

залежить від будови звуків.

Як стакато, так і легато може мати різну ступінь легкості та довжини.

Легке коротке стакато може перейти у акцентоване або залишитися м'яким, але стати більш довгим, що звичайно має назву нон легато.

Легке легато може перейти у більш щільне з різним ступенем підкреслювання звуку у маркато.

Кожен засіб звуковедення починається з відповідної атаки звуку.

Перед співом звуку на легато, стакато або маркато треба настроювати гортань учнів на потрібний режим роботи відповідним приведенням голосових складок: легке стакато пов'язане з уявленням про обережний початок та ведення звуку; навпаки, акцентування, спів маркато або легато викликає уявлення про більш активний звук.

Таким чином, кожен засіб звуковедення повинен мати відповідну атаку звуку, він впливає на регістровий настрой гортані, змінює темброве звучання голосу.

Використання необхідних прийомів і методів під час вокально-хорової роботи забезпечить якість звукоутворення. Набуття цих якостей вимагає від учителя наполегливої роботи над диханням, звукоутворенням, атакою звуку, правильним використанням резонаторів, регістрів.

Ю.В. Рева, В.В. Черв'яченко

ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ СТВОРЕННЯМ ДИДАКТИЧНИХ ШЛЯХІВ ДО ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Система педагогічного управління створенням дидактичних шляхів до особистості учня у навчально-виховному процесі може бути досить ефективною, якщо забезпечується педагогічна допомога особистості, взаєморозуміння, єднання

учителя і учня; враховуються індивідуальність дитини, індивідуальний підхід з використанням педагогічного передбачення та педагогічних технологій.

The system of the pedagogical ruling by the creation of the didactic steps up to the personality of the pupil in the educational process may be rather effective if the pedagogical help of the personality, the understanding, the unity of the teacher and the pupil is provided; the individuality of the child, the individual achieve with the usage of the pedagogical foreseen and pedagogical technologies is accounted.

Дитина – це нова доля людського роду. Для прогресивного руху та досягнення успіхів суспільства дуже важливо не заглушувати свої нові джерела, а розвивати все те, від чого залежить цінність і сила людини. Дуже важливо, щоб учитель цинив та пильнував незвичайність і неповторність кожного учня.

Для цього потрібно привести кожну дитину до вогнища захоплення. При цьому слід пам'ятати, що ніяке захоплення не принесе користі, якщо воно не зачіпає думки, душі, серця [1, с. 497].

У своїй практиці ми прагнемо створити дидактичні шляхи до особистості учня через індивідуальний та диференційований підхід, наукову організацію праці, взаєморозуміння і єднання вчителя та учня, ефективні форми організації навчання, педагогічні передбачення і технології тощо.

Розглянемо деякі компоненти цієї системи.

І. Взаєморозуміння та єднання вчителя та учня, педагогічна допомога.

Учитель у своїй роботі враховує реальні обставини, і чим точніше їх враховує, тим краще й успішніше працює на уроці. Він повинен бачити внутрішній світ кожного учня. Між учителем і дітьми має бути обов'язкова єдність, яка робить їх співниками в педагогічному процесі. Творче самопочуття вчителя на уроці – це особливий стан.

Обов'язковим елементом справжньої педагогічної

творчості, стимулятором діяльності вчителя є надзавдання уроку. Це кінцева мета педагогічного процесу, яку ставить учитель, це перспектива навчання, виховання, учительський стратегічний план.

Наступним елементом робочого самопочуття вчителя – бачення ним усіх учнів і кожного зокрема. Воно забезпечує можливість стежити за процесом мислення учня, користуватися різними варіантами розумових операцій, уповільнювати або прискорювати їх темп, повертатися назад, повторювати хід міркувань, робочу дію, зберігаючи канву уроку та роблячи нові потрібні стібки.

Учителю треба активізувати свої почуття: “духовний душ” його перед уроком повинен виявитись у позитивній емоційній настроєності. Для емоційної настроєності треба “поринути” в матеріал уроку, ввійти в світ тих наукових категорій чи художніх образів, якими доведеться оперувати на уроці, зачепити думку, душу і серце дитини, створити дидактичні шляхи до її особистості.

У своїй практиці попереджували відставання учнів у навчанні, опираючись на: знання того, яку допомогу надати учням в залежності від виявлених ознак відставання, і уміння організувати потрібну допомогу; знання шляхів усунування причин, що породжують неуспішність; знання способів перевірки ефективності своєї діяльності та уміння ними користуватись.

У дидактиці проведено групування навчальних предметів з провідного компоненту в їх змісті і на цій основі розроблена типологія, яка включає три типи навчальних предметів.

Перший тип складає навчальні предмети, головним компонентом в змісті яких виступають наукові знання. До цього етапу відносяться всі природничонаукові курси і ряд гуманітарних – історія, економічна географія тощо.

Другий тип представлений предметами, в яких провідним компонентом змісту є способи діяльності. Види практичної діяльності, до яких залучаються школярі, досить різноманітні: це і трудова, і спортивно-оздоровча, і креслення. До цього типу відносяться у вигляді особливої групи ті навчальні

предмети, які розвивають мовну діяльність, так як вона подібна з практичною в тому, яку роль в ній відіграють моторні відчуття(відчуття органів мови, слуху, а також пишучої руки). Це іноземна мова, українська мова, російська мова. Навчальні предмети, які відносяться до другого типу, формують практичну культуру учнів, розвивають їх фізичні сили, мовні здібності.

До **третього типу** відносяться ті предмети, які формують естетичну культуру учнів. Це музика, література, малювання. Головним компонентом змісту предметів даного типу є емоціональні відношення.

Значення даної типології полягає в тому, що вона допомагає бачити головне в змісті кожного предмету, правильно визначити відставання.

Розглянемо, яку екстрену допомогу можна надати при виявленні відставання з предметів **першого типу**.

Якщо учень затрудняється у відповідях на запитання із змісту розповіді вчителя чи тексту підручника, якщо він не може виділити головні теоретичні положення, визначити правильність викладу матеріалу іншими учнями і їх відповідей на запитання, неправильно відтворює формулу, визначення поняття, формулювання закону, не може пояснити чи відновити даний йому графік, схему – в цих випадках корисно повторити пояснення в максимально розчленованому вигляді, а потім задати запитання про головне, відокремлюючи деталі. Можна обговорити також план тексту.

При недостатньому розумінні та запам'ятовуванні правил, формул і невмінні примінити їх у знайомій ситуації, за зразком доцільно виконати з учнями ряд однотипових завдань з постійним поверненням до тексту цих правил чи формул і після такого тренування попросити їх відновити формулу чи визначення. Рекомендуються також повторний розгляд і аналіз, використовуючи на уроці таблиці та схеми з поясненням незрозумілого.

Якщо виявляється відставання в творчому застосуванні вивчаючого матеріалу (застосування законів і формул для розв'язання задач незнайомого типу; складання плану розв'язку;

оцінка плану, запропонованого іншими учнями; визначення новизни знань, одержаних при розв'язуванні задач), краще всього розв'язати з учнями ряд задач, в яких використовується вивчаючий закон (поняття), розкриваючи можливі ходи думки, альтернативні розв'язки.

При затрудненнях у складанні цілісної розповіді за структурною схемою видів знань (поняття, закон, теорія) виправдали себе в досвіді багатьох учителів аналіз кожного пункту схеми, складання викладу за частинами (пунктами) [2].

Коли виявляється, що старшокласник не може співвіднести вивчені теоретичні положення зі структурою теорії, узнати статус даного значення в складі наукової теорії, затрудняється у викладі змісту теорії, тоді приходиться повторити пояснення методологічних знань і показати на декількох прикладах, як по-різному в залежності від мети може змінюватися логіка викладу, розкриття основних положень теорії.

При вивченні **предметів другого типу**, коли учень затрудняється виконати окрему дію чи систему дій, доцільно проробити з ним ряд вправ, виконуючи які, він пояснював би вслух хід свого міркування, вибір і порядок дій. Корисно також залучити увагу учня до найскладніших елементів уміння, показати йому, як він може сам себе контролювати. Якщо учень не може виконувати дії автоматично, то йому корисно в додаток до того, що уже було вказано вище, виконати вправи в раніше визначеному, достатньо швидкому темпі чи при хронометражі. Помічено, що хронометраж примушує людину виконувати дії в більш швидкому темпі, а це якраз те, що необхідно для набуття автоматизмів. Коли виявляється, що учень не може використати засвоєні вміння та навички в складі складної діяльності, не може примінити їх в новій ситуації творчо, потрібно організувати для нього практику в розв'язанні нестандартних задач з розбором по ходу розв'язку – які вміння потрібно використовувати, як їх комбінувати.

При виявленні **відставання в розвитку пізнавальних інтересів і ціннісних відношень** доцільно організувати допомогу у вигляді окремих доручень учням, які те виконують

при безпосередній підтримці вчителя.

Виконання доручень організовується таким чином, щоб воно викликало в учня позитивні емоції. Завдання дається на тиждень, роз'ясняється в індивідуальній бесіді на перерві чи після уроків, а потім також в індивідуальному порядку вчитель консультує учня, допомагаючи йому підготуватися до відповіді перед класом. Для цього відводяться декілька хвилин у кінці чи на початку уроку. Якщо учень відповідає змістовно, вчитель хвалить його, відмічає досягнення. Якщо виступ слабкий, формальний, плутаний, негативної характеристики не дається; учитель відмічає, що завдання було нове, незвичайне і що на наступний раз вийде краще. Оцінка за виконання таких доручень не ставиться.

Перше доручення для учнів середніх класів заключається в тому, що учень за пропозицією вчителя вибирає в раніше пройденому матеріалі ті розділи (тексти, завдання), які йому подобаються. Мотивується це завдання тим, що клас буде проводити повторювання і вчителю потрібна допомога.

Доручення спонукає учня по-новому подивитися на навчальний матеріал (шукати в ньому цікаве), а також і на свої взаємовідношення з учителем (він виявляється в ролі помічника учителя). Досвід багатьох учителів показує, що уже сам факт одержання такого завдання впливає на перебудову відношень учня і до себе, як суб'єкта учіння, і до учителя, і до навчального матеріалу.

Друге доручення, що дається через 2 - 3 дні після звіту за перше і теж на тиждень, націлене на те, щоб пробудити в учня інтерес до діяльності творчого характеру. У даному випадку вчитель просить учня розв'язати декілька цікавих задач (головоломок), чи відповісти на цікаве (вікторинне) запитання з предмету. Це прохання мотивується тим, що вчитель готує позакласний захід і йому потрібно підібрати цікавий матеріал. Таким чином, і на цей раз учень виявляється в ролі помічника вчителя.

Третє доручення вимагає від учня ще більшої ініціативи. Він повинен сам підібрати цікаві задачі (запитання, приклади) для пред'явлення їх товаришам, при чому запропонувати другим

він має право тільки той матеріал, який сам попередньо осилив (розв'язав задачу, розгадав кросворд) і, можливо, якщо знадобиться, пояснити розв'язок класу. На цей раз учитель допомагає учневі більш порадами, де шукати, як вибирати, надаючи йому повну вільність. Це примушує учня переглянути багато збірників матеріалів для позакласної роботи, випробовувати свої сили в самостійному розв'язанні. На цей раз він прикладає зусилля не тому, що таке пряме завдання учителя, а тому, що йому хочеться здивувати товаришів, виступити на уроці свого роду чарівником. Заради цієї мети майже всі школярі, як показують дані дослідницької роботи, готові попрацювати. Не всі, звичайно, йдуть найважчим шляхом. Деякі просять допомоги в учителя, інші радяться з сильними учнями, старшими братами та сестрами, батьками. Цей шлях виявляє позитивний вплив, тому що учень ставить перед собою мету – підшукати досить важкий і цікавий матеріал.

Ще більшої самостійності вимагає **четверте доручення**. На цей раз учень повинен сам придумати цікаве завдання для класу. Це доручення, як і попереднє, привчає до перемагання труднощів в творчій діяльності, тренує волю. У виконанні його спостерігаються різні рівні самостійності. Одні учні задовольняються тим, що дещо перефразовують умову знайденої в будь-якій книжці задачі чи запитання, інші дійсно придумують свою задачу, свої запитання.

Спостереження показують, що навіть самі пасивні, інертні учні не залишаються байдужими після виконання такого доручення. Це й зрозуміло, оскільки воно підвищує їх самооцінку, вселяє віру в можливість перемогти труднощі.

П'яте доручення дещо відрізняється від попереднього. Це читання уривка із якого-небудь нескладного джерела, що розширює і поглиблює пізнання учнів у вивчаючій області. Учень повинен прочитати вказаний йому вчителем матеріал і підготуватися до виступу в класі про те, що він прочитав і що знайшов там для себе нового і цікавого.

Ми описали серію доручень, які виправдали себе при роботі з учнями середніх класів. Для старшого віку можна

запропонувати декілька більш серйозніших завдань – наприклад, не тільки вибрати матеріал, що сподобався, але і згрупувати його чи представити ще якимось по-новому (наприклад, вибрати із підручника ілюстрований матеріал для повторення вказаної учителем теми). Старшокласникам учитель не дає в руки збірники з цікавим матеріалом, а посилає їх в шкільну бібліотеку для того, щоб вони, проконсультувались з бібліотекарем, самі знайшли потрібні книжки.

Експериментальна робота показала, що вже після виконання третього доручення помічається підвищення активності учнів, вони стають більш уважні на уроці. Значне зрушення відбувається після виконання трьох-чотирьох доручень; з'являється зацікавленість в засвоєнні навчального матеріалу, активне відношення до труднощів. Учні дорожать увагою вчителя, стараються виправдати його довіру, високо цінують можливість неформального спілкування з ним.

II. Педагогічне передбачення. Справжньому педагогу притаманні педагогічна пильність, вміння розуміти внутрішній світ своїх учнів, глибоко проникнути в їх мотиви, інтереси, спрямування. Не менш важливим виступає для вчителя вміння передбачати результати педагогічних впливів, проектувати розвиток особистості своїх вихованців. Без цього він не зможе цілеспрямовано керувати пізнанням і розвитком школярів.

Будь-яке передбачення, як визначив його І.Кант, - це "способность представлять себе нечто как будущее" [3, с. 418]. Передбачення і цілепокладання – серцевина творчої сторони свідомості, спосіб випереджаючого відбиття і подальшого перетворення дійсності людиною. Передбачення - складний процес, органічно вписаний в структуру людської діяльності. Будь-яку діяльність можна подати як тему, що складається із таких етапів (ланок): аналіз досягнутого стану, відправної ситуації; діагностика, виявлення тенденцій; прогнозування і завбачення; цілепокладання, що включає виділення часткових завдань та основних етапів їх розв'язання; конкретизація плану у вигляді програми чи проекту (проектування), що передбачають способи і засоби перетворення початкової ситуації в необхідну;

здійснення програми чи проекту, розв'язання висунутих завдань, досягнення заданого стану; здійснення контролю і корекції.

Передбачення, що здійснюється і реалізується в різноманітних видах діяльності (цілепокладання, планування), органічно включає в себе процес моделювання. Моделювання в складі передбачення - це створення розумових аналогів, що дозволяє одержати нову інформацію про можливі варіанти здійснення програм і проектів.

Науковою базою передбачення є система ідей, яка складає ядро теорії активного розвиваючого навчання, має декілька основних елементів: ідея включення вихованців в різноманітну за змістом і характером, поступово ускладнюючи пізнавальну діяльність (діяльний підхід); ідея сполучення індивідуального підходу та індивідуальних форм діяльності з включенням в різноманітні форми колективних відношень (колективістичний підхід); ідея створення таких умов, вибору таких форм, методів і засобів в конкретних умовах, в реальних ситуаціях навчально-виховного процесу, які приводять до досягнення найвищих результатів при найбільш економних затратах часу і сил тих, хто навчається.

В.О.Сухомлинський справедливо писав: “Уміння передбачити – це перш за все уміння оглянутися на пройдений шлях, оглянути його, побачити в ньому джерела сьогodнішніх успіхів і недоліків” [4, с. 184].

Покажемо, як здійснюється змістовно-цільове передбачення на прикладі вивчення біології.

У п'ятому класі, де однією із основних тем являється “Будова листочка”, контрольні уроки з цієї теми проходять важко. З огляду на це учителям біології прийшла ідея: нехай краще замість усного опитування, письмової контрольної роботи складають казки, тоді їм ця тема надовго запам'ятається.

З тих пір на контрольному уроці п'ятикласники складають казки та ще які! Ця ідея прийшла під впливом В.О.Сухомлинського, твори якого перечитали.

Казка про листочок Рябової Ірини.

“Одного разу листочку Топольки приснився сон. Він йде

по коридору провідних судин і попадає в велику виблискуючу залу. Посередині зали на троні сидить грізний Король, а навколо нього багато зелених блазнів-Хлоропластів. Вони веселять і догоджають королю. Співають, танцюють, підносять йому вакуолі з солодким клітковим соком. Раптом Король побачив Топольку і закричав: "Як вона посміла зайти сюди без мого дозволу! Сторожа, схопити і привести її сюди!" Появилась сторожа: довгі і цупкі волокна. Вони обплутали Топольку з ніг до голови і привели до Короля. Король поглянув на залякану Топольку і з жалем запитав: "Чому ти така бліда? Невже тобі не вистачає Хлорофілу?" Король напоїв листочок солодким квітковим соком вакуолі та подарував декілька хлорофілових зерняток. Потім Тополька по волокнам, що утворюють судинно-волокнисті пучки, вибралась через уста додому. При цьому Тополька проснулась."

Для розвитку навичок організаційно-методичного передбачення користуємося алгоритмом вибору методу, оснований на поступовому обмеженні кола методів при послідовному врахуванні умов і особливостей для наступного процесу навчання. Розкриємо основні кроки цього алгоритму. Учитель повинен відповісти на запитання: а) чи можна організувати вивчення теми методом самостійної роботи учнів; б) чи можна організувати вивчення теми пошуковими методами; в) чи можна організувати вивчення теми дедуктивним методом; г) чи можна сполучати на уроці словесні, наочні та практичні методи; д) які методи стимулювання активності школярів будуть використані (пізнавальні ігри, дискусії і ін.); е) які методи контролю і самоконтролю будуть застосовані з метою перевірки засвоєння нового матеріалу в момент його закріплення.

Покажемо, як відбувається інструментування базової моделі уроку, на прикладі вивчення хімії. Один і той же урок на тему "Солі амонію" (неорганічна хімія) можна будувати по-різному для різних навчальних груп.

1-й варіант. Група учнів сильна, що проявляє інтерес до хімії.

1. Ввідна частина уроку-підготовка учнів до сприйняття

нового матеріалу шляхом повторення раніше вивченого методом бесіди.

II. Вивчення нового матеріалу методом самостійної роботи учнів з включенням лабораторної роботи з вивчення фізичних і хімічних властивостей солей амонію. Учням дається завдання:

1. Розгляньте видані зразки солей амонію, зверніть увагу на їх колір, кристалічну будову. Перевірте розчинність солей амонію в воді.

2. Перевірте реакції обміну:

а) між розчинами сульфату амонію і хлориду барію; б) між розчинами хлориду амонію і нітрату срібла; в) між кристалічним хлоридом амонію і концентрованою сірчаною кислотою; г) між кристалічним хлоридом амонію і розчином гідроксиду натрію при нагріванні. Зверніть увагу на виділення газу, за запахом визначте, що це за газ.

3. Помістіть в суху пробірку невелику кількість хлориду амонію. Нагрійте. Поспостерігайте.

4. Напишіть молекулярні та іонні рівняння проведених реакцій.

5. Дайте відповідь на запитання: а) чим схожі за складом солі амонію з другими солями, в чому різниця; б) які хімічні властивості солей амонію відрізняють їх від других солей; в) які хімічні властивості солей є загальними для всіх солей; г) які іони є реактивом на іони амонію.

III. Короткі узагальнення і висновки методом бесіди.

2-й варіант. Можливості учнів середні, стійкого інтересу до хімії вони не виявляють.

1. Вступна частина уроку така ж, як в першому варіанті.

II. Вивчення нового матеріалу методом розповіді, що сполучається з демонстрацією дослідів 1 і 3 із першого варіанту, які використовуються за вказівкою учителя.

III. Узагальнення і висновки робляться учителем, потім закріплення методом бесіди - обговорення питань (п.5 першого варіанту).

3-й варіант. Група учнів слабка, стійкого інтересу до хімії не проявляє.

I. Вступна частина коротка-коротке нагадування вчителем раніше вивченого матеріалу.

II. Вивчення нового матеріалу з використанням конспекту (всіх рівнянь реакцій), раніше написаного на дошці. Початкове дуже детальне пояснення матеріалу з використанням записів (опорного конспекту), демонстрацією дослідів, потім повторне пояснення і ще одне пояснення з висновком по уроку. Учні записують рівняння в зошитах, складають опорний конспект після того, як увесь матеріал пояснений тричі. Цей конспект відновлюється на наступному уроці письмово на оцінку. Проводиться і усне опитування.

III. Закріплення матеріалу шляхом відповідей на запитання (п.5 першого варіанту) колективно з викликом одного учня до дошки.

В описаному прикладі використовується одна і та ж базова модель уроку у всіх трьох варіантах: ті ж елементи уроку, та ж логіка вивчення матеріалу. У першому варіанті основний наголос зроблений на самостійність учнів під час вивчення нового матеріалу; другий варіант найбільше близький до традиційної методики з приблизно певною питомою вагою методів пояснення елементів системи В.Ф. Шаталова.

Одного разу вчителька біології дала дітям завдання: підшукати вірш, картинки, ілюстрації до теми наступного уроку. Вчителька розраховувала найбільш вдалі із них використовувати на уроках в паралельному класі чи в наступному році. Це завдання так захопило дітей, так багато цікавого вони знайшли, що вчителька стала використовувати це завдання в усіх класах. Важливо те: багато слабких учнів, які інтересу до біології раніше не проявляли, показали себе тут з повністю нової сторони, збрали множину ілюстрацій та віршів.

На нашу думку, роль випадку у педагогічній творчості аналогічна її ролі в наукових відкриттях. Випадок допомагає підготовленому розуму, вінчає пошук і в цьому смислі виступає формою проявлення закономірності.

Як бачимо, зміна тактики проведення уроку може привести і до зміни його базової моделі, задуму в цілому, що позитивно

впливає на розвиток особистості дитини.

III. Педагогічні технології. Педагогічна технологія в навчально-виховному процесі означає прийоми роботи вчителя в сфері навчання і виховання. Ключем до розуміння технологічної побудови навчально-виховного процесу являється послідовна орієнтація на чітко визначені цілі. Перелічимо зміст і визначення цілей через діяльність учителя; постановка цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоціонального, особистісного і ін.; постановка цілей через навчальну діяльність учнів.

Розглянемо поняття таксономії педагогічних цілей. Само поняття взято із біології. Воно означає таку класифікацію і систематизацію об'єктів, яка побудована на основі їх природного взаємозв'язку і використовується для описання об'єктів категорії, що розташовані послідовно, за наростаючою складністю.

Загальна характеристика таксономії Б. Блума приведена в роботах багатьох авторів [5,с.30-31]. Назвемо області діяльності: когнітивна (пізнавальна область); афективна (емоціонально-ціннісна) область; психомоторна область. Використання чіткої, упорядкованої класифікації цілей важливо для педагогів-практиків за такими причинами [6].

1. Конкретизація зусиль на головному. Користуючись таксономією, учитель не тільки виділяє і конкретизує цілі, але й упорядковує їх, визнаючи першочергові завдання, порядок і перспективи подальшої роботи.

2. Ясність і гласність в сукупній роботі вчителя і дітей. Конкретні навчальні цілі дають учителю можливість роз'яснити учням орієнтири в їх загальній навчальній роботі, обговорити їх, зробити ясними для розуміння будь-яких зацікавлених осіб (батьків, інспекторів).

3. Створення еталонів оцінки результатів навчання. Звернення до чітких формулювань цілей, які виражені через результати діяльності, піддаються більш надійній і об'єктивній оцінці.

Деякі дидакти пропонують таку чотирьохкомпонентну структуру діагностичної цілі, яка виступає як еталон досягаючих

учнем результатів: характеристика зовнішніх умов; очікувальні результати діяльності; їх еталонні ознаки (критерії); метод оцінки (виміри).

Приведемо приклад із області математики. Одна із загальних навчальних цілей - уміти сполучати творчий і систематичний підхід до розв'язання геометричних задач. Ціль еталон. Умови: 1) добре сформульована геометрична задача нового для учня типу; 2) попереднє засвоювання необхідних для розв'язування теорем. Очікуваний результат: 1) висунути декілька альтернативних способів розв'язання задачі; 2) відібрати самий "красивий" спосіб, застосовуючи теореми, що підходять. Критерії і спосіб оцінки: кількісний – як мінімум, два можливих способи розв'язування протягом години; якісний (змістовний) - 80 правильних розв'язань, 60 розв'язків вище середнього рівня вишуканості (на основі експертного судження кваліфікованого викладача).

Способи організації навчального процесу в узагальненому вигляді зводяться до декількох однозначних правил: правило "еквівалентної практики" (умови навчання і очікувальні дії учнів в ході навчання в точності відповідають очікуючим діям під час тесту чи екзамену); 2) правило "аналогічної практики" (можливість вправлятися в актах поведінки, схожих, але не ідентичних з кінцевою поведінкою); 3) правило "знання результатів" (негайне повідомлення учневі результату кожної дії); цей принцип лежить в основі поточної оцінки).

До цих правил можна додати ще одне, поширене в практиці – це правило "позитивних підкріплюючих реакцій" з боку вчителя. Реакція на дію учня повинна підкріпляти бажані дії; неправильна дія не осуджується, а коментується конструктивним, спонукаючим чином "спробуй сформулювати ще раз", або "тобі потрібно знову пропрацювати над змістом розділу".

Розглянемо деякі прийоми дидактичного конструювання. Загальною рисою всіх прийомів є те, що вони розраховані на підготовку до попередньо виділеного цілісного блоку навчального матеріалу, для якого вчитель уже намітив

сукупність основних навчальних цілей і загальний план роботи. Ще одна особливість цих прийомів – використання імітаційного моделювання в тій чи іншій його формі.

“Моделювання мислення”. У відповідності з планом учитель складає загальні вказівки для всього класу, що відносяться до початку, середини і кінця роботи з даного розділу. Потім він уявляє і описує всі можливості при цьому, з його точки зору, розумові ходи дітей. Записи робляться на картках. Загальний крок – класифікувати, зв'язати між собою і упорядкувати картки. Цей прийом допомагає вчителю настроїтися на сприйняття і мислення дітей, співнести види навчальної роботи, що пропонуються, з можливим ходом їх пізнавальної діяльності, намітити варіанти індивідуалізації навчання.

Рольова гра. Прийом реалізується силами декількох учителів-викладачів даного предмету, дисциплін, що входять в один предметний цикл, а можливо і других викладачів, які працюють з дітьми цього віку. Необхідною умовою є добровільна і зацікавлена участь всіх членів групи. Достатня її численність – чотири-шість чоловік.

Учителі грають роль учнів, імітуючи сприйняття, реакції, затруднення дітей в ході уроку; моделюється і діяльність викладача. Далі все це переноситься в навчально-виховний процес.

Досвід переконує, що вчителю необхідно переглянути багато із звичних способів роботи. Важливо і друге - навчитися критично продумувати можливості педагогічної технології, творчо використовувати їх у навчально - виховному процесі з позицій створення дидактичних сходинок до особистості дитини.

