

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА
МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Збірник наукових праць

Наукові записки

Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 17

Заснований в 1996 році

Рівне – 2001

ББК 74.20

О - 59

УДК: 37: 371: 372: 373: 378

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 17. — Рівне: РДГУ, 2001. — 173 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання і розвитку дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, учителів, викладачів та студентів педагогічних університетів, інститутів та коледжів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН

Мітюров Борис Никифорович (Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України **Бех Іван Дмитрович**

(Інститут проблем виховання АПН України);

доктор педагогічних наук, професор **Будний Богдан Євгенович**

(Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

кандидат педагогічних наук, професор **Воробйов Анатолій Миколайович**

(заступник головного редактора, Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України **Дем'янчук Анатолій Степанович**

(Рівненський економіко-гуманітарний інститут);

доктор педагогічних наук, професор **Коваль Ганна Петрівна**

(Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор **Лисенко Неля Василівна**

(Прикарпатський педагогічний університет ім. В. Стефаника);

доктор педагогічних наук, професор **Лісова Світлана Валеріївна**

(Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор **Павлютенков Євген Михайлович**

(Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів)

доктор психологічних наук, професор **Пасічник Ігор Демидович**

(Університет "Острозька Академія");

кандидат педагогічних наук, професор **Поніманська Тамара Іллівна**

(Рівненський державний гуманітарний університет)

доктор психологічних наук, професор **Савчин Мирослав Васильович**

(Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);

доктор психологічних наук, професор, дійсний член МАПН **Сергєєв Олександр Васильович**

(Запорізький державний університет)

доктор педагогічних наук, професор **Сметанський Микола Іванович**

(Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського);

доктор педагогічних наук, професор **Терещук Григорій Васильович**

(Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН **Тищук Віталій Іванович**

(Рівненський державний гуманітарний університет);

кандидат педагогічних наук, професор **Янцур Микола Сергійович**

(заступник головного редактора, відповідальний секретар, Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 11 від 29.06.2001 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31.
Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966 — 7281 — 06 — 8
гуманітарний університет, 2001

© Рівненський державний

живий вплив на дитину, поштовх до розвитку його слабких сторін. Вальдорфські школи відмовились також від практики залишати невстигаючих на другій рік навчання. Р. Штейнер вважає це недоцільним, тому що дитина відривається від звичного для неї оточення, крім того ця затримка штучно примушує її зупинятися у розвитку, що врешті-решт надає більше шкоди, ніж користі.

Проте, пропонуючи дбайливо та всебічно розроблену методику навчання і виховання, Р. Штейнер все ж таки надає перевагу вільній творчості педагога: “Методика викладання – це живе життя, якою не можна оволодіти шляхом вправ” [5, 56]. На думку вченого, методи роботи повинні народжуватися в кожному конкретному випадку із врахуванням особливостей розвитку особистості та складних відносин людини та світу. Це безумовне надбання вільної вальдорфської педагогіки в той же час накладає величезну відповідальність на вчителя. Особі вихователя Р. Штейнер приділяє першорядне значення, підкреслюючи, що “проблема вчителя – це головне питання педагогіки і дидактики” [5, 17]. Учителю стоїть у центрі всієї вальдорфської педагогічної системи, є головною складовою частиною процесу виховання. З погляду Р. Штейнера, особистість вчителя, його людські риси “є набагато ціннішим, ніж сума знань, що здобуті суто інтелектуальним шляхом” [3, 62]. Виховання у вальдорфській школі базується на спілкуванні педагога і дитини, які повинні бути одухотворені власним душевним досвідом. Це, на думку вченого, є більш дійовим та перспективним. Учителю вальдорