнішої. Ця заздрість і штовхає на помсту, на агресивні дії, які мають найрізноманітніші прояви – від намагання морально, психологічно знищити людину, знищити в ній віру в добро, до фізичного впливу. Мстивість, суперництво характеризує незрілих індивідів, які намагаються “відігратись” на інших, щоб заглушити почуття своєї порочності та ницості. Для попередження цих та подібних аморальних проявів учитель має обов'язково з колективом класу (окремими учнями) проводити бесіди, дискусії, диспути на найбільш актуальні виховні теми, ознайомити школярів із поглядом на дані ситуації науки (психології, педагогіки). При цьому до дітей потрібно ставитись із повагою, не принижувати їх гідність, розвивати так рівень їх свідомості, щоб вони захотіли вдосконалювати свою особистість, здійснювати моральне самовиховання. Саме духовно багата, толерантна, щира особистість учителя буде одним і головних чинників формування морального досвіду школяра.

Моральність, як бачимо, не народжується разом із народженням дитини, вона розвивається в процесі індивідуалізації її виховання, соціалізації. Причому ступінь моральної зрілості школяра має постійно зростати від пасивної слухняності в початкових класах до благородства і мужності – у старших.

Велике значення у вихованні має проблема оточення, середовища, в якому виховується учень, бо воно може підсилити або “перекреслити всі педагогічні впливи” на дитину, підлітка. Цю проблему вивчали Я.Корчак, В.М’ясищев, Б.Ломов, С.Дерябо, В.Ясвін, Л.Новикова, Ю.Мануйлов, Д.Григор’єв, Г.Сорока та ін. Вчені, вслід за Я.Корчаком, виділяють:

- догматичне освітнє середовище, що розвиває пасивність і залежність дитини;

- кар’єрне освітнє середовище, що розвиває активність, але виховує хижість, пихатість, раболіпство, заздрість, злість, злорадність, фальш, лицемірство;

- безтурботне освітнє середовище формує життєву пасивність, нездатність до напруженої праці, доброзичливі вчителі не стимулюють розвиток, не вимальовують перспективу;

- творче виховне середовище, яке творить особистість, що характеризується активністю освоєння і перетворення навколишнього світу, відкритістю, саморозвитком вільної людини. Умовою формування її є відсутність у групі авторитарного лідера, який ігнорує, жорстко придушує, виявляє нетерпимість до інакомислячих, до позицій своїх соратників [123, с. 72].

Отже, саме творче виховне середовище творить, формує особистість.

Учені також зазначають, що найбільш розповсюджений у навчальних закладах різних країн у різні часи, включаючи і нинішній, є догматичний тип освітнього середовища. “Такий тип освітнього середовища формує людей, що опинилися у своєрідній психологічній в’язниці, адже саме в’язниця є місцем, спеціально винайденим людством для створення умов абсолютної залежності й абсолютної пасивності. З погляду будь-якої недемократичної влади догматичне освітнє середовище є геніальним соціальним винаходом, що гарантує відтворення слухняного і смиренного народу, який є ідеальним об’єктом для недемократичного управління” [123, с. 89].

Сучасна педагогіка не оцінює систему виховної роботи в школі як задовільну з кількох причин: по-перше, сьогодні в державі відсутня чітка стратегія виховання дітей та учнівської молоді, що не може не позначитися на її змісті та формах реалізації; по-друге, доки наші діти зростатимуть в умовах конфлікту між проголошеними суспільством морально-духовними та реально діючими у ньому матеріальними цінностями, розраховувати на ефективність виховання марно; по-третє, щоб виховна робота задовольняла дітей (та батьків), вона має відповідати їхнім потребам та інтересам – сприяти реалізації природного потенціалу особистості; збагачувати її фізичні, психічні та соціальні сили; формувати оптимістичну гіпотезу свого розвитку впродовж усього життя [60, с. 11].

З чого ж розпочинається виховна робота в класі, школі? З її аналізу в минулому: перемог і прорахунків, помилок, із визначення завдань, які стоять перед колективом сьогодні. Проведена педагогічна діагностика дозволить вивчити результативність виховного процесу. Виховні плани розробляються вчителями і учнями. Пропозиції, побажання повинні вивчатись робочою групою. На цій основі і створюється виховний план, який повинен виконуватись у школі.

Бажано, щоб наставник мав посібники, розроблені психологами і педагогами, в яких би він знайшов відповіді на найбільш актуальні проблеми виховання, літературу для роботи з батьками. Часто така література існує, та не до кожної школи вона доходить. Шкільна бібліотека, методкабінет повинні обов'язково забезпечуватись посібниками, які допомагали б учителю проводити виховну роботу.

Отже, в наш час у школі повинно здійснюватися національне виховання молодого покоління, яке базується на ідеях гуманізму, передбачає розвиток світогляду, засвоєння духовних надбань, соціального досвіду. Одним із найважливіших його завдань є забезпечення розвитку внутрішньої мотивації позитивної поведінки людини.

II.5. Творчість – одна із основних умов розвитку особистості

Вона виникає в процесі становлення особистості. Творчість визначається як діяльність, що передбачає створення нових, оригінальних, неповторних матеріальних або духовних цінностей у будь-якій галузі виробництва, науки, культури, що мають суспільне значення.

Людина змушена бути творчою, все життя активно діяти, винаходити, щоб задовольняти свої потреби, потреби своєї сім'ї. Потреби людини – головна спонука її активності. “Бог не забезпечує її дармовий матеріальний комфорт... Дармовий комфорт руйнує людину, а здобутий власними силами – збагачує і вдосконалює ці сили. Звідси вічний обов'язок людини – творити життя і творити себе. Ця вимога християнства – вимога творчості – є головною передумовою саморозвитку як окремої людини, так і суспільства. Якщо це вічне джерело потреби творчості перекривається, як було зроблено за комуністичного режиму, людина деградує, а з нею занепадає і суспільство” [18, с.84].

Творчість – багатоаспектний процес. Він включає в себе і психічне, і філософське, і соціальне. Наприклад, психологи механізм творчості розглядають у зв'язку з структурою і механізмами пошукових дій, характером, силою волі. Значною мірою цей механізм залежить від розвинутої уяви, за яку відповідає права півкуля мозку. Якщо у людини розвинута фантазія, чуттєва сфера, здібності, вона образно мислить – це потенційно творча особистість. Реалізація творчості залежить від лівої півкулі мозку, яка відповідає за розум і волю людини. Отже, для формування творчої особистості важливими є розвиток як образного, так і наукового мислення.

Філософи розглядають творчість у зв'язку з тим, що собою являє людина, яка її сутність, як вона реалізує себе. Творчою є людина, яка здатна сприймати нові ідеї, порушувати нові проблеми, мати власну незалежну думку, мужність відмовитися від хибних ідей. Як вважають учені, ідеалом у

наш час є “особистість не з енциклопедично розвиненою пам’яттю, а з гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими потребами дальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями” [85, с.3].

Головною психічною умовою творчості є здібності особистості. Здібності – це система властивостей особистості, що відповідають вимогам діяльності, творчий нахил до чогось. Здібності індивід може мати до різних спеціальних видів діяльності: до мови, літератури, математики, техніки, науки, мистецтва, економіки, філософії та ін. Сукупність таких здібностей у людини – обдарованість. Найголовнішими ознаками обдарованості є працьовитість, уважність, зібраність, швидкість мисленневих процесів, значна продуктивність розумової діяльності на основі високого рівня володіння операціями мислення [39, с.61].

Здібності до наукової роботи вимагають володіння операціями наукового мислення; здібності до мистецтва – розвинутої емоційної сфери, сформованості способу мислення в образах і образами.

Проте, які б не були здібності людини до творчості, на їх реалізацію впливають особистісні фактори. Здібності ніколи не проявляються, коли людина бездіяльна. Здібності – це притаманні людині потенції. Навіть досить здібна людина не доб’ється творчого злету, якщо вона лінива, байдужа, працює впівсили. Тільки стійкий інтерес до певної проблеми, віддача всіх духовних сил людини її вирішенню, наполегливість і цілеспрямованість, працелюбність і працездатність, вимогливість до себе, прагнення до самовдосконалення допоможе вирішити певне творче завдання.

Створення нового без аналогів у минулому, знань про нього, вмінь – неможливе. Вони є основою творчості. Численні факти, як зазначають учені, свідчать про те, що часто нове з’являється в надрах старого, але на випадковій основі [55, с.21]. Отже, творчість може з’являтися у вигляді інтуїтивних стрибків. Вона також з’являється у вигляді підсумків тривалих

досліджень. Чітких закономірностей, логіки в творчому процесі шукати годі. Проте загальні етапи творчого процесу склались, вони є такими:

- а) якнайповніше ознайомлення зі знаннями про предмет творчості;
- б) виникнення задуму;
- в) реалізація його, створення нового.

Але для створення геніального – цього занадто мало... Геніям, яких не так багато, притаманний найвищий рівень здібностей. Вони є майже у кожній нації, складають гордість національної культури. Наприклад, геніями в галузі літератури в Україні є Т.Г.Шевченко, в Росії – О.С.Пушкін, в Англії – В.Шекспір, в Німеччині – І.В.Гете, в Італії – А.Данте, в Іспанії – М.де Сервантес тощо. Генії є також у науці, військовій справі, різних видах мистецтва. Всі інші люди володіють набагато нижчим рівнем здібностей, відповідно і нижчим рівнем творчості.

На думку вчених, високі зразки матеріальної і духовної культури, найоригінальніші праці зазвичай створюють 5% геніїв і професійних учених. Але вони цього б не досягли, якби решта 95% не створили досить високого рівня науки. Так, Е. Резерфорд зазначає: “Успіх учених залежить не від ідей окремої людини, а від об’єднаної мудрості багатьох тисяч людей, які міркують над однією і тією ж проблемою, і кожен робить свій невеликий внесок у велику будівлю знання, що поступово споруджується” [Цит.за: 55, с.91-92].

Проблема розвитку творчої особистості особливо актуальна в нашій країні, яка пройшла від феодално-деспотичного устрою до громадянського суспільства, що вивільнило з-під диктату творчі сили людини. “Нам треба здійснити значний стрибок, адже сьогодні пануючим типом є посередня особистість, яка формувалася за умов адміністративно-командної системи. У ній переважають виконавчі інстинкти, слабо висловлене вільнодумство, готовність усе схвалювати і підтримувати. Ця особистість споглядальна, вона не позбавилася боязкості, постійно стримує себе від самостійних публічних суджень, ухиляється від гострих проблем. Тенденція посередності, що

панувала протягом багатьох десятиліть, сильно знижувала творчий потенціал всього нашого суспільства” [55, с.159]. Суспільство повинне сформувати творчу, активну особистість, наполегливу, впевнену, незалежну, сміливу, щоб вона змогла, завдяки розвитку творчого мислення, оптимально глибоко реалізувати свою індивідуальність. Життя в умовах демократії, ринку, новітніх інформаційних технологій вимагає руху вперед, творчої праці українського народу.

Творчість, фантазія, наполегливість важливі для людини кожної професії. Мислити творчо, а не шаблонно має не тільки вчений, письменник, винахідник – кожна людина. Тільки тоді підвищуватиметься продуктивність праці, буде створюватись індивідуальне, неповторне, унікальне. Шлях до цього буде цілком самостійний. Творчий поступ буде звеличувати людину, сприяти професійному розвитку – формувати особистість.

Нове з’являється не лише на основі здатності до праці, а й ґрунтується на здатності до пізнання. Тобто, **творчість можлива і в пізнавальній діяльності дорослого та дитини**. Така творчість, забезпечуючи активність і самостійність індивіда, зосереджуючи всі духовні сили, уяву, волю в процесі пізнання, мобілізуючи всі знання і досвід, сприяє вдосконаленню людини, перетворенню її в особистість. В процесі пізнання здобуваються нові знання, які опредмечуються в продуктах праці та мови і передаються людством новим поколінням. Пізнавальна діяльність ученого і учня відрізняються. Під час навчання у школі діти оволодівають досвідом творчого застосування знань та вмінь, доступних для них на даному етапі їх навчання і життя. Та “мислення школярів не тотожне мисленню вчених, діячів мистецтва, теоретиків моралі і права. Школярі не створюють понять, образів, цінностей і норм, а присвоюють їх за допомогою навчальної діяльності. Але в процесі її виконання школярі здійснюють мисленнєві дії, адекватні тим, за допомогою яких історично вироблялись ці продукти духовної культури” [30, с.40]. Ознайомлення зі способами дій збагачує мислення дитини, розвиває його і дозволяє навчити дитину творчості.

Розвивати творчий потенціал української нації має, насамперед, школа як базова ланка в системі народної освіти. Особлива місія у розвитку творчості дитини покладається на вчителя. Це він має організовувати дослідно-пошуковий, активно-рушійний процес розв'язання пізнавальних завдань на уроці. Дитина “має набути таких загальнодіяльнісних здібностей: 1) до навчальної рефлексії; 2) до засвоєння науково-теоретичних понять, що протистоять життєвому досвіду; 3) до раціонального освоєння законів становлення цілісних об'єктів; 4) до дослідництва; 5) до засвоєння цілісного образу культури, визначеного змістом шкільної освіти; 6) до узагальнених переживань, що регулюють навчальну діяльність; 7) до формування навчально-пізнавальної мотивації; 8) до побудови навчального співробітництва та спілкування з учителями й однолітками” [8 , с.43].

Кожен учитель повинен усвідомлювати, що учень може повноцінно творчо розвиватися тільки за рахунок власної діяльності, він має турбуватись, щоб ця діяльність поєднувалася з інтересом до процесу пізнання, з радістю пошуку й усвідомлення особистісного зростання духовності. В цьому процесі важливу роль відіграють пошукові й творчі методи навчання: проблемний, групової роботи, порівняння, вирішення навчального завдання тощо. На жаль, дуже часто учень стає споживачем інформації, він перевантажений домашніми завданнями репродуктивного характеру, а для творчої діяльності не вистачає часу.

Велику увагу в останні десятиліття приділили творчості молодого покоління українські вчені – психологи. Серед них В.Моляко, В.Клименко, В.Роменець та інші. Так, український психолог В.Роменець у працях “Фантазія, пізнання, творчість” (1965), “Психологія творчості” (1971, 2001), “Виховання творчих здібностей у студентів” (1973) розглядає проблему природи і механізмів творчості людини та ін.

Останнім часом у світі інтенсивно посилюється впровадження новітніх технологій, методик, інформаційних засобів навчання. Вони сприяють інноваційному розвитку освіти, що покликана сформулювати нову гармонійну

людину, здатну глибоко реалізувати свою індивідуальність, свої творчі потенції.

2.6. Соціалізація індивіда – основний критерій сформованості особистості

В наш час бурхливих соціально-економічних перетворень важливо сформувати духовно багату особистість, інтелектуально досконалу - конкурентоспроможну, підготовлену до життя та праці.

Особистість характеризується насамперед соціальністю, вона відбиває історично-конкретні суспільні відносини за допомогою індивідуальної форми. “Соціалізація – процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду (знань, цінностей, соціальної компетентності), що дає йому змогу інтегруватися в суспільство і поводитись там адаптивно” [13, с. 380].

Проблема підготовки до життя, соціалізація стосується необхідності навчати молоде покоління шанувати і далі розвивати культуру свого народу, тобто матеріальне і духовне виробництво.

До основних елементів культури як соціальної системи належать **цінності** (уявлення про те, до яких цілей повинна прагнути людина); **норми** (правила і стандарти поведінки); **звичаї** (усталені схеми поведінки); **етикет** (сукупність правил поведінки по відношенню до інших людей, що охоплює особливі традиції, ритуали і норми); **традиції** (сукупність елементів культурної спадщини, які передаються від покоління до покоління); **мова** (система, що відбиває і підтримує картину світу, характерну для цієї культури); **обряди** (сукупність колективних людських дій, що втілюють у собі певні уявлення і цінності конкретного суспільства); **ритуали** (сильно стилізовані та ретельно сплановані набори жестів і слів, наділені особливим символічним значенням, поширені у релігійній, політичній, побутовій сферах); **церемонії** (послідовні дії, що мають символічне значення,

використовуються при святкуванні знаменних подій або дат); **табу** (абсолютна заборона, що накладається на дію, слово, предмет); **закони** (норми поведінки, які оформляються парламентом або урядовим документом – підкріплюються політичним авторитетом держави) [77, с.225-226]. Вони є основою для розвитку науки, мистецтва, ідеології, літератури, політики тощо.

Соціалізація визначається вченими в широкому і вузькому значеннях. У широкому – це “процес засвоєння культурно-історичного досвіду людської взаємодії ї, відповідно, становлення особистості як носія культури та члена суспільства. У вузькому значенні соціальний розвиток може бути представлений як здатність дитини до засвоєння норм і правил, прийнятих у тій або іншій соціальній, організованій спільності, і до перебудови своєї поведінки на їх основі” [67, с.111-112].

Соціалізація відбувається в різних провідних сферах життєдіяльності людини: буттєвій, поведінковій, міжособистісній, національній тощо. А розпочинається з народження і продовжується в сім’ї в дошкільному віці, шкільному (початкові класи), підлітковому тощо. В дошкільному віці та в початковій школі дитина майже повністю, довіряючи батькам і вчителям, сприймає впливи дорослих. У підлітковому віці вона обирає тільки ті, що відповідають її схильностям, поступово перетворюючись з об’єкта впливу на активний суб’єкт. У час переходу від дитинства до підліткового віку, коди інтенсивно змінюються права та обов’язки дитини, відповідальність перед батьками та школою, настає підліткова криза індивідуальності. Дорослі мають поставитися до неї з розумінням і тактом, доступно пояснити їй психічні причини цього явища.

У цей час значну роль у соціалізації дитини відіграє самовиховання. Це суспільно необхідна діяльність із розвитку своїх здібностей. Виховуючи себе, готуючись до життя в суспільстві, людина вдосконалюється в духовному і моральному відношеннях. Самовдосконалення – показник зрілості дитини, її вихованості.

Соціалізація залежить від мотивів, якими керується дитина в процесі навчання і виховання. Наприклад, у початковій школі вони переважно такі: бути, як вчитель, як мама, як тато – бути, як дорослий, бути кращим за всіх, уміти налагоджувати стосунки з оточуючими, бути відповідальним. Та коли дитина чи підліток формуються в умовах соціальної несправедливості, грубості, жорстокості, коли не відчувають відповідальності дорослих за свою долю, підготовку до життя, вони самі стають соціально безвідповідальними. Позитивна мотивація в таких умовах найчастіше відсутня: адже соціальна відповідальність не є вродженою якістю. Отже, соціальні норми поведінки дитини засвоюються не так легко. В молодшому і підлітковому віці на цьому шляху є свої труднощі, які успішніше долає вчитель, що стоїть на засадах толерантної, а не репресивної педагогіки, вміє формувати самодостатню людину, особистість.

Особливу увагу соціалізації дитини приділяв В.О.Сухомлинський. Майже вся його педагогічна спадщина – це висвітлення головної проблеми: як допомогти учневі активно пізнати навколишній світ, себе, як його частину, навчитися змінювати і перетворювати цей світ, щоб стати його повноправним членом. Великий педагог вважав, що цю діяльність дитини – навчання бути дорослим – повинні супроводжувати бадьорість і радість.

Він також зазначав, що перший і головний осередок соціалізації дитини – це сім'я, родина. За сприятливих умов у сім'ї відбувається виховання людяності, чуйності, мудрості, яких не заміниш нічим. У сім'ї здійснюється соціальна диференціація хлопчиків і дівчаток (одяг, іграшки, ролі в іграх тощо)

В.О.Сухомлинський був переконаним, що важливою є соціалізація і малої дитини, вона з перших кроків свідомого життя повинна вчитися розділяти бажання і потреби, бо “п'ять-шість егоїстів на групу першокласників – і перед учителем з перших кроків його роботи постануть нездоланні труднощі. Може статись й таке, що йому взагалі не вдасться створити колективу, бо кожен егоїст – це тріщина у фундаменті

колективістських взаємин; якщо тріщин багато – споруда колективізму щоразу завалюватиметься, скільки б її не зводив вихователь” [124, с.450].

Учитель, виховуючи колектив класу, має розкрити перед дітьми всі найважливіші етичні поняття: обов’язок, відповідальність, совість, честь, свобода, зло, кохання, співпереживання, заздрість, доброта тощо.

Великого значення В.О.Сухомлинський надавав емоційному вихованню дітей. Він писав: “Розвинені почуття, висока емоційна культура – це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості. Емоційно невихована людина, глуха до найтонших впливів дитина – це потенційний егоїст” [124, с.451].

Виховання не єдина сфера соціалізації учня в школі. Найінтенсивнішим, найзначущим засобом формування соціальності дитини є освіта. В школі дитина прилучається до таємничого і захоплюючого світу знань, мистецтва. Чи стане він таким, звичайно залежить від учителя, його професійності, духовності.

Сучасна освіта в нашій країні (введення 12-річного терміну навчання, нові технології навчання, що дає можливість отримати систематизовані знання, сформувати вміння і навички, погляди і переконання, певний рівень розвитку пізнавальних можливостей, практичної підготовки) спрямована переважно не на формальну сторону організації навчання, а на соціальний розвиток дітей. Із метою соціалізації учня педагог організовує всі форми його діяльності на уроці і в позаурочний час, які сприяють його активному розвитку. В школі необхідно створювати такі умови, щоб дитина взаємодіяла з соціальним оточенням, одержувала соціальні знання, в процесі класної і позакласної роботи формувала соціальні якості. Під час навчання школяр проникає у світ науки і культури свого народу, оволодіває нормами і духовними цінностями, прилучається також до культурної спадщини різних країн і народів. У результаті в учня формується спосіб життя, який характерний для суспільства, в якому він живе, сприймає ті норми моралі,

відносини, які склалися в громадсько-політичному житті, трудовому, сімейно-побутовому, культурно-дозвільному тощо.

Треба також завжди пам'ятати, що соціальний розвиток суспільства і окремої людини залежить, насамперед, від рівня мовної освіти. Кожний громадянин має знати, що рідна мова – це світ нашої духовності, культури, це національний характер, світогляд, – це наша Українська держава.

Освіта – головний чинник прилучення до вітчизняних та світових досягнень у культурі, науці та техніці, що сприяє соціалізації дитини, її активному розвитку в напрямі становлення дорослої особистості. Шкільна освіта має допомогти учневі в подальшому здобути професію, визначити своє місце в суспільстві, стати спроможним брати відповідальність за власне життя, за справу, якою займається, за комунікативні стосунки спочатку в школі, потім – на роботі, в державних установах, релігійних закладах; відповідальність за власні вчинки в процесі спілкування з оточуючими, відповідальність перед суспільством, природою, родиною, перед своєю Свістю, перед Богом.

Отже, соціалізація дитини здійснюється під час взаємодії з іншими дітьми, дорослими, залежить від впливу навколишнього середовища на неї, на основі набуття індивідуального досвіду, від впливу культури, в процесі навчання, виховання тощо.

Який же соціальний тип дитини ми маємо виховувати: моральну, інтелігентну, делікатну, чуйну, справедливу, культурну? Вчені висловлюють побоювання, що в умовах “глобалізації, інтенсифікації, динамізації, інформатизації, технізації, інтелектуалізації життя, суворої конкурентності й формалізації людських взаємин” вписатися в соціум такій людині буде дуже складно... [60, с.16].

Інтереси держави та індивіда у плані формування рис особистості не завжди збігаються. Людина прагне (чисто інтуїтивно) сформувати свою своєрідність, унікальність, творчі якості. Для держави ж важливо сформувати людину фізично, психічно, соціально – морально спроможну, ініціативну, з

умінням долати труднощі, довіряти власним можливостям, бути здатною до саморозвитку, здійснювати самоконтроль, дбати про фізичне і психічне здоров'я, мати власну самоповагу та гідність. А тому держава “підтягує” особистість до своїх вимог і норм [60, с. 16-17].

Ученими попередньо сформульовані деякі психолого-педагогічні принципи, які слід враховувати в процесі забезпечення соціального розвитку сучасних школярів:

1) усім людям, і особливо дітям, притаманна **потреба у ствердженні та реалізації себе як особистості, бути оціненим оточенням**. Це повинно стати основою діяльності сучасної школи. У той же час школа повинна формувати в учнів адекватну самооцінку, знання своїх позитивних і негативних сторін;

2) ефективний соціальний розвиток відбувається тільки за умов власної активної діяльності особистості в різноманітних її формах;

3) соціальний розвиток – це становлення відповідальної особистості. Тому треба створювати умови, щоб учень мав змогу ставати повноцінним суб'єктом навчальної діяльності. Він має визначати цілі і завдання своєї діяльності, її планування і контроль, оцінку. Взаємодія вчителя й учня при цьому має перейнятися відчуттям взаємної поваги та довір'я;

4) особливу увагу слід приділити формуванню шкільних колективів. Бо саме у спільній навчальній та трудовій діяльності закладаються головні цінності й норми соціального буття людини;

5) соціальне становлення особистості в сучасній школі передбачає також розвиток її чуттєво-емоційної сфери. Не можна допустити, щоб тенденції індивідуалізму, душевної байдужості стали переважаючими в житті наших нащадків. Треба докласти максимум зусиль для розвитку найкращих душевних і духовних якостей підростаючого покоління [67 , с.110-111].

Вкрай актуальним у сучасному українському суспільстві є національний аспект соціалізації особистості. Ідеали національного відродження повинні стати особистісною цінністю кожної людини. Кожний

громадянин має усвідомлювати себе частиною української нації, засвоювати її культуру, традиції, готуватися до активної участі у житті України, примножувати її духовні і матеріальні багатства.

Але на цьому шляху існують серйозні перешкоди. На думку багатьох дослідників, у даний час у нашому суспільстві, незважаючи на розвинуту етнічну культуру народу, панує соціальне безкультур'я – політичне, економічне, правове, моральне, яке породжене, насамперед, безпросвітним існуванням упродовж століть у складі Російської колоніальної імперії та радянським тоталітаризмом. Намагання позбавити українців національної школи, мови, культури, знищити їх як націю деморалізувало народ, породило кризу особистості. О. Костенко пише, що «у зв'язку з поширенням у нашій країні соціального безкультур'я марними є сподівання на прогресивну роль так званого «громадянського суспільства». Його інституції через це так само стають заручниками зловживань, як і інституції державної влади. Тому лише з розвитком соціальної культури громадян «громадянське суспільство» стане «дієздатним» і почне відгравати належним чином свою роль в Україні. Тільки тоді можна вийти на шлях соціального прогресу» [62, с.10]. Звичайно, функція «культурифікації» громадян покладається на школи і університети. О. Костенко вважає, що місія соціальної «культурифікації» громадян належить Справжній Українській Еліті. Це не партії, президенти, уряди чи парламенти, а ті, хто озброєний передовою соціальною (політичною, економічною, правовою, моральною) культурою, мають можливість за допомогою просвітництва поширювати цю культуру в маси.

Отже, основними аспектами формування особистості є вдосконалення психічних, фізичних функцій та можливостей дитини (розвиток), виховання та інформатизація – едукація.

Складовими цього процесу є гуманізація освіти; дозрівання, розвиток дитини, становлення, формування характеру, волі, свідомості, самосвідомості (в т.ч. національної), гуманітаризація освіти, виховання, формування творчої особистості, її соціалізація.

Розділ III. ДВІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ – ДВІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

III.1. Традиційна система освіти

Одну з найважливіших ролей у формуванні особистості відіграє освіта. У всі часи в суспільстві складається система навчання та виховання, яка визначається умовами життя, потребами цього суспільства. В школах України (багатьох інших країн) до наших днів застосовується система навчання, розроблена в середині XVII ст. ще Яном Амосом Коменським. На початку її існування основною метою було навчити школярів читанню, письму, рахунку для задоволення потреб елементарної праці, тобто дати певну суму знань, сформувати уміння і навички, певні моральні цінності. Ця система передбачає засвоєння змісту навчальних предметів, не знайомлячи з розгорнутим процесом виникнення понять. Матеріал подається описово, розумова робота зводиться до ознайомлення дітей із класифікацією явищ і подій, до запам'ятовування їх словесних описів. При цьому використовуються переважно механізми сприймання та запам'ятовування.

Як відомо, пріоритет у розвитку таких психічних процесів, як сприймання і пам'ять, визначає репродуктивний характер цього навчання. Таке засвоєння матеріалу не дає можливості виявити суть існування певного явища. Знання не стають живим інструментом для вирішення нестандартних навчальних завдань, а перетворюються у "мертвий" груз, бо учня не навчають пошуковій діяльності, вмінню її контролювати і оцінювати, не навчають здобувати знання, формувати вміння.

Традиційне навчання сконструйоване як система педагогічного насильства. Воно спричинене змістом, методами навчання, породжується їх жорстким технократизмом, відсутністю врахування внутрішнього світу особистості дитини, її вікових особливостей. Дитина, особливо на початковому етапі навчання, розглядається як абстрактний об'єкт навчання, у якого розвивається тільки емпіричне мислення, що не сприяє формуванню

повноцінної навчальної діяльності – не розвиває теоретичне мислення, яке необхідне у навчанні учнів середніх класів.

Звичайно, впродовж століть традиційна система освіти в початкових та старших класах зазнавала значних змін. Навчання та виховання дітей у рамках цієї системи постійно вдосконалювалось.

Велика робота з оновлення освіти, як ми вже знаємо, розпочалась у період національно-демократичної революції в Україні 1917-1920 рр. Інтелігенція самовіддано боролася за відродження української культури, мови, освіти, науки, які базувались на національних і демократичних засадах. Перед школою відкривались великі перспективи, але реформування школи не було завершене в зв'язку з інтервенцією більшовиків, їх диктатурою.

Соціалістична система освіти намагалась приділити значну увагу духовному розвитку школярів. У програмах була декларована мета сформувати “всебічно розвинуту особистість громадянина комуністичного суспільства” з переліком рис, що є “світлою мрією людства впродовж його існування”. Заявлена висока мета на ділі залишалася лише декларацією. Всі зміни в навчальному процесі передбачали лише предметне спрямування навчання у рамках традиційної системи освіти. Учням, що відрізняються різними темпераментами, здібностями, світосприйманням, шкільна освіта пропонує стандартну суму знань, умінь і навичок, які мають сприяти їх соціалізації в суспільстві та досягненню життєвого успіху. Ці знання, засвоєння яких має добитись учитель, стають самоціллю навчального процесу, відчужуються від школяра – від вивчення теми, розділу, зрештою, від виконання навчальної програми тощо, учні стають пасивними об'єктами навчання. Основна причина цього – відсутність зацікавленості у засвоєнні знань, відсутність особистісно орієнтованого навчання. Людину просто пристосовують до сприйняття інформації, перетворюючи в інертно-технологічний об'єкт, яким можна успішно маніпулювати.

У рамках цієї системи навчання особливої уваги заслуговує діяльність учителя. Він вважається головною фігурою у справі навчання та виховання

школяра. Вчитель штучно вивищується над учнем завдяки усталеній авторитарній владі над ним. Він, використовуючи оцінювання та інші засоби впливу, застосовує їх, виходячи з власного розуміння ситуації. В результаті школяр опиняється в повній залежності від учителя. Поступово спотворюється його психіка, змінюється система цінностей. Спілкування вчителя – учня набуває яскраво вираженого суб'єкт-об'єктного характеру. Духовність учня, його особистість деформується.

У традиційному навчанні вчитель керується саме тими принципами, що сприяють засвоєнню знань, умінь, навичок: свідомості, доступності, зв'язку теорії з практикою, наочності, міцності, оперативності тощо.

Методи реалізації навчально-пізнавальної діяльності досить одноманітні, що не розвиває пізнавальні інтереси учнів, їх творче мислення: словесні, індуктивні, інформативно-рецептивні, репродуктивні, які передбачають розповідь, пояснення, роботу з книгою, демонстрацію діафільмів, кінофільмів, слайдів, відтворення дії в процесі практичного використання знань – алгоритми, програмування тощо.

Методи стимулювання і мотивації обмежуються вимогами, заохоченням (в тому числі оцінками), покаранням. Методи контролю передбачають зовнішній і поопераційний контроль учителя із застосуванням системи оцінок, які, з одного боку, не завжди є об'єктивними, а з іншого – є засобом авторитарного тиску на учня.

Цю систему освіти, розпочинаючи з 30-х рр. ХХ століття гостро критикують зарубіжні та вітчизняні вчені. Так, всесвітньо відомий бразильський педагог і філософ освіти Пауло Фрейре назвав таку систему освіти “банківською”. Вона стає процесом вкладання, в якому учні є “депозитаріями”. Обсяг операцій, дозволених школярам, охоплює лише “приймання знань, сортування і розкладання по полицках” та “зберігання вкладеного”. Учні перетворюються на “контейнери” та “сховища”, які утримують механічно запам'ятовуваний зміст! Така “хибна” освіта, – як зазначає вчений, – тільки стимулює конформізм – пристосування, пасивне

сприйняття існуючого порядку речей, пануючих думок. Переважна більшість людей, які стали “сортувальниками” знань, “зберігачами вкладеного”, - як вважає П.Фрейре, - опиняються на узбіччі життя через брак творчості. [134, с.54]

Та ця система освіти поки що міцно тримається “на плаву” в більшості країн світу (як і в Україні) завдяки консерватизму, притаманному сфері освіти, простоті реалізації і, насамперед, недостатній розробленості альтернативних систем освіти.

Різні дослідники вказують на такі основні недоліки традиційного навчання:

- зорієнтованість навчання на засвоєння знань із предмета, формування елементарного набору вмінь та навичок, постійне зростання інформації, яку учні неспроможні засвоїти;
- пасивність сприймання інформації, яка через це швидко забувається, не сприяє розвитку дитини;
- проведення на уроці переважно фронтальної (колективної) роботи, недостатня увага до групової та індивідуальної, обмеженість діалогічного спілкування учня – учня та вчителя – учня;
- відсутність диференціювання навчання, врахування індивідуальних особливостей учня, що є складною біосоціальною системою, деформація програми особистісного розвитку, закладеної в дитину;
- відносини вчителя і учня в навчальному процесі є суб’єкт – об’єктними, що зумовлено існуючою в школі авторитарною дидактикою;
- орієнтація на середнього учня, що залишає поза увагою слабших та сильних школярів;
- головним мотивом навчальної діяльності у 70 % учнів є страх перед батьками, вчителями, товаришами виявити себе нездібним, неспроможним навчатися;

- пізнавальний мотив та мотив самореалізації особистості відзначається тільки в 4 % учнів;
- велика тривалість навчального дня. Для початкових класів 7-8 годин, для старших – 14-16, що зумовлює перевтому;
- традиційна система навчання готує слухняного працівника, безініціативного, неспроможного приймати самостійні рішення з метою поліпшення особистого життя та життя суспільства.

На початку свого існування традиційна система освіти зіграла позитивну роль у розвитку суспільства. З часом стала гальмом, однією з причин кризи особистості бо запити сучасного суспільства забезпечити не може, вона є досить недосконалою.

III.2. Інноваційна система освіти

На зміну індустріальному суспільству на межі 1960-1970 років прийшла нова стадія капіталістичного суспільства – постіндустріальна, яка базується на інтелектуально насичених технологіях і вимагає більш гармонійного розвитку людини, її здібностей. Людина має бути вирішальним чинником формування суспільства знань. Від цього буде залежати подальший поступальний розвиток людства.

У зв'язку з цим на зміну традиційному навчанню з його утилітарно-технократичними підходами до освіти, механістично-репродуктивними методами в Україні (як і усьому світі) розробляється та поступово впроваджується інноваційна система навчання, пов'язана з науково-педагогічним оновленням та вдосконаленням навчання. (Поняття і термін “інновація” запозичені з латини. Воно існує в багатьох мовах романогерманської групи – innovation, innovacion, innovazione тощо і означає оновлення, зміни, нововведення).

Поняття “інноваційний розвиток” в освіті передбачає постійне оновлення навчання новітніми технологіями і різноманітними засобами особистісного розвитку людини, що є головною метою інноваційних зрушень.

Прогресивні вчені – педагоги, психологи ще в 30 –50-х роках ХХ століття в усьому світі та в нашій країні почали глибоко вивчати традиційну систему освіти, її недоліки, створюючи альтернативні системи, нові технології навчання. В результаті досліджень Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, С.Л.Рубінштейн, Н.О.Менчинська, Г.С.Костюк, Л.В.Занков, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов та ін. приходять до висновку, що головним у навчанні має бути не засвоєння традиційної суми знань, а розвиток творчого мислення школяра, розвиток його особистості.

Під керівництвом Л.В.Занкова створена одна з перших теорій розвивального навчання – теорія загального розвитку школярів початкових класів; розроблена теорія навчальної діяльності Д.Б.Ельконіна та В.В.Давидова актуальні в сучасній школі.

Рух за оновлення школи, реформування традиційної системи освіти в нашій країні наприкінці 80-х років розпочався і “знизу”. Досвідчені вчителі глибоко розуміли, що розвиток суспільства сприяє постійному накопиченню наукових знань, які повинні засвоюватись учнем, щоб не знижувались темпи наукового прогресу, не переривалась наступність соціального досвіду та людської культури в цілому. В останні десятиліття обсяг знань, потік інформації подвоювався кожні 8-10 років. Об’єм знань, які подавались у школі, перевищував всі допустимі норми, школярі були не в змозі його опанувати. Це ускладнювало роботу вчителя, породжувало суперечності між потребами суспільства та можливостями дітей. Певний час в педагогічній науці ставка робилась на “прискорений розвиток інтелектуальних здібностей дитини, раціональної сторони її свідомості”, що себе не виправдало. Не можуть так швидко розвиватись інтелектуальні здібності дитини, щоб вона повністю засвоювала постійно зростаючу інформацію.

Крім того, обстановка в школі постійно загострювалася у зв’язку з адміністративно-авторитарним стилем керівництва навчально-виховним процесом. Усе це спонукало вчителів до вдосконалення методики. Велика частина досвідчених учителів-новаторів (Ш.О.Амонашвілі, В.Ф.Шаталов,

С.М.Лисенкова, І.П.Волков, Є.М.Ільїн, Т.І.Гончарова, І.П.Іванов та інші) зуміли допомогти школярам учитись “переможно”, учитись із радістю. У важких конфліктах із традиційною системою навчання і виховання, “офіційною педагогікою, збудованою на лживих догмах та постулатах” [79, с.43] відстоювали вони ідеї та принципи педагогіки співробітництва.

Педагогічна громадськість поступово усвідомлювала необхідність кардинальних змін існуючої парадигми філософії освіти, які породжувалися занепадом суспільства та деградацією особистості, розвитком продуктивних сил, необхідністю демократизації суспільства. Дискусії про необхідність побудови нової школи продовжувались на всіх рівнях. За допомогою Інституту українознавства Київського університету імені Тараса Шевченка були створені “Концепція національної системи освіти”, “Концепція школи нової генерації – української національної школи-родини (1994)” тощо.

Головною турботою вчених України є створення нової системи освіти. Вона має бути спрямована на поступовий перехід від традиційної системи навчання зі збереженням усього кращого, що в ній є, до інноваційної, або, як її ще називають, суперіндустріальної.

У 1996 році відбуваються дискусії, які стосуються парадигми нової системи освіти. Визначається необхідність особистісно-орієнтованого її спрямування. Вона спрямовується не на навчальний предмет, а на дитину – на людину. Замість переважаючого (ще і сьогодні) інформативного типу навчального процесу поступово утверджується проблемно-діяльнісний. Так, якщо в практиці традиційного навчання перед учнями ставились, як ми вже переконались, переважно репродуктивні завдання такого типу: переказати, відтворити, виконати за зразком, запам’ятати, засвоїти специфіку процесу, то у новій системі освіти надається перевага вирішенню навчальних завдань, які спонукають школярів до творчості: проаналізувати, порівняти, узагальнити, зробити висновки. При цьому вчитель має допомогти учням оволодіти методами, прийомами навчальної діяльності, знаходити нові способи дій для вирішення навчальних проблем, навчити користуватись мовленнєвими

операціями тощо. Отже, інформатизація у двох системах навчання відбувається на різних основах.

Було прийнято ряд документів про освіту: Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), де висвітлені завдання та шляхи реформування змісту освіти, що законодавчо закріплені у законах “Про освіту” (1996 р.), “Про загальну середню освіту” (1999 р.), “Про позашкільну освіту” (2000 р.), “Про дошкільну освіту” (2001 р.) тощо.

Значною подією в історії української школи і педагогіки були два Всеукраїнські з’їзди працівників освіти в 1992 та 2001 роках, на яких уперше після десятиліть тоталітарного режиму обмірковувалися шляхи реформування школи на засадах гуманізму та національних потреб. Наголошувалося на необхідності змінити освіту, спрямувати її на відродження та утвердження Нації, “Української Людини”.

На найвищому зібранні працівників освіти прозвучали слова про динамічні зміни світу на початку XXI століття. Ці зміни перетворились на константу історичного процесу. “У міру наростання глобалізаційних процесів та пов’язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу. Його сутністю, основним виміром і разом з тим основним важелем стає розвиток особистості, власне людський розвиток. Саме ця обставина буде визначати конкурентоспроможність кожної країни” [52, с.735].

На II з’їзді освіти прийнята Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, де визначена мета, основні пріоритети і принципи розвитку освіти. Основна мета системи освіти – створити умови для особистісного розвитку кожного громадянина України.

Треба відзначити, що нова філософія освіти майже сорок років тому в загальному вигляді була сформульована Пауло Фрейре, коли він існуючій “банківській” концепції протиставив проблемно-орієнтовану освіту. Вже тоді він здійснив нищівну критику традиційної освіти – філософії вишколу, формування особистості ззовні за нав’язаними зразками і стандартами [134,

с.54], що передбачало пригноблення, поневолення духу людини. “Не дивно, - зазначав П.Фрейре, - що банківська модель освіти вважає людей пристосовуваними, керованими істотами. Що більше учні працюють над накопиченням внесків, вкладених у них, то менше вони плекають власну критичну свідомість, що могла б розвинути в результаті їхнього втручання в навколишній світ у ролі перетворювача цього світу. Що довірливіше вони приймають накинута їм пасивну роль, то більше стають схильні, просто адаптуватись до такого світу, який він є, і звикають до нав'язаної вчителями фрагментарної реальності” [134, с.54-55].

Отже, в школі в наш час відбувається ґрунтовне реформування освіти. Без нього неможливе національне, духовне та державне піднесення України. Перед освітою ставляться проблеми нових змін, яких вона потребує, освіта в контексті різноманітних впливів і вимог – глобалізаційних, інформаційних, визначення системної мети в освіті, уточнення її змісту, оновлення методів, упровадження нових педагогічних технологій тощо.

Основними проблемами, які потрібно вирішити в процесі реформування – це радикальна гуманізація та гуманітаризація освіти, орієнтація на особистість, фундаментальні цінності, переорієнтація інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти; створення єдиної комплексної системи освіти (розробка програм, планів, підручників, навчальних посібників), інтеграція освіти в європейський світовий навчальний простір.

Як зазначає І.Д.Бех, “сучасне реформування освіти кардинально відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями ціннісно-сміслового буття людини, за логікою її історичного розвитку. Логіка ж ця передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію” [7, с. 29].

Перші кроки в цьому напрямку вже робляться. Для повноцінного реформування освіти вносяться значні зміни в мету і завдання освіти, в її

зміст, принципи і методи. Мета визначається парадигмою освіти. Від мети залежать і принципи навчання.

Нова парадигма освіти, що виникла в результаті переорієнтації навчання із засвоєння предметних знань на особистість учня, зумовила інші принципи організації навчально-виховного процесу. Дидактичний принцип – головна ідея, що пронизує систему знання і регулює спосіб побудови дидактичної теорії, а також практику навчання. Сучасна освіта ґрунтується, насамперед, на таких основоположних принципах як гуманізація, культурологічність, розвивальний характер навчання (діалогізація). Загальні ознаки цих понять такі:

Принцип гуманізації.

1. Історія розвитку духовної культури людства і розвитку освіти, школи пройнята гуманізмом. Особливо актуальними гуманістичні ідеї стають саме в наш час у постіндустріальному суспільстві, коли людство усвідомило, що найвищою цінністю на землі є людина, а її благо – найвища мета. Гуманізація освіти, навчання, виховання означає переорієнтацію їх на службу потребам Людини, Суспільства.

Гуманізація освіти – спрямованість педагогічного процесу на дитину, на її інтереси, створення умов для розвитку здібностей, довіра до неї, забезпечення прав на свободу і щастя. Дитина стає найважливішою гуманістичною цінністю, і педагог має дбати про її індивідуальність, високо цінувати природні основи, підвищувати загальну культуру, плекати духовність – формувати особистість.

Школа має сформувати гармонійну особистість із нерозривно зв'язаними розумом і почуттями, незалежну і самостійну, яка є рівноправним членом як соціуму, так і світового співтовариства. Тільки така людина спроможна побудувати незалежну державу Україну.

Гуманізація навчання, виховання означає боротьбу проти дегуманізації в освіті (і суспільстві). Національний розвиток жодної країни неможливий без визволення творчих сил народу, кожної окремої людини, знаходження

шляхів удосконалення життя – його гуманізації та демократизації. Вони завжди були центральною проблемою людства, їх змістом є боротьба з пригнобленням, яке не дає людині ставати повноцінною, свідомою особистістю, мати власні думки. Гуманістична і гуманітарна освіта має бути звернена до душі людини.

Гуманізація освіти, як вважають учені, повинна пронизувати всі освітні процеси:

- авторитарно-дисциплінарна модель навчання змінюється на гуманістичну – особистісно зорієнтовану;
- пріоритетне місце у педагогічному процесі повинна посідати діалогічна стратегія;
- гуманізація взаємин учителя – учня;
- використання гуманістичного потенціалу навчальних предметів (гуманітаризація знань);
- в школі має бути гуманізованим зміст загальної середньої освіти, який передбачає обґрунтованість відбору навчального матеріалу. Інакше великий обсяг і складність матеріалу, надмірні психофізичні навантаження знижують інтерес до навчання. Регулятором у цьому плані має бути загальноосвітній стандарт;
- гуманізм – основа виховання учня тощо.

2. **Принцип культурологічності** означає оновлення змісту освіти в процесі її радикальної гуманітаризації, це виховання на уроках національної свідомості, єдності національного і загальнолюдського – формування високої духовної культури людини, мислення категоріями “вічних” цінностей, які засвоюються через національні. Звичайно, засвоєння знань і виховання повинні бути органічно поєднані. Рідній мові, літературі (і всім гуманітарним предметам) належить пріоритетна роль в гуманітаризації освіти, хоча кожен предмет природничо-математичного циклу також може вносити значний вклад у виховання гармонійно розвинутої особистості – в посилення особистісного виміру у педагогічній науці.

Людина повинна не тільки плекати все те, що облагороджує її життя, робить її духовно багатого, щасливою, але і сама створювати зразки культури, що є особливо важливим для розвитку суспільства.

Треба пам'ятати, що філософська парадигма традиційної системи освіти основною метою проголосила формування освіченої людини. Нова парадигма – від людини освіченої – до людини культури.

3. Принцип розвивального, діалогічного характеру навчання спрямований на саморозвиток особистості, що сприяє якісним змінам в інтелектуальній та емоційній сферах дитини. Якщо традиційна система освіти є монологічною (вчитель – суб'єкт, учень безсловесний пасивний об'єкт), то сучасна освіта є діалогічною, передбачає суб'єкт – суб'єктні, демократичні, партнерські відносини вчителя й учня. Тільки такі їх відносини будуть сприяти вивільненню творчих сил дитини. Діалог – це здатність дійових осіб, які здійснюють процес пізнання, співпрацювати, досліджувати певний об'єкт; діалог – це змагання, в якому об'єднані роздуми і дії його учасників; діалог – це здатність формувати критичне мислення в пізнанні; діалог – процес, в якому зростають і учень, і вчитель, стають відповідальними за навчання. Проблемно-орієнтоване діалогічне навчання робить учителів і учнів суб'єктами навчального процесу, вільного особистісного розвитку, розвитку критичного мислення. Вмінню перетворювати навколишній світ завдяки цьому мисленню людина досягає у навчанні лише в результаті рівноправного партнерського діалогу: вчитель – учень, учень – учень.

Основними ознаками сучасної інноваційної системи освіти, як дослідили вчені, є такі:

- метою інтерактивного навчання є не знання і навіть не вміння їх застосовувати, а самостійне добування необхідної інформації, оволодіння новими навичками загальносуспільної ситуації;

- головною дійовою особою в інформаційному навчанні є учень, на індивідуальній особливості якого необхідно орієнтуватись у процесі навчання;

- вчитель відіграє роль не транслятора знань, а організатора самостійної пізнавальної діяльності дітей, партнера, що стимулює початковий процес. Між учителем і школярами встановлюються суб'єкт – суб'єктні демократичні відносини;

- пріоритетами інноваційного навчання є групова та індивідуальна форми навчання; диференційоване навчання;

- у пізнавальній роботі перевага надається творчим і продуктивним завданням, формам роботи;

- посилення мотивації навчання, переважання мотивації, досягнення успіху, творчої діяльності тощо.

Осмилення ознак, які притаманні традиційному та інноваційному навчанню і вихованню, дозволяє зробити висновок, що сьогодні в педагогічній науці і практиці є дві цілком різні стратегії, в рамках яких існують системи освіти, - стратегія формування та стратегія розвитку. Стратегія формування – педагогічне втручання ззовні у внутрішній світ дитини, нав'язування дитині вироблених суспільством засобів діяльності, оцінок. Стратегія розвитку – розвиток особистісного потенціалу учня, його самоактуалізація [93, с. 10].

III.3. Зміст освіти

Основою навчання і виховання є змістовий компонент дидактичної системи. “Чому навчати?” – це питання є вічним, незмінним і вимагає безперервного оновлення змісту освіти. Зміст освіти – категорія історична, що зумовлено соціально-економічним, науковим, духовним рівнем розвитку кожного суспільства.

Через зміст освіти в усі часи передавався новим поколінням накопичений людством соціальний досвід. Спочатку, у традиційній системі

освіти, це були знання, вміння і навички. Індустріальне суспільство другої половини ХІХ ст. вимагало, крім цього, глибокого знання саме природничих наук (фізики, хімії, математики), що було обумовлено технічною революцією. В наш час постіндустріальне суспільство, яке стало на шлях відродження української держави, потребує серйозного оновлення змісту освіти, його творчого освоєння. Воно ставить високі вимоги не тільки до засвоєння знань, умінь і навичок, які є все більш доступними для кожного бажаючого їх засвоїти. Важливими стають уміння здобувати і переробляти отриману з різних джерел інформацію, тобто засвоювати способи пізнання. Зміст освіти не обмежується лише озброєнням учнів основами наук, але розглядається і як могутній виховний засіб для всебічного розвитку дитини, формування її поглядів, переконань. Складовими змісту освіти стають також духовні цінності суспільства, людини, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, який лежить в основі формування почуттів. На чотирьохкомпонентні складові змісту освіти вказує, насамперед, І.Я.Лернер [73, с.91].

Закони в галузі освіти, прийняті за роки незалежності, уточнюють цей зміст. Так, у законі “Про загальну середню освіту” зазначається, що вона **“спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [52, с.667].**

У даному документі зазначається, що зміст освіти повинен відповідати вимогам її гуманізації. А це означає, що має використовуватись гуманістичний потенціал усіх навчальних предметів (здійснюватись гуманізація змісту через гуманітаризацію), в змісті освіти повинна бути закладена не тільки раціональна, а й чуттєва, інтуїтивна форма пізнання –

реалізуватись емоційно-ціннісне ставлення до оточуючого світу. Гуманістичний зміст освіти має забезпечувати формування безконфліктної, толерантної – гуманної творчої особистості тощо.

Складові змісту освіти – перша проблема формування цього змісту. Другою проблемою є традиційні суперечності між вимогами держави до загальноосвітньої підготовки школяра і потребами особистості. В авторитарній державі пріоритетними завжди були вимоги суспільства, держави до загальноосвітньої підготовки. У демократичному суспільстві і загальнодержавні, і особистісні інтереси мають бути збалансовані, що намагаються здійснити вчені. Як доказ цього – поява особистісно орієнтованого навчання, вибір предметів за інтересами та ін.

З вищеописаного про складові змісту освіти бачимо, що в ньому є три аспекти: інформаційний, діяльнісний і духовний. І хоч у постіндустріальній системі освіти пріоритетними стають два останні аспекти, увага до знань не зменшується. Як вважають учені, розвиток без знань є таким же абсурдом, як набуття знань без розвитку особистості. Просто інноваційне навчання змінює співвідношення компонентів освітньої діяльності – навчання, виховання і розвитку особистості на користь двох останніх. Раніше розвиток особистості був засобом для оволодіння знаннями, а в наш час набуття тих чи інших знань та навичок є основним засобом формування та розвитку особистості. Проте за ними залишається функція найважливішого інструменту досягнення мети – розвитку індивіда [105, с.20]. Знання, як ми вже знаємо, у всі часи були важливим рушієм суспільного добробуту і прогресу.

Діапазон вимог до змісту сучасної освіти дуже широкий. Програми та підручники переобтяжені фактичним матеріалом за прикладом радянських часів, коли домінував енциклопедичний підхід до структурування змісту освіти. А тому Міністерством освіти України разом із Національною академією наук України та Академією педагогічних наук розробляється обов'язковий Державний стандарт загальної середньої освіти, який переглядається не рідше одного разу на 10 років. Державний стандарт –

“зведення норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової і повної загальної середньої освіти на гарантії держави у її досягненні” [52, с.679]. Досягнувши визначеного рівня знань, яких вимагає Державний стандарт, учень має можливість поглиблювати й удосконалювати свої знання відповідно до інтересів та уподобань.

Але чи достатньо тільки знань, щоб навчити дитину критично мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватись на ринку праці, бути професіоналом, реагувати на запити часу, гармонійно взаємодіяти з технологічним суспільством у вирішенні даних проблем?

Насамперед, як ми вже знаємо, необхідно розвивати мислення дитини. Розумовий розвиток здійснюється через зміст засвоєваних знань за допомогою пізнавальних структур, які є ключовим компонентом змісту. Пізнавальні структури можуть розвивати емпіричне або теоретичне мислення. Емпіричне мислення спрямоване на дійсність, на практику, на спостереження. В результаті емпіричного мислення формуються емпіричні поняття. При цьому напрямок пізнання і спосіб міркування йде від конкретного до загального – індуктивним шляхом. Емпіричне мислення – це важливий, але не найефективніший шлях психічного розвитку школярів.

Навчання в школі можна побудувати так, щоб у дитини сформувалась здатність змістового теоретичного узагальнення – мислення в наукових поняттях. Теоретичне мислення як засіб пізнання дійсності ґрунтується на складній пізнавальній діяльності. Це мислення А.З.Зак визначає як відображення людиною суті предмета, який безпосередньо не сприймається, закону, якому останній підкоряється у своєму існуванні, тобто відображення предмета, що пізнається, в абстрактному науковому понятті [43, с.3]. Розвиток теоретичного мислення учнів зумовлює тенденцію до дедуктивного засвоєння навчального матеріалу – “від загального, від моделі об’єкта, від його генетичної клітини до часткового і похідного” [73, с.31].

У процесі цього розвитку головним компонентом є навчальне завдання. Виконуючи навчальне завдання (ознайомлення з метою, яка ставиться у формі проблемного завдання, створення проблемної ситуації, засвоєння способів дій при вирішенні завдання, рефлексія тощо), учень розвиває теоретичне мислення. В.Кремень зауважує, що “розумово розвивальне навчання, яке базується на категорії навчального завдання і відповідній теорії змістовного узагальнення виявляється на даний час поза конкуренцією у плані своєї продуктивності” [68, с.54]. Навчальне завдання змінює самого діючого суб’єкта (тобто учня), а не об’єкти, з якими діє суб’єкт. (Детальніше про навчальне завдання у IV розділі).

Важливим для розвитку дитини є оновлення змісту освіти через набуття ключових компетенцій, які б відповідали потребам суспільства, ринку праці тощо і були інтегрованими до стандартів, підручників, програм та впроваджені в інноваційні педагогічні технології. Їх необхідно враховувати при оцінюванні учнівських досягнень. Компетенції – складні вміння і навички учня, що ґрунтуються на знаннях, досвіді для ефективного виконання певних функцій, умінь застосовувати ці знання, приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Компетенції називають ключем до оновлення змісту освіти.

Сучасне життя вимагає чіткого визначення кола компетенцій – комплексу знань, умінь, навичок, необхідних для ефективної діяльності в процесі навчання, інших сферах. Серед них можна назвати такі: комунікативні, інформаційні, полікультурні, соціальні, компетенції саморозвитку і самоосвіти, творчої діяльності тощо.

Вибір груп компетенцій, над набуттям яких мають працювати учні, зумовлюється змістовими лініями, які визначаються у програмах. При вивченні мови та літератури, наприклад, у початкових класах – це мовленнєва, мовна, соціокультурна змістові лінії. Освітняни багатьох країн світу (Австрія, Бельгія, Нідерланди, Україна та ін.) активно працюють над відбором ключових компетенцій та їх упровадженням в освітній процес.

III.4. Методи навчання

Кожен навчальний матеріал містить не тільки зміст (знання, вміння, навички, цінності тощо), але і методи (способи, прийоми), за допомогою яких засвоюється цей зміст. У інноваційному діалогічному навчанні відбулися кардинальні зміни на рівні методів. Нова освіта, яка твориться в незалежній Україні, не може успадкувати повністю старі методи, що забезпечують пояснювально-споглядальний тип навчання, “проповідування істин”.

В діалогічному навчанні використовуються методи, які враховують навчально-пізнавальну діяльність особистості: частково-пошукові (евристичні), проблемні, дедуктивні, методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності (розв’язання навчальних завдань, дискусійні, групової роботи, методи індивідуалізації та диференціації навчання, порівняння, ділові ігри тощо); методи контролю, самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (контрольні роботи, тестування, усне опитування, самоперевірка, машинний контроль); використання комп’ютерної техніки в процесі навчання тощо.

Навіть поверховий погляд на ці методи навчання свідчить про те, що вони ґрунтуються на діяльнісному підході у навчанні. Знання учень має здобувати у максимально активній пізнавальній діяльності. Діяльнісний підхід у навчанні, що дає можливість активізувати, покращити процес пізнання, керувати ним, пов’язаний не тільки з активністю мислення, але і з позитивними емоціями. Як зазначають вчені, знання знецінюються, коли процес пізнання не торкається душі дитини, а потребує лише розумової роботи ..., якщо не дарує своїх власних, вистражданих відкриттів, не дає простору для розвитку особистості” [26, с.21]. Активна і пасивна позиції учнів на уроці, на думку дослідників, зумовлена тим, чи зможуть вони:

а) активно і швидко включитись в урок, виконувати колективно навчальне завдання чи пасивно “плисти за течією”;

б) виконувати навчальне завдання з захопленням, радістю, творчо чи репродуктивно, байдуже, з переважанням негативних емоцій;

в) підвести підсумки виконання навчального завдання: завершена робота чи ні, наскільки творчо і нестандартно.

Зміст освіти, методи, форми навчання, емоційний розвиток зумовлюють активність у навчанні, яка стимулюється почуттям успіху, що супроводжує працю дитини, забезпечує психологічний комфорт. Відсутність успішної діяльності породжує негативні емоції у ставленні до навчання, сприяє формуванню невдач.

У сучасній дидактиці для позначення колективної активної діяльності учнів на уроці широко використовується термін “інтерактивне навчання”. Його сутність полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов взаємонавчання, співнавчання (колективного, групового) – активної взаємодії всіх учнів. У такому навчанні використовуються інтерактивні методи, що виникли не так давно. Що ж таке інтерактивні методи?

Як відомо, методи не створюються на пустому місці. Вони є категорією історичною і, зазвичай, зі зміною цілей і змісту освіти трансформуються з попередніх методів. Попередниками “інтерактивних методів” були “активні методи” навчання. Їх диференціацію на даному етапі розвитку школи досить ґрунтовно описала О.Пометун та ін. вчені [96, с. 10-11]. Вона вважає, що історичне коріння активних методів треба шукати в теорії і практиці вітчизняної школи на початку ХХ ст. У 20-х роках ХХ ст. словесні методи навчання взагалі були оголошені пасивними. Їм протиставлялись активно-трудова, дослідницька, практична, евристична, проектна та ін., що становили групу методів активного навчання. За часів сталінського реформування школи вони майже зовсім не використовувались.

Інтерес до них посилювався у 60-70-х роках ХХ століття в зв'язку з “поверненням ідей активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні”. Як вказує дослідниця, саме в той час радянський дидакт Є.Голант запропонував розподіл методів навчання на “пасивні” та “активні”. Пасивними він вважав репродуктивні методи, що не спонукали школяра до активної діяльності. Особливо популярними активні методи, як такі, що стимулюють пізнавальну

діяльність школярів, були у 80-90-х роках, серед них виділяються самостійна робота, проблемні та творчі завдання тощо.

Наприкінці 90-х років терміном “активні методи”, як зазначає авторка, називають принципово нові методи, такі як дискусія, дебати, прес-конференція, інсценування, ділові ігри тощо. Одночасно в цей період уперше почав використовуватись на пострадянському просторі й термін “інтерактивні методи”. О.Пометун дослідила, що термін “інтерактивний” прийшов до нас з англійської мови. “Interactive” – той, який взаємодіє, впливає один на одного. Термін “інтерактивна педагогіка” ввів у 1975 році німецький дослідник Ганс Фріц. Відповідно, у дослівному розумінні інтерактивним можна назвати метод, у якому той, хто навчається, є учасником, що здійснює щось: говорить, керує, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається.

Отже, інтерактивні методи – це методи навчання, при застосуванні яких учні під керівництвом учителя взаємодіють між собою, навчають один одного, співпрацюють, отримуючи нові знання. В цій співпраці найчастіше використовується полілог.

Серед інтерактивних методів найбільш важливими є метод виконання навчального завдання, метод порівняння, метод групової роботи та ін. Детальніше опишемо кожен із них.

***а) навчальне завдання – найважливіший метод
формування інтелекту особистості***

На уроці мови школярі мають оволодіти певними науковими знаннями, вміннями і навичками, які сприяють розвитку їх мовлення та творчого мислення. При вивченні кожної нової теми на уроці учні повинні усвідомити, яке навчальне завдання стоїть перед ними. Дуже часто вчитель на уроці обмежується тільки повідомленням теми уроку. Постановка навчального

завдання перед учнями – мети у формі проблемного завдання – відсутня. Це порушує логіку уроку, набагато зменшує його ефективність, не активізує мислення дітей. Наявність навчального завдання – перша особливість цілеспрямованої навчальної діяльності. На його розв'язання спрямована вся робота учнів та учителя.

Найбільш узагальнене визначення психологами навчального завдання полягає в тому, що воно є інструментом, який зумовлює “засвоєння поняття та самозміну суб'єкта навчальної діяльності” [104, с. 9]. В цьому визначенні підкреслюється вирішальна роль навчального завдання в розвитку творчої особистості учня.

Тлумачення цього поняття дає і С.У.Гончаренко: “Пізнавальна задача - навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимулювання активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень. Процес навчання складається з послідовних пізнавальних задач, що поступово ускладнюються за змістом і способами діяльності. Різноманітність пізнавальних задач у навчальному процесі залежить від особливостей навчальних предметів, їхнього змісту в системі знань і умінь школярів, вікового рівня навчання” [98, с. 108].

Виконуючи навчальне завдання, учень під керівництвом учителя має сформулювати поняття та знайти головний спосіб дії для вирішення часткових завдань. Але навчання і розвиток дитини відбувається двома шляхами: емпіричним і теоретичним. Відповідно відрізняються і навчальні завдання, і способи формування понять, способи дії для вирішення часткових завдань.

Як відбувається формування понять із урахуванням цих двох шляхів пізнавальної діяльності, яка роль навчального завдання у цьому процесі ми і розглянемо.

Емпіричне мислення, як відомо, спрямоване на дійсність, на практику, на спостереження. В результаті розвитку емпіричного мислення формуються емпіричні поняття. Засвоєння узагальненого способу дії для вирішення

часткових завдань відбувається за емпіричним принципом руху думки від часткового до формально загального — індуктивним шляхом.

Наприклад, працюючи в першому класі над засвоєнням поняття **весна** (пора року), учні аналізують насамперед свої спостереження, виділяючи чуттєві ознаки конкретного явища (закінчилась зима, немає морозів, тане сніг, біжать весняні струмки, пробивається перша травичка, набубнявіли бруньки на деревах, весна – пора року, що йде за зимою). Подібні і інші ознаки весни школярі знаходять на ілюстраціях, репродукціях картин, в текстах на дану тему. Така ж робота може проводитись при формуванні понять літо, осінь, зима. При виконанні подібних часткових пізнавальних завдань школярі оволодівають такими ж частковими способами їх вирішення. Лише багаторазово виконуючи ці часткові завдання, учні знаходять певний загальний спосіб вирішення окремих часткових завдань, що входять в той чи інший клас. Це відбувається приблизно так: формуючи емпіричне поняття про весну (зиму, літо, осінь), діти під керівництвом учителя порівнюють знайдені ознаки, за допомогою чого виділяють серед них відмінні (другорядні) та спільні (головні), абстрагуються від другорядних, узагальнюють головні ознаки. Так, школярі усвідомлюють, що відлига, танення снігу, набубнявілі бруньки, струмки можуть спостерігатись теплою осінню чи зимою. Отже, це не головні ознаки весни. Головною є така: пора року, що йде за зимою. Це і є висновок, формально-емпіричне узагальнення — емпіричне поняття. Отже, за допомогою мисленневих операцій аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення ми знайшли загальний спосіб вирішення окремих часткових завдань, що входять в той чи інший клас (в даному випадку зв'язаних з визначенням пір року). Засвоєння узагальненого способу дії для вирішення часткових завдань відбувається за емпіричним принципом руху думки від часткового до формально загального [106, с. 153].

Але навіть якщо вчитель, формуючи емпіричні поняття, старанно працює з учнями над виконанням навчального завдання, способами дій і мисленневими операціями (аналізує, порівнює, абстрагує, узагальнює), така

діяльність не сприяє значному розвитку мислення школярів. Адже в процесі емпіричного мислення всі ці мисленнєві операції “залишаються в рамках чуттєвого, не призводять до виявлення ніяких нових, чуттєво не даних ознак предметів” [107, с. 37], тобто теоретичні узагальнення при вивченні конкретних фактів відсутні. Емпіричне мислення – це важливий, але не найефективніший шлях психічного розвитку школярів цього віку. В процесі розвитку даного мислення застосовуються репродуктивні (догматично-повідомлювані, ілюстративно-пояснювальні) методи, що вимагають, зазвичай, показу зразка, пояснення, запам’ятовування і перевірки. При використанні цих методів мислення дітей залишається на рівні репродуктивного відтворення, передбачає вирішення тільки типових завдань (іноді зі знаходженням загального способу вирішення цих завдань) і є змістом традиційного навчання.

Зовсім по-іншому розвивається теоретичне мислення. Воно вимагає організації процесу засвоєння знань у формі розгорнутої і повноцінної навчальної діяльності. Найважливішим її компонентом є навчальне завдання, що збагачує учнів аналітичними засобами його виконання на основі узагальнення теоретичного характеру.

Суть навчального завдання полягає в тому, що при його виконанні за допомогою навчальних дій школярі відкривають походження “клітинки” (поняття - Авт.) певного цілісного об’єкта і використовують цю “клітинку” для його мисленого відтворення, засвоюючи при цьому загальний спосіб реалізації такого процесу [30, с. 45]. Іншими словами, **теоретичне мислення формується при розв’язанні навчальних завдань, змістом яких є теоретичні поняття.**

Навчальне завдання повністю відрізняється від різноманітних часткових завдань. Виконуючи навчальне завдання, учні, насамперед, оволодівають **змістовим загальним способом виконання окремих часткових завдань, а потім використовують цей спосіб при безпомилковому виконанні кожного з них. Отже, виконання**

навчального завдання важливе не тільки для певного часткового випадку, але й для всіх однорідних випадків [106, с. 153].

У даному випадку при виконанні навчального завдання відбувається шлях сходження від абстрактного до конкретного – шлях засвоєння теоретичних знань.

Вирішення навчального завдання школярами вимагає виконання певних дій, на які вказує В.В.Давидов:

- “перетворення умов завдання з метою виявлення загального відношення до предмета, що вивчається;
- моделювання виділеного відношення в предметній, графічній та буквеній формі;
- перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей “в чистому” вигляді;
- побудова системи часткових завдань, що вирішуються загальним шляхом;
- контроль за виконанням попередніх дій;
- оцінка засвоєння загального способу як результату вирішення даного навчального завдання” [30, с. 47].

У зміст окремої дії входять певні операції, набір яких залежить від умов виконання кожного з часткових завдань.

Розглянемо застосування таких дій із метою виконання навчальних завдань при вивченні мови. Мова, як навчальний предмет, включає систему навчальних завдань. Вони різноманітні за тематикою і обсягом. Наприклад, вивчаючи в початкових класах розділ “Мова і мовлення”, школярі в доступній формі за допомогою вчителя повинні усвідомити, що мова – це система, яка складається зі звуків, слів, речень, текстів; усного і писемного мовлення, їх особливостей, відмінності, культури мовлення тощо. Всі ці поняття треба засвоїти.

Так, засвоюючи розділ “Слово”, учні повинні розв’язати за допомогою вчителя навчальне завдання, що має за мету формування відповідного

поняття. Проблема, яка ставиться перед дітьми, полягає в тому, щоб усвідомити ознаки називного, понятійного, мовленнєвого значення слів, істотні ознаки лексикологічних об'єднань слів (синонімів, антонімів, омонімів, багатозначних слів); граматичних об'єднань слів (іменників, прикметників, дієслів тощо); зрозуміти, чим слово відрізняється від складу, від речення та ін., як використовується у мовленні. Ми переконуємося, що навчальне завдання є системним утворенням. Воно передбачає досягнення не тільки найближчих, але і віддалених цілей.

При вивченні окремої теми обсяг навчального завдання вужчий. Наведемо детальний приклад навчального завдання і його виконання при формуванні мовних понять на конкретному прикладі при вивченні іменника. (Приклад наводимо в зв'язку з тим, що тема “Навчальне завдання” досить складна для її засвоєння).