IV. Індивідуальність учня та індивідуальний підхід. Серед природних індивідуально – типологічних властивостей найбільш вивчені в даний час сила – слабкість (тобто ступінь виносливості, роботоздатність першої системи, її стійкість до різного роду перешкод) і рухливість – інертність (тобто швидкість зміни і швидкість протікання процесів збудження і гальмування).

При наявності сильної (або слабкої), рухливості (або інертної) нервової системи можуть в ході розвитку, при різних умовах життя, виховання, навчання виникнути різні психологічні риси особистості.

Розкриємо деякі прийоми, які може використовувати вчитель для полегшення навчальної діяльності своїх учнів.

По відношенню до учнів зі слабою нервовою системою рекомендується дотримуватись таких правил: не ставити їх в ситуацію неочікуваного запитання, що вимагає швидкої відповіді; бажано, щоб відповіді давались не в усній, а в письмовій формі; під час підготовки відповідей давати час для перевірки та виправлення написаного; по можливості запитувати їх на початку уроку – краще, якщо не на останньому уроці, а на початку шкільного дня; не вимагати відповідати новий, тільки що завсний матеріал; краще відкласти опитування на наступний урок; шляхом правильної тактики опитувань та заохочень (не тільки оцінкою, але і висловлюваннями типу “добре”, “розумниця”, “молодець”) формувати впевненість в своїх силах; обов'язково заохочувати їх за старанність, навіть якщо результат далекий від бажаного; обережно оцінювати невдачі цих учнів – адже вони і самі досить хворобливо відносяться до них; в мінімальній мірі відволікати від роботи, створювати їм спокійну обстановку; вчити умінню переживати невдачі; прагнути з раннього віку залучати дитину в широке коло занять, щоб дати йому відчуття своїх можливостей, взнати, де, в яких видах діяльності вони найкращим чином проявляються.

Яка повинна бути тактика вчителя по відношенню до дітей із сильною нервовою системою. Їм необхідно тренування посидючості, яка повинна виключати накопичення емоціональної напруги. Потрібно дозволяти учням з сильною нервовою системою зміну видів діяльності (якщо це можливо), короткі перерви. У ситуації монотонії потрібно в певній мірі урізноманітнювати їх діяльність – наприклад, при виконанні однотипових завдань направляти їх на пошук других способів роботи, чергувати завдання різних типів і т.д. У випадку, коли потрібно виконувати будь – які поетапні дії, слід звертати на цих

учнів особливу увагу, по можливості контролювати виконання ними вимог поступовості, послідовності. Корисно спеціально тренувати сильних в такому роді діяльності, допомагати їм навчатися терпінню, якого їм не вистачає.

Те ж саме можна сказати і у відношенні роботи, пов'язаної із систематизацією, плануванням та перевіркою виконаного. Учитель повинен не тільки сам контролювати цих учнів при виконанні таких видів діяльності, але і спонукати їх до роботи ще самостійно. Тим більше що, як відмічають психологи, люди з сильною нервовою системою володіють необхідними вольовими якостями для того, щоб перебудувати свою роботу в потрібному напрямку. Основне завдання учителя – переконати їх в необхідності цього.

У своїй практиці при роботі з **інертними учнями** використовували такі методи: не вимагати від них термінового включення в діяльність, так як їх активність у виконанні нового виду завдань зростає поступово; пам'ятати, що вони не можуть активно працювати з різноманітними завданнями, а деякі із них взагалі відмовляються виконувати такі завдання; не вимагати швидкої зміни невдалих формулювань при усних відповідях; їм необхідний час на обдумування, так як вони у відповідях частіше слідує прийнятим стандартам, домашнім заготовкам, уникаючи імпровізації; не запитувати їх на початку уроку, так як інертні учні з великими зусиллями відхиляються від попередньої ситуації (наприклад, від справ, якими вони були зайняті на перерві); уникати ситуації, коли потрібно отримати швидко усну відповідь на неочікуване запитання; необхідно надати час на обдумування та підготовку; в момент виконання завдань не потрібно їх відволікати; не слід вимагати відповідати новий, тільки що пройдений матеріал.

Так як певні труднощі в навчанні у **рухливих дітей** обумовлені швидким загасанням активності, втрати інтересу до виконуючої діяльності (особливо якщо вона достатньо одноманітна), частими відволіканнями від роботи, вони в більшій мірі, ніж інертні, потребують постійного керівництва і контролю з боку вчителя. Їм потрібно допомогти навчитися

довільно регулювати свою діяльність, належним чином її організовувати. Корисно спеціально навчати учнів з рухливою нервовою системою умінно бути стриманими, вислуховувати до кінця вказівки вчителя. Для таких учнів необхідна терпляча увага і контроль з боку вчителя.