1. Вивчаючи іменник (прикметник, дієслово, займенник тощо) учні за допомогою аналізу, порівняння, абстрагування, синтезу знаходять суттєві ознаки іменника (прикметника, дієслова...) – “клітинку” об'єкта, що відображається в понятті (перший етап виконання навчального завдання). Мисленнєві операції, які застосовуються при цьому, спочатку реалізуються в предметно-чуттєвій формі. Так, учні аналізують запропоновані вчителем слова (іменники), які називають реалії (яблуко, дім, риба, лампа, степ, людина), на основі яких сформовані побутові (емпіричні) поняття, знаходять спільні та відмінні ознаки цих слів (кількість літер у словах, їх якість, кількість складів, наголошені, ненаголошені склади, місце наголосу в слові, лексичне значення слова, на яке питання відповідають (хто?, що?), що означають (предмет). Далі школярі абстрагуються від другорядних ознак та узагальнюють суттєві. Для цього застосовується мисленнєва операція порівняння, порівнюються по два – три слова. Порівнявши, наприклад, слова **яблуко, дім, людина**, діти зразу ж визначають, що кількість, якість звуків, літер, кількість складів, лексичне значення цих слів різні. Це відмінні ознаки. Зате всі наведені іменники (та всі інші) називають предмети чи явища,

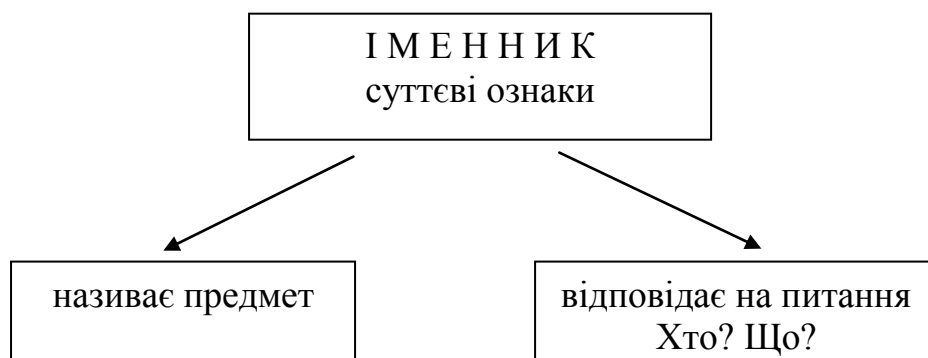
відповідають на питання хто?, що? Ці ознаки спільні і суттєві. Отже, знайдена, за визначенням психологів, “клітинка”, абстракція, яка надалі допомагає вирішувати різноманітні часткові прояви абстрактного, виконувати численні часткові завдання. Але про це пізніше...

2. Наступна дія у вирішенні навчального завдання – моделювання “загального відношення до предмета, що вивчається” (поняття).

Учні під керівництвом учителя складають графічну модель внутрішніх ознак іменника (несуттєвих і суттєвих), яка є основною наочною на початковому етапі формування теоретичного поняття “іменник”. Ця модель у даному конкретному випадку має виглядати приблизно так:



3. Далі учні перетворюють модель для вивчення основних властивостей іменника “в чистому” вигляді:



Як зазначає О.К.Дусавицький, “зміст моделі фіксує і внутрішні характеристики об’єкта, і сам спосіб його виявлення (саму дію). На основі моделі, її перетворення здійснюється дія, зв’язана з вивченням характеристик загального відношення. А далі – побудова системи часткових завдань, що охоплюють виділене загальне відношення” [37, с. 32].

4. Четверта дія передбачає побудову системи часткових завдань, що вирішуються одним способом, загальним, головним способом дії:

Так, учитель пояснює учням, що сформоване поняття про іменник використовується для вирішення інших проявів абстрактних завдань з теми “Іменник”. Наприклад, для ілюстрації цієї думки вчитель пропонує учням виконати вправу, в якій необхідно порівняти виділені слова в реченнях. *Іванко ніс портфель. У хлопця щокі і ніс вкриті ластовинням.* Школярі, проаналізувавши слова, повинні зробити висновок, чи всі вони є іменниками, довести. Діти для виконання завдання мають знати суттєві ознаки іменника (головний спосіб дії). В результаті вони переконуються, що в першому реченні слово *ніс* – дієслово (або не іменник). У другому – іменник, воно називає предмет, відповідає на питання хто?, що?

Подібні приклади дають можливість зробити висновок, що виконуючи навчальне завдання (формуючи поняття), школярі виконують не окремі часткові завдання, а знаходять загальний спосіб вирішення окремих часткових завдань певного класу. І кожне часткове завдання обов’язково буде вирішуватися з огляду на цей загальний, головний спосіб дії, що вимагає мисленневих операцій аналізу і теоретичного (змістового) узагальнення [29, с. 153]. Учні перевіряють цей висновок, виконуючи також інші вправи.

5. П’ята дія передбачає повторення послідовності означених дій. Учитель пропонує дітям усно відтворити порядок дій та розумових операцій при виконанні навчального завдання.

6. Шоста дія вимагає оцінки головного способу дій, рефлексії: школярі переконуються, що головний спосіб дій – це послідовні дії і мисленневі

операції, які дозволяють виконати навчальне завдання (сформувані поняття), а також знайти спосіб вирішення часткових завдань. Слід пам'ятати, що набори операцій змінюються в залежності від конкретних умов. Адже відомо, що при виконанні навчального завдання “дії співвідносяться з метою, а його операції – з його умовами” [30, с. 47].

У підсумку учні повинні усвідомити, що засвоєння теоретичного поняття завжди приводить до знаходження узагальненого, головного способу дії. Як відзначає В.Г.Кремень, “поки дитина не відкриє і не усвідомить шлях виникнення, походження теоретичного узагальненого способу дії, вона не зрозуміє, що всі завдання певного типу можуть бути розв’язані єдиним (загальним) способом” [68, с. 54].

Було б ідеальним, якби учні, ознайомившись із темою уроку, самі могли формулювати навчальне завдання та виконувати дії з метою його реалізації – формувати відповідне поняття. Проте школярі спочатку самостійно цього робити не зможуть, їм допомагає вчитель. Він повинен глибоко усвідомити поняття “навчальне завдання”, мати необхідні психологічні знання, усвідомлювати, на якому етапі навчання учень може самостійно формулювати навчальне завдання та вирішувати його. В.В.Репкін і Н.В.Репкіна зауважують, що довгі роки експериментальної роботи переконали вчених, що навчальне завдання “не може бути поставлене ззовні, а є результатом власної активності школяра” [104, с. 9].

Поступово, завдяки вчителю, розвитку власних аналітичних якостей розуму учні оволодівають умінням ставити навчальні завдання. Формувати вміння визначати навчальне завдання психологи і методисти пропонують під час групової роботи. Спочатку ведучу роль у цьому процесі відіграє учитель. Після пояснень учителя, практичної роботи учні поступово набувають певних умінь. Усвідомлюють суть навчального завдання, навчаються його виконувати школярі на декількох уроках поспіль. Пізніше цю роботу виконує група учнів під керівництвом групового керівника, який

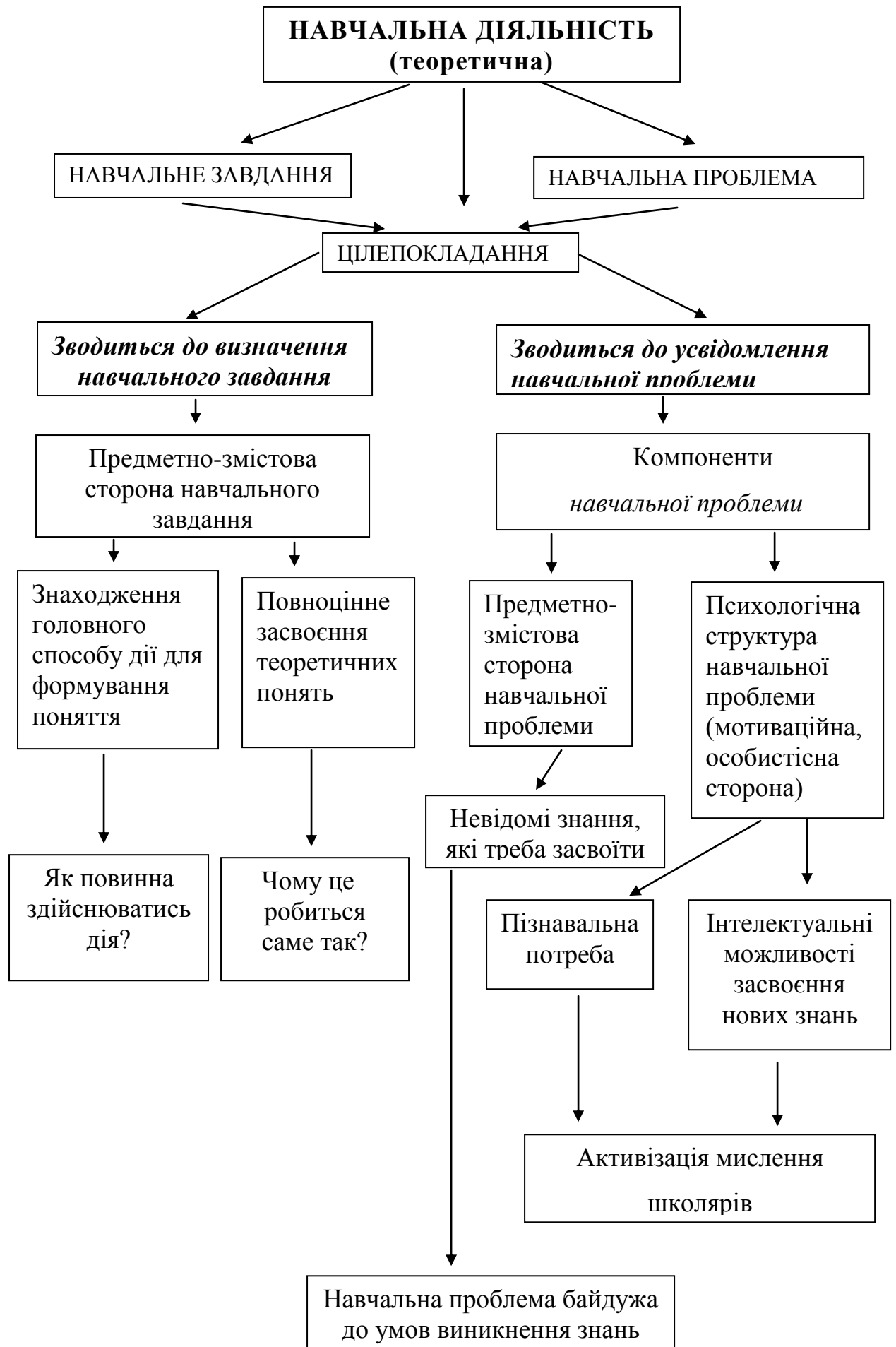
використовує картки, де підібраний дидактичний матеріал, пропонуються завдання, на перших порах сформульовані вчителем.

Школярі під керівництвом учителя, групового керівника взаємодіють між собою, співпрацюють: дискутують, відкривають нові знання, моделюють, роблять висновки – навчаються творчо мислити.

Деякі психологи, як зазначає В.В.Давидов, чітко не диференціюють поняття **навчальне завдання** і **навчальна проблема** (термін *навчальна проблема* використовується в теорії проблемного навчання) [29, с. 153]. Наприклад, С.Л.Рубінштейн в одних випадках розглядає ці поняття як однопорядкові, в інших – завдання тлумачаться як словесно сформульована проблема [107, с. 14-15].

Не зовсім чітко диференціює ці поняття і М.І.Махмутов у монографії “Проблемное обучение” [84, с. 14]. В.В.Репкін, Н.В.Репкіна вважають, що ці явища різного порядку [104, с. 9].

Розглянемо ознаки навчального завдання та навчальної проблеми, порівняємо ці поняття, побудувавши відповідні моделі, що допоможе знайти істину.



Модель та її аналіз дозволяє прийти до висновку, що є спільним у цих двох поняттях і чим вони відрізняються.

Психологічні дослідження вчених, на основі яких нами складені дані моделі, свідчать, що навчальне завдання і навчальна проблема “внутрішньо зв’язані з теоретичним рівнем засвоєння знань, з теоретичним мисленням” [84, с. 23].

Кожна навчальна діяльність характеризується цілепокладанням – визначенням мети вивчення матеріалу. Якщо мислення учнів спрямовується на виконання **навчального завдання**, то на початковому етапі важливим є виділення, усвідомлення цього навчального завдання.

Цілепокладання в процесі застосування в навчанні навчальної проблеми зводиться до усвідомлення проблемної ситуації, певних суперечностей, відсутності узгодження в знаннях.

Робота над навчальним завданням полягає в розумінні і реалізації предметно-змістової сторони навчального завдання, що є його єдиним компонентом. Учні спочатку за допомогою вчителя, а потім і самостійно усвідомлюють, що головна їх мета – знаходження головного способу дії для формування поняття. Психологи розглядають шість етапів вирішення цього навчального завдання у процесі виконання дій, мисленневих операцій, які описані вище. Навчальне завдання “передбачає не тільки знання того, як може бути здійснена дія, але і розуміння об’єктивних засад того чи іншого способу дії, тобто відповіді не тільки на питання “як це робиться”, але і на питання “чому це робиться саме так” [104, с.10].

У компонент **навчальної проблеми** також входить предметно - змістова сторона, яка зумовлює пошук невідомого – якісно нових, більш узагальнених знань, чим у процесі звичайного навчання, тобто нового відношення, що засвоюється, способу чи умови дії [51, с. 19]. Але проблемна ситуація абсолютно байдужа до змісту і походження нового способу дії, до шляху його відкриття. Натомість проблемна ситуація, як категорія психологічна, має вирішальний вплив на активізацію мисленневої

діяльності школярів. Активізація розумової діяльності школярів викликає зіткнення з труднощами при виконанні конкретного завдання. Труднощі породжують інтерес, бажання знайти відповідь, розкрити невідомі знання – потребу в нових знаннях. Ця потреба є головною умовою виникнення навчальної проблеми. Ядром її є суперечність між відомими знаннями і знаннями, які необхідно відкрити, щоб “зняти” суперечність.

З усього сказаного випливає, що навчальна проблема байдужа до змісту і походження нового відношення (поняття), нового способу дії, до шляху його відкриття, але активізує мислення дітей, сприяє виникненню такого психологічного стану у школяра, який активізує пошуки нових знань.

Навчальне завдання стає актуальним тільки в результаті створення проблемної ситуації.

Аналіз ознак, порівняння навчального завдання і навчальної проблеми дають можливість зробити висновок, що навчальна проблема – категорія психологічна, вона активізує мислення дітей; навчальне завдання – дидактична – вона визначає шлях пізнання: знаходження головного способу дії, формування наукового поняття. Навчальне завдання і навчальна проблема – поняття не тотожні, не подібні, а такі, що тісно взаємозв’язані і взаємодіють між собою, сприяють відкриттю нових знань, формуванню творчого мислення.

Ознайомившись із навчальним завданням (пізнавальною, навчальною задачею) як найважливішим компонентом навчальної діяльності, усвідомивши його предметно-змістову сторону (етапи формування поняття, знаходження головного способу дії), абстрагувавши його від навчальної проблеми, поглянемо на нього ще з однієї точки зору. Під час виконання навчального завдання учні під керівництвом учителя активно взаємодіють між собою, співпрацюють під час групової роботи, отримують нові знання. З огляду на таку активну діяльність учнів під час засвоєння теоретичних знань вчені переконуються, що **навчальне завдання – найважливіший**

інтерактивний метод, який кардинально змінює учня, перетворює його в суб'єкт навчальної діяльності.

Отже, у розвитку теоретичного мислення школярів винятково важлива роль належить методу навчального завдання. Суть його полягає у формуванні дедуктивним шляхом наукових понять та знаходженні головного способу дії для вирішення часткових завдань, що складають певний клас. Наявність навчального завдання – перша особливість і водночас головний компонент цілеспрямованої навчальної діяльності.

***б) порівняння на уроках мови – важливий метод
пізнання та розвитку мислення***

Одним із основних методів (і прийомів) засвоєння знань на уроках мови (та інших предметів) є порівняння, про яке не завжди пам'ятають учителі-практики.

Порівнянню відводиться особлива роль у процесі пізнання. Чому? Всім предметам і явищам на планеті властиві ознаки подібності та відмінності. Щоб глибоко їх пізнати, вони порівнюються з іншими.

Порівнюються конкретні предмети і явища (зошит, книга, яблуко, буряк), а також абстрактні поняття (слова і речення, типи текстів, стилі мовлення, художні образи тощо). Порівняння відкриває широкі можливості для знаходження ознак предметів і явищ, виявлення та усвідомлення зв'язків між ними, закономірностей їх існування для осмислення реалій навколишнього світу.

Порівнянню, як засобу розвитку мислення, засобу навчання у початковій школі, значну увагу приділяли такі вчені як Ян Амос Коменський, К.Д.Ушинський, М.Ф.Бунаков, О.Я.Герд, І.П.Павлов. Глибоко вивчали цю проблему М.С.Рождественський, Д.М.Богоявленський, Г.І.Кагальняк,

Г.С.Костюк, Н.О.Менчинська, С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв, Н.Ф.Тализіна, О.Я.Савченко, С.М.Бондаренко та ін.

Вчені довели, що порівняння сприяє активному, свідомому засвоєнню знань. Використовуючи порівняння, учні краще запам'ятовують навчальний матеріал, успішно засвоюють поняття, формують уміння, навички, систематизують знання. Порівняння сприяє розвитку творчого мислення, виконує важливу роль у реалізації розвивального навчання.

Важливість порівняння у навчанні обумовлена і тим, що воно включає всі інші операції мислення: аналіз, абстрагування, класифікацію, синтез тощо. Вітчизняні та зарубіжні психологи і дидакти прийшли до висновку, що порівняння – один з найважливіших засобів пізнання оточуючого світу.

Методика застосування порівняння ще детально не досліджена. Насамперед, як відзначають вчені, не складено систему порівняльних вправ при вивченні кожного розділу з мови та інших предметів.

Щоб навчити порівнювати, перш за все необхідно навчити учнів виділяти ознаки предметів, явищ, які порівнюються. Кожен школяр повинен усвідомити, що ознаки є суттєвими (головними) і несуттєвими (другорядними). Для того щоб пізнати предмет, необхідно визначити його суттєві (головні) ознаки.

Молодші школярі, описуючи конкретний предмет, явище, зазвичай називають дві-три ознаки і не завжди головні. Робота з виділення зовнішніх ознак ґрунтується на чуттєвому досвіді дітей, на їх уміннях спостерігати навколишній світ, явища живої і неживої природи, спонукати їх до цього.

На уроках мови учні мають вчитись спостерігати мовні явища, їх структуру, значення, функціональні особливості, тобто сприймати внутрішні, невидимі ознаки наукових явищ. Це всебічне сприйняття оточуючого є основою для розвитку мислення і мови, для глибокого пізнання світу, засвоєння знань про нього.

Спостереження показують, що порівняння в арсеналі вчителя є основним засобом, за допомогою якого можна виробити у дітей уміння

розрізняти головні і другорядні (при формуванні конкретних понять) та суттєві і несуттєві (при формуванні абстрактних понять) ознаки.

(Так, для поняття “птах” спільними ознаками є такі: хребетна тварина, вкрита пір’ям і пухом, має два крила, дві кінцівки і дзьоб. Істота з такими ознаками завжди відноситься до класу птахів. Колір, величина, вага, вміння літати, вживання чи не вживання птаха в їжу та інші – не вважаються головними ознаками цього класу. Адже птахи мають різне забарвлення, вагу, величину).

Абстрактне поняття “прикметник” має такі суттєві ознаки: називає ознаку предмета, відповідає на питання який? яка? яке? Кількість звуків, складів у слові, лексичне значення тощо не відносяться до суттєвих ознак.

Всі ці ознаки виділяються в процесі аналітико-синтетичної роботи, порівнюються, визначається їх спільність або відмінність.)

Лише істотні (для абстрактних понять), головні (для конкретних понять) ознаки дають можливість правильно віднести кожному реалію до певного класу, ряду, виду, розділу, теми тощо.

Які ж операції мислення застосовуються у порівнянні?

До них відносяться аналіз і синтез, абстрагування, аналогія, класифікація.

Аналіз і синтез застосовуються як у чуттєвому пізнанні світу, так і в абстрактному мисленні. Зароджуючись у практичній діяльності людей, ці операції здійснювались за допомогою практичних дій (виготовлення за зразком окремих деталей сільськогосподарських знарядь та їх з’єднання, розкрюювання одягу та його зшивання). У процесі чуттєвого пізнання світу відбуваються однобічні аналіз і синтез, під час використання яких виділяються і об’єднуються тільки спільні зовнішні ознаки реалій, важливі для певного предмета, явища.

Аналіз у розумовій діяльності “становить собою мислене розчленування об’єктів свідомості, виділення в них окремих їх частин, елементів, ознак і властивостей” [64, с. 209]. Аналіз – важливий метод пізнання при вивченні мовних понять, на уроках читання. Він використовується при вивченні кожного розділу, кожної теми.

Глибоке вивчення і розуміння матеріалу забезпечує єдність аналізу та синтезу. Вони є протилежними, проте тісно пов'язаними процесами. “Синтез становить собою мислене об'єднання окремих частин, сторін, ознак, властивостей, об'єктів у єдине ціле” [64, с. 210].

Абстрактне мислення передбачає всебічний аналіз і синтез, в процесі яких розглядаються суттєві ознаки наукових явищ і на їх основі створюється нове ціле.

(Так, слова б и ч о к (зменшувальне до слова бик – домашня тварина) і бичок (риба) володіють такими істотними ознаками: пишуться однаково, мають різне значення. Ці істотні ознаки об'єднують слова в нове ціле – омоніми).

Якщо учні засвоюють операції аналізу і синтезу, то у них формується мислення як процес. Саме тому на ці операції потрібно звертати велику увагу на кожному етапі пізнання.

А б с т р а г у в а н н я.

В результаті аналітико-синтетичної роботи, яка проводиться в процесі пізнання, відбувається абстрагування. “Абстрагування – це мислене відокремлення одних ознак і властивостей від інших їх рис і від самих предметів, яким вони властиві [64, с. 211].

Абстракція, як зазначають психологи, – одна з форм аналізу, якої він набуває при переході до абстрактного мислення в поняттях [107, с.73] на емпіричному і теоретичному рівні. Отже, є дві форми абстракції. Одна спостерігається на чуттєвому рівні. Суть її – відмежування від одних якостей чуттєво сприйнятих предметів і виділення інших. Ця абстракція не призводить до знаходження надчуттєвих якостей предметів, це елементарне емпіричне узагальнення. (Який колір моркви, лимона, цибулі? Діти (1 клас) абстрагуються від інших ознак, виділяючи тільки колір). Аналітична робота на чуттєвому рівні сприяє однобічному виявленню якоїсь чуттєвої ознаки (ознак) без врахування інших сторін.

Абстрагування відбувається, як ми зазначали, і в процесі теоретичного мислення. Це найважливіша форма абстрагування. “Наукова абстракція – це аналіз, який відчленовує привнесені, неіснуючі, маскуючи обставини і виділяє таким чином суттєве у явищі. Наукове узагальнення є узагальнення виділеного за допомогою такої абстракції суттєвого” [107, с. 41].

Так, аналізуючи декілька простих речень із різною кількістю слів, діти приходять до висновку, що не всі ознаки є спільними і суттєвими для вказаних речень. Суттєвими для простого речення є такі: виражає закінчену думку, складається з підмета і присудка, другорядних членів речення (або без них). Спільними для цих речень є також такі ознаки: наприкінці речення ставиться крапка, перше слово пишеться з великої літери. Але ці ознаки є спільними для всіх без винятку речень (складного та ін.).

У зв’язку з тим, що абстракція відіграє провідну роль в утворенні наукових понять, наукове мислення називається абстрактним.

Наукове мислення не обмежується широкими і ґрунтовними узагальненнями, які зумовлені абстракцією. Рух думки в процесі пізнання може бути спрямованим від конкретного до абстрактного і назад до конкретного. Перехід від абстрактного до конкретного називається конкретизацією. Конкретизація дає можливість відновити явище “з усім багатством його істотних ознак та властивостей [64, с. 212].

А н а л о г і я

В порівнянні використовується така мисленнева операція, як аналогія. **Аналогія** – подібність в якому-небудь відношенні між явищами, предметами, поняттями. Уроки мови мають широкі можливості для застосування аналогії – засвоєння подібного явища на основі знання ознак іншого. Так, вивчивши іменник, сформувавши наукове поняття про нього, учитель внаслідок аналізу взаємозв’язків, які існують між іменником і прикметником, їх подібністю і відмінністю (іменник і прикметник – значущі частини мови; у мові, мовленні вони поєднуються, створюючи словосполучення; іменник має рід, змінюється за числами, відмінками; прикметник має залежну від іменника

форму роду, числа, відмінка), пропонує учням аналогічним шляхом сформулювати наукове поняття про прикметник. Прийоми роботи, використані учнями при формуванні поняття про іменник, переносяться на формування поняття про прикметник. При вивченні форм роду, числа, відмінка прикметника або при повторенні учні мають можливість використати аналогії в цьому напрямку. Вони дізнаються про залежність форм роду, числа, відмінка прикметника від іменника.

Аналогія корисна тим, що знання переносяться учнями в нові умови. Це перенесення можливе, якщо у дітей формується вміння самостійно застосовувати в процесі пізнання операції аналізу, синтезу, порівняння та ін.

Завдяки аналогії відбувається велика кількість відкриттів. Вона постійно використовується вченими, винахідниками, конструкторами для створення нових теорій, понять, машин, предметів побуту тощо. Наприклад, Ньютон у падінні яблука на землю і в тяжінні Землі до Сонця (таких різних, здавалося б, явищах) побачив прояв однієї і тієї ж сили – сили всесвітнього тяжіння і відкрив відповідний закон.

При створенні літаків з їх обтічними формами, здатністю літати проводились багатоаспектні аналогії з птахами.

Не випадково також один з видів тракторів називається гусеничним. Пересування гусені надихнуло конструктора на створення подібних “коліс”. Подібних прикладів можна навести дуже багато.

К л а с и ф і к а ц і я

Порівняння включає таку важливу мисленнєву операцію, як класифікація, групування, що сприяє розвитку емпіричного і наукового мислення.

Психологи відзначають, що термін **класифікація** – багатозначний. По-перше, це розподіл сукупності предметів, явищ на класи шляхом тих чи інших ознак. У цьому значенні класифікація є класифікаційною дією. (Зі слів поле, молоко, сади, день, село виписати слова, що мають два склади). По-друге, це дія щодо розподілу реалій за спільними ознаками до певного класу.

(Звуки в поданих словах розподілити на голосні та приголосні) По-третє, це результат класифікаційної дії, коли учнів знайомлять з різновидами тих чи інших явищ (ознайомлення з класифікацією голосних і приголосних звуків, частин мови тощо) [129, с. 20].

Операційний склад класифікації ділиться на ряд окремих етапів, операцій:

- 1) вибір основи (ознак, критеріїв для класифікації);
- 2) віднесення явища до певного класу за цією основою;
- 3) словесний опис цього класу;

Необхідною умовою класифікації реальних предметів і явищ є виділення спільних ознак. Враховуючи їх, учень може згрупувати побутові поняття (овочі, фрукти, дикі і домашні тварини, пори року, явища природи).

Класифікація наукових явищ вимагає визначення їх суттєвих ознак та врахування зв'язку між ними. Так, щоб класифікувати частини слова (префікс, корінь, суфікс, закінчення, основа), потрібно, розглядаючи кожну з них, наприклад, корінь, знайти внаслідок аналізу такі суттєві ознаки, як однакове написання кореня слова, його певне значення, які зумовлюють наявність споріднених слів тощо.

Для формування вмінь класифікувати предмети, наукові явища на уроках використовуються різноманітні вправи зростаючої складності. Вчені пропонують систему вправ з відпрацюванням окремих елементів класифікації.

- 1) формування вміння групувати явища за запропонованою вчителем основою;
- 2) самостійне знаходження спільних або суттєвих ознак згрупованих предметів;
- 3) конкретизація загального поняття через окремі предмети, явища;
- 4) опис підгруп готової класифікації [129, с. 24].

У процесі класифікації використовуються такі операції мислення як аналіз, порівняння, узагальнення (синтез).

Уміння класифікувати явища навколишнього світу (в тому числі з мови) має велике значення для засвоєння знань, розвитку мислення. “Принципи об’єднання даних, їх зв’язок і групування можуть бути, звичайно, найрізноманітнішими. Здатність об’єднувати відомості, що сприймаються, з тим, що було відомо раніше, включати їх у системи знань, що вже існують, групувати дані тим чи іншим способом уже в процесі сприйняття – умова і передумова здатності до генерування ідей [78, с. 38].

Розглянувши мисленнєві операції (прийоми), необхідні для проведення порівняння (виділення істотних і неістотних ознак з використанням аналізу синтезу, абстрагування, аналогії, класифікації), опишемо роботу над власне порівнянням на уроках мови в початкових класах.

При засвоєнні порівняння важливо, щоб учитель не тільки демонстрував дану мисленнєву операцію, але розкладав її на послідовно виконувані етапи, щоб діти засвоювали порівняння свідомо. Тільки тоді воно буде активізувати мислення школяра.

Насамперед, ознайомлюючись з порівнянням, потрібно пам’ятати, що порівнювати треба, як зазначають психологи і методисти, співставлявані однорідні предмети, мовні явища, які співставляються. Так, порівнюють рослину з рослиною; дерева з рослинами; тварин із тваринами, людьми; звуки зі звуками, склади зі словами, слова зі словосполученнями, реченнями.

Не порівнюють різнозначні неспівставлявані предмети і явища: колір із формою; розміри з рухливістю, професію з зовнішністю тощо.

Головним у порівнянні є виділення основ для порівняння. Цими основами є ознаки предметів та явищ (в тому числі мовних, мовленнєвих), за якими ці предмети можна співставити і протиставити. Зіставлення і протиставлення – це дві основні форми порівняння. Зіставлення – це порівняння з метою виділення ознак, спільних для певних предметів чи явищ. Протиставлення – порівняння, спрямоване на виділення ознак, якими розрізняються предмети і явища.

Порівняння, як і інші мисленнєві операції, здійснюються на рівні емпіричного і теоретичного мислення. У процесі емпіричного мислення при порівнянні виділяються зовнішні, головні ознаки предметів, явищ, що сприймаються наочно.

На етапі теоретичного мислення при вивченні мовних понять виділяються внутрішні, суттєві ознаки, приховані від очей школяра. Порівнювати тут – виявляти за допомогою аналізу і синтезу суттєві і несуттєві внутрішні ознаки мовних і мовленнєвих явищ та за суттєвими визначити подібність і відмінність.

Порівнянню потрібно навчати поступово. Як вважав К.Д.Ушинський, спочатку дитині слід пропонувати завдання на порівняння (зіставлення) зовні подібних предметів, явищ. Правда, школярам не завжди легко виділяти риси подібності навіть у досить схожих предметів, а тому на допомогу повинен приходити вчитель.

Наступний крок – порівняння предметів, що мають незначну подібність і помітну відмінність – протиставлення. Протиставляти можна іменник і дієслово, зошит і підручник, слово і речення, школу і магазин (будівлі). Подібна робота сприяє глибокому проникненню в суть мовних явищ, активізується мисленнєва діяльність школярів. Порівняння сприяє свідомому і міцному засвоєнню знань, успішно використовується на етапі повторення.

Школярі, порівнюючи, краще помічають подібність, що збіднює зв'язки між предметами та явищами, не сприяє їх розумінню. Суть повноцінного порівняння – знаходження і подібності, і відмінності. Учням початкових класів важко одночасно здійснювати різнобічне порівняння, оперуючи кількома ознаками. Але поступово у них розвивається здатність співставляти і протиставляти предмети і явища. При цьому неприпустимо зводити порівняння до переліку ознак кожного явища окремо. Реалії потрібно співставляти і протиставляти за ознаками, які мають певну спільність.

Учені М.М.Поспелов, Н.Ф.Тализіна, Є.Н.Шилова запропонували використовувати у навчанні порівнянню алгоритми – пам'ятки, розраховані

переважно на учнів старших класів. На їх основі ми розробили і пропонуємо такі, що, на наш погляд, прийнятні для використання у початкових класах на уроках мови. Крім того, ми диференціювали їх з метою використання в першому-другому класах і більш складні – в третьому-четвертому класах.

Пам'ятка (алгоритм) роботи учнів над порівнянням у першому - другому класах.

1. Розглянь предмети, назви їх ознаки.
2. Які ознаки у них спільні?
3. Якими ознаками вони відрізняються?
4. Які висновки можна зробити?

Пам'ятка (алгоритм) роботи учнів над порівнянням у третьому - четвертому класах.

1. Визначіть ознаки порівнюваних предметів, мовних явищ.
2. Назви істотні ознаки, за якими будемо порівнювати предмети.
3. Порівняй предмети, мовні явища за вказаними істотними ознаками.
Чим вони подібні, чим відрізняються?
4. Які висновки можна зробити?

Як показала практика, учитель може навчити дітей користуватись прийомами порівняння в тому випадку, якщо сам глибоко оволодів порівнянням як логічним прийомом, що використовується в процесі пізнання. Він повинен засвоїти суть порівняння, оволодіти мисленневими операціями, необхідними при порівнянні, етапами роботи. Навчати порівнянню потрібно з перших днів перебування дитини в школі.

Порівняння можна застосовувати у всіх класах на кожному етапі уроку: під час перевірки домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, при закріпленні, повторенні. Воно активізує навчальну діяльність, розвиває інтерес до навчання; сприяє оволодінню способами дій під час формування понять, створенню проблемної ситуації, систематизації знань – використовується як засіб розумового розвитку.

Навчаючи дітей порівнянню, ми готуємо їх до творчої праці дорослих. “Здатність зближувати віддалені поняття, відкривати загальне в розрізних явищах вважається однією з найважливіших складових творчого обдарування. При пошуку вирішення складних наукових чи технічних завдань, що вимагають абсолютно нового підходу, вважається корисним стимулювати пошук найрізноманітніших віддалених і несподіваних аналогій” [10, с. 94].

Порівнянням постійно користуються вчені, винахідники, конструктори для створення нових теорій, понять, машин, предметів побуту тощо.

Підсумовуючи все сказане про порівняння, ми можемо зробити висновок, що порівняння – один з найефективніших засобів здобуття знань. Воно використовується “у науковій, навчальній і побутовій діяльності; воно є необхідним етапом у мисленні вченого і дитини, яка тільки відкриває світ” [113, с. 5].

в) групова робота – інтерактивний метод навчання на уроках мови

Велике значення для становлення і розвитку компетентності учнів, стимулювання їх пізнавальної активності і самостійності, перетворення школяра на суб’єкт навчання має такий інтерактивний метод, як групова робота на уроках мови.

В сучасній школі групова робота є досить актуальною проблемою. Психологи та дидакти в результаті досліджень зробили висновок, що групова робота в системі розвивального навчання, наприклад, молодших школярів є основною формою навчальної діяльності. Це зумовлено тим, що вона має колективно-розподільчий характер, який повністю відповідає психологічним особливостям дітей цього віку. Учні цієї вікової категорії ще не готові до якісно нової форми роботи – самостійної, характерної для школярів старших класів [76, с. 60].

Отже, застосування групових форм роботи в початкових класах є обов'язковим. Саме вони підвищують розвивальний та виховний вплив навчання з кожного предмета. В сучасній науці та шкільній практиці групова робота користується увагою багатьох психологів, методистів та вчителів. Наприклад, В.В.Давидов, акцентуючи увагу на засвоєнні навчальних дій, необхідних для виконання навчального завдання, зазначає, що “в психології виявлені і досліджені деякі суттєві особливості початкової форми навчальних дій. Ця форма полягає в колективному виконанні групою школярів під керівництвом учителя розподілених між ними навчальних дій. Поступово відбувається інтеріоризація цих колективних дій, їх перетворення в індивідуальне вирішення навчальних завдань (відповідні дослідження проводились стосовно викладання математики, фізики, граматики, образотворчого мистецтва)” [30, с. 47].

Велику увагу груповій роботі учнів в процесі засвоєння знань приділяли також Г.Г.Кравцов, В.В.Рубців, Р.Я.Гурман, Г.А.Цукерман, Ю.А.Полюянов, В.В.Рєпкін, Н.В.Рєпкіна та інші вчені.

Так, В.В.Рєпкін і Н.В.Рєпкіна вивчають не стільки колективну групову роботу під час навчальної діяльності, скільки акцентують увагу на недоліках діалогічного спілкування учнів та вчителя. Вчені зазначають, що вирішення навчального завдання відбувається в пошуково-дослідницькій діяльності і за своєю природою передбачає зіткнення різноманітних точок зору, думок, діалогу між вчителем і учнями. Але діалог у навчальній діяльності зостається, на їх думку, поза увагою теорії розвивального навчання, а тому вчитель “змушений вирішувати це завдання на свій страх і ризик, спираючись на власний досвід та інтуїцію” [104, с. 11]. В.В.Рєпкін та Н.В.Рєпкіна попереджують про серйозні помилки та прорахунки, які трапляються на шляху вчителя. Вони вважають, що навчальний діалог під час групової роботи вчитель може підмінювати евристичною бесідою, що є “одним із класичних варіантів ілюстративно-пояснювального методу або прямим поясненням нового матеріалу вчителем” [104, с. 12].

Розглянемо детальніше деякі аспекти методики групової роботи, що є результатом узагальнення праць психологів, дидактів, досвіду вчителів та власного досвіду роботи в школі.

Групова робота (підготовчий етап)

Фронтальна групова робота, як її ще називають у зв'язку з участю в ній всього класу, – це колективне виконання групами школярів початкових класів певних дій із метою досягнення результату – знаходження способу виконання навчального завдання, яке найчастіше полягає в тому, щоб сформулювати те чи інше поняття.

Як відомо, проведення уроку передбачає реалізацію трьох компонентів: підготовка (орієнтувальний етап), проведення (виконавчий), рефлексія (контрольно-оціночний). Аналогічні компоненти існують при проведенні групової роботи: підготовка вчителя до групової роботи вдома та на уроці; реалізація форм, прийомів групової роботи під час виконання навчального завдання; рефлексія групової роботи (кінцевий результат, перевірка правильності виконання роботи, висновки). Проаналізуємо найважливіші сторони цієї роботи, щоб скласти про неї цілісне уявлення.

Як проходить підготовчий етап групової роботи? Організуючу, основну роль у груповій роботі відіграє, звичайно, вчитель. Насамперед він, ознайомившись за календарним планом із темою уроку, встановлює місце цієї роботи на уроці (під час перевірки домашнього завдання, вивчення нового матеріалу, при закріпленні чи повторенні), а також визначає, навчальною чи контрольною вона є. Відповідно до теми формулюється навчальне завдання, підбирається дидактичний матеріал. Усе записується на картках (система питань та завдань, дидактичний матеріал), щоб під час уроку запропонувати для роботи в групах. Зауважимо, що з перших кроків групової роботи учнів їх потрібно навчати самостійно формулювати навчальне завдання (про це більш детально сказано вище). Вчитель також визначає основні форми, прийоми роботи учнів (дискусія, самостійна робота кожного члена групи з наступним обговоренням, аналіз, порівняння тощо).

На уроці вчитель розподіляє дітей по групах. Групову роботу застосовують уже з першого класу. Організація роботи з дітьми цього віку, як зазначають дослідники, вимагає постійної і копіткої роботи наставника, оскільки вони ще не вміють вести конструктивний діалог, у них не розвинуте операційне мислення, бідний словниковий запас, вони не вміють аргументувати свою точку зору. Учитель, провівши серію уроків, крок за кроком формує вміння дітей працювати в групі, слухати товаришів, висловлювати свою думку, ставити запитання, доповнювати сказане, робити висновки.

У цей період у групу має входити двоє дітей. На початковому етапі парна робота є основною. В другому-третьому класах створюються групи з 4-5 осіб. Інколи створення груп зв'язане із зміною конфігурації робочого місця (пересування парт), але найчастіше з пересадкою школярів. Методисти вважають, що групи не повинні бути з постійним складом, він повинен змінюватись. З часом склад групи формується не тільки вчителем, але і за бажанням самих учнів. Групи складаються з сильних, середніх та слабких за рівнем розумового розвитку дітей.

У кожній групі вчитель визначає керівника (старосту групи) зі складу сильніших учнів, який організовує роботу групи. Пізніше, з набуттям навичок, у цій ролі можуть виступати також середні за знаннями учні.

Учитель заздалегідь інструктує школярів про обов'язки керівника групи. З цією метою виготовляється пам'ятка, яка вивішується на інформаційній дошці для ознайомлення всіх учнів, адже кожен із них має вчитись виступати у ролі лідера. Інструкція може бути приблизно такою:

а) забезпечити в групі взаєморозуміння, психологічно комфортні, доброзичливі відносини;

б) з'ясувати разом із членами групи (на перших порах і з учителем) зміст навчального завдання, усвідомити мету роботи (цьому допомагають запитання, завдання, записані на картці);

- в) забезпечити обговорення проблеми, стежити, щоб вона була спрямована на досягнення поставленої мети;
- г) організувати перевірку правильності виконаної роботи;
- д) дотримуватись визначеного для роботи часу.

Проведення групової роботи (організація багатосторонньої комунікації з метою виконання навчального завдання)

Головним для роботи учнів у групах є налагодження взаємодії, форми комунікації учасників навчального процесу. Як зазначають вчені, часто в існуючій системі освіти основною формою комунікації залишається монолог. Спочатку педагог у монологічній формі передає знання учням, а потім вони повертають йому ці знання, знову ж у вигляді монологічних відповідей. При цьому вчитель є своєрідним полюсом, навколо якого концентрується вся навчальна діяльність, тобто вміння вчитись. Одним із найелементарніших варіантів роботи з формування вмінь формулювати навчальне завдання може бути приблизно такий. Після повідомлення і запису теми уроку на дошці вчитель запитує учнів: яке навчальне завдання стоїть перед нами? Школярі поступово на декількох уроках за допомогою вчителя усвідомлюють, що вони повинні знайти суттєві ознаки поняття, що вивчається, а також узагальнюючий спосіб дії для виконання різних часткових завдань із даної теми.

Пізніше, коли учні зрозуміли, що таке навчальне завдання, провідну роль у його виконанні відіграють групові керівники. Вони використовують картки, виготовлені вчителем, де підібраний дидактичний матеріал, пропонують завдання, на перших порах сформульовані вчителем.

На наступному етапі вчитель може працювати над розвитком самостійності дітей у формулюванні навчального завдання. Наприклад, у картках підбирається дидактичний матеріал і пропонується скласти до нього навчальне завдання.

Групова робота передбачає не тільки формування понять, виконання часткових завдань певного класу, але й вправи для формування вмінь та

навичок (орфографічних, пунктуаційних тощо), розвиток мовлення. Вона надає необмежені можливості для включення школярів у різні види діяльності, сприяє засвоєнню досвіду мислення на різному рівні самостійності.

Груповий метод може включати широку палітру форм роботи. Так, навчальне завдання може виконуватись самостійно кожним учнем у групі, колективно в процесі дискусії та ін.

Дискусія, полілог

Саме остання форма на думку багатьох науковців та автора є найбільш поширеною, найбільш ефективною під час групової роботи, бо дискусія змушує учня активно співпрацювати з іншими, а це полегшує працю дітей, формує позитивне ставлення до навчання, породжує впевненість у своїх силах, можливостях. Знання, одержані в результаті зіткнення і боротьби різних поглядів, краще запам'ятовуються, мають творчий характер. Виробляється культура спілкування в групі.

Дискусія – вільне, публічне обговорення якого-небудь питання на зборах, у пресі, в бесіді, на уроках, що передбачає взаємодоповнення, взаємозбагачення інформації про предмет або вибір однієї з думок, виключення іншої. Під час дискусійного мовлення діти навчаються обмінюватись думками, критично осмислювати погляди і переконання свої та інших людей, здобувати знання в результаті узагальнення різних точок зору.

Дискусія під час групової роботи передбачає оволодіння елементарними законами, правилами дискусійного мовлення, способами її побудови. Насамперед, потрібно пам'ятати, що дискусія являє собою полілог - такий різновид усного мовлення, що обслуговує спілкування не менше як трьох осіб. О.Г.Дзюбенко, яка розглядає питання навчання дискусійному мовленню [34, с. 14], зазначає, що кожен полілог розкладається на монологи та діалоги. Монолог – мовлення однієї особи, звертання до слухачів, до самої

себе. Монологи виголошують “комунікатори” (комунікатор: від слова комунікація – живе спілкування за допомогою мовлення).

Дискусія передбачає також діалогічне мовлення (діалог – вид усного мовлення, що характеризується зміною висловлювань двох осіб).

Під час групової роботи завжди є учні, які роблять тільки доповнення до висловлювань інших за допомогою реплік (репліка – відповідь, заперечення, зауваження на слова співбесідника, комунікатора). В дискусійному мовленні їх називають реплікаторами.

Групова робота не обходиться і без пасивних учнів, слухачів. Їх необхідно всіляко заохочувати до спілкування, виконання навчального завдання.

Отже, полілог будується з монологів комунікаторів, діалогів між ними, з реплік у вигляді доповнень, питань, уточнень, які відбуваються одні за одними в часі, інколи накладаються один на одного, взаємодіють і взаємодоповнюють один одного [34, с. 14].

Під час дискусії в процесі полілога учні повинні навчитись будувати роздуми-монологи дискусійного типу, а саме, монологи-вступи, монологи-роздуми, монологи-заперечення, монологи-висновки; формулювати короткі відповіді на поставлені дискусійні питання, доповнювати відповідь реплікою.

Монологи-вступи визначають предмет дискусії, навчальне завдання, що мають виконати, учні під час дискусії. Монологи-роздуми – основний інструмент вирішення навчального завдання. Його може виголошувати кожен член групи по чергову. Монолог-висновок підводить підсумки дослідження [34, с. 10], здійснює рефлексування. Його, за домовленістю, виголошує керівник групи або один з її членів.

При проведенні групової роботи у початкових класах застосовуються також різноманітні прийоми роботи. Серед них особливо важливим є прийом порівняння, яким послуговуються вчителі на різних етапах уроку: під час

перевірки домашнього завдання, вивчення нового матеріалу, при підготовці до контрольної роботи, під час повторення і систематизації знань.

Як бачимо, форми, прийоми групової роботи можуть бути безмежно різноманітними. Вони залежать від теоретичної підготовки вчителя, його творчості, фантазії, бажання працювати нестандартно.

Ознайомлення з шкільною практикою доводить, що групова робота використовується вчителями переважно з метою формування понять, умінь та навичок, повторення мовного матеріалу, систематизації знань. Педагоги мають усвідомити, що групова робота повинна активніше впроваджуватись на уроці мови на етапі формулювання навчального завдання, формування понять.

Навіть побіжний погляд на групову роботу на уроках мови переконує, що вона може концентрувати у стислому вигляді всю технологію розвивального навчання. Насамперед це стосується опанування школярами вміння формулювати навчальне завдання, знаходити загальний спосіб дій з метою формування поняття, виконання часткових завдань тощо.

Отже, групова робота, особливо у початкових класах на уроках мови – основна форма навчальної діяльності, що відповідає психічним особливостям дітей цього віку. Вона створює оптимальні умови для реалізації методу виконання навчальних завдань, що сприяє формуванню теоретичної свідомості молодших та старших школярів.

Групова робота – один із найважливіших інтерактивних методів навчання у школі.

Від змісту і методів, які використовуються у навчанні, залежить тип мислення школяра: чи це буде емпіричне, чи теоретичне мислення. Інноваційні методи, розглянуті вище, формують теоретичне мислення.

У результаті досліджень учені прийшли до висновку, що у сучасній школі в залежності від методів, участі учнів у навчальній діяльності існують три основні моделі навчання: пасивна, активна та інтерактивна.

1. Пасивна модель навчання передбачає наявність учня – “об’єкта” навчання, якого навчають за допомогою традиційних методів. Учні, як правило, не спілкуються з учителем, між собою, а лише слухають і запам’ятовують пояснення.

2. Активна модель навчання – учень виступає “суб’єктом” навчання, спілкується з учителем, який використовує активні методи навчання: проблемні і творчі завдання, самостійну роботу тощо.

3. Інтерактивна модель навчання – учень і вчитель рівноправні партнери, суб’єкти навчання. Вони здійснюють взаємонавчання, співнавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), що ефективно сприяє формуванню вмінь і навичок, розвитку творчого мислення, спільному вирішенню поставленої проблеми. Учні формуються як лідери, вчаться критично мислити, демократично спілкуватися з іншими людьми.

На нашу думку, в сучасній школі переважає пасивна і активна модель навчання. Перебудуватись учителю для застосування інтерактивної моделі не так легко. Для цього, насамперед, потрібна доступна для вчителя методична література: нові підручники, посібники, бажання і вміння працювати за інтерактивною моделлю навчання.

Детальний розгляд методів навчання, їх класифікація сприяли визначенню типів навчального процесу, до яких дидакти віднесли інформаційно-повідомляючий, пояснювально-ілюстративний та проблемно-дослідницький. Широкий вибір методів, що використовуються вчителем, сприяє забезпеченню доступності знань для учнів різного рівня успішності, реалізує демократизацію у навчанні.

У процесі навчання вчитель має також знати, як вивчати індивідуальні риси дітей, визначати рівень їх розвитку – проводити психологічну діагностику, враховувати потреби учня, його можливості, щоб застосовувати індивідуалізоване та диференційоване навчання, використовувати той чи інший тип навчання, методи відповідно до рівня успішності школяра.

Зважаючи на все сказане, навряд чи правильно було б при вивченні кожного предмета абсолютизувати інноваційні інтерактивні методи. Значна кількість традиційних, які застосовуються, наприклад, при вивченні мови (інших предметів) витримала випробовування часом. Серед них такі методи, як розповідь учителя, евристична бесіда, спостереження над мовними і мовленнєвими фактами, мовний розбір, аналіз тексту, диктант, твір, переказ, конструювання, реконструювання тощо. Їх варіативність у поєднанні з інноваційними методами забезпечить успішне здобування знань з мови. Учитель повинен вміло поєднувати сильні сторони кожної моделі навчання, щоб дитина не залишилась байдужим спостерігачем на святі інтелектуального розвитку.

З цього приводу академік В.Г.Кремень висловив таку думку: “... коли мова йде про створення нової системи освіти в Україні, це не означає, що стара, яка існувала за радянських часів, була недолуга, недосконала і має бути повністю відкинута. Ні, її рівень був досить високий, про що, зокрема, свідчать успіхи українських школярів і студентів на міжнародних олімпіадах і конкурсах... Проте зміни в системі освіти в Україні потрібні...” [66, с.751]

Співставивши традиційну та інноваційну системи освіти, переконуємося, що системоутворюючими факторами є **мета** і **методи** досягнення цієї мети. Саме за їх допомогою відрізняються системи освіти.

III.5. Нові технології навчання

На зміну окремим методам, формам, що застосовувались у навчальному процесі, з'явилися цілісні навчальні технології, які є основними умовами формування особистості. Вони виникли років 30 – 40 назад. Як зазначають учені, “поява різноманітних навчальних технологій викликана кризою, безвихіддю в освіті, необхідністю гуманізації навчання та розвитку особистісного потенціалу учня. Вчені переконані, що навчальний процес необхідно зробити педагогічно керованим, щоб окремі форми і методи

навчання поступились цілісним технологіям загалом і технологіям навчання – зокрема [93, с.9].

Технологія – це “побудована на діагностичній основі, чітко контрольована й коригована модель навчання, спроектована на досягнення гарантованого кінцевого результату” [4, с.95]. Вона передбачає системну сукупність засобів навчання і виховання. До неї відносяться методи, форми, способи, прийоми. Педагогічна технологія вимагає неухильного дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень. Сучасні педагогічні технології, спрямовані на вдосконалення педагогічного процесу освітнього закладу, забезпечують розвивальний характер навчання і виховання молодого покоління, розвиток його особистісного потенціалу. Вони спрямовані не стільки на предмет, скільки на розвиток особистості учня.

Кожна технологія

- 1) має спиратися на певну наукову концепцію, що включає філософське, дидактичне та соціально-педагогічне досягнення цілей;
- 2) вона повинна мати змістову частину: цілі навчання, зміст матеріалу;
- 3) обов’язковою має бути процесуальна частина – технологічний процес організації навчального процесу, методи і форми роботи вчителів; управління процесом засвоєння матеріалу
- 4) діагностика навчального процесу [83, с.3].

Педагогічна технологія – це наука, яка зумовлює майстерність учителя. При використанні інноваційних технологій він перетворюється з авторитарного транслятора готових знань, ідей у натхненника творчого навчання учнів. Головне для такого вчителя не готові рецепти – розробки уроків, – а висока загальна культура, дидактична та психологічна компетентність, фундаментальні знання з базового предмета.

У наш час технологізація педагогічних процесів за допомогою впровадження новітніх технологій інтенсивно поширюється. Це всебічно сприяє інноваційному розвитку освіти.

Серед сучасних технологій, спрямованих на формування особистості при засвоєнні мови, інших предметів, можна назвати **технологію особистісно орієнтованого навчання, технологію розвивального навчання, технологію організації групової навчальної діяльності, формування творчої особистості** тощо. Роль технологічної сторони навчального процесу, яка гарантує творчу адаптацію учнів до суспільного життя, постійно підвищується, бо впровадження сучасних технологій навчання і виховання дають можливість здійснювати педагогічне керівництво навчально-виховним процесом.

Смисл технології особистісно орієнтованого навчання полягає в тому, щоб індивід (а не колективний суб'єкт) набував свій неповторний, позитивний – суб'єктивний досвід – у вибіркового пізнанні світу, яке зумовлене емоційним ставленням до об'єктів пізнання. Завдання вчителя полягає в тому, щоб створити умови для розвитку особистості учня, і, враховуючи досвід, якого він набув, удосконалювати його здібності, пізнавальні можливості, формувати його як сильну особистість із розвинутим мисленням, творця власного життя. Школярі в процесі навчання на засадах індивідуалізації та диференціації мають набути якості, які “давали б їм змогу успішно вирішувати складні проблеми своєї життєдіяльності” [67, с.59].

Основним фактором розвитку дитини є її діяльність: самоосвіта, саморозвиток, самореалізація, самовдосконалення. Вчитель забезпечує активну діяльність школярів у процесах засвоєння навчальної інформації, у відборі і конструюванні особистісно значущого змісту навчального матеріалу, в розвитку моральної, духовної, емоційної сторін особистості учнів. При цьому використовуються різноманітні методи, форми, прийоми роботи: дискусії, самостійна робота, вирішення навчальних завдань, дидактичні ігри, порівняння поглядів, проблемний підхід до вирішення різних питань тощо.

Ідея особистісно орієнтованого навчання не нова. Її знаходимо у працях зарубіжних та вітчизняних педагогів-гуманістів, в тому числі наших

сучасників: Д.Дьюї, А. Маслоу, К.Роджерса, О.Балла, В.Сухомлинського, І.Беха, О.Вишневського, В.Кременя, А.Фурмана, І.Якіманської, О.Бондаревської та багатьох інших вчених, що виступали проти авторитаризму та технократизму в освіті, обстоювали та обґрунтовували теорію дитиноцентризму.

Потрібно враховувати, що інші інноваційні освітні і виховні технології (технологія розвивального навчання, вальдорфська педагогіка, групової роботи тощо) мають особистісно орієнтовану основу.

Основна увага у технології розвивального навчання зосереджується на наступності між початковою і основною школою, на створенні природного переходу до основної школи – розвитку теоретичного мислення дитини.

Проблема полягає в тому, як зазначає О.К.Дусавицький, що дошкільник, учень початкових класів володіє тільки емпіричним способом пізнання світу. В подальшому, в середніх класах, дітям важко опанувати нові складні предмети і проявляти інтерес до пошуку істини. Необхідно, щоб школяр піднявся на новий ступінь пізнання світу – засвоїв особливості теоретичного мислення, тобто навчився розв'язувати навчальні завдання, змістом яких є теоретичні поняття. Діти до цього психологічно готові. “Психологічні дослідження останніх десятиріч переконливо свідчать про те, що зоною найближчого розвитку дитини семи-десяти років є формування основ наукового мислення, бажання й уміння вчитися. Це сенситивний, тобто найчутливіший період життя, коли душа дитини відкрита творчому пошуку. Якщо ми підтримуватимемо, а не гальмуватимемо цей процес, дитина отримає засоби саморозвитку. У такому разі можна сказати, що вона готова до основної школи, змістом якої є система наукових знань про світ” [38, с.89-90]. Отже, учень початкових і середніх класів має всі можливості для формування мислення на дуже високому рівні – на рівні науковому.

Розвивальне навчання – одна з небагатьох цілісних технологій, детально розроблена багатьма вченими. Технологія розвивального навчання

спрямована на розвиток теоретичного мислення, формування розумових здібностей учня, оволодіння способами дій, розвиток самостійності в пізнавальних процесах – на формування особистості дитини.

У процесі реалізації інноваційного навчання вчитель стикається з певними суперечностями, а саме: таке навчання зорієнтоване на майбутнє високорозвинуте постіндустріальне суспільство з розгалуженою демократичною, політичною системою і високим економічним розвитком. Але в посткомуністичних країнах існує кризовий стан економіки, невизначеність соціальних відносин, нерозвинута демократія. Внаслідок цього вчитель та і все суспільство виявляє неготовність до прийняття інновацій [4, с. 81]. А тому в процес навчання їх важливо втілювати поступово, але неухильно. Важливою проблемою вчителя у цьому процесі є талант, уміння поступово перевести консервативну систему традиційного навчання в «режим інноваційного функціонування», не руйнуючи, а розвиваючи всі позитивні напрацювання дидактики, методик.

У наступному розділі детальніше розглянемо одну з найбільш перспективних технологій інноваційного навчання – розвивальне навчання.

РОЗДІЛ IV. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ РІДНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

IV.1. Проблема навчання і розумового розвитку дітей у працях педагогів та психологів

Ідея розвитку мислення дитини з метою пристосування її до навколишнього світу, як відомо, сягає глибини віків. Їй приділяли значну увагу у свій час Конфуцій, Сократ, Демокріт, Я.А.Коменський, Ж.Ж.Руссо, Й.Песталоцці, К.Д.Ушинський, А.Дістервег, С.Ф.Русова, С.Т.Шацький, П.П.Блонський, В.О.Сухомлинський та інші видатні мислителі, педагоги.

Ознайомлення з науковими працями багатьох педагогів свідчить про те, що проблема розвитку мислення учнів довгий час розглядалась як складова частина інших проблем навчання. Наприклад, видатний швейцарський педагог Й.Г.Песталоцці (1746-1827) вважав, що розвиток людини повинен бути всебічним: фізичним, розумовим, моральним. Особливу увагу він приділяв розумовому розвитку, розвитку здібностей учнів. Саме він, один із засновників дидактики початкового навчання, був першим, як зазначає О.Я.Савченко, хто усвідомив пріоритетність розвитку мислення у навчальному процесі та вжив термін розвивальне навчання [112, с. 126].

У розумовому розвитку Й.Песталоцці акцентував увагу на спостереженні (чуттєвому сприйманні), яке називав єдиним істинним фундаментом навчання, бо все що відбувається далі – абстракція чуттєвого сприймання. Найсуттєвішим принципом у навчанні для нього був принцип врахування взаємозв'язку існуючих на світі речей за їх подібністю – систематизація.

Педагогічні погляди Песталоцці високо оцінив К.Д.Ушинський. Він стверджував, що ідея розвитку здібностей учнів, їх мислення була великим відкриттям швейцарця, більш значущим, ніж відкриття Америки [131, с. 69]. Завдання розвитку дитини Й.Песталоцці вважав “загальною проблемою всього людства”.

Німецький філософ, психолог і педагог Й.Герbart (1776-1841) також обґрунтовує ідею розвивального навчання. Він вважав, що в процесі навчання, формування дитини велике значення має розвиток у них шести видів багатостороннього інтересу: емпіричного (до навколишнього світу), екскулятивного – “до речей і явищ”; естетичного – “до прекрасного”, симпатичного – “до близьких”; соціального – “до всіх людей”; релігійного як служіння релігії, “найвищому духові”. За Герbartом, для задоволення цих видів багатостороннього інтересу дітей треба відповідно проводити і навчання. Перші три види інтересу повинні задовольнятися вивченням

предметів природничо-математичного циклу, а інші три – вивченням гуманітарних навчальних предметів [118, с. 60].

Один із важливих наступних кроків у створенні теоретичних основ розвивального навчання зробив талановитий німецький педагог А.Дістервег (1790-1866) у праці “Керівництво до освіти німецьких вчителів”, яку він написав, узагальнивши досвід попередників. Він оперує термінами “розвивальне навчання”, “розвивальний спосіб”, протиставляючи відповідно таке навчання “рецептивному”, “догматичному” [35, с. 375].

Основні положення дидактики розвивального навчання він розробив у вигляді 33 законів і правил навчання. Наприклад, один із них вимагає, щоб дітей навчали за принципом природодоцільності, тобто наслідування природного розвитку людини, а також урахування вікових та індивідуальних особливостей учня. Педагог значну увагу приділяє вивченню основ національної освіти, систематизації знань, особистості вчителя тощо.

Великий вплив на розвиток теорії розвивального навчання мали погляди американського педагога Д.Дьюї (1859-1952). У працях “Моє педагогічне кредо” (1897), “Школа і суспільство” (1899), “Як ми мислимо” (1910), “Школа майбутнього” (1915), “Демократія і освіта” (1916), “Вступ до філософії виховання” (1910) вчений формує нову філософію освіти, основні положення якої полягають у тому, що:

- наука служить людині, з її допомогою долаються різні проблеми;
- вихідним моментом всякого пізнання є людська діяльність;
- у результаті діяльності виникають розумові здібності.

Д.Дьюї критикує традиційну систему навчання, протиставляє репродуктивне навчання проблемному. Значну увагу приділяє принципам індивідуалізації, диференціації та інтеграції, розкриває шляхи їх реалізації.

Він вважає, що дитина в школі має бути сонцем, навколо якого мають обертатись усі освітні засоби, вся діяльність учителя. Це сприятиме формуванню особистості дитини.

Велике значення у навчанні мали його новаторські ідеї про посилення національного виховання, гуманізацію шкільного життя, зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану [118, с.172-175]. Вони мали значний вплив на українську педагогіку першої третини ХХ століття, а також стали, певною мірою, основоположними принципами теорії розвивального навчання.

Не обминув своєю увагою проблему розумового виховання дітей і К.Д.Ушинський. У той час у Росії гостро стояла проблема реформування освіти, яке розпочалось у 50-х роках ХІХ століття в умовах кризи феодально-кріпосницької системи. Найважливішими завданнями шкільної реформи, як вважав педагог, є демократизація системи освіти і приведення її у відповідність із потребами країни. Основним об'єктом цих процесів мало бути будівництво народної школи.

В одній із праць, яка стала вершиною його педагогічної творчості, “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології”, видатний педагог висвітлює актуальні на той час і сьогодення фізіологічні закони діяльності людського організму, психічні явища (нервова система, звички, увага, уява, мислення, почування, воля) і переконує, що вчитель має широкі можливості здійснювати величезний вплив на розвиток розуму, волі, почуттів, звертає увагу на мізерність тієї частини цієї можливості, якою вже скористалося виховання. Розглядаючи мислення у цій праці, К.Д.Ушинський описує розумову діяльність дитини, торкається термінів **поняття, судження, умовиводи**; полемізує з сучасниками відносно змісту методів індукції та дедукції тощо.

Він був переконаний, що головна мета навчання “полягає в розвитку розумових здібностей учня, його спостережливості, пам'яті, уяви, фантазії і розуму. Треба постійно пам'ятати, що слід передати учневі не тільки ті чи інші знання, а й розвинути в нього бажання і здатність самотійно, без учителя, здобувати нові знання [131, с.23].

Значний вклад у розвивальну педагогіку внесли В.П.Вахтеров, П.П.Блонський, С.Т.Шацький, С.Русова та інші педагоги і вчені, які вважали, що в гармонійному розвитку особистості основне місце належить розвитку інтелекту дитини. Вони підкреслювали, що в процесі навчання важливою є опора не на засвоєння готових знань, а на їх здобування. Учня необхідно навчити мислити, робити висновки – формувати його як вільну творчу особистість. Наставник має дотримуватись старовинного прислів'я, що “поганий учитель подає істину, мудрий учить її знаходити”.

Особливо велику увагу розумовому розвитку в школі приділяла Софія Федорівна Русова. Вона була глибоко переконана, “що тільки той народ і виборює перемогу, який має найкращу школу, найбільше письменних, котрі вже можуть приєднати себе до науки, читаючи книжки, часописи, користуючись знаннями в своєму житті” [109, с.5]. Школа має формувати інтелект дитини, розвивати її розум. “Розум викликає активну думку, шукання істини – правди, а це шукання і є вічним і обов’язком, і завданням людини і людства. Розум нахиляє до критики, а розумна критика конче потрібна для постійного поступу, вона убезпечує людину від закристалізування в одних формах життя, не дає зупинятися на півшляху до абсолютного знання” [109, с.17-18].

У процесі інтелектуального розвитку дитини С.Русова виділяла такі основні поняття як навчання, учіння і як результат – освіта. Навчання вона вважала основною категорією дидактики, яка завжди була в центрі уваги педагогів усіх рівнів і всіх народів. Сама вона добре знала і поділяла думки про навчання Я.Коменського, А.Дістервега, К.Ушинського та інших дидактів.

Велику увагу педагог приділяє в навчанні змісту освіти. Це один з основних елементів у структурному процесі навчання в школі. Вихідні положення її концепції в цьому питанні – передача молодому поколінню змісту соціальної культури для її збереження і розвитку. С.Русова зазначає, що зміст освіти є категорія історична і залежить від рівня розвитку

суспільства – суспільно-економічного, духовного, наукового, від його потреб. Так, якщо індустріалізація другої половини ХІХ ст. вимагає переважно широкого ознайомлення з природничими науками, особливо хімією, фізикою, вивчення яких базується на знаннях математики, то на початку ХХ ст., що характеризується національним пробудженням народів Росії, в тому числі України, зміст освіти, як вважає Софія Федорівна, не обмежується тільки вивченням природничих наук. Він вимагає вивчення історії, літератури, мистецтва тощо з метою вдосконалення духовного розвитку людини. Модель освіти, як переконана С.Русова, повинна бути розвивальною, бо процес навчання – це не накидання в голову учня різноманітного знання, а вироблення самого розуму й активної думки.

С.Русова описує види мислення, розвиток яких використовує в навчальній практиці. Вона зазначає, що наше довкілля складає “два світи: один фізичний, який ми бачимо, чуємо, пробуємо, і другий світ – нашої свідомості, що складається з вражень, комбінацій і абстракцій” [109, с.192].

Ці “світи” можна досягнути, вважає педагог, пізнаючи за допомогою емпіричного і абстрактного мислення. Розвиток емпіричного мислення вимагає проведення занять, які “мають завданням знайомити дитину наочно з її довкіллям, з природою. Треба збагатити конкретними простими уявленнями її словник; давати знання кольорів, форм, напрямків, обсягу різних речей, деталізацію цілого на частини, давати дитині розуміння користі й небезпеки найближчих до неї речей; навчити її порівнювати їх між собою;... краще розпізнавати найпростіші явища природи, господарства, хліборобства, їх причини та наслідки...” [110, с. 212].

Проте “одне емпіричне мислення може дати чимало дефектів. При найкращому розвитку воно може допомогти дитині тільки в тих умовах, які вже дитина зустрічала раніш” [110, с. 211], тобто емпіричне мислення – це важливий, але не найефективніший шлях розвитку дітей.

Світ свідомості людина може пізнавати методом абстрактного мислення. Порівняно з емпіричним “абстрактно-розумове мислення може

допомогти при всяких, хоч і нових обставинах, в яких дитина ще й не бувала” [110, с. 211].

Важливим завданням в процесі навчання, як вважала С.Русова, є таке оволодіння знаннями, при якому діти зрозуміли б їх системність, структурованість... “Все навчання повинно бути єдиним, як організм ... кожна наука має стати перед учнями як щось суцільне” [110, с. 219].

Для забезпечення цього принципу системності потрібно було поступово і послідовно вивчати матеріал протягом року, здійснювати міжпредметні зв'язки. Вона пропонує об'єднувати декілька предметів для засвоєння інтегрованих курсів, особливо в перших двох класах, а саме: вивчення рідної мови, народної поезії, географії, історії краю (у вузькому значенні слова). З цією метою вона радить широко використовувати асоціації. “Асоціації складаються на ґрунті різних зв'язків: асоціації за суміжністю часу та простору; асоціації подібності та протилежності” тощо [109, с. 206].

Методи, які використовуються в навчанні, С.Русова класифікує за характером мислення, за джерелом знань, за характером роботи. В залежності від типу мислення вона ділить методи на індуктивні та дедуктивні, описує їх. Наприклад, у процесі емпіричного мислення застосовується метод індукції – спосіб міркування від часткових фактів до загальних висновків, “концептів”. Розвиток абстрактного мислення зумовлює дедуктивний шлях засвоєння матеріалу – розклад цілого на елементи. Софія Федорівна зазначає, що в тогочасній школі дедуктивний метод навчання не мав такого детального розроблення і використання, як індуктивний метод [109, с. 226]. Ці два методи, як відомо, широко застосовуються в сучасній школі.

Просвітителька, описуючи процес пізнання, значну увагу приділяє операціям мислення: аналізу, порівнянню, класифікації, абстрагуванню, синтезу. Порівняння вона вважає однією з найважливіших операцій мислення та найефективнішим методичним прийомом. Вона пропонує методичні

рекомендації щодо застосування кожного прийому. С.Русова вважає, що учіння – це активна пізнавальна діяльність учня, що на уроці необхідно розвивати самостійність дитини, давати можливість вільно висловлювати свої думки. Педагог звертає увагу на необхідність здійснювати індивідуальний підхід до учнів, реалізувати диференційоване навчання тощо.

Отже, ідея розвивального навчання не нова. На протязі останніх століть талановиті педагоги неодноразово закликали замінити школу освітніх стандартів школою вільного розвитку, та потужні сплески педагогічного ентузіазму проходили [103, с. 57], бо не було розробленої, вивіреної і запропонованої масовій школі теорії розвивального навчання.