При здійсненні індивідуального підходу в навчально – виховному процесі враховувались нами індивідуально – типологічні особливості учнів. Індивідуальний підхід є одним із основних принципів навчання. Він розуміється, як орієнтація на індивідуально – психологічні особливості учнів, включення в роботу з ними спеціальних способів і прийомів, що відповідають їх індивідуальним особливостям.

Ми будемо вести мову про внутрішньокласну індивідуалізацію навчання. У процесі роботи виділили два різних критерії, які лежать в основі внутрішньокласної індивідуалізації: орієнтація на рівень досягнень школяра; орієнтація на процесуальні особливості його діяльності.

У розвитку дитини виділяють два рівні – актуальний і зону найближчого розвитку. Під актуальним рівнем розуміється запас знань і умінь, сформованих у дитини до моменту дослідження. Поняття “зона найближчого розвитку” визначається, як менша можливість переходу дитини від того, що він уміє робити самостійно, до того, що він уміє робити у ситуації” [7,с.248]. Навчання може бути розвиваючим лише в тому випадку, якщо воно відповідає рівням розвитку учня, а це досягається тільки за допомогою індивідуального підходу.

Здійснювати його можна різними способами, але частіше всього вчитель вибирає індивідуалізацію завдань. Слабо встигаючі одержують для самостійної роботи більш легкі задачі і справи, на долю хорошистів і відмінників випадають важчі завдання.

Педагоги школи шукають способи, якими можна було б здійснити індивідуальний підхід. Так, учителі природничих дисциплін навчають своїх учнів прийомам осмисленого логічного засвоєння предметів, використовуючи при цьому способи систематизації і укрупнення, узагальнення інформації за

допомогою “опорних сигналів”. При цьому цей метод сполучається із створенням за допомогою множини прийомів, благоприємного психологічного клімату навчання і його позитивної мотивації.

Учителі молодших класів знайшли резерви часу в навчанні для того, щоб засвоїти програму могли всі учні, навіть тугодуми. Їх метод виник у зв'язку з завданням попередити можливі труднощі і помилки дитини, які виключають її із процесу навчання та травмують її особистість. Це пошук тієї самої “соломки”, яку вчителі прагнуть підстелити на місці можливого “падіння” учня.

Індивідуальний підхід до будь-якого учня дуже важливий для того, щоб він нормально навчався і розвивався. Розкриття індивідуальності дитини створює також великі можливості для формування таланту, творчого обдарування та створення дидактичних сходинок до особистості учня.

Висновки. Дослідження показало, що створення дидактичних сходинок до особистості дитини у навчально-виховному процесі – це спосіб не тільки досить ефективної віддачі від кожного учня, стільки виявляти ту неповторну своєрідність, ту унікальність особистості, що складає головну цінність кожної людини. Індивідуальний підхід до кожного учня став важливим засобом виховання. Найбільш ефективними являються такі форми урочної та позаурочної діяльності, які і за змістом, і за притаманними їм можливостями організації пізнавального досвіду учня не повторюють один одного, а дають можливість удосконалюватись учням не тільки в інтелектуальному плані, але і в морально-вольовому. Важливо, щоб мета роботи була захоплююча, а зміст і форми – живі і різноманітні. Така діяльність дає більш сильні колективні переживання та радощі, загострює сприйняття дитиною своїх взаємовідношень з іншими людьми, відчуття того, що вона потрібна оточуючим. На основі наших багаторічних спостережень відносним стає поділ учнів на здібних і нездібних, з'являється все більше доказів того, що впливати на здібності через особистість – значить отримати новий могутній засіб їх виявлення та розвитку.

Література:

1. Сухомлинський В.О. вибрані твори в п'яти томах, т.2. К.: Радянська школа, 1976.
2. Перминова Л.М. О функциях структурно-логических схем в учебном процессе. – В. кн. : Пути совершенствования содержания образования.- М., 1977.
3. Кант И. Соч. : В шести томах, т, 6. – М., 1966.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах, т. 3. К.: Радянська школа, 1977.
5. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. – М., 1981.
6. Крейстенберг П.У. Понятие целей обучения // Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания. – Тарту, 1982.
7. Выготский Л.С. Собр. соч., т.2.- М., 1982.

О.В.Ковальська

ЗМІСТ ПРЕДМЕТІВ ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

У статті приділяється увага аналізу змісту предметів естетичного циклу (літератури, музики, образотворчого мистецтва), та його можливостей у вихованні естетичних цінностей учнів.

The article pays attention to the artistic education of schoolchildren by the means of art, as well as to analysis of subjects of aesthetic cycle. (literature, music and art).

Важливим завданням сучасної освіти нашої Незалежної Держави є формування естетичних цінностей молоді, тому в наш час проблема естетичного виховання дуже актуальна.

Саме основна школа вирішує, що буде любити і ненавидіти, чим пишатися і захоплюватися, чому радіти, а до чого ставитися з