Традиційна система радянської освіти в початкових класах була спрямована, як ми вже знаємо, на розвиток емпіричного мислення. Навіть у 50-х рр. ХХ ст. значна частина вчених вважала, що можливості пізнання молодших школярів досить обмежені, для них властиве емпіричне мислення, що відображає зовнішній шар буття, має конкретний характер, відображає властивості і відношення, що лежать на поверхні явищ дійсності. Школярі усвідомлюють ці явища через конкретно-наочну призму свого досвіду. На розвиток вказаного мислення був спрямований зміст початкового навчання (система емпіричних понять і репродуктивні методи навчання). Відповідно до цього розроблялась “дидактика репродуктивного спрямування з елементами творчості” [93, с. 94].

Питома вага теоретичних знань, які засвоювались у початкових класах, була незначною. Вони не сприяли формуванню теоретичної свідомості і мислення школярів.

На початку ХХ ст. в радянській психології і педагогіці активізувались дослідження з розвитку людини в процесі виховання в широкому розумінні слова. Найбільш актуальною проблемою школи на цей час була необхідність привести у відповідність навчання дітей початкових класів, де розвивалось емпіричне мислення, з навчанням у старших класах, що будувалось на теоретико-дослідницькій основі, а основним змістом навчання було

засвоєння наукових понять. Невідповідність у рівнях розвитку мислення молодших і старших школярів спричиняла зниження успішності та інтересу до знань, пасивність у навчанні при переході учнів до середніх класів.

Перед ученими стояло завдання змінити зміст початкової освіти, побудувати його на теоретичній основі. Для цього потрібно було вивчити механізми психічного розвитку дитини, переконатись, що молодші школярі зможуть засвоювати теоретичні знання; побудувати навчальну технологію, що забезпечує реалізацію цілей освіти [38, с. 5].

Вивчаючи у 30-х роках ХХ століття проблеми навчання дітей молодшого шкільного віку, Л.С.Виготський бачив, що теорії їх інтелектуального розвитку морально застаріли. Він зробив висновок, що слабкі знання учнів та недостатній розумовий розвиток зумовлені не обмеженістю їх пізнавальних можливостей, а недосконалістю організації навчання. Життя потребувало такої теорії, яка сприяла б більш ранньому поглибленому розвитку учнів, більш продуктивному їх навчанню.

Однією із центральних на той час у психологічній науці, як зазначає Виготський, була проблема співвідношення навчання і психічного розвитку дітей. Від її правильного вирішення залежала ефективність і навчання, і розвитку школяра. Водночас значна частина психологів розглядала навчання і розвиток незалежними один від одного процесами. Найбільшим прихильником цієї точки зору був французький психолог Жан Піаже. Розвиток дитини подається ним як процес, підпорядкований природним законам. Він відбувається за типом дозрівання, а навчання розуміється як чисто зовнішнє використання можливостей, які виникають у процесі розвитку [14, с. 228].

Друга точка зору психологів полягала в тому, що навчання і розвиток ототожнювались (У.Джеймс і Е.Торндайк). Третя – поєднувала дві перші, намагаючись подати розвиток і як навчання.

Л.С.Виготський відкидає всі три точки зору на цю проблему. У результаті вивчення психіки дитини він приходить до висновку, що вищі

психічні функції особистості (увага, пам'ять, мислення, воля, почуття) не є вродженими, їх природа соціальна. Тобто, розвиток вищих психічних функцій цілком залежить від навчання, яке повинне випереджувати розвиток.

У своїх працях Л.С.Виготський доводить, що навчання є умовою розвитку теоретичного мислення. Він обґрунтовано переконує, що молодші школярі здатні оволодівати науковими поняттями – у них формується наукове мислення. **Головним у навчанні має бути, як вважає учений, не засвоєння традиційної суми знань та формування вмінь і навичок, а розумовий розвиток, розвиток творчого мислення. Змістом такого навчання є формування наукових понять.** Як бачимо, Л.С.Виготський кардинально змінює зміст традиційного навчання. Він теоретично обґрунтовує можливість і доцільність навчання, зорієнтованого на розвиток дитини, як на свою безпосередню мету, хоч розгорнутого опису системи розвивального навчання він не подає.

У 30-50 роках ідеї Л.С.Виготського знайшли широке відображення та подальший розвиток у працях О.М.Леонтьєва, П.Я.Гальперіна, О.В.Запорожця, С.Л.Рубінштейна, Н.О.Менчинською, Г.С.Костюка та багатьох інших вчених. Вони підтвердили значущість ідей Л.С.Виготського для принципів змін у шкільному навчанні.

У їх психологічних дослідженнях доведено, що тип мислення (емпіричне чи теоретичне) в першу чергу залежить від системи навчання. І саме з «кінця 50-х років ХХ ст. починає формуватись нова тенденція в розумінні сутності та характеру навчання. Вона спрямована на відмову від репродуктивних, пояснювально-ілюстративних технологій та на розвиток пізнавальної активності, самостійності, творчої ініціативи учнів у навчально-виховному процесі» [93, с. 94].

У зв'язку з переходом до обов'язкової восьмирічної освіти, що зумовлював зміну змісту та тривалості початкового навчання (воно скорочувалось до 3-х років), а також зрослими пізнавальними можливостями дітей, назріла потреба докорінної перебудови початкової ланки освіти. Ця

перебудова йшла спочатку переважно шляхом удосконалення традиційної системи навчання, що мала мету засвоєння знань, формування вмінь та навичок.

Поступово в окремих посібниках і методичних рекомендаціях учителям пропонувалося реалізувати також розвивальне навчання та виховання. А оскільки взаємозв'язок навчання і розвитку школярів на той час експериментально не досліджувався, то наукового підґрунтя для істотних змін існуючих дидактичних, методичних підходів у початковому навчанні не було [46, с. 49].

Л.Занков одним з перших оцінив цю наукову ситуацію, і науковий колектив під його керівництвом почав досліджувати “характер об’єктивного зв’язку між побудовою навчання і розвитком школярів” [47, с. 21-22]. Пізніше над цією проблемою активно працював інший науковий колектив під керівництвом Д.Ельконіна та В.Давидова.

У ці роки проблеми навчання і розвитку молодших школярів вивчалися експериментально. Двома науковими колективами Л.В.Занкова та Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова перевірялась і конкретизувалась гіпотеза розвитку учнів початкових класів Л.С.Виготського. В результаті наукових пошуків, які супроводжували експериментальну роботу, відповідно виникло дві системи розвивального навчання, які ми й розглянемо.

IV.2. Система загального розвитку школярів початкових класів Л.В.Занкова (1901-1977)

Однією з перших теорій розвивального навчання є теорія загального розвитку школярів початкових класів, розроблена під керівництвом Л.В.Занкова. Вчений, спираючись на теоретичну спадщину Л.С.Виготського, з кінця 50-х років ХХ ст. робить серйозну спробу виявити об’єктивні закономірності такого співвідношення навчання і розвитку дітей, яке б

дозволило здійснити їх оптимальний загальний розвиток, більш високий, ніж у навчанні за традиційною системою.

Уже в 60-70-х роках колектив учених під його керівництвом проводить фундаментальне дослідження об'єктивного закономірного зв'язку між побудовою навчання (змістом, методами, конкретними методиками) та ходом загального розвитку школярів.

Основними показниками загального розвитку, як вважав учений, є вдосконалення аналізуючого спостереження і практичної діяльності, формування наукових понять. Так, спостережливість пов'язана зі сприйманням. Спостережливість допомагає знаходити ознаки явищ, які так необхідні при формуванні емпіричних і особливо теоретичних понять.

У психічному розвитку, як зазначав Л.В.Занков, надавались переваги абстрактно-теоретичному мисленню, вмінню школярів здійснювати розумові дії, застосовувати такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння тощо. Але це не означало, що емпіричне мислення, яке є першим етапом формування наукових понять, відсувалось на другий план. Воно просто вдосконалювалось, перебудовувалось. Увага до емпіричного і теоретичного мислення сприяла всебічному розвитку дитини, повноцінному засвоєнню знань.

Л.В.Занков значну увагу приділяв індивідуалізації навчання. Кожній дитині, як він вважав, необхідно дати можливість систематично працювати над собою в залежності від рівня її розвитку.

При створенні системи навчання вчений, його колектив дотримувалися певних принципів:

1. Провідна роль у початковому навчанні належить теоретичним знанням.
2. Навчання має відбуватись на високому рівні труднощів.
3. Швидкий темп вивчення матеріалу.
4. Усвідомлення школярами процесу навчання.

5. Цілеспрямована і систематична робота над загальним розвитком усіх учнів, в тому числі й найбільш слабких [48, с. 81].

У своїх працях Л.В.Занков детально роз'яснював кожен із цих принципів, щоб вони не сприймалися поверхово. Наприклад, найчастіше вчителі неправильно розуміють принцип швидкого темпу вивчення матеріалу. Вчений пояснює, що він полягає не в тому, щоб “діти впродовж уроків розв'язували якомога більше прикладів, виконали якомога більше завдань тощо. Йти вперед швидким темпом зовсім не означає поспішати на уроці, давати у поспіху якомога більше відомостей школярам...” [47, с.52]. Цей принцип вимагає, щоб уроки були змістовними, щоб на них найбільш глибоко засвоювались відомості, які подаються на уроках, включались в асоціації, групувались, об'єднувались у систему.

Головним принципом, який відігравав вирішальну роль у теорії розвивального навчання Л.В.Занкова, був принцип навчання на високому рівні труднощів. Він мав на увазі розвиток теоретичного мислення школярів – формування наукових понять тощо.

Аналізуючи цю систему навчання, сучасні вчені досить критично її оцінили. Наприклад, Н.Ф.Виноградова зазначає: “Ми вважаємо, що вона не передбачає вихід за межі емпіричної свідомості і мислення, хоча один з її принципів був орієнтований на засвоєння саме теоретичних знань. Крім того, в роботах Л.В.Занкова відсутнє саме розуміння теоретичного мислення, його своєрідність, суть і відмінність від емпіричного. Він підкреслює, що “саме розщеплення мислення на емпіричне і теоретичне”, як самостійні форми свідомості, глибоко помилкові” [16, с. 13].

У системі Л.В.Занкова мало уваги приділяється організації спілкування і співробітництва учня з учителем. Цінним є те, що його система була спрямована на “розвиток у молодших школярів самостійності мислення, зв'язаного з вольовою сферою, з живими емоціями. При цьому приділялась велика увага розвитку спостережливості, дослідженню зв'язку спостережливості і мислення” [16, с. 16].

Експериментальне навчання проводилось у 50-60-х роках у сотнях початкових класів усіх регіонів СРСР.

Слід відзначити, що тріумфального проникнення системи Л.В.Занкова у навчальний процес початкової школи не відбулось. Суспільство ще не було підготовлене до думки про можливість формування самостійної, незалежної людини, здатної критично мислити. Крім того, держава в той час агресивно реагувала на найменшу спробу переглянути мету і зміст освіти. Слабкою була також психологічна та дидактична підготовка вчителя, не вистачало необхідної наукової літератури.

Проте система Л.В.Занкова є важливою сходинкою для подальшої реалізації розвивального навчання. Його дослідження переконують, що школярі початкових класів мають великі потенціальні можливості для розвитку теоретичного мислення.

В останні роки у зв'язку зі змінами у системі початкового навчання, зокрема, появою великої кількості інноваційних форм роботи, варіативних підручників, відбулося переосмислення пріоритетів у дидактичній основі системи Л.В.Занкова. На початку 90-х років у Російській академії освіти було відкрито Федеральний науково-методичний центр імені Л.В.Занкова, який почав координувати дослідження з проблеми навчання і розвитку, надавав допомогу в запровадженні у практику дидактичної системи за ідеями вченого [46, с. 50]. За його системою проводяться семінари, виїзні курси вчителів.

У 2001 р. педагогічна громадськість відзначила 100-річчя від дня його народження.

IV.3. Теорія навчальної діяльності Д.Б.Ельконіна та В.В.Давидова

У 30-50 роках ідеї Л.С.Виготського знайшли широке відображення та подальший розвиток у працях О.М.Леонтьєва, Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, П.Я.Гальперіна, О.В.Запорожця, С.Л.Рубінштейна, Н.О.Менчинської, Г.С.Костюка та багатьох інших учених. Значна кількість талановитих учених

вивчала різні сторони розвивального навчання. Теорію двох типів мислення досліджував В.В.Давидов, теорію навчальної діяльності – В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, В.В.Рєпкін; теорію побудови навчальних предметів – В.В.Давидов, В.В.Рєпкін та ін.; загальнопсихологічну теорію ведучої діяльності – О.М.Леонт'єв; теорію поетапного формування розумових дій – П.Я.Гальперін тощо.

Розглянемо детальніше суть деяких із них.

Так, В.В.Давидов, проаналізувавши праці вітчизняних і зарубіжних учених про розвиток мислення, виділяє його два типи – емпіричне і теоретичне. Для їх формування необхідне узагальнення, яке призводить до формування відповідно емпіричних і теоретичних понять.

Емпіричне мислення, тобто предметно-наочне, наочно-образне – конкретне мислення, виникає в дошкільному віці. Воно базується на чуттєвому сприйнятті і досвіді. Мета його – узагальнення, класифікація реальних об'єктів, які пізнаються за формально спільними зовнішніми ознаками, виділення їх в окремий клас, групування.

В умовах школи емпіричне мислення здійснюється під керівництвом учителя. В процесі його розвитку застосовуються репродуктивні (догматично-повідомлювальні, ілюстративно-пояснювальні) методи, що вимагають показу зразка, пояснення, запам'ятовування. Виділення загального в результаті порівняння завжди є абстрактним, мисленнєвим.

У процесі емпіричного пізнання світу уявлення про предмети, поступово втрачаючи свою наочно-сенсорну (чуттєву) основу, перетворюються на емпіричні поняття, тобто і узагальнену думку про предмет або явище. Засобом фіксації цього поняття є слово – термін.

Треба зауважити, що виділення ознак предметів та явищ є однією з основних складових процесу мислення. “Ознака – показник предмета, знак, за допомогою якого можна пізнати, визначити що-небудь [91 , с.524].

При формуванні емпіричного мислення подані “на блюдечку” ознаки не стимулюють аналітико-синтетичну діяльність учня, яка має бути

спрямоване на самостійне виявлення нових якостей реалії та встановлення асоціацій у межах навчального розділу з мови на міжпредметному рівні, на систематизацію матеріалу, збіднюється сприймання дитини, не розвивається її мислення.

Взаємодія учня та вчителя вкладається у рамки управління і виконання, тобто вчитель бере ініціативу на себе, вказує шляхи вирішення проблеми, а школяр тільки запам'ятовує знання та формує вміння. У даному випадку учні одержують формально-абстрактне уявлення про клас предметів, явищ, які володіють набором загальних ознак. Ці знання дуже далекі до наукових понять із системою істотних ознак у їх взаємозв'язку і обумовленості.

Мислення дітей залишається на рівні репродуктивного відтворення, передбачає вирішення тільки типових завдань на уроках мови і є змістом традиційного навчання, в основі якого лежить конкретне, емпіричне мислення. Емпіричне мислення є тільки елементарним узагальненням і не веде до значного розвитку інтелекту, хоча на першому етапі пізнання воно є обов'язковим.

Емпіричне узагальнення дає можливість дітям тільки класифікувати предмети, явища, встановлювати родо-видові відношення тощо.

Треба зауважити, що мовознавчі поняття у традиційній системі навчання в початкових класах засвоюються теж на рівні конкретного мислення. Діти знайомляться зі стандартним визначенням наукового поняття, виконують різноманітні вправи для запам'ятовування його загальних ознак. Увага приділяється закріпленню матеріалу. Механічне, бездумне засвоєння поняття призводить до того, що школяр не готовий творчо використати набуті знання. Розвиток продуктивного мислення гальмується. “Специфіку власне науково-теоретичних понять формально-логічна абстракція не виражає” [29, с. 87-88].

В.В.Давидов зазначав: “Вирішення корінних завдань сучасної шкільної освіти в кінцевому підсумку зв'язано зі зміною типу мислення, що проектується цілями, змістом і методами навчання. Всю систему навчання

потрібно переорієнтувати з формування у дітей розумово-емпіричного мислення на розвиток у них сучасного науково-теоретичного мислення” [28, с. 395].

Теоретичне мислення розглядається вченим як таке, що є опосередкованим, рефлексивним, суттєвим. Це абстрактно-логічне мислення в наукових поняттях, які можна розвивати з молодшого шкільного віку. Воно, як засіб пізнання дійсності, ґрунтується на складній пізнавальній діяльності.

Щоб сформувані наукове поняття, думку про предмет, явище, знання про нього, потрібно зрозуміти його суть – знайти його головні, суттєві ознаки, тобто відобразити об’єкт пізнання з боку його внутрішніх зв’язків і відношень з іншими об’єктами. Суттєві спільні ознаки об’єднують подібні явища в одне поняття. Вони – закономірності існування наукових понять.

Процес формування наукових понять передбачає вміння учнів відрізняти суттєві ознаки від несуттєвих, другорядних. “Суттєва ознака – це ознака, яка неодмінно належить предмету за всіх умов, без якої даний предмет існувати не може і яке виражає природу предмета і тим самим відрізняє його від предметів інших видів і родів... Якщо цю ознаку виокремити, то зазначене поняття розпадається, перестає існувати” [58, с. 578].

В особливостях узагальнення, абстракції і поняття, що лежать в основі теоретичного мислення, є величезні відмінності від абстракції, узагальнення і поняття, характерних для емпіричного мислення. Наводимо співставлення у цьому плані, здійснені В.В.Давидовим.

1. “Емпіричні знання виробляються в процесі порівняння предметів і уявлень про них, що дозволяє виділити в них однакові, загальні якості. Теоретичні ж знання виникають у процесі аналізу ролі й функції деякого особливого відношення всередині цілісної системи, яке разом із тим служить генетичною вихідною основою всіх її проявів.

2. У процесі порівняння відбувається виділення формально загальної властивості деякої сукупності предметів, знання яких дозволяють відносити окремі предмети до певного їх класу незалежно від того, зв'язані ці предмети між собою чи ні. Процес аналізу дозволяє відкрити генетично вихідне відношення цілісної системи як її загальну основу чи сутність.

3. Емпіричні знання, що спираються на спостереження, відображують в уявленнях зовнішні ознаки предметів. Теоретичні знання, що виникають на основі мисленого перетворення предметів, відображують їх внутрішні відношення і зв'язки і тим самим "виходять" за межі уявлень.

4. Формально загальна властивість виділяється як рівнозначна з особливими і одиничними властивостями предметів. В теоретичних знаннях фіксується зв'язок реально існуючого загального відношення цілісної системи з її різними проявами, зв'язок загального і одиничного.

5. Процес конкретизації емпіричних знань полягає в підборі ілюстрацій, прикладів, що входять у відповідний клас предметів. Конкретизація теоретичних знань полягає в виведенні і поясненні особливих і одиничних проявів цілісної системи із її загальної основи.

6. Необхідним засобом фіксації емпіричних знань є слова-терміни. Теоретичні знання найперше виражаються у способах розумової діяльності, а потім уже з допомогою різних символу-знакових засобів, зокрема засобів природних та штучних мов" [29, с. 129-130].

Якщо врахувати, що майже всі знання, наприклад, із мови, подані у вигляді наукових понять, їх визначень, правил, то стає зрозумілою їх важлива роль у навчанні. У школі на уроках мови мають формуватись наукові поняття про звук, букву, слово, синоніми, іменник, прикметник, рід число, відмінок тощо. Ці знання потрібно засвоювати з дітьми не на формально-логічному, а на науково-теоретичному рівні.

Теоретичне мислення спрямоване на формування складних систем наукових понять, усвідомлення реальної картини світу, формування

світогляду. Теоретичне мислення зумовлює глибокі, якісні зміни в розвитку інтелекту дитини.

Таким чином, ми коротко розглянули теорію двох типів мислення В.В.Давидова, яка лежить в основі теорії навчальної діяльності.

Велике значення для розвитку цієї теорії мала чітка періодизація психічного розвитку дитини, розроблена Д.Б.Ельконіним. Розвиток дитини він ділить на такі періоди (подається у дещо спрощеному вигляді), вказуючи на такі види ведучих діяльностей, якими характеризується кожний період дитинства:

1. Немовлячий (0-1 рік) – безпосередньо-емоційне спілкування.
2. Раннє дитинство (1-3 роки) – предметно-маніпулятивна діяльність.
3. Дошкільний період (3-7 років) – рольова гра.
4. Молодший шкільний вік (7-10 років) – навчальна діяльність.
5. Молодший підлітковий вік (10-15 років) – інтимно-особистісне спілкування.
6. Старший підлітковий вік або рання юність (16-17 років) – навчально-професійна діяльність [Цит. за: 133, с. 59-60].

Із проблемою періодизації психічного розвитку дитини виникла проблема встановлення характеру ведучої діяльності для кожного періоду дитинства. Загальнопсихологічна теорія ведучої діяльності була розроблена О.М.Леонтьєвим. Вона полягає в тому, що у школі виділяються два види навчання. Перший – спрямований на оволодіння учнями знаннями і вміннями з метою розвитку мислення школяра. Це відбувається при вивченні мови літератури, математики, природознавства тощо.

Другий вид навчання переслідує іншу мету. Наприклад, на уроці праці діти виготовляють предмети побуту, ялинкові іграшки, вишивають. На уроці фізкультури грають у спортивні ігри. Під час реалізації цих видів діяльності знання і вміння, що розвивають мислення, є другорядними. Отже, перший вид діяльності грає головну роль у розвитку мислення дитини, інший –

другорядну. А тому в розвитку психіки дитини, її мислення необхідно спиратись на ведучу – **цілеспрямовану навчальну діяльність**.

Д.Б.Ельконін, у кінці 50-х років висунув гіпотезу, що **ведучою діяльністю для молодших школярів є навчальна діяльність**, у результаті якої відбуваються інтелектуальні зміни в розвитку самого учня. Він стає суб'єктом діяльності, бо оволодіває узагальненими способами дій у сфері понять, насамперед, наукових. У результаті багаторічних експериментальних досліджень лабораторією психології молодшого школяра у Науково-дослідному інституті загальної і педагогічної психології АПН СРСР під керівництвом Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова гіпотеза була обґрунтована, правильність її доведена.

Особливої уваги потребує психологічна теорія поетапного формування розумових дій, яка не завжди достатньо включається в теорію і практику розвивального навчання. Вона розглядалася різними вченими. Психологічну теорію поетапно формування дій вивчали зарубіжні та вітчизняні психологи: П.Жане, Ж.Піаже, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн. У результаті дослідження П.Я.Гальперіна були визначені етапи, через які потрібно провести дитину для того, щоб у неї були сформовані повноцінні дії (їх ми приводимо у матеріалі про оволодіння загальними способами дій, а також “навчальне завдання – найважливіший метод формування особистості”).

Способи дій – це сполучна ланка навчання і розвитку дитини [41, с. 8].

Потрібно зазначити, що розвивальне навчання в наш час – одна з найважливіших технологій формування особистості, а саме її розумового розвитку. Воно отримало визнання переважної більшості вчених та вчителів.

Розробка теорії розвивального навчання пройшла довгий шлях і активно вдосконалюється в наш час.

Ціла плеяда сучасних талановитих учених, таких як О.К.Дусавицький, С.Д.Максименко, П.І.Зінченко, В.В.Репкін, Н.В.Репкіна, В.Г.Кремень, Г.А.Цукерман, С.В.Ломакович та багато інших докладають усі зусилля до подальшої розробки й удосконалення теорії розвивального навчання,

основними авторами якої є В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, а в наш час В.В.Рєпкін, С.Д.Максименко, О.К.Дусавицький.

Значний внесок у вивчення цієї проблеми внесли і вносять учені і вчителі-новатори, що вдосконалюють технології застосування цієї теорії при вивченні окремих навчальних предметів, розділів, які відтворені у підручниках, посібниках, методичних рекомендаціях. Їх імена відомі вчительському загалу. В мові та літературі це П.С.Жедек, В.А.Левін, Л.М.Черняк, Л.Г.Олісова, Т.М.Некрасова, Л.І.Тимченко та багато інших.

IV.4. Особливості забезпечення цілеспрямованої навчальної діяльності учнів у системі розвивального навчання

Із досліджень учених, указаних вище, можна зробити висновок, що цілеспрямована діяльність учнів у системі розвивального навчання має особливості, які потрібно враховувати на кожному уроці мови та інших предметів. До них учені відносять такі:

1. Цілеспрямована навчальна діяльність зорієнтована на розв'язання навчальних завдань із метою формування поняття, що розвиває мислення учнів.

2. Основним змістом навчання повинно бути оволодіння загальними способами дій при розв'язанні різноманітних навчальних завдань у процесі формування наукових понять.

3. Теоретичні знання здобуваються в процесі цілеспрямованого навчання, організованого вчителями на уроці.

4. Розвиток теоретичного мислення учнів зумовлює тенденцію до дедуктивного засвоєння навчального матеріалу.

5. Основний зміст цілеспрямованої навчальної діяльності – науково-теоретичні знання у вигляді наукових понять.

Розглянемо ці особливості детальніше.

Перша особливість цілеспрямованої навчальної діяльності – розв’язання навчальних завдань.

1. Навчальне завдання – це мета, яка ставиться перед учнями на кожному уроці в формі проблемного завдання. Останнє створює навчальну чи проблемну ситуацію, розв’язуючи яку учні реалізують поставлену мету – виконують навчальне завдання [133, с. 127]. Навчальне завдання – головний компонент цілеспрямованої навчальної діяльності. Завдання учнів і вчителя – розв’язати навчальне завдання з метою формування поняття. З цією метою учні під керівництвом учителя мають оволодіти загальним способом розв’язання широкого кола часткових завдань – засвоїти способи дій, мисленневих операцій, що дозволяють розв’язати навчальну проблему, яка є серцевиною будь-якого завдання. (Детальніше ознайомитись з цією проблемою можна, перечитавши матеріал “Навчальне завдання – найважливіший метод формування інтелекту особистості” – III розділ).

2. Друга особливість цілеспрямованої навчальної діяльності – оволодіння загальними способами дій.

Як відомо, знання впливають на розвиток дитини. Але знання вона отримує по-різному. Одні з них – у готовому вигляді, пасивно, інші – активно, за допомогою різноманітних способів діяльності (прийомів навчальної роботи). Розвивальний вплив на дитину здійснює останній спосіб.

За допомогою різноманітних способів діяльності формуються вміння і навички. Але способи дій не можна підкоряти тільки формуванню вмінь та навичок, бо є ще і ті, які використовуються у плануванні навчальної діяльності, керуванні пізнавальними інтересами, поетапному формуванні розумових дій під час засвоєння знань та ін. Важливе значення у навчанні має поетапне формування розумових дій – розроблене П.Я.Гальперіним, яке визначило діяльнісний підхід до навчання і є основою для деяких теорій учіння.

Ним були визначені такі етапи розумових дій із метою виконання повноцінної дії:

- 1) етап попереднього ознайомлення з метою дії, створення мотивації учіння;
- 2) етап складання орієнтувальної основи дії (ООД) – вказівки щодо виконання дії, яка може бути подана учневі або складається ним самим;
- 3) етап виконання дії в матеріальному чи матеріалізованому вигляді (практична дія з реальними предметами – матеріальна; за допомогою моделей, схем – матеріалізована);
- 4) етап формування дії в формі усного чи письмового мовлення без опори на матеріальні або матеріалізовані засоби;
- 5) етап формування дії у внутрішньому мовленні;
- 6) етап виконання дії в розумову плані [21, с. 446-449].

Поетапне формування розумових дій зумовлює діяльнісний підхід до навчання і є основою для деяких теорій учіння. Так, на діяльнісному підході ґрунтується система розвивального навчання Д.Б.Ельконіна та В.В.Давидова.

Принцип діяльності був одним із основних у школах зарубіжжя, нашої країни ще на початку ХХ століття як такий, що сприяє підготовці підростаючого покоління до капіталістичних відносин.

У наш час, час реформування школи, капіталізації суспільства, він також є важливим, бо основними стають не знання людини самі по собі, а здатність самостійно здобувати необхідну інформацію.

У здобутті соціально-історичного досвіду людства, який є головною метою навчання, одним із найважливіших завдань дитини стає засвоєння способів виконання різноманітних видів діяльності.

Отже, учні у школі повинні оволодіти не лише знаннями, але й способами дій, системами дій, які виражаються у вигляді правила, опису, інструкції, вказівок в усному або писемному вигляді і використовуються для здобування практичних чи теоретичних знань.

На уроках мови учень виконує різноманітні розумові дії. Вони реалізуються за допомогою розумових операцій: аналізу, порівняння,

абстрагування, синтезу тощо. Ці дії допомагають вирішити різні проблеми: розкласти подумки мовне явище на частини, знайти суттєві ознаки, об'єднати частини в єдине ціле, встановити зв'язки з іншими об'єктами тощо.

Усьому цьому повинен навчити вчитель, орієнтуючись на зону найближчого розвитку учня.

Третя особливість цілеспрямованої навчальної діяльності полягає в тому, що теоретичні знання не подаються в готовому вигляді. Їх не можна перенести з голови учителя в голову учня. Вони здобуваються у процесі цілеспрямованого навчання, яке активізує мислення дитини, сприяє розвитку самостійної творчості.

Теоретичні знання, як ми знаємо, подаються у вигляді наукових понять. Вивчаючи процес формування понять, психологи Л.С.Виготський, Жан Піаже, С.Л.Рубінштейн, В.В.Давидов, Л.Й.Айдарова та інші вчені попереджують про недопустимість механістичного їх засвоєння: не можна нав'язати знання дитині, не можна передати їх пасивно. Процес утворення понять – “не автоматична розумова навичка, а складний і справжній акт мислення, яким не можна оволодіти при допомозі простого заучування, але який неодмінно вимагає, щоб думка дитини піднялась у своєму внутрішньому розвитку на високий щабель для того, щоб поняття могло виникнути у свідомості” [14, с. 188]. Це значить, що навчання потрібно будувати, як організований учителем у класі процес здобуття знань, який розвиває творче мислення. А мислення, насамперед, - це продуктивний процес, що призводить до здобуття нових знань, їх міцного засвоєння і використання у практичній діяльності.

Четверта особливість цілеспрямованої навчальної діяльності – використання методу дедукції.

Під час навчання використовуються два методи побудови, пояснення і засвоєння матеріалу – індуктивний та дедуктивний. Які ж особливості і переваги кожного з них?

Індукція – це спосіб міркування від часткових фактів, положень до загальних висновків (суджень) про об’єкти та їх властивості [91, с.325]. Формування емпіричних понять, як ми знаємо, відбувається шляхом виділення чуттєвих часткових ознак реалій та узагальнення спільних зовнішніх ознак. Тобто в процесі емпіричного мислення напрямок пізнання і спосіб міркування йде від конкретного до загального – відбувається з використанням методу індукції. Індуктивний метод органічно вплітається в розвиток емпіричного мислення.

Методисти В.О.Добромислов, А.В.Прудникова та ін. відзначають позитивні якості індуктивного методу. Засвоєння понять цим шляхом відбувається в процесі активної пізнавальної діяльності учнів. Цей метод сприяє розвитку у школярів логічного мислення, вчить їх самостійно аналізувати мовні явища, співставляти факти, узагальнювати, підвищує їх мовленнєву культуру.

Розвиток теоретичного мислення учнів зумовлює тенденцію до *дедуктивного* засвоєння навчального матеріалу – “від загального, від моделі об’єкта, від його генетичної клітини до часткового і похідного” [73, с.31] або до нових загальних висновків у науковому пізнанні. Ознайомлення з терміном, загальною схемою, моделлю, структурно-цілісним блоком матеріалу допомагає побачити загальну картину, глибше усвідомити роль розділу, теми в системі знань, у внутрішніх взаємозв’язках, допоможе скоротити час на засвоєння знань. Як художня картина стане швидше і краще зрозумілою, коли людина спочатку побачить її всю, а потім детальніше вивчатиме фрагменти, так і мовний матеріал потребує спочатку знайомства із його цілісною загальною схемою (будовою, структурою).

У багатьох діючих підручниках мовний матеріал будується з урахуванням дедуктивного методу. Спочатку подається матеріал про “Речення, текст”, а далі – розділ “Фонетика”, “Будова слова”, “Лексика” та ін. Саме таке розташування матеріалу дає можливість йти у навчанні від цілісної структури, реальної для мовлення, до вивчення “Фонетики”, “Будови слова”,

“Лексики”, інших розділів, що входять у цю систему, продемонструвати ієрархічні відносини між ними. Треба пам’ятати, що дедуктивний підхід до вивчення теоретичного матеріалу не скасовує необхідності попереднього накопичення фонду конкретних знань, узагальнених індуктивним шляхом [73, с. 31].

Деякі лексикологічні поняття, наприклад, синоніми, антоніми, застарілі слова, нові слова, фразеологічні звороти, А.В.Прудникова пропонує вивчати тільки індуктивним шляхом з використанням малюнків, спеціально підібраних текстів для спостережень. Лексичні та лексикологічні поняття – матеріал складний для розуміння і використання його у мовленні, як вона вважає, вимагає поступового накопичення знань, які приводять до формування поняття і формулювання визначень даних понять [99, с.54].

Не викликає сумніву, що вчителю при вивченні мовного матеріалу потрібно зважувати, який метод побудови, викладу і засвоєння його в кожному конкретному випадку буде ефективнішим. На нашу думку, найбільшу користь індуктивний метод принесе при вивченні конкретного матеріалу. Розпочинаючи вивчення мовного розділу, теми бажано користуватись, за деяким виключенням, дедуктивним методом, щоб учні усвідомили їх роль у мові та мовленні, встановили зв’язки з іншими темами, розділами, з системою знань.

При цьому слід пам’ятати, що обидва методи (індуктивний і дедуктивний) не ізольовані один від одного. З цього приводу цінним є зауваження Г.С.Костюка: “Індукція і дедукція в нашому мисленні нерозривно пов’язані одна з одною. Шляхом індукції ми робимо загальні висновки, а шляхом дедукції прикладаємо їх до нових випадків. У повсякденному і науковому мисленні індукція і дедукція доповнюють одна одну” [64, с.283].

Отже, курси, розділи, теми подаються вчителем, загалом, із використанням дедуктивного методу, вибудовуються в логіці руху від

цілісного до конкретного, з врахуванням зони найближчого розвитку дитини – здатності учня навчатись у процесі співпраці з учителем.

П'ята особливість цілеспрямованої навчальної діяльності – формування наукових понять.

Дослідження психологів, як уже зазначалось, довели, що молодші школярі здатні засвоювати науково-теоретичні знання, тому навчання можна спрямувати на формування в їх свідомості наукових понять – розвивати теоретичне мислення.

Наукове поняття формується на основі слова, яке узагальнює. Наукове поняття – це “логічно оформлена думка про предмет, явище, в якій відображено істотні його ознаки” [82, с. 145]. Для утворення у свідомості дитини наукового поняття на основі слова потрібен час і значні зусилля. У формуванні понять спостерігаються певні етапи. Спочатку необхідна “деяка кількість конкретних образів (уявлень). На основі тільки одного предмета поняття утворитись не може” [5, с.121]. Далі цей процес передбачає розумові операції аналізу образів, їх суттєвих і несуттєвих ознак. Виділяються суттєві ознаки, що розглядаються у взаємозв'язку як властивості одного і того ж предмета. Сукупність їх і утворює поняття. Подальша робота із засвоєння наукових понять іде в напрямку поповнення їх новими суттєвими ознаками на шляху розвитку понять.

IV. 5. Значення семантики слова для формування понять

Поняття формується на основі слова. Без слова, без мови обійтись у процесі формування понять неможливо. Між мовою і мисленням існує тісний зв'язок тому, що мова є своєрідною фізичною властивістю, засобом вираження будь-яких витворів розуму. Мова є засобом існування мислення [14, с. 225].

Формування поняття пов'язане із засвоєнням семантики слова, яка є досить складною. З одного боку, слово має значення, закріплене за ним у

мові, пряме значення слова, воно виконує номінативну функцію – називає окремий предмет. Без нього слово не є словом. З іншого боку, кожне слово – приховане узагальнення, а узагальнення є надзвичайний словесний акт думки у власному розумінні слова. Отже, другий компонент семантики слова – це його значення у психологічному аспекті – поняття. Тобто слово належить до царини мовлення так само, як до царини думки [14, с. 297]. Існує ще й третій компонент семантики слова – мовленнєве, контекстуальне значення слова. Воно відображає відношення слова до інших слів у художньому тексті і розглядається при вивченні лексикологічних понять на уроках мови та художнього стилю мовлення переважно на уроках читання, літератури.

Отже, семантика слова виявляється у відношеннях трьох видів:

- 1) до предмета дійсності (денотата);
- 2) до поняття, що виражається (сигніфіката);
- 3) до інших слів системи мови [72, с. 8].

У семантиці слова психологи і філологи розрізняють дві частини: значення і сенс (смысл). Перша з них є незмінна, константна частина семантики, тобто відображення в слові дійсності незалежно від ставлення до неї мовця; друга, навпаки, виражає ставлення мовця до того, про що йде мова [1, с. 16].

Зупинимось детальніше на всіх компонентах семантики слова, що мають відношення до формування емпіричних та наукових мовних понять, до поняттєвих зрушень у художньому тексті.

а) номінативне значення слова

Основне значення слова, ядро слова – його пряме значення, номінативне. Воно було першим у процесі історичного розвитку слова, мови. Його роль полягає в тому, щоб називати предмети і явища дійсності. Це значення закріплене за словом у мові.

Мовне, пряме значення слова виникає тоді, коли дитині показують новий предмет і називають його. При цьому встановлюється постійний нерозривний зв'язок звукового комплексу з реалією. В результаті цього

співвіднесення у мозку людини виникає предметне уявлення, що сприймається по пам'яті, навіть якщо предмет відсутній.

На першому етапі оволодіння значенням слова поняття не формується. Дане слово не узагальнює подібні предмети, явища. Воно означає для дитини один конкретний предмет, в якому **вона згодом спонтанно виділяє певні індивідуальні ознаки.**

У 3-4 класах школярі засвоюють знання про те, що всі слова у мові діляться за функціями і граматичними властивостями на повнозначні (номінативні, називні) і неповнозначні (граматичні, службові) та вигуки, що передають різноманітні емоції людини. Неповнозначні слова (сполучники, прийменники і частки) слугують для вираження граматичних відношень між номінативними словами.

У мовленні найважливішу роль виконують повнозначні слова. Вже у початкових класах учні повинні усвідомити, що повнозначне слово – двостороння єдність матеріального (звукової оболонки або буквеної, графічної) та ідеального (значення).

б) поняттєве значення слова

Дуже часто на уроках мови у початкових класах знайомство з новим словом обмежується засвоєнням його прямого значення. Однак Л.С.Виготський вважає, що “в той момент, коли дитина вперше засвоїла нове слово, пов'язане з новим матеріалом, **розвиток значення слова не закінчився, а лише розпочався**, слово є спочатку узагальненням найелементарнішого типу, і тільки в міру свого розвитку дитина переходить від узагальнення елементарного до все більш і більш високих типів узагальнень, завершуючи цей процес утворенням справжніх понять” [14, с. 188].

Слово є необхідною матеріальною оболонкою для поняття. Поняття формується на основі слова чи словосполучення, що має предметне значення чи означає якість, дію. Мова дає можливість абстрагувати суттєві ознаки цього явища і узагальнити їх в те чи інше поняття. Поняттєве значення є

важливим, константним компонентом семантики слова. Як ми переконались, зміст роботи над поняттєвим значенням слова – це знаходження ознак спільних – при формуванні побутового поняття, суттєвих – при формуванні наукового поняття.

Різниця між поняттям і значенням слова полягає в тому, що поняття, як відображення всіх істотних ознак об'єкта і результат нашого знання про предмет, “незрівнянно багатше за змістом, ніж те, що ми називаємо значенням... Значення в слові є той мінімум ознак, який робить слово зрозумілим і забезпечує йому функціонування в мовленні” [122, с. 111].

Формування побутових і наукових понять сприяє розвитку мислення і, таким чином, розвитку значень слів (розвитку мовлення), оскільки вони, як зазначалось, є категоріями однорідними.

в) контекстуальне значення слова

У роботі над семантикою слова, від якої залежить формування понять, необхідно враховувати не тільки відношення його до дійсності, до поняття, яке воно виражає, але і до інших слів контексту. Залежність значення слова від контексту можна розглядати в художньому та розмовному стилях мовлення.

У художньому творі, основною функцією якого є емоційний вплив на читача, факти дійсності відтворюються не лише за допомогою прямого значення слів, але й “опосередковано, за допомогою змісту нашарувань, актуалізованих у словах-назвах конкретних предметів” [108, с.35]. (Лисичка побігла у ліс; Ну, ти й лисичка, Оленочко).

В емоційних нашаруваннях міститься образна інформація, що допомагає розкрити внутрішній світ героя, його риси характеру, взаємовідносини з оточуючим, авторську позицію у ставленні до нього тощо. Як бачимо, контекстуальне значення виражає ставлення мовця до того, про що йде мова, воно є змінною, а не постійною частиною семантики слова, що потрібно враховувати у мовленні при засвоєнні художнього твору.

Розгляд контекстуального значення слова, яке є засобом створення художнього образу в літературі, відбувається на уроках мови при вивченні тем “Багатозначні слова”, “Пряме і переносне значення слів”, “Синоніми”, “Антоніми”, на уроках читання і літератури в процесі аналізу художніх текстів.

Отже, робота над семантикою слова, збагаченням словника тісно пов’язані з розвитком мислення на уроках мови та читання.

IV.6. Визначення поняття

Засвоюючи мовні поняття, необхідно звернути особливу увагу на формування вмінь їх визначати. Навчити дітей формулювати точне визначення – значить навчити їх мислити чітко і логічно, зрозуміло висловлювати свої думки.

Визначення понять “являє собою розумову або логічну дію, у ході якої розкривається зміст поданого поняття, тобто визначаються відтворені в ньому істотні ознаки певних об’єктів, що зв’язують їх з іншими об’єктами і відрізняють від них” [64, с. 218].

У підручниках із мови (а також тлумачних словниках) подаються визначення різноманітних понять. Структура їх однакова: більш вузьке поняття (видове) підводиться під більш широке (родове) і встановлюються його видові відмінності (суттєві ознаки). За такою схемою будуються визначення всіх понять: мовних, математичних, історичних, природничих тощо.

Часто учні вивчають у школі десятки різноманітних визначень з усіх предметів, але з їх структурою не ознайомлюють ні підручники, ні вчителі. І якщо учень забув вивчене напам’ять визначення, то відтворити його за допомогою власного логічного мислення він не може. Крім того, знання структури визначення допоможе учневі ці визначення легко формулювати самому.

Робота над визначенням, що сприяє розвитку мислення, передбачає як одне з найважливіших складових логічних умінь розрізнення видових і родових понять. Школярі мають засвоїти, що видове поняття обов'язково володіє всіма ознаками родового, а родове є наступним, вищим етапом узагальнення.

У кожному визначенні, що використовується в початкових класах, не ставиться завдання “перелічити всі властивості певних об'єктів, а тільки вказати на найзагальніші й найістотніші з них. Воно має важливе значення для уточнення понять, фіксації у стислій формі того, що досягнуто людьми в пізнанні певних об'єктів” [64, с. 223].

Засвоєння загальних принципів побудови визначень скоротить час на їх формулювання, на запам'ятовування, що сприятиме не тільки розвитку мислення, але й попереджуватиме перевантаження школярів.

Отже, формування наукового поняття, наприклад, з мови, здійснюється поетапно: ознайомлення з терміном; виявлення ознак мовного явища (фонетичних, морфологічних, синтаксичних, лексичних тощо); абстрагування (розумове відмежування) суттєвих (спільних) ознак від специфічних (відмінних); узагальнення суттєвих (спільних) ознак і формулювання визначення; використання даного поняття у мовленні.

Успішне формування повноцінних наукових понять залежить від поглиблення знань про певне наукове явище (в даному випадку з мови), бо в поняттях відображаються результати пізнавальної діяльності людей.

Як ми переконались, “розвивальне навчання є таке навчання, в якому дидактичний вплив забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів, завдяки чому вони стають спроможними оволодівати знаннями, вміннями, навичками на адекватному їхнім особливостям рівні” [41, с.7].

IV.7. Засоби розвитку теоретичного мислення молодших школярів на уроках мови

Для розвитку теоретичного мислення школярів важливо, щоб учитель оволодів не тільки теорією розвивального навчання, але й методичними засобами, що активізують навчальну діяльність школярів. Серед них особливо актуальними є проблемне навчання, евристична бесіда, диференційоване навчання, моделювання, формування у дітей умінь використовувати способи дій, операції мислення, систематизація знань тощо, які в останні десятиліття запропонували вчителю психологи і дидакти. Окремі з них, що найбільш стосуються вивчення мови, ми і розглянемо.

а) проблемне навчання

Переважає більшість психологів та педагогів (І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, Н.О.Менчинська, А.М.Алексюк, М.Н.Скаткін, Г.С.Костюк, В.О.Крутецький та інші) стверджують, що одним із найбільш ефективних шляхів розумового розвитку школярів є проблемне навчання. В чому суть проблемного методу?

У процесі пізнання в учнів виникають суперечності між відомими знаннями і невідомими, виникає проблемна ситуація, яку потрібно розв'язати. Проблемна ситуація пробуджує пізнавальну потребу, вона є початковим моментом мислення, активізує думку учня, сприяє узагальненню знань. Завдання вчителя – навчити школярів спочатку разом з учителем, а потім самостійно здобувати знання, розв'язувати проблемні ситуації.

Для успішного вирішення проблемної ситуації на уроках необхідно знати її психологічну структуру. До неї входять такі три компоненти: невідомі знання або спосіб дії, які потрібно визначити, з'ясувати, засвоїти; пізнавальні потреби, що спонукають людину до інтелектуальної діяльності, та інтелектуальні можливості учня вирішувати проблемну ситуацію [51,

с.22]. Отже, проблемна ситуація обов'язково передбачає невідоме, яке потрібно пізнати.

Не у кожної дитини при зіткненні з невідомим виникають пізнавальні потреби. А тому вчитель має наполегливо і цілеспрямовано на кожному уроці формувати інтелектуальне почуття допитливості, адже причиною слабких знань найчастіше є відсутність пізнавальних емоцій. Крім того, не кожний школяр володіє розумовими здібностями для вирішення навчальної проблеми. Враховуючи компоненти проблемної ситуації, необхідно її побудувати так, щоб вона була доступною для інтелекту дітей певної вікової групи, продумати, як зацікавити школярів її розв'язанням.

Відповідно до віку учнів, їх інтелектуальних можливостей у початкових класах можна говорити про частково-пошуковий чи евристичний метод. Він реалізується за допомогою логічно цілеспрямованої системи питань і завдань, які ставить учитель на уроці. Вчитель повинен продумати їх так, щоб вони не були спрямовані на пасивне, механічне відтворення вивченого. Проблемні питання повинні стимулювати самостійне творче мислення дітей, робити їх співучасниками мовних “відкриттів”. **Бесіда, полілог учителя й учнів на уроці при розв'язанні проблемної ситуації є першою сходинкою в розвитку здатності школярів самостійно мислити.** Така бесіда називається евристичною. Евристична бесіда – найбільш практикований метод подання матеріалу за принципом індукції. Навчання з використанням евристичної бесіди допомагає не подати істину в готовому вигляді, а здобути її, вона викликає непідробний інтерес до навчання.

Методисти вказують на найбільш поширені прийоми створення проблемних ситуацій на уроках мови в початкових класах:

- наведення прикладів суперечливих фактів;
- показ, демонстрація помилок, які спричиняє незнання певної теми, орфографічних правил;
- постановка перед школярами дослідницьких завдань.

Треба відзначити, що у старших класах застосовуються інші, більш складні прийоми проблемного навчання. М.Н. Скаткін виділяє три рівні їх складності [121, с. 132]:

- проблемний виклад знань, При такому викладі знань учитель повідомляє учням певні наукові положення, розмірковуючи вголос, ставить проблему та показує шляхи її вирішення;

- залучення учнів до пошуку на окремих етапах викладу знань. У цьому випадку перед учнями ставиться проблема, вчитель сам викладає матеріал, ставить запитання учням, які вводять школярів у процес пошуку, самостійного вирішення пізнавальних завдань;

- дослідницький метод навчання. Усвідомивши проблему, учні самі визначають план пошуку, формулюють можливий спосіб розв'язання (гіпотезу), перевіряють його (проводять спостереження, досліди, порівнюють, класифікують, узагальнюють факти, доказують), роблять висновки.

Ми пропонуємо методику застосування проблемних ситуацій у старших класах для того, щоб учитель, ознайомившись із нею, міг побачити перспективу, можливо навіть використати елементи цієї методики в сильніших класах із більш підготовленими учнями, в процесі диференційованого навчання. (Звичайно, на уроках мови використовуються не тільки проблемні, але й репродуктивні методи, що економить час при повідомленні аксіоматичних знань).

Це допоможе готувати молодших школярів до самостійних досліджень, розвивати їх творче мислення. “Дослідницький і евристичний методи більш за все зближують навчальне і наукове пізнання, оскільки в ході їх застосування учні засвоюють навчальний матеріал методами і засобами, подібними до методів і засобів, які використовують вчені” [74, с. 23].

б) диференційоване навчання

Важливим методичним засобом організованої розумової діяльності учнів на уроці є диференційоване навчання, що відноситься до особистісно орієнтованої моделі навчання.

Як відомо, кожен класний колектив складають діти, які відрізняються рівнем підготовки, здібностями, працездатністю, темпераментом, віком, уподобаннями та ін. Диференційоване навчання дає можливість здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня, тобто застосовувати засоби і способи навчання з врахуванням їх індивідуально-психологічних властивостей. На думку Г.С.Костюка “диференційований підхід до учнів – необхідна ланка в системі заходів, спрямованих на вдосконалення початкового навчання, підвищення розвивального його впливу на всіх школярів” [63, с. 7].

Диференційоване навчання – це форма організації навчальної праці учнів (на думку деяких авторів, метод) на основі об’єднання їх у рамках класного колективу в невеличкі групи за інтересами, за рівнем підготовки...

Учитель повинен володіти глибокими знаннями з психології, педагогіки та методики, щоб зуміти пізнати, оцінити індивідуальні можливості кожного учня, враховувати їх у використанні запропонованої допомоги. Він має здійснювати вказане навчання не від випадку до випадку, а систематично на всіх етапах уроку. Це дає можливість успішно навчати школярів із високим рівнем розвитку мислення, з середнім, а також недостатньо підготовлених до школи.

На жаль у сучасній школі, як зазначає О.Я.Савченко, “на багатьох уроках спостерігаємо перевагу фронтальних видів робіт, невміння діагностувати можливості учнів; вчасно вносити відповідні зміни у складність, темп, способи їх роботи; чимало класоводів використовує диференційовані завдання епізодично, працює за спрощеною схемою; сильним учням дає більші за обсягом і складніші завдання, а слабкішим – менші і простіші” [114, с. 40].

Звичайний учитель, на уроках якого переважають фронтальні роботи, орієнтується на середнього учня, на його розвиток мислення. Всі інші залишаються поза увагою.

Деякі вчені вважають, що об'єктом індивідуального підходу повинні бути, насамперед, слабкі учні, які потребують щоденної допомоги в засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, моральної підтримки в подоланні труднощів, усвідомленні впевненості у своїх силах тощо.

Учителі-професіонали часто переконані, що об'єктом уваги мають бути сильні учні. Тільки вони заслуговують на те, щоб на них витрачали час та зусилля. Це породжує значні труднощі в організації навчання. Адже “слабкі” та “середні” учні потребують додаткової уваги (одні – більшої, інші меншої) для засвоєння матеріалу, виконання завдань. Якщо ця увага приділяється їм, то “сильніші”, швидко засвоївши матеріал, створюють проблеми з дисципліною. Крім того, не завантажені роботою, вони звикають працювати напівсили, втрачають інтерес до навчання, пізнавальну активність. Відчужуватись від навчання можуть інші групи дітей, яким не приділяється потрібна увага. Байдужого вчителя, який не задумується над цією проблемою, такий стан навчання дітей задовольняє.

Проте, як вважає В.А.Семиченко, “це питання розв'язується доволі просто: для кожної групи учнів учитель готує такі завдання, що відповідають їхньому рівню. З теоретичного погляду це цілком виправдано. Діти, які мають підвищені здібності й працездатність, отримують і завдання підвищеної складності, тобто враховується їхня готовність працювати зі складним навчальним матеріалом, навантаження добираються таким чином, щоб вони були завантажені протягом усього уроку. Діти середньої групи виконують нормативні завдання навчальної програми. І нарешті, “слабким” учням пропонується матеріал, за складністю нижчий за програмовий, завдяки чому вони отримують реальну можливість досягти успіху, позитивної оцінки. З точки зору ідеальної моделі така діяльність учителя виглядає вельми привабливою, адже всі діти виконують посильну роботу, отримують реальні

умови розвитку, тому особливих труднощів і негативних побічних ефектів не виникає [117, с. 126]. Але труднощі виникають для вчителя, який повинен дібрати завдання та дидактичний матеріал для кожної групи дітей, раціонально розподіляти свій час для організації роботи всіх школярів, контролю її виконання.

Для чіткої і вправної роботи на уроці при застосуванні диференційованого навчання в початкових класах бажано, щоб учитель, враховуючи диференціацію “за ступенем самостійності та за ступенем складності завдань” (С.Логачевська), розробив як мінімум три варіанти карток для дітей із різною підготовкою, які б охоплювали всі розділи програми, включаючи повторення на протязі та наприкінці року.

Дидактичний матеріал для карток підбирається з дитячих художніх книжок, газет, журналів. Він повинен відповідати основним дидактичним, лінгвістичним і методичним вимогам. Для навчального матеріалу, який відрізняється змістом, жанрами, стилями має бути спільним те, що він цікавий, у ньому звучить живе, влучне українське слово.

Картки для диференційованого навчання повинні сприяти розвитку мислення учнів, а тому в методичному апараті до вправ потрібно передбачати застосування засобів дій, розумових операцій, розроблених учителем для реалізації розвивального навчання.

У розв’язанні проблеми диференційованого навчання учнів значний внесок зробили К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський, Г.С.Костюк, В.А.Крутецький, О.Я.Савченко та інші вчені.

Велику увагу цій проблемі приділив Г.І.Коберник у своїй праці “Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика”. Зокрема він вважає, що “індивідуалізоване навчання слід розглядати як стратегію в навчанні: від мінімальної модифікації в груповому навчанні до повного незалежного навчання” [56, с. 12]. На наш погляд, диференційоване і індивідуалізоване навчання – одна з найбільш слабких ланок у роботі вчителя.

в) загальні та специфічні способи навчальних дій, розумові операції

Оволодіння суспільно-історичним досвідом вимагає від кожного нового покоління засвоєння як матеріальних предметів і способів практичної діяльності з ними, так і ідеальних предметів – понять і різноманітних розумових дій із цими знаннями [128, с. 62]. Дійсно, щоб здобути досвід, наприклад, водіння машини, потрібно навчитись цьому мистецтву, що передбачає певні дії. Оволодіння історією як наукою вимагає її вивчення із застосуванням досить складних дій: засвоєння знань про минуле і сучасне, їх аналіз, висновки тощо. Отже, людина повинна засвоїти не тільки інформацію про минуле і сьогодення, але й пізнавальні структури, які використовуються в процесі засвоєння знань, умінь, навичок – різноманітні навчальні дії.

Коли учень активно сприймає на уроці навчальний матеріал, вчиться застосовувати його на практиці, то під час цього процесу “не тільки розкриваються нові істотні сторони фактів, явищ, не виокремлені раніше, але й виробляються прийоми мисленнєвої роботи, створюється вміння мислити”. Отже, дії можуть бути практичними (досвід водіння машини, шиття, пиляння) і розумовими, коли людина вирішує щось подумки вголос або мовчки.

На уроках мови переважає виконання розумових дій. “Мисленнєві дії – це дії з об’єктами, відбитими в образах, уявленнях і поняттях про них” [64, с.206]. Результат мисленнєвих дій – це судження, поняття, умовиводи. Судження – це результат мисленнєвої діяльності, сформований за допомогою речення. Із декількох суджень, пов’язаних між собою, ми можемо вивести нове судження, що називається умовиводом. З науковими поняттями, їх формуванням із допомогою розумових дій ми ознайомились.

Дії можуть бути простими і складними, їх сукупність утворює ієрархічну структуру. Складні дії реалізуються за допомогою різних способів, які називаються операціями. “Операції – це перебудовані дії, що стали способами здійснення інших більш складних дій” [133, с. 102].

Наприклад, учень складає речення. Це складання стає для нього дією. При виконанні більш складної дії – написання тексту – складання речень перетворюється з дії в операції.

Найбільш відомими основними операціями, які застосовуються в розумовій діяльності, є аналіз, порівняння, абстрагування, класифікація, синтез (узагальнення), конкретизація, що пов'язані між собою та існують як система операцій. Операції є засобами мислення. Їх складність залежить від виду мислення. При формуванні емпіричного поняття у дошкільному віці операції мислення мають мимовільний характер. Розвиток теоретичного мислення сприяє тому, що його засоби – операції – усвідомлюються, носять довільний характер, стають контрольованими.

Дії бувають репродуктивними (коли виконується вправа за зразком) і творчими. Творчі дії – евристичний процес, спрямований на досягнення мети в новій для людини ситуації. Наприклад, лексико-стилістичний аналіз тексту для переказу – творча дія.

Дії учнів, що використовуються на уроках мови та інших предметів, залежать від системи навчання. При традиційній системі навчання дії учнів “зводяться в основному до повторення. Вони несуть функцію закріплення вже викладеного вчителем (або у підручнику) змісту. Такі дії виявляються однаковими для засвоєння учнями різного навчального матеріалу: правил і понять, оцінок і законів, математики і природознавства, граматики і праці. Вони не змінюються з переходом дітей із молодших класів у старші, стають трафаретними, негнучкими і безнадійно відстають від змісту, що ускладнюється, над засвоєнням якого працюють учні в старших класах” [80, с.19].

Розвивальна система навчання потребує набагато складніших дій, які використовуються для знаходження суттєвих ознак, формування наукових понять, формулювання визначень, виведення правил, закономірностей, встановлення локальних предметних, міжпредметних зв'язків. Ці дії мають пошуковий характер. У результаті їх здійснення формуються інтелектуальні

вміння. Прикладом може слугувати розроблена П.Я.Гальперінім система дій для вирішення навчальних завдань із метою формування наукових понять. Із нею ознайомимось більш детально нижче.

Для характеристики рівня відпрацьованості дій при засвоєнні наукових знань використовуються терміни “уміння” і “навички”. Якщо дії відбуваються на основі знань і контролюються свідомістю – це вміння, які є першим ступенем оволодіння певною дією. Якщо дії свідомо автоматизуються – це навички, автоматизований спосіб виконання певної дії – інший, вищий ступінь оволодіння нею.

Як відомо, у процесі засвоєння мови (інших предметів) учні оволодівають як **загальними**, так і **специфічними способами дій**.

До **загальних** належать всі способи логічного мислення – мисленнєві операції (аналіз, порівняння, абстрагування, синтез, класифікація тощо), які застосовуються при вивченні кожного предмета.

Специфічні способи дій використовуються тільки в певній галузі знань – у мові, математиці, природознавстві, хімії та ін. тобто, вони залежать від предмета. Щодо мови, то кожен її розділ (фонетика, будова слова, лексика, морфологія, синтаксис) має свою особливу структуру і свої зв'язки з іншими поняттями, свої функціональні особливості. Все це обумовлює використання різноманітних специфічних способів дій для засвоєння інколи кожного розділу.

Часто загальні та специфічні способи дій “генетично” зв'язані між собою. Наприклад, до специфічних способів дій при вивченні мови належать різноманітні розбори мовних явищ (звуковий, звуко-буквений, лексичний, морфологічний, синтаксичний тощо). Але за своєю логічною природою мовний розбір є аналізом (загальний спосіб дії), який у залежності від розділу з мови або інших предметів, набуває різних форм. Різновиди аналізу в математиці – аналіз умови задачі – обов'язковий етап розв'язання задач у початкових класах; є аналіз розв'язання геометричних задач на побудову; є розділ “математичний аналіз” тощо. У біології – аналіз загальної будови

організму (морфологічний аналіз); аналіз процесу дихання, фотосинтезу (фізіологічний аналіз); аналіз надходження речовини в клітину тощо.

Внаслідок засвоєння специфічних способів дій, властивих вивченню мови (математики, природознавства, історії, літератури та ін.) формується **лінгвістичне (математичне, природниче, історичне, літературознавче)** мислення школярів. Для формування лінгвістичного мислення необхідно, щоб учні зрозуміли, засвоїли специфічні особливості мови, проникли в суть понять, у мовні, мовленнєві “таємниці”.

Повноцінне засвоєння знань із мови, формування вмінь, навичок, - формування лінгвістичного мислення, - залежить від володіння як загальними, так і специфічними способами дій, які використовуються при вивченні предмета.

Дослідженням проблем навчально-пізнавальної діяльності, розпочинаючи з 50-х рр. ХХ ст., займалися такі вчені як Д.Н.Богоявленський, С.Ф.Жуйков, В.І.Зикова, З.І.Калмикова, Є.Н.Кабанова-Меллер, А.І.Липкіна, Н.О.Менчинська, І.С.Якиманська та інші. Процесові формування пізнавальної діяльності, управління нею присвячені наукові праці Н.Ф.Тализіної, П.Я.Гальперіна. П.Я.Гальперін, як ми переконались із розглянутого вище, дослідив умови і закономірності формування розумових дій, їх етапи, через які необхідно провести дитину, щоб сформувалася повноцінна дія [133, с.118]. Наводимо етапи цих дій.

Перший етап – попереднього ознайомлення з метою дії, створення необхідної мотивації у школяра. Саме мотиви спонукають людину ставити певну мету, досягати її. Мотив – це форма вияву потреб, це те, заради чого здійснюється діяльність, зокрема навчання. Отже, приступаючи до вивчення предмета, розділу, теми, потрібно мотивувати необхідність їх пізнання учнем. Якщо школяр не впевнений у необхідності виконання дій, не бачить у них сенсу, то навчальна діяльність стає для нього обтяжливою, нецікавою. У навчанні мають місце *зовнішні* (вивчити матеріал і отримати високу оцінку, похвалу батьків, учителя) та *внутрішні* мотиви (інтерес до пізнавальної

діяльності, розвиток якихось якостей). Звичайно, у навчанні мають місце і зовнішні, і внутрішні мотиви, але перевага надається останнім.

Другий етап – складання схеми орієнтувальної основи дії (ООД): ознайомлення з прикладами, умовами виконання дій, зразками. (Орієнтація школярів на те, як послідовно виконати дії).

Третій етап – виконання дій у матеріальному чи матеріалізованому вигляді. Якщо дія виконується з реальними предметами, то вона називається матеріальною, якщо за допомогою схем, моделей – матеріалізованою. На цьому етапі реалізації виконавчої частини способу дії зазвичай складаються моделі, що являють собою матеріально реалізовану (за допомогою схеми) систему ідеальних (розумових) понять. Вони спрощують, схематизують досліджуване мовне явище. Модель дає нову інформацію про поняття, його взаємозв'язки, допомагає краще його зрозуміти.

Четвертий етап – формування дії як зовнішньомовленнєвої (у формі голосного мовлення чи в письмовому вигляді) без опори на матеріальні або матеріалізовані засоби (приговорювання вголос усіх операцій, які необхідні, щоб знайти істотні ознаки, що об'єднують окремі мовні явища у певне поняття).

П'ятий етап – формування дії у мовленні про себе (вимовляння про себе всіх операцій із метою перетворення системи дій в автоматизовану форму).

Шостий – етап виконання дії в розумовому плані (тобто учень мовчки, без слів уявляє, проговорює у внутрішньому мовленні всі етапи дії, використовує сформовані вміння, навички, контролює, перевіряє себе) [21, с.446].

П.Я.Гальперін виділив функціональні частини дії – орієнтувальну, виконавчу, контрольну.

Розумова активність учнів, що виявляється в самостійному знаходженні та застосуванні способів дій (під керівництвом учителя) при

формуванні різноманітних понять, є важливим фактором міцного засвоєння знань, формування вмій і навичок, розвитку мислення.

Щоб складне зробити доступним, наведемо приклад формування поняття “Особові займенники” за допомогою поетапного формування способів дій.

Перший етап – створення мотивації. На уроці вивчається тема “Займенник як частина мови” (4 (3) кл. Учитель проводить таку мотиваційну роботу:

- Прочитайте речення: *Він стоїть один біля невеличкого будинку.*
- Назвіть у цьому реченні частини мови, які ви вже вивчали (іменник, прикметник, числівник, дієслово).
- Що вони означають? (Предмет, називають ознаку, кількість, дію).
- Слово *він* – займенник. У мові є й інші займенники. Ми повинні добре засвоїти їх, щоб не допускати помилок у мовленні. З цією метою я наведу приклад тексту, а ви подумайте, в чому його недоліки, як завдяки займенникам можна їх уникнути.

Іванко любить читати. Читати Іванко навчився у п'ять років. Іванко бере книги в бібліотеці. Як бачимо, текст є одноманітним, оскільки декілька раз повторюється слово *Іванко*. Одним із засобів уникнення цієї стилістичної помилки є часткове вживання займенника *він* замість іменника. Після цього текст матиме такий вигляд:

Іванко любить читати. Читати він навчився у п'ять років. Хлопчик (контекстуальний синонім до слова Іванко) бере книги в бібліотеці.

На уроках ми ознайомимось з іншими займенниками та особливостями їх вживання у мовленні.

Другий етап – орієнтація школярів у тому, як послідовно виконати дії, щоб сформувати поняття “особовий займенник”, складання орієнтувальної основи дій (ООД). Це робиться приблизно так:

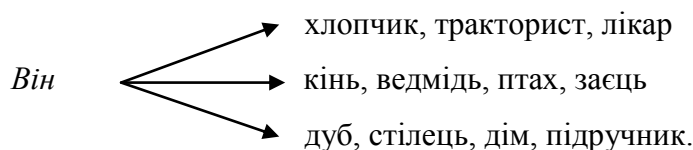
- Запишіть у зошитах і на дошці слова *я, ти, він, ми, ви, вони*. Ці слова – займенники. Як іменники, прикметники, дієслова, вони об'єднуються в окрему частину мови за якимись спільними ознаками. Нам потрібно проаналізувати ці слова з різних точок зору, знайти ознаки, що об'єднують їх у займенник.

Ця система орієнтирів (ООД) може даватись учням у різних формах (схеми, зразки, правила, алгоритми, пам'ятки), але це лише вказівки про спосіб виконання дії, а не сама дія.

Третій етап – виконання дій у матеріальному або матеріалізованому вигляді.

Учитель добирає дидактичний матеріал, де використано особові займенники, записує його на дошці.

Спостереження над реченнями переконують, що ці слова вживаються замість іменників, вказують на них:



Школярі визначають, на які запитання відповідають особові займенники і роблять висновок, що вони відповідають на такі ж запитання, що й іменник.

Учні під керівництвом учителя, застосовуючи мисленнєві операції аналізу, порівняння, синтезу тощо, визначають також інші ознаки особових займенників, наприклад, що у них різні лексичні значення:

займенник *я* – вказує на людину, яка говорить про себе, всі люди *я*;

ти – на співрозмовника;

ми – я та інші;

ви – ти та інші;

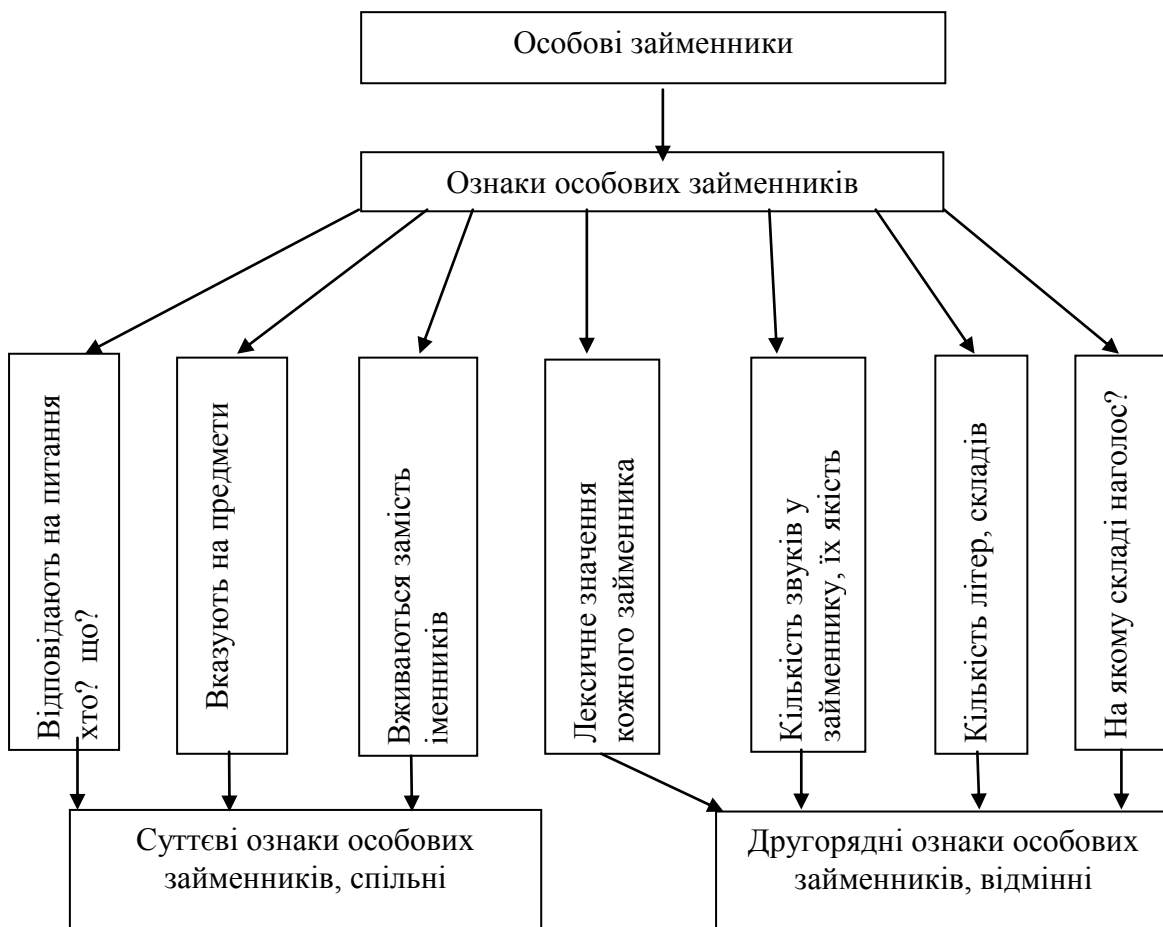
вони – він, вона, воно та інші – особи, які не беруть участь у розмові.

Усі ці займенники називаються особовими, вони вказують на особу. Особові займенники складаються з різної кількості звуків, літер, складів, у них змінний (різний) наголос.

Далі вчитель пропонує порівняти особові займенники і знайти їх спільні ознаки. Школярі приходять до висновку, що спільними для поданих займенників є такі ознаки: відповідають на ті ж питання, що й іменник; вказують на предмети; вживаються замість іменників. Спільні ознаки об'єднують займенники в окрему частину мови.

На цьому ж етапі реалізації виконавчої частини способів дій складаються моделі, що являють собою матеріально реалізовану (за допомогою схеми) систему ідеальних (розумових) понять. Вони спрощують, схематизують досліджуване мовне явище. Модель дає нову інформацію про нього, його взаємозв'язки, допомагає краще його зрозуміти.

При цьому складається така модель способів дій для знаходження ознак особових займенників, виділення їх суттєвих ознак:



Четвертий етап – формування дії без опори на матеріальні або матеріалізовані засоби, проговорювання вголос усіх операцій, які необхідні, щоб знайти істотні ознаки, що об'єднують названі слова в групу займенників.

П'ятий етап – вимовлення про себе всіх операцій із метою перетворення системи дій в автоматизовану форму.

Шостий етап – виконання дії в розумовому плані, тобто учень мовчки, без слів уявляє всі етапи дії, використовує вміння, навички, контролює, перевіряє себе.

У результаті поетапного формування дій завдяки вчителю у свідомості дітей активно формується поняття “Особові займенники”.

Таке засвоєння понять, способів дій потребує від учителя саме рефлексивного керування діяльністю учня. Рефлексія – це контроль і оцінка людиною власних дій.

Учитель повинен розвивати у школяра вміння до самоуправління (здійснення самореалізації, самоконтролю). Рефлексія здійснюється при вивченні мови на різних рівнях (фонетичному, лексичному, морфологічному). Це критична оцінка своїх дій та їх результатів мовчки та вголос, наприклад, вимовлення про себе способів дій, мисленневих операцій, які використовуються при формуванні поняття; перевірка застосування правила за допомогою орфографічного словника тощо.

Як показує практика, розглянута система формування способів дій не завжди використовується у роботі вчителя. В залежності від застосування повноти дій, необхідних для засвоєння матеріалу, у школі існують різні типи навчання. П.Я.Гальперін виділяє їх три.

1-й тип навчання – коли на уроці учневі чітко не пояснюють, як засвоювати матеріал, які способи дії застосовувати. Дитина йде шляхом “спроб і помилок”.

2-й тип навчання – характеризується тим, що дитина отримує зразки способів дій у готовому вигляді. Виконати певну конкретну роботу набагато простіше, але перенести вміння на інший матеріал важко.

3-й тип навчання передбачає відкриття принципу орієнтації в матеріалі, тренування у засвоєнні способів дій і операцій. Здійснюється така підготовка учня, такий принцип орієнтування в матеріалі, в його суті, який дає можливість самостійно і легко вирішити проблему, перенести вміння на інший матеріал.

У кожному з трьох типів навчання використовуються різні орієнтувальні основи (ООД), від яких залежить формування дії – буде вона повноцінною чи ні.

Психологи стверджують, що коли засвоєння способів дій у процесі діяльності учня на уроці вчитель зуміє розумно організувати, то він керуватиме розвитком мислення школярів.

При всій важливості формування способів дій у процесі вивчення мови, інших предметів, навчальні програми включають перелік змісту знань, але не завжди називають способи навчальних дій, якими повинні оперувати учні початкових класів при вивченні цих предметів.

Багатьма розумовими операціями школярі повинні оволодіти вже в першому-другому класі, вони ж, як визнають психологи, не вміють ними користуватись навіть у старших класах. Через те розвиток логічного мислення учнів йде “взагалі – без засвоєння ними системи необхідних прийомів, їх змісту і послідовності. Це призводить до того, що логічне мислення значною мірою розвивається стихійно” [128, с.19].

г) порівняння – один із найважливіших засобів (і методів) навчання

Ми детально його розглянули у розділі “Методи навчання”.

д) використання моделювання на уроках мови

Важливим засобом розвитку теоретичного мислення є моделювання.

Модель – це засіб наочності, без якого не може обійтись навчання на рівні розвитку теоретичного мислення. Стверджуючи це, В.В.Давидов зазначає, що “...там, де змістом навчання виступають зовнішні властивості речей, принцип наочності себе виправдовує. Але там, де змістом навчання стають зв’язки і відношення предметів, там наочність далеко не достатня. Тут, на наш погляд, вступає в силу принцип моделювання” [28, с.385].

Тобто, розвиток емпіричного мислення потребує чуттєвої наочності, натуральних предметів чи їх зображення, наочності, яка будується на

конкретних образах, що безпосередньо сприймаються учнем. Необхідність такої наочності для запам'ятовування матеріалу обґрунтували у свій час Ян Амос Коменський, К.Д.Ушинський. К.Д.Ушинський вважав, що "... педагог, який бажає що-небудь міцно закарбувати в дитячій пам'яті, повинен потурбуватись про те, щоби якомога більше органів чуття – око, вухо, голос, чуття мускульних рухів і навіть, якщо можливо, нюх і смак, взяли участь в акті запам'ятовування" [132, с.251].

Розвиток теоретичного мислення учнів потребує, насамперед, використання моделей, моделювання, які сприяють узагальненню, систематизації мовного матеріалу – розвитку мислення.

“Під моделлю розуміється така мислено уявлювана чи матеріально реалізована система, яка, відбиваючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт” [138, с.19].

Школярі знайомляться з моделями при засвоєнні кожного предмета в школі. В географії моделлю є карта місцевості; у фізиці – модель приладу, машини (рухома, нерухома), зразок якогось виробу або його схема; у мові – схема тощо.

Моделі можуть бути *матеріальними* (рухомими чи статистичними), тобто побудованими з речовини, а також ідеальними, що поділяються на три види: образні (малюнки, карти, схеми), знакові (знаково-символічні), що передають особливості, закономірності за допомогою знаків штучної мови (в математиці – рівняння, в хімії – формули) і мисленнєві (уявні, розумові) [28, с. 280]. Модель копіює, спрощує, схематизує досліджуваний об'єкт, водночас фіксує його суттєві ознаки.

Моделі широко застосовуються при вивченні мови. Така наочність істотно допомагає вчителю формувати поняття про звуки, будову слова, речення, його головні і другорядні члени, текст тощо.

Наочність зі схематичним зображенням мовних явищ допомагає виявити зв'язки і відношення, закони мови, сприяє науковому узагальненню

матеріалу. Л.М.Зельманова, яка досліджувала роль наочності у навчанні, зазначає, що з використанням моделей, схем учитель має можливість формувати не тільки уявлення, але й поняття, не лише знання, але й уміння та навички. Цій наочності властива нова функція – керувати пізнавальною діяльністю учня. У зв'язку з новим типом наочності більш точним терміном, як вона вважає, є не “наочні посібники”, а “засоби наочності”, “Засоби навчання” [49, с.7].

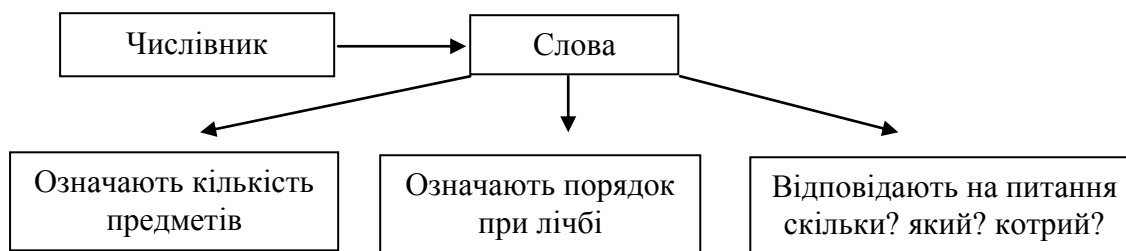
Модель є ефективним опосередкованим засобом пізнання, який допомагає те чи інше абстрактне мовне явище досліджувати за допомогою схеми, малюнка, що передають його суттєві ознаки, його істинний зміст.

Щоб оволодіти мовними явищами, розвиваючи теоретичне мислення школярів, потрібно не тільки застосовувати моделі на уроках мови, але й навчити школярів моделюванню – знаходженню суті мовного явища, складанню його схеми, узагальненню матеріалу.

Моделювання – незамінний засіб наукового дослідження. “Воно володіє великою евристичною силою, дозволяє звести навчання складного до простого, невидимого й невідчутного до видимого й відчутного, незнайомого до знайомого, тобто зробити яке завгодно складне явище реальної дійсності доступним для ретельного і всебічного вивчення” [133, с.134].

Моделювання є важливою навчальною дією, що реалізується в процесі формування розумових дій. Як же це відбувається, як воно використовується як навчальний засіб? Моделювання використовується [133, с.137]:

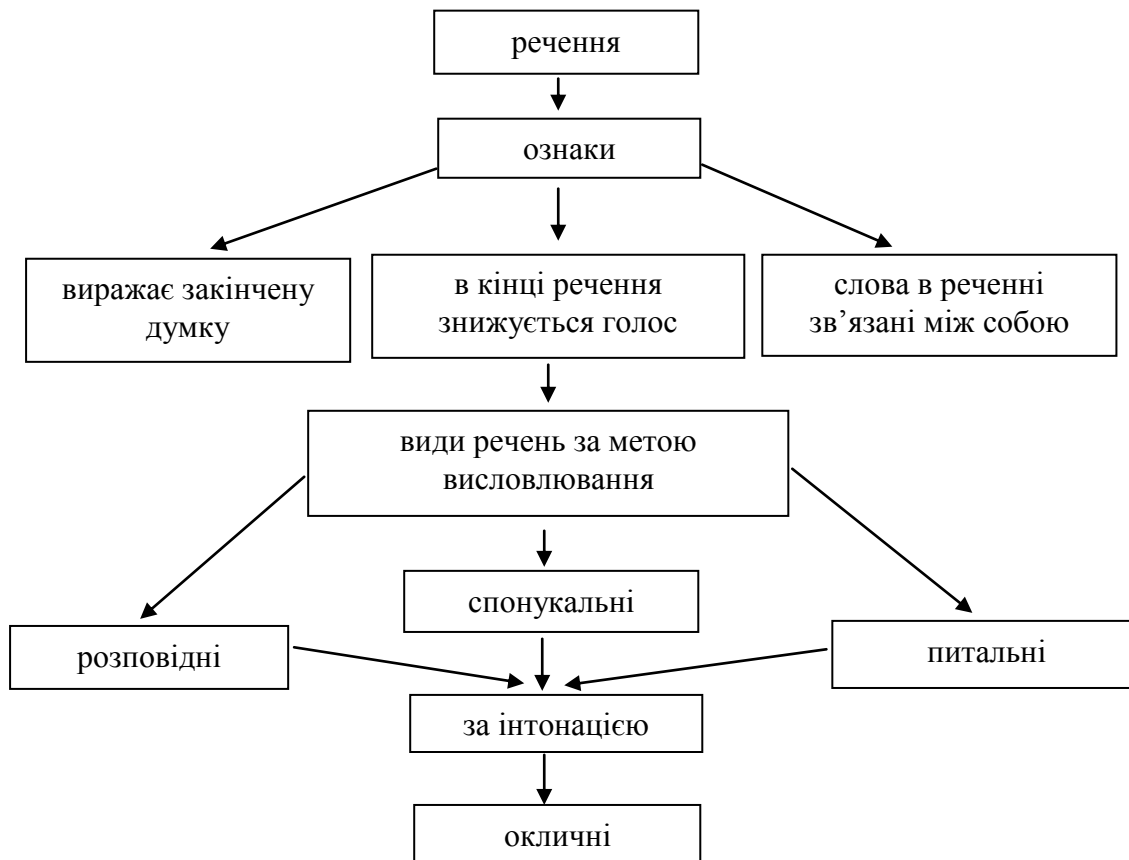
а) для фіксації і наочного уявлення орієнтувальної основи дій (ООД). ООД може бути подана у вигляді моделі-схеми покрокової програми операцій. Наприклад, при розгляді визначення числівника, фіксуємо програму операцій: видове поняття, більш вузьке, підводимо під родове, більш широке, вказуємо його істотні ознаки. Схематично це виглядає так:



б) для фіксації і наочного уявлення виучуваних абстрактних понять. Усвідомлення учнями суті цих понять полегшується, коли вони подані у вигляді графічних моделей, в яких відображені їх особливості. Наприклад, при вивченні поняття про члени речення вчитель складає модель, де схематично позначені підмет, присудок, другорядні члени речення:

┌───┐ ┌───┐ ...

в) для фіксації та наочного уявлення загальних способів дій із вирішенням широкого класу завдань. Так, при узагальненні знань про речення учні за допомогою вчителя складають відповідну модель, яка дає можливість уявити способи дій при розборі речення.



г) у всіх наведених прикладах моделі використовуються не тільки як засіб фіксації, але і як зміст наочності. Учні запам'ятовують модель – запам'ятовують об'єкт, який моделюють і використовують у відповідях.

д) моделювання ефективно використовується для узагальнення вивченого матеріалу. З цією метою під час повторення наприкінці семестру чи року, вчитель пропонує учням побудувати модель-схему вивченого матеріалу. Завдання виконуються спочатку в класі. З часом, коли учні засвоїли моделювання, подібні завдання вчитель пропонує учням виконати вдома.

Вчитель може складати з учнями і використовувати з метою навчання моделі різного рівня складності: від моделювання окремих мовних явищ (звуки, слова) до моделювання складних понять, їх систем, що вивчаються впродовж семестру, року і відбивають складні зв'язки між ними.

Кожна модель, як ми переконались, – це структура, форма наукової абстракції, яка передає зв'язки і відношення її елементів, єдність одиничного і загального при якому на перший план висунуто моменти загального, суттєвого характеру [133, с.137].

Моделі і моделювання – важливий засіб пізнання мовних явищ, формування мовної системи у свідомості школярів, розвитку логічного мислення.

е) систематизація знань із мови в початкових класах – засіб і результат розвитку мислення учнів

Досвід поколінь, що є результатом довготривалої узагальнюючої роботи людського мислення в процесі пізнання навколишньої дійсності, складає систему.

Одним із основних завдань школярів є оволодіння знаннями, що є системними, структурованими утвореннями. Вони сприяють глибині й міцності засвоєння знань, гнучкості їх застосування, а тому

загально визнаним у сучасній науці про школу стало положення про те, що структурованість, систематизація знань тісно пов'язані з успішною реалізацією навчальної мети [66, с.764].

Систематизація знань, міжпредметна їх інтеграція “приводить, – як зазначає В.Г. Кремень, – до формування у суб'єкта учіння цілісного образу світу – цього вершинного розвивального утворення всебічно розвиненої особистості” [66, с.765]. Для засвоєння знань, перетворення їх в особисте надбання окремого індивіда необхідно, щоб засвоєвані знання теж склали систему.

Відомо, що у свідомості учня, який прийшов до школи, знання одиничні. Як же в процесі навчання здійснювати систематизацію знань із мови (інших предметів)?

На першому етапі навчання відбувається нагромадження інформації за допомогою органів чуття і мови. Це елементарні знання, елементарний досвід, що дозволяє розуміти, усвідомлювати те, що сприймається. В цей період предмети і явища тільки групуються, підводяться під побутові поняття, але не становлять системи. Між явищами встановлюються спочатку не логічні, а конкретно-змістові відношення. Робота з включення знань у різноманітні зв'язки на цьому етапі проводиться вчителем (часто стихійно, несвідомо), розпочинаючи з перших днів навчання дитини в школі. Вчитель разом із учнями групує, класифікує предмети і явища, узагальнює їх терміном. Систематизації тут не відбувається.

У процесі вивчення мови за допомогою способів дій, мисленнєвих операцій формуються наукові поняття. Поняттєве узагальнення передбачає виділення спільних для явищ істотних ознак, які є основою для групування і систематизації понять (дієслова, іменники, прикметники тощо). На думку психологів, зокрема С.Л. Рубінштейна, при формуванні наукових понять... “об'єкт у процесі мислення включається у все нові зв'язки і внаслідок цього виступає у все нових якостях, які фіксуються у нових поняттях; із об'єкта, таким чином, начебто вичерпується все новий зміст; він начебто повертається

кожен раз іншим своїм боком, в ньому виявляються все нові властивості” [107, с. 18]. Отже, тільки оволодіння науковими поняттями передбачає систематизацію знань. Система, за визначенням Л.С. Виготського, «є те нове, що відбувається в мисленні дитини разом з розвитком її наукових понять і що піднімає її розумовий розвиток на вищій щабель» [14, с. 287].

Розвиток наукових понять, систематизація знань надає можливість засвоїти **фундаментальні** знання. Це не прагматичні, вузькоспеціалізовані, а методологічно важливі, системоутворюючі, інваріантні уявлення, які сприяють цілісному сприйняттю картини світу, інтелектуальному розвитку особистості та її адаптації у швидкозмінних соціально-економічних і технологічних умовах [25, с. 20].

Систематизація знань на уроках мови зумовлює:

- 1) відкриття у предметах, явищах нових ознак;
- 2) включення нових знань у систему знань, які вже засвоїв учень;
- 3) здійснення ієрархічного підпорядкування знань у свідомості учня;
- 4) вільне і гнучке використання зв'язаних між собою знань в різноманітних нових ситуаціях, на практиці.

Зв'язки (асоціації) мають неоднакову природу. Одні з них поверхові, оскільки відбуваються, наприклад, один за одним у часі. Інші зв'язки більш глибинні, вони утворюються на основі знань, розуміння принципу каузальності (причинності) [40, с. 18]. Саме останні зв'язки найважливіші в процесі створення системних знань.

Знання з мови взаємопов'язані і складають підпорядковану, ієрархічну систему систем. У цю систему входять такі, наприклад, підсистеми, як фонетична, словотворча, лексична, морфологічна, орфографічна, синтаксична, пунктуаційна тощо. Отже, система мовних і мовленнєвих знань – це сукупність елементів (звуків, букв, складів, морфем, слів, словосполучень, речень, текстів, типів мовлення, стилів тощо), що усталено зв'язані між собою і складають внутрішньо організоване єдине ціле – систему мови і мовлення.

З метою перетворення системи наукових знань про мову в особисте надбання учнів учитель не повинен обмежуватись простим повідомленням фактів, а простежувати їх причинно-наслідкові зв'язки. Наприклад, чому тексти поділяються на розповіді, описи, роздуми? Які особливості їх структури, змісту, мовного оформлення? Яка мета вживання розділових знаків у писемній мові? Коли і для чого ставиться крапка, кома?

Однозначної відповіді на те, як сформувати у школярів систему знань із мови, не існує. Виявлення вказаних зв'язків і відношень – функція мислення. Насамперед, потрібно враховувати, що вміння встановлювати різноманітні зв'язки виучуваного матеріалу залежить, як вважають психологи, від віку учня, його розумового розвитку. У перші роки навчання дитини ці асоціації поверхові. З часом, у процесі розвитку мислення, збагачення знань школяра, вони набувають багатогранності й глибини.

Зв'язки виучуваного мовного матеріалу можуть бути внутрішньопредметними і міжпредметними. Внутрішньопредметні – це об'єктивно існуючі зв'язки між різноманітними мовними поняттями всередині теми, розділу, предмета. Існують певні шляхи реалізації внутрішньопредметних зв'язків. **Перший шлях - вивчення мовних засобів, враховуючи їх відношення до засобів другого, вищого рівня.** Так, вивчаючи звуки, необхідно вказати, як вони зв'язані з морфемою, словом і ін. Школярі мають усвідомити, що існує тісний зв'язок між звуками і буквами, фонетикою і орфоepією, лексикою і морфологією, морфологією і орфографією, морфологією і синтаксисом тощо.

За допомогою вчителя учні також переконуються, що всі рівні мовної структури повинні вивчатись із врахуванням слова, воно вивчається на всіх рівнях.

Другий шлях – розгляд мовних засобів у їх відношенні до зв'язного мовлення, до тексту (встановлення функціональних зв'язків). Учитель повинен проілюструвати роль кожного мовного засобу в мовленні.

М.М. Ушаков вважає, що досвідчений учитель здійснює **зв'язки міжпредметного рівня**. Ці зв'язки, з одного боку, мають генетичний або співставлюваний характер, з іншого – функціональний [130, с.9].

Генетичні зв'язки, встановлюються в тому випадку, коли при вивченні мови використовується знання з історії народу, який розмовляє цією мовою. Вони дають можливість пояснити виникнення слів та фразеологізмів, орфограм, специфіку письма тощо. Саме етимологія допомагає пояснити зміст окремих слів, розкрити їх історію, генетику. Це сприятиме формуванню інтересу до мови, до історії свого народу, зумовлюватиме гуманітаризацію знань, розвиток мислення дітей. Адже, як писав академік В.В. Виноградов, „як назва, як вказівка на предмет, слово є річчю культурно-історичною” [15, с.13].

Варто пам'ятати, що встановлення таких зв'язків набагато перспективніше при вивченні лексики, фразеології, словотвору, графіки, орфографії, культури мови, стилістики. У роботі над фонетикою і граматикую такий зв'язок майже відсутній [130, с.11].

Уроки мови можна тісно пов'язувати з вивченням іноземних мов – російської, англійської, німецької тощо (якщо вони вивчаються у початковій школі). Для цього проводяться паралелі між вимовою, лексикою, морфологією, синтаксисом. При порівнянні мовних фактів знаходиться схожість і відмінність, що сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу.

Міжпредметні зв'язки, як уже зазначалося, можуть мати також функціональний характер. Насамперед, уроки мови можна тісно пов'язувати з уроками читання. Зрештою, функціональні зв'язки між мовою і кожним предметом, що вивчається у школі, можна здійснювати без обмежень, тому що мова є засобом засвоєння знань.

Як свідчать спостереження, знання, введені у внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки, запам'ятовуються краще, ніж ізольовані або засвоєні в процесі емпіричного мислення. Це сприяє скороченню часу на вивчення матеріалу, ліквідує перевантаження дітей.

Отже, систему знань не можна перенести з голови вчителя в голову учня. Для її формування необхідно на уроках мови здійснювати педагогічно організований процес, який передбачає використання пізнавальних засобів (різноманітних способів дій, мисленнєвих операцій) для формування понять, їх групування, узагальнення.

Ш.О. Амонашвілі вважає, що з метою оволодіння мовою дитина повинна „зрозуміти системність, тобто граматику рідної мови, досягнути її ознаки, розвинути в собі уміння і навчитись говорити правильно, образно, експресивно, писати орфографічно, пунктуаційно та стилістично грамотно” [3, с. 63].

IV.8. Учитель у контексті технології розвивального навчання

В організації навчально-виховного процесу в школі, формуванні особистості дитини основною фігурою є вчитель. Особистість учителя формується залежно від способу навчання, який існує у вищому навчальному закладі, відповідно до потреб суспільного розвитку.

Так, авторитарна система навчання, спрямована на засвоєння конкретно-практичних знань, готових правил і визначень, виконання типових вправ із метою формування людини-виконавця, передбачає також певну модель особистості вчителя. Зокрема О.К.Дусавицький вважає, що це середній учитель. Ні творчий учитель із його прагненням до інновацій, ні вчитель зі слабкими знаннями методики в цю систему не вписуються. Функції середнього вчителя регламентовані. Його дії розписані майже до хвилини за етапами уроку. Він не має права відхилитись від заготовленого плану уроку, це вважається непрофесійним. Його основна позиція в класі авторитарна, монологічна. Він і сам відчуває тиск у вигляді постійних перевірок зверху, а тому стосунки учня – вчителя в такій системі навчання є об’єкт-об’єктні [36, с. 43].

Наприкінці 80-х років ХХст. розпочалося реформування авторитарної системи школи. На зміну авторитарно-імперативній педагогіці, що

будується на засадах управління й виконання, керівництва і підкорення, прийшла педагогіка співробітництва. Її концептуальними засадами є гуманізація та демократизація освіти, яка має забезпечити формування всебічно розвиненої особистості. Але сформувати особистість може тільки особистість, тому в педагогіці гостро стоїть проблема формування як особистості учня, так і вчителя. Педагогіці співробітництва та притаманним їй новим технологіям навчання потрібен учитель нового типу. Саме він повинен реалізувати складні завдання реформування освіти.

Такий учитель повинен йти в ногу з педагогічними процесами, що відбуваються в сучасній школі, відчувати пульс шкільного життя. Головне для нього – налаштованість на безперервне навчання, на засвоєння досягнень психолого-педагогічних наук упродовж усієї роботи в школі, вдосконалення свого педагогічного мислення.

Сучасні дидакти і психологи, враховуючи багатофункціональність діяльності вчителя, будують різноманітні моделі його особистості. Проте вони обов'язково беруть до уваги дві складові: рольову (службову) функцію та індивідуальні властивості педагога. Відповідно до цих складових навчання відбувається у двох площинах, які відповідають двом основним завданням - навчання і виховання. Перше з них передбачає засвоєння учнями знань як значень, свого роду духовну форму кристалізації суспільно-історичного досвіду. Друге завдання – „транслявання” вчителем своєї індивідуальності, формування у школярів особистісного ставлення до знань, ставлення, що породжується самим життям, тобто розвиток мотиваційно-сміслової сфери особистості [100, с. 152].

Педагог не тільки повідомляє значення засвоєваних понять із того чи іншого предмета, контролює і оцінює знання дитини, що входить у функціонально-рольовий (службовий) план взаємодії вчителя і учнів. Він є, як зазначають психологи, могутнім фактором формування особистості учня. Це відбувається, по-перше, шляхом вкладання в поняття, що вивчаються на уроці, наприклад, із мови, особистісних смислів. По-друге, спілкуючись із

учнями, вчитель передає дітям свій культурно-педагогічний потенціал особистості: позитивне ставлення до навколишнього світу, морально-етичні норми спілкування, емоційну культуру, художньо-естетичні смаки тощо.

Для ефективної організації навчально-виховного процесу вчитель повинен бути гуманістично спрямованою особистістю, людиною компетентною, ерудованою, яка глибоко володіє знаннями, вміннями та навичками з предметів, що вивчаються в 1-4 класах, методиками викладання.

О.К. Дусавицький визначив, що „основними кваліфікаційними характеристиками такого вчителя є: здатність вибудовувати предмети у вигляді навчальних завдань, що несуть поняттєвий зміст; знання психологічних закономірностей і механізмів побудови навчальної діяльності як форми розвитку особистості дитини; володіння системою педагогічних методів, що дозволяють вирішувати навчальні завдання в ситуації спільної колективної діяльності” [36, с. 15]. Тобто важливим завданням учителя є вміння керувати процесами пізнання у відповідності з технологіями навчання, насамперед із теорією розвивального навчання.

Не можна забувати, що психолого-педагогічні знання зумовлюють тільки загальний напрямок реалізації навчально-виховних завдань. Учитель же використовує ці рекомендації науки при вивченні конкретного матеріалу з конкретними учнями. Тут особливо необхідна його творчість у процесі поєднання та видозміни педагогічних засобів стосовно конкретних ситуацій навчання. Зазвичай вона виявляється у незліченній варіативності методів та прийомів, застосуванні різноманітного дидактичного матеріалу, що органічно поєднує засвоєння знань, розвиток мовлення і мислення дітей.

Учитель має бути професіоналом, здатним поєднувати у навчанні психолого-педагогічні, методичні знання, що відбиті у принципах, методах, поняттях, уміти „перекласти” їх на мову дітей, керувати засвоєнням цих знань, контролювати і оцінювати.

Щоб реалізувати ці завдання, вчитель повинен володіти талантом дослідника, експериментатора. Дослідницькі елементи того чи іншого рівня

органічно властиві педагогічній діяльності кожного вчителя, оскільки універсальних „рецептів” вивчення конкретного матеріалу не існує. „Бути педагогом-дослідником – значить уміти знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти приховані зв’язки й закономірності. Для цього необхідні й загальна культура і професійні вміння, і новий досвід навчально-виховної роботи, і деякі спеціальні знання та вміння” [45, с.15-16].

Учитель-дослідник шкільну програму не сприймає як догму, яку не має права порушувати. Наприклад, великий педагог і вчитель В.О. Сухомлинський, що здійснював сміливі пошуки, експериментування, аналіз педагогічних явищ, їх узагальнення, створивши ефективну систему навчання і виховання учнів, не в усьому дотримувався діючої програми. Внесли певні зміни до неї і С.М. Лисенкова, запроваджуючи випереджувальне навчання, а також В.Ф. Шаталов та інші вчителі-новатори, що творчо підходять до справи.

Інколи педагог, що розпочинає свою професійну діяльність, бездумно використовує „рецепти” з книг, які висвітлюють певну технологію навчання, передовий досвід, що стосується її використання. Він сприймає тільки зовнішній бік технології (окремі прийоми, дидактичний матеріал тощо), не усвідомивши її суть, ідею, логіку, що викликає тільки розчарування в цій технології. Вчитель має бути людиною, яка вдумливо формує своє педагогічне кредо, а не хаотично використовує різні модні засоби, копіюючи їх, намагаючись механічно об’єднати в подобу системи.

Організація роботи на уроках мови з використанням системи розвивального навчання ставить таку важливу вимогу до якостей особистості вчителя, як уміння спілкуватись із дітьми на рівні співробітництва, ділового партнерства, рефлексії своєї діяльності. При цьому головним критерієм діяльності вчителя, як ми вже знаємо, є така організація навчального процесу, яка дала б можливість дитині навчитись нестандартно мислити, реалізувати свій творчий потенціал.

Молодший школяр уже усвідомлює себе як соціальну істоту. Він перейшов „зі сфери стихійних дитячих і сімейних груп у сферу

організованих колективів” [100, с. 147]. У нього з’явилась гостра потреба зайняти певне становище у новій, соціально значущій діяльності – в учінні, в умінні адаптуватись у колективі. Учніві потрібний мудрий наставник, який би допоміг набуті знання, вміння і навички суспільного життя, допоміг швидкому просуванню в пізнанні навколишнього світу, формуванню особистісних якостей.

У процесі взаємодії вчителя й учня обов’язковим є схвальне ставлення до діяльності дитини. Як стверджує О.М.Савченко, "гуманні стосунки набудь-якому уроці і поза ним мають утверджувати людську гідність кожного учня, здібного і нездібного, запобігати виникненню страху перед покаранням, приниженням. Якщо на уроці встановлюються такі стосунки, дитина не боїться висловити свою думку, яка може не збігатися з тим, як вважає більшість і навіть учитель, реалізує своє право бути мислячою особистістю” [112, с. 139].

Про емоційне благополуччя дитини вчитель має дбати на кожному уроці. Тільки в тому разі, коли учень психологічно комфортно почуває себе в школі, можна говорити про гуманізацію навчання, партнерські суб’єкт-суб’єктні відносини вчителя й учня. Турбуючись про це, наставник на рівні підсвідомості має відчувати емоційний стан школяра, вчасно приходити на допомогу. Вчитель повинен бути людиною чуйною, терплячою і мудрою. Головне в його професійній діяльності – „вміти знаходити душевний контакт, спрямувати свої знання не на боротьбу з поганим, а на зміцнення, розширення доброго, розумного, що є в кожній дитині” [112, с. 140].

Не слід забувати, що у навчанні та вихованні школярів вирішальне значення має добре розвинуте мовлення вчителя, яке має відповідати всім вимогам, що ставляться до зразкового мовлення: бути змістовним, логічним, емоційно виразним, образним, орфоепічно правильним тощо. Отже, у навчанні вчитель повинен реалізувати як загальносоціальний, так і особистісний досвід. Під впливом індивідуальності вчителя відбуваються кардинальні

зміни у відносинах з оточуючими людьми, формуються нові цінності, зміни життєвих позицій школяра.

Звичайно, у сучасній школі далеко не кожен учитель відповідає таким вимогам. Змінити психологію вчителя, що ще вчора обслуговував авторитарно-імперативну систему навчання, не так легко. Як показують спостереження, ідеї педагогіки співробітництва, інновації насамперед сприймаються ерудованими вчителями (і викладачами), що мають гнучке мислення, широкий педагогічний світогляд, глибокі знання. Вони завжди можуть „тримати увагу” учня, керувати його розвитком, зацікавити, разом йти у незвіданий світ знань, розкриваючи їх закономірності, взаємозв'язки.

Учителів, які не володіють глибокими знаннями, вміннями, а також схильних до жорстко-авторитарного стилю керівництва учнями, найчастіше влаштовує імперативний, силовий напрямок процесу навчання, який допомагає тримати школяра в „шорах”, диктувати йому свою волю, не рахуючись із його індивідуальністю, з його інтересами. В цих умовах для вчителя слухняність учня – одна з найцінніших його якостей.

Як бути вчителю, який хоче впроваджувати в практику нові технології, в тому числі систему розвивального навчання в цьому випадку? Йому не допоможуть на першому етапі ні курси, ні посібники. Він повинен переосмислити свою роль у навчанні, вчитись співробітництву зі школярами, крок за кроком знищувати у собі „диктатора”, оволодівати тонкощами розуміння дитячої душі, майстерністю партнерського спілкування мудрого вчителя з учнями початкових класів.

Традиційне навчання, розвиток емпіричного мислення до тих пір буде побутовати у школі, доки вчитель не захоче самостійно вийти у режим самозмінення, творчо працювати, засвоювати нові психолого-педагогічні знання, нові технології. Вибирати інший спосіб навчання, іншу педагогічну систему вчитель має усвідомлено.

Здійснювати якісне навчання і виховання особистості учня може вчитель, що володіє такими чеснотами як широка освіченість, інтелект, інтелігентність,

внутрішня культура, яка включає життєвий такт, гарні манери, гумористичну налаштованість, толерантність.

Щоб досягти вершин педагогічної творчості, необхідно мати глибоке і гнучке мислення, інтерес, натхнення і відданість справі, якою займаєшся. Таких вершин досягає не кожен учитель, та в ідеалі це й неможливо. А тому в школі працюють як учителі-новатори, так і ті, що використовують традиційну систему навчання, хоч при бажанні майстром, наприклад, розвивального навчання може стати кожен учитель, доклавши певних зусиль, оволодівши його технологією.

Отже, сучасна реформа школи залежить від рівня професіоналізму вчителя, особистісних якостей, насамперед творчого ставлення до роботи, здатності сприймати нові процеси і явища у психології, педагогіці, методиці, володіти інноваційними технологіями, вміти налагоджувати демократичні партнерські стосунки у процесі навчання, бути високоосвіченою, культурною людиною.

ВИСНОВКИ

Проблема формування особистості, як свідчить аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, у сучасному світі є самою актуальною. Ще в античні часи мислителі-гуманісти намагались сформувати особистість людини, вдосконалюючи її розумовий, моральний, естетичний і фізичний розвиток.

Поглиблення класового розколу в буржуазному суспільстві призвело також до нівелювання, нищення особистості. Саму негативну роль у цьому процесі зіграли тоталітарні режими, які в різні часи з'являлись як в Україні, так і в інших країнах.

Вклад у бездуховність людського суспільства внесла і застаріла традиційна система навчання, період індустріалізації, коли у школах для значної частини суспільства передбачався обмежений запас знань, що

позбавляв людину можливості мислити незалежно і вільно. Продукувалася “людина маси”, що оволодівала “мозаїчною культурою”, субкультурою.

На моралі, на духовності українців не могли не відбитися п’ять століть колоніального статусу України та більше 70-ти років більшовицького режиму в СРСР, коли нищились мова, наука, культура нашого народу, фізично знищувалися самі українці.

У наш час відбуваються негативні процеси в постсоціалістичному українському суспільстві. Одним із таких чинників у розвитку духовності нашої нації є те, що у нас відсутня мудра політична еліта, яка вболівала б за народ. Країні потрібні високоморальні, професійно-компетентні керівники.

Негативні процеси у сфері духовності зв’язані також із глобалізацією. Вона не тільки сприяє цивілізаційному розвитку науки, техніки, культури, але й намагається позбавити нації у царині духу, культури їх етнічної своєрідності, уніфікувати їх, поширюючи масову культуру.

Ще однією важливою причиною бездуховності людини в Україні в наш час є руйнування віри, атеїзована свідомість народу у радянські часи, коли з’явилась нездатність відрізнити добро від зла, втратилися духовні цінності, обмеження, добродійності, що сприяло падінню людини в безодню темних інстинктів. Коли вона не визнає Бога, то відсутні совість, сором – все дозволено.

Отже, ситуація в країні характеризується глибокою системною кризою в економіці, політиці, соціальному житті, але найстрашніша криза духовна, моральна, бо вона зв’язана з усіма сторонами життя.

Криза особистості спонукає педагогіку розробити шляхи її попередження. Потреба формування нової людини, здатної регулювати свою діяльність, високоосвіченої, висококультурної, відповідальної – ось найважливіше завдання педагогіки, сучасної школи.

Педагогіка вказує шляхи розвитку особистості – це поширення і втілення в навчальний процес ідей гуманізації, раціонального

антропоцентризму (дитиноцентризму) – нового педагогічного мислення, що передбачає рішучий поворот до всебічного розвитку дитини.

Формування особистості дитини зумовлює реалізацію її діяльності, складовою якої є **вдосконалення психічних, духовних, соціальних і фізичних функцій (розвиток), виховання та інформатизацію (засвоєння знань, умінь і навичок)**. Ця триєдина діяльність у педагогіці позначається терміном **едукація**.

Вдосконалення психічних функцій включає формування характеру, волі дитини, її свідомості і самосвідомості. Складовими національної свідомості є національна ідентичність, історична свідомість (пам'ять), національна мрія, національна ідея, національний менталітет тощо. Вчитель має знати психічні процеси, за допомогою яких дитина перетворює світ (відчуття, сприймання, пам'ять, уява, мислення, мовлення).

В монографії розглядається роль науки і освіти як найважливіших структурних компонентів виховання особистості. Освіта в сучасній школі має розглядатись у відповідності з принципом гуманізації в контексті духовних надбань. Тобто знання не повинні засвоюватись як абстрактні істини, а мають стати могутнім виховним засобом. З цією метою має відбуватись гуманітаризація знань. Вихованню в школі, в тому числі на уроках мови, відводиться значна роль. Головною і найважчою метою сучасного українського виховання є необхідність забезпечити розвиток внутрішньої мотивації позитивної поведінки дитини. Фундаментом виховання є система національних цінностей.

У праці також акцентується увага на ролі творчого мислення у розвитку особистості, її соціалізації.

Неоціненне значення для формування особистості має розумовий розвиток дитини. У книзі подається порівняння традиційної та інноваційної систем навчання, їх стратегій. Викладач, учитель має можливість переконатися в перевазі інноваційної, детально ознайомитись з її принципами. Описаний зміст цієї системи освіти, його чотирьохкомпонентна

складова, необхідність постійного оновлення змісту освіти через набуття ключових компетенцій.

Читач ознайомиться з інтерактивними методами навчання: методом виконання навчальних завдань – найважливішим методом розвитку інтелекту особистості, методом групової роботи, порівняння. Проте абсолютизувати інтерактивні методи не варто. У навчанні широко мають використовуватись і традиційні, які витримали випробування часом. Від змісту і методів навчання залежить і тип мислення школяра – емпіричне чи теоретичне.

У праці подані найактуальніші сучасні технології навчання: особистісно орієнтована та технологія розвивального навчання, які найбільше, на наш погляд, сприятимуть формуванню особистості.

Описується більш детально на прикладах із рідної мови технологія розвивального навчання, в якій розроблені структура і зміст навчальної діяльності в процесі розвитку теоретичного мислення учнів початкових класів, що включає потреби, мотиви, завдання, дії і розумові операції з метою формування інтелекту школяра.

Дана технологія відкрила широкі можливості переходу від класичної моделі навчання, що передбачає школу освітніх стандартів, формування індивіда, який може бути тільки слухняним виконавцем, до моделі, що забезпечує вільний розвиток кожного учня як суб'єкта навчання, як особистості, здатної критично мислити, самостійно вирішувати життєві проблеми, усвідомлено обирати життєвий шлях, брати на себе відповідальність. На погляд багатьох учених, на наш погляд традиційне і розвивальне навчання є альтернативними системами.

Проблема розвивального навчання передусім стосується початкової школи, яка відзначається орієнтацією на незначний інтелектуальний потенціал школярів. Дослідження, що проводились у 50-х роках ХХ століття, довели, що ця проблема певною мірою є актуальною і для інших ланок школи та інших навчальних закладів.

Аналізуючи систему навчання у школі, яка склалася в ХУІІІ-ХХ століттях, учені поступово прийшли до висновку, що навчання молодій людині має зводитись не до **розвитку сприймання, мислення, пам'яті з метою накопичення знань** (такі переконання були панівними у шкільній програмі до 50-60-х років ХХ ст.), а до накопичення знань, формування вмінь і навичок із метою розвитку мислення. Для цього потрібно було, певною мірою, відмовитись від репродуктивних методів, розвивати творчу самостійність дітей.

Однак психологи застерігають, що, розвиваючи творче мислення, не можна ігнорувати знання, вміння і навички, оскільки вони виступають у функції необхідного засобу досягнення мети. Якщо знання відсутні, то ні про який розвиток не може бути й мови. А тому для досягнення мети розвивального навчання знання повинні бути більш глибокими.

Описані також засади розвитку мислення на уроках мови в початкових класах. Розглянуто найбільш популярні системи розвивального навчання Л.В.Занкова (побіжно) та Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова (більш детально), які існують понад 40 років. Спираючись на праці Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, Н.О.Менчинської, Н.Ф.Тализіної, П.Я.Гальперіна та інших, учені Д.Б.Ельконін та В.В.Давидов довели, що у школі провідною, переважаючою повинна бути цілеспрямована навчальна діяльність, основною метою якої є розвиток теоретичного мислення, що лежить в основі розвивального навчання. Цьому сприяє зміст навчання, що включає систему знань, наближену до наукової: у формі законів, закономірностей, понять, а також способів дій, що переходять в уміння і навички. Вчитель має змогу ознайомитись із формуванням емпіричних і теоретичних понять, способами дій та основними розумовими операціями (аналізом, порівнянням, абстрагуванням, класифікацією, синтезом), які є засобами мислення дитини.

Саме зміст навчальних предметів і способи його розгортання в навчально-виховному процесі істотно визначають тип свідомості й мислення, який формується у школярів при засвоєнні ними відповідних знань, вмінь та

навичок. **Формування у дітей розуміння закономірностей мови, узагальнень, засвоєння способів дій, що призводять до цих узагальнень – найважливіші цілі шкільного навчання.** Таке навчання кардинально змінює психічний розвиток дитини.

З усього сказаного можна зробити висновок, що **вивчення у сучасній початковій школі елементарної лінгвістики не повинно бути самоціллю.** Цей курс має більш високі завдання: **розвиток особистості** та інтелекту учнів, що досягається шляхом засвоєння суті мовних понять, розуміння їх ролі в житті людини, суспільства. Засвоєння наукових мовних понять у контексті їх функцій допомагає сформувати інтерес до вивчення рідної мови (та інших мов), розвинути здатність школярів цього віку до теоретичних узагальнень – до теоретичного мислення.

Засвоєння наукових понять із мови (математики, природознавства, літератури), а також загальних і специфічних способів дій, сприяє формуванню лінгвістичного (математичного, природничого, літературознавчого та ін.) мислення, яке є за своїм походженням теоретичним, а отже слугує основою для розвитку самостійної творчості дитини.

Розвиток мислення дитини – це частина її загального розвитку, складовою якого є фізичний, духовний громадянський, морально-етичний, естетичний розвиток тощо. Вони тісно взаємопов'язані, підсилюють і доповнюють один одного.

Розвивальне навчання не розраховане на підготовку інтелектуалів-вундеркіндів (хоч такі випадки зовсім не виключаються). Воно спрямоване на формування суб'єктів навчальної діяльності, які в усіх ситуаціях зуміють творчо мислити, здійснювати розумний вибір мети, засобів і способів її досягнення з врахуванням своїх можливостей, критичної оцінки власної діяльності [103, с. 51].

Розвивальне навчання стало популярним і використовується у школах України, Росії, Білорусі, Казахстану, країн Балтії, розпочинається його освоєння в країнах Заходу та ін.

У систему розвивального навчання, яка створювалась ученими багатьох країн, значний внесок зробили і наші українські вчені: Г.С.Костюк, П.І.Зінченко, Ф.Г.Богданський, О.К.Дусавицький, С.Д.Максименко, В.В.Рєпкін, Н.В.Рєпкіна, В.Г.Кремень, С.В.Ломакович та багато інших.

Ця система надає можливість вирішувати головну проблему початкової школи: поставити навчання з мови (і кожного предмета) на наукову основу, тобто поєднати методику і практику з наукою і насамперед із психологією і педагогікою. Це є головний шлях підвищення ефективності навчання і виховання дітей.

Технологія розвивального навчання значно поширилась на теренах України завдяки відкриттю у Харкові в 1989 році за ініціативою В.В.Рєпкіна Незалежного науково-методичного центру “Розвивальне навчання (ННМЦРН)”, а у 1993 році – там же – Центру психології та методики розвивального навчання (ЦПМРН).

Загалом, метою обох Центрів є:

1. Подальше проведення наукових досліджень.
2. Розробка програм, підручників, методичних посібників, де розкривається система розвивального навчання з різних предметів: математики, української та російської мов, фізики, біології тощо.
3. Впровадження системи розвивального навчання в школах України за допомогою курсів у Харкові, Києві, Донецьку, Одесі та інших містах, на які залучаються вчителі з різних областей України.
4. Встановлення контактів з іншими центрами розвивального навчання в Росії, Білорусі.

У центрах працюють талановиті вчені, справжні ентузіасти і подвижники, що передають досвід розвивального навчання вчителям різних регіонів.

Сучасна школа в Україні активно працює над проблемами впровадження розвивального навчання в початкових класах. Планується така робота і в середній школі. Багато вчителів під керівництвом харків'ян сміливо практикують навчання, спрямоване на розвиток живого мислення, і одержують прекрасні результати.

І все ж, як зазначає В.Г.Кремень, у “переважній більшості шкіл України традиційні методики навчання до цього часу формують у школяра поняття шляхом формально-емпіричного узагальнення часткових завдань, а процес навчання розгортається за принципом сходження від часткового до загального, тобто індуктивним шляхом” [68, с. 54]. Отже, наша освіта, школа, наш вчитель повернуті у минуле, до якого вороття не може бути. Постіндустріальне суспільство потребує як ми вже переконались принципово іншої, інноваційної системи освіти, що допомагає навчитися нестандартно мислити, розв'язувати різні навчальні і життєві проблеми. Воно потребує нових реформ, методів, технологій навчання, які спрямовані на розвиток здібностей учнів на пробудження вроджених сил дитини, на соціалізацію особистості.

Антирекламою для розвивального навчання є інколи різноманітні семінари і конференції, що проводяться в школах сіл, міст і відзначаються декларативністю, поверховістю в розгляді проблем цієї технології, втілення її у практику.

Часто керівники шкіл не бажать собі “головного болю”, зв'язаного з необхідністю моральної, фінансової підтримки активного вчителя, що працює за тією чи іншою технологією, охолоджуючи його кипучу діяльність.

Найбільш ваговою, на погляд учених, перешкодою, яка стає на шляху освоєння перспективної інноваційної технології, є те, що концептуальні положення В.В.Давидова і його школи не знайшли належного вираження в технології навчання масових шкіл, доступні лише для елітних освітніх закладів. Учитель не завжди володіє логіко-психологічними знаннями, що стосуються теорії розвивального навчання. До цього, насамперед, призводить

відсутність посібників, в яких було б дохідливо для вчителя розкрита система розвивального навчання. Самостійно освоїти праці психологів і дидактів з цих проблем учитель не завжди спроможний. У результаті перспективна інноваційна технологія розвивального навчання часто нашоухується на нерозуміння і несприйняття її як учителями, так і багатьма науковцями – викладачами методики.

Щоб система розвивального навчання серйозно впроваджувалась у практику школи, вчителям потрібна вагома підтримка видавництв, управлінців, учених, які б допомогли перебороти професійні стереотипи традиційної системи освіти, освоїти технологію розвивального навчання з метою формування творчої особистості школяра.

Отже, в монографії пропонується система розвитку особистості на уроках рідної мови, в якій описані:

- 1) витоки кризи особистості;
- 2) основні аспекти формування особистості;
- 3) характеризуються системи освіти, які використовуються в сучасній школі, описані переваги інноваційної освіти;
- 4) розглянута технологія розвивального навчання – одна з найефективніших технологій, яка дає можливість реалізувати важливу складову формування особистості – розвиток теоретичного мислення.

Література

1. Айдарова Л.И. Маленькие школьники и родной язык / Л.И.Айдарова. – М.: Знание, 1983. – 96с.
2. Алексюк А. Концепція вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України /А.Алексюк // Концептуальні засади демократизації реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С.58 –77.
3. Амонашвілі Ш.О. Школа життя / Ш.О.Амонашвілі; пер.з рос. – Хмельницький : Подільський культ. просвіт. центр ім. М.К.Реріха, 2002. – 172 с.
4. Баханов К.О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти // К.О.Баханов. – Х.: Вид.група “Основа”, 2005. – 128 с.
5. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособ. для преподавателей и студентов. / Б.В. Беляев – 2-е изд., перераб. и доп. /Б.В.Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227с.
6. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн.1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280с.
7. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
8. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : Кн.3 Наук. вид. / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272с.
9. Бех І.Д. Почуття успіху у вихованні особистості / І.Д.Бех. // Початкова шк. – 2004. – № 12. – С.1-3.
- 10.Бондаренко С.М. Учите детей сравнить / С.М.Бондаренко. – М. : Знание, 1981. – 94с.

- 11.Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М.Й.Боришевський // Педагогічний вісник. – 1-2. – 2003. – С.15-26.
12. Боришевський М. Про виховання особистості / М.Боришевський // Початкова шк. – 1998. – №9. – С.11-15.
- 13.Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. / М.Й.Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
- 14.Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М.: Педагогіка, – Т.2. – 1982. – 504 с.
- 15.Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В.Виноградов. – М.: Учпедгиз, 1947. – 783 с.
- 16.Виноградова Н.Ф. Как реализовать личностно ориентированное образование в начальной школе? / Н.Ф.Виноградова // Начальная шк. – 2001. – № 9. – С. 10-15.
- 17.Виховання моральності підростаючого покоління : наук.-метод. посіб. / К.І.Чорна, В.О.Білоусова, Н.І.Ганнусенко і ін., за ред. К.І.Чорної. – К.: Богдана, 2005. – 288 с.
- 18.Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання / О.Вишневський // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1977. – С. 78-122.
- 19.Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості : навч. посіб. / Н.М.Вознюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
- 20.Воротиленко М. Заповіт Петра І. / М.Воротиленко. – К.: ТОВ. “Новий друк”, 2007. – 272 с.
- 21.Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я.Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., ; Т.1. – С. 446.

- 22.Гвоздь М. Доба українізації 20-х років. Концепція мовно-культурної політики Миколи Скрипника / М.Гвоздь // Українське слово. – 2006. – 27 верес. – 3 жовт.
- 23.Гвоздь М. Проблеми соціолінгвістики / М.Гвоздь // Українське слово. – 2008. – 27 серп. – 2 верес.
- 24.Грабаренко О. Глобалізація чи деукраїнізація? / О.Грабаренко // Українське слово. – 2008. – 9–15 лип.
- 25.Грищенко Г.П. Концептуальні засади моделі вчителя (викладача)-предметника / Г.П.Грищенко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова 18-19 жовт. 2000 р. – К., 2000. – С.20
- 26.Гуманізація процесу навчання в школі : навч. посіб. / за ред. С.П.Бондар. – 2-ге вид., допов. – К.: Стилос, 2001. – 256 с.
- 27.Гунько О. “Геть від Москви!” і “Навіки разом!” – це екстремістські гасла / О.Гунько // Газета по-українськи. – 2009. – 12 лют.
- 28.Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении.(Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
- 29.Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
- 30.Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В.Давыдов. – Томск.: Пеленг, 1992. – 112 с.
- 31.Дашкевич Я. Учи неложними устами сказати правду. Переднє слово / Я.Дашкевич // Лизанчук В. Навічно кайдани кували: факти, документи, коментарі про русифікацію в Україні. – Львів, 1995. – С.5-10.

32. Демкович-Добрянський М. Україна і Росія: історичні нариси на тему російського імперіалізму / М.Демкович-Добрянський. – Львів – Краків – Париж: Вид. спілка “Просвіта”, 1993. – 206 с.
33. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О.Любар; за ред. В.Г. Кременя. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2003. – С.641 – 666.
34. ДЗЮБЕНКО О.Г. ДИСКУССИОННАЯ РЕЧЬ : МЕТОД. РЕКОМЕНДАЦИИ / О.Г.ДЗЮБЕНКО. – Тернополь, 1988. – 69с.
35. ДИСТЕРВЕГ А. РУКОВОДСТВО К ОБРАЗОВАНИЮ НЕМЕЦКИХ УЧИТЕЛЕЙ / А.ДИСТЕРВЕГ // ПИСКУНОВ А.И. ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ : УЧЕБ.ПОСОБ.ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕД. ИН-ТОВ / СОСТ.И АВТ. ВВОДНЫХ СТАТЕЙ А.И.ПИСКУНОВ. – 2-е изд., ПЕРЕРАБ. – М., 1981. – С.3 – 75.
36. Дусавицкий А.К. Развивающее образование. Основные принципы. / А.К.Дусавицкий. – Х.: Центр психологии и методики развивающего обучения, 1996. – 46 с.
37. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К.Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, – 1996. – 208 с.
38. Дусавицький О.К. Система розвивального навчання в дзеркалі шкільної практики / О.К.Дусавицький // Сучасні шкільні технології : ч.1. / упоряд.: І.Рожнятовська, В.Зоц. – 2-ге вид., стереотип. – К., 2005. – С.85-94.
39. Дуткевич Т.В. Психологія творчості : навч. посіб. для студентів ВНЗ психолого-пед. спеціальностей / авт.-уклад. Т.В.Дуткевич. – Кам’янець-Подільський: Видавець Мошак М.І., 2003. – 134 с.
40. Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению / Т.Г.Егоров. – М.: Учпедгиз СССР, 1953. – 144 с.

41. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку / С.Ф.Жуйков. – М.: Педагогика, 1979. – 184 с.
42. Завальнюк О.М., Будівництво української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920) / О.М.Завальнюк, Ю.В.Телячий. – Кам'янець-Подільський : Абетка Нова, 2001. – 212 с.
43. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А.З.Зак; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
44. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки про мови в Українській РСР // Національні процеси в Україні: історія і сучасність : Док. і матеріали : Довідник : у 2 ч. – К.: Вища школа, 1997. – Ч 2. – 704с.
45. Загвязинский В.Н. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
46. Замашкіна О. Еволюція систем розвивального навчання молодших школярів в 1960-1990 рр. / О.Замашкіна. Шлях освіти : наук.-метод. журн. 2004. – № 3. – С. 48 –53.
47. Занков Л.В. Обучение и развитие (Экспериментально-психологическое исследование) / под ред. Л.В.Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
48. Занков Л.В. Проблема обучения и развития и её исследование / Л.В.Занков // Развитие учащихся в процессе обучения (1– 2 кл.). / под ред. Л.В.Занкова. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1963 . – С. 81.
49. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка : пособ. для учителя / Л.М.Зельманова. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
50. Зінченко В. Розум і мислення / В.Зінченко // Сучасні шкільні технології : ч.1 / упоряд.: І.Рожнятовська, В.Зоц. – 2-ге вид., стереотип. – К., 2005. – С. 95-103.

- 51.Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А.Ильницкая. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
- 52.Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О.Любар; за ред. В.Г.Кременя. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 766с.
- 53.Каныгин Ю.М. Роковой XX век : Ист.-публицист. исслед. / Ю.М.Каныгин. – К.: Кобза, 2005. – 576 с.
- 54.Кара-Мурза С.Г. Советская цивилизация / С.Г.Кара-Мурза. – К.: Оріяни, 2004. – 800 с.
- 55.Клепіков О.І. Основи творчості особи : навч. посіб. / О.І.Клепіков, У.Т. Кучерявий. – К.: Вища шк. – 1996.– 295 с.
- 56.Коберник Г.І.Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика / Г.І.Коберник; Уманський держ. пед. ун-т ім.П.Г.Тичини. – К.: Науковий світ, 2002. – 232 с.
- 57.Коваленко Є. Софія Русова – видатний педагог України / Є.Коваленко, І.Пінчук // Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. – К.: Либідь, 1997. – Кн.1. – С.9 –16.
- 58.Кондаков Н.И.Логический словарь-справочник / Н.И.Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
- 59.Кононенко П. Концепція національної системи освіти / П.Кононенко // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997. – С.23 – 41.
- 60.Кононко О. Сучасне соціальне середовище і проблеми виховання / О.Кононко // Дитина у кризовому соціумі. Як її розуміти і виховувати / упоряд. Л.Шелестова. – К., 2004. – С.4 – 20.
- 61.Концепція національного виховання // Рідна школа, – 1995. – № 6. – С.5 – 11.
- 62.Костенко О. Місія Справжньої Української Еліти / О.Костенко // Українське слово. – 2010 . – № 8, – 24 лютого – 2 березня . – С.10.

- 63.Костюк Г.С. Актуальные вопросы обучения и развития младшего школьника / Г.С.Костюк // Материалы межреспубликанского симпозиума : обучение и развитие младших школьников / под ред. Г.С.Костюка. – К., 1970. – С.3-8.
- 64.Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К.: Рад.шк., 1989. – 608 с.
- 65.Краткий политический словарь / В.П.Абаренков и др. – 6-е изд., доп. – М.: Политиздат., 1989. – 623 с.
- 66.Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В.Г.Кремень // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О.Любар ; за заг. ред. В.Г.Кременя. – К.: т-во “Знання”, КОО, 2003. – С. 750-766.
- 67.Кремень В.Г. Освіта і наука України: Шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г.Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 214 с.
- 68.Кремень В.Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет / В.Г.Кремень // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 53-58.
- 69.Кремень В. Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду) / В.Кремень, Д.Табачник, В.Ткаченко. – К.: ARC UKRAINE 1996. – 793 с.
- 70.Кресіна І.О. Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси: (Етнополітологічний аналіз) : [монографія] / І.О.Кресіна. – К.: Вища школа, – 1998. – 392 с.
- 71.Культурне відродження в Україні. – Львів : Астериск, 1993. – 222 с.
- 72.Купина Н.А.Лингвистический анализ художественного текста : учеб. пособ. для студентов-заочников У курса ф-та яз. и лит. пед. ин-тов / Н.А.Купина. – М., 1980. – 78 с.
- 73.Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

- 74.Лернер И.Я. Система методов обучения. Дидактический аспект / И.Я.Лернер // Совершенствование методов обучения руському языку : пособие для учителей / сост. А.Ю.Купалова. – М., 1981. – С.14-20.
- 75.Лизанчук В. Навічно кайдани кували: факти, документи, коментарі про русифікацію в Україні / В Лизанчук. – Львів: Ін-т народознавства НАН України, 1995. – 415 с.
- 76.ЛОМАКОВИЧ С.В. ПОБУДОВА КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ (5 кл.) / С.В.ЛОМАКОВИЧ, Л.І.ТИМЧЕНКО // ПРАКТИКА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ. – Х.: ВИДАВНИЧИЙ ЦЕНТР, ПІД РЕД. ДУСАВИЦЬКОГО О.К. – 2004. – 192 с.
- 77.Лукашевич М.П. Соціологія. Базовий курс : підручник / М.П.Лукашевич, М.В.Туленков. – К.: Каравела, 2005. – 312с.
- 78.Лук А.Н. Психология творчества / А.Н.Лук. – М., 1978. – 127 с.
- 79.Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т.Федоренко; за ред. О.О.Любара. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 450 с.
- 80.Люблинская А.А. Проблемы действия в учебной деятельности как фактор умственного развития младших школьников / А.А.Люблинская // Обучение и развитие младших школьников : материалы межреспубликанского симпозиума / под ред. Г.С.Костюка. – К., 1970. – С.17 – 20.
81. Ляхоцький В. Вони були першими / В.Ляхоцький // Початкова шк. – 1997. – № 9, – С.50-56.
- 82.Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 / М.Р.Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
- 83.Матвієнко П. Орієнтир на освітні технології // Початкова шк. – № 1. – 2000. – С. 3 – 4.
- 84.Махмутов М.М. Проблемное обучение / М.М.Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368с.

85. Мироненко М.В. Нетрадиційні уроки / М.В.Мироненко; уклад. Л.І.Нечволод. – Х.: Торсінг плюс, 2006. – 192 с.
86. Мосейчук В. Нова національна ідея : “Україна – найкраща країна Європи” / В.Мосейчук // Поступ. – 2007. – 13 (19) листоп. – С.7-8.
87. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ ст.: кн.3. Модернізація освіти / В.М.Литвин (авт.-упоряд.) та ін. – К.: Навч. книга, 2003. – 944с.
88. Овчарук О. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / О.Овчарук. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
89. Огієнко І. (Митрополит Іларіон); Історія української літературної мови / І.Огієнко (Митрополит Іларіон): упоряд., авт. іст.-біогр. нарису та приміт. М.С.Тимошик. – К.: Либідь, 1995. – 296 с.
90. Огієнко І. Українська культура / І.Огієнко. – К.: Наша культура і наука, 2002. – 342 с.
91. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С.И.Ожегов; под ред. Н.Ю.Шведовой. – 14-е изд., стереот. – М.: Рус. яз., 1983. – 816 с.
92. Ортега-і-Гассет Х. Бунт мас : вибрані твори / Х. Ортега-і-Гассет пер. з іспанської В.Бурггарта, В.С.Сахна, О.Товстенко. – К.: Основи, 1994. – 420 с.
93. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
94. Павличко Д.В. Українська національна ідея : Інавгурац. лекція почес. професора Нац. ун-ту “Києво-Могилян. акад.”, 1 верес. 2002 р. / Д.В.Павличко. – К.: Вид. дім “КМ Академія”, 2002. – 58 с.
95. Погрібний А. Малоросійство та холуйство: день сьогоднішній / А.Погрібний // Літературна Україна. – 1999. – 15 квіт.

96. Пометун О. Активні і інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О.Пометун // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 5 – 5.
97. Приставкин А. Убить мерзость личного «Я» / А.Приставкин // Огонёк. – 1991. – № 13. – С.2.
98. Професійна освіта : словник: навч. посіб. / уклад. С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
99. Прудникова А.В. Лексика в школьном курсе русского языка : пособ. для учителей / А.В.Прудникова. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.
100. Психология развивающейся личности / под ред. А.В.Петровского; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
101. Радевич-Винницький М. Світовий дух проти національного духу / М.Радевич-Винницький // Експрес. – 2008. – 30-31 серп.
102. Радчук В. Держава ослабне і загине, якщо насаджувати колоніальну мову / В.Радчук // Газета по-українськи. – 2006. – 3 берез.
103. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Научно-популярный очерк / Н.В.Репкина. – Томск: Пеленг, 1993. – 64 с.
104. Репкин В.В. Проблемы педагогической деятельности в системе развивающего образования / В.В.Репкин, Н.В.Репкина // Практика розвивального навчання : зб. статей. – Х., 2004. – 192 с.
105. Романенко М.І. Гуманізація освіти: Концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія / М.І.Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001. – 159 с.
106. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л.Рубинштейн. – М.: Изд-во Академия наук СССР, Институт философии, 1957. – 328 с.
107. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л.Рубинштейн. – М.: Изд-во Академии наук СССР, Институт философии, 1958. – 147 с.

- 108.Рудяков Н.А. Стилистический анализ художественного произведения / Н.А.Рудяков. – К., 1977. – 136 с.
- 109.Русова С. Нова школа // С.Русова. Вибрані педагогічні твори. – К.: Либідь. – 1997. – Кн.2. – С.5–104.
- 110.Русова С. Хроніка національної школи // С.Русова. Вибрані педагогічні твори. – К., 1997. – Кн. 1. – 228 с.
- 111.Сабадуха В. Перемогти хама в собі / В Сабадуха // Нація і держава. – 2006. – 14 листоп.
- 112.Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед. ф-тів / О.Я.Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
- 113.Савченко О.Я. Порівняння у навчанні учнів початкових класів / О.Я.Савченко. – К.: Рад. школа, 1977. – 152 с.
114. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я.Савченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.
- 115.Сверстюк С. Блудні сини України / С.Сверстюк. – К.: Тов. “Знання” України, – 1993. – 256 с.
116. Сележан Й.Ю. Основи національного виховання (Українознавство: історичний, філософсько-релігієзнавчий аспекти) : хрестоматія. – Чернівці : Книги – ХХІ ст., 2005. – 306 с.
117. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А.Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
- 118.Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : навч. посіб. / С.Сисоєва, І.Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
- 119.Сірка І. Втрата мови – зникнення ідентичности / І. Сірка // Українське слово. – 2006. – № 12. – С.11.
- 120.Січинський В. Чужинці про Україну / В.Січинський. – К.: Довіра, 1992. – 256 с.
- 121.Скаткин М.Н.Совершенствование процесса обучения / М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1972. – 206 с.

122. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование / В.М.Солнцев. – 2-е изд. – М.: Наука, 1978. – 341 с.
123. Сорока Г.І. Методичне забезпечення виховної роботи / Г.І.Сорока. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2004. – С.85-98.
124. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // В.О.Сухомлинський. Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад.школа, 1976. – Т.1. – С.403-637.
125. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад.школа, 1976. – Т.4. – 640 с.
126. Сухомлинська О. Василь Сухомлинський у зарубіжжі / О.Сухомлинська // Початкова шк. – 1998. – № 9. – С.5-10.
127. Сучасні шкільні технології : ч.1 / упоряд. І.Рожнятовська, В.Зоц. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 112 с.
128. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн.для учителя / Н.Ф.Талызина. – М.,1988. – 173 с.
129. Тигранова Л.И. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха : кн. для учителя Л.И.Тигранова. – М.: Просвещение, 1991. – 64 с.
130. Ушаков Н.Н. О межпредметных связях в преподавании русского языка / Н.Н.Ушаков // Межпредметные связи в преподавании русского языка : сб.статей из опыта работы : пособ. для учителей / сост. Н.Н.Ушаков. – М., Просвещение, 1977. – С.7-22.
131. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К.Д.Ушинський; редкол.: В.Н.Столетов (Голова) та ін. – К.: Рад.школа, 1983. Т.1.: Теоретичні проблеми педагогіки. – 448 с.
Т.2.: Проблеми російської школи. – 360 с.
132. Ушинський К.Д. М., Л.: Изд-во – Акад. пед. Наук РСФСР, 1950. – т. 8.: Человек как предмет воспитания. – 774 с.
133. Фридман Л.М., Психологическая наука – учителю. / Л.М.Фридман, К.Н.Волков. – М.: Просвещение, 1985. – 244 с.

- 134.Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П.Фрейре; пер. з англ. – К.: Юніверс, 2003. – 165 с.
- 135.Черкашенко В.О. Формування виховної системи школи / В.О.Черкашенко, Г.І.Сорока. – Х.: Вид. гр. “Основа”, 2004. – 112 с.
- 136.Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер. – М.: Прогресс, 1973. – 343 с.
- 137.Шпиталь І. І щит, і меч українців – націоналізм / І.Шпиталь // Українське слово. – 2006. – 22-28 берез.
- 138.Штофф В.А.Моделирование в философии / В.А.Штофф. – М.; Л., 1996. – 281 с.
- 139.Ящук Т.І. Філософія історії : курс лекцій : навч. посіб. / Т.І.Ящук. – К.: Либідь, 2004. – 536 с.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Розділ I. ВИТОКИ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ	
I.1. Актуальність проблем формування особистості в усі часи	6
I.2. Тоталітарні режими як головний чинник нівелювання самобутньої особистості.....	10
I.3. Вплив застарілої традиційної системи навчання на девальвацію духовних цінностей людини.....	13
I.4. Атеїзація свідомості народу – втрата вищих духовних вартостей..	17
I.5. Політика російського самодержавства в культурно-освітній галузі щодо України	22
I.6. Негативні тенденції у формуванні духовності українців постсоціалістичного суспільства.....	44
Розділ II. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	
II.1. Гуманізація освіти в контексті сучасної соціально-економічної ситуації	49
II.2. Базові складові психічного формування особистості школяра.....	58
II.3. Гуманітаризація освіти – важливий чинник виховання особистості.....	66
II.4. Формування особистості засобами виховання.....	73
II.5. Творчість – одна із основних умов розвитку особистості	85
II.6. Соціалізація індивіда – основний критерій сформованості особистості.....	90
Розділ III. ДВІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ – ДВІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	
III.1. Традиційна система освіти.....	97
III.2. Інноваційна система освіти.....	101
III.3. Зміст освіти.....	109

III.4. Методи навчання.....	114
а) навчальне завдання – найважливіший метод формування інтелекту особистості;	
б) порівняння на уроках мови – важливий метод пізнання та розвитку мислення;	
в) групова робота – інтерактивний метод навчання на уроках мови;	
III.5. Нові технології навчання.	148
Розділ IV. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ	
ОСОБИСТОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ РІДНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ	
РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ	
IV.1. Проблема навчання і розумового розвитку дітей у працях педагогів і психологів.....	152
IV.2. Система загального розвитку школярів початкових класів Л.В.Занкова (1901-1977).....	162
IV.3. Теорія навчальної діяльності Д.Б.Ельконіна та В.В.Давидова ...	165
IV.4. Особливості забезпечення цілеспрямованої навчальної діяльності учнів у системі розвивального навчання.....	172
IV.5. Значення семантики слова для формування понять	178
а) номінативне значення слова;	
б) поняттєве значення слова;	
в) контекстуальне значення слова.	
IV.6. Визначення поняття.....	182
IV.7. Засоби розвитку теоретичного мислення молодших школярів на уроках мови.....	184
а) проблемне навчання;	
б) диференційоване навчання;	
в) загальні та специфічні способи навчальних дій, розумові операції;	
г) метод порівняння на уроках мови – важливий метод пізнання та розвитку мислення;	
д) використання моделювання на уроках мови;	

е) систематизація знань із мови в початкових класах – засіб і результат розвитку мислення учнів.

IV.8. Учитель у контексті технології розвивального навчання	207
ВИСНОВКИ	214
ЛІТЕРАТУРА	223
ЗМІСТ	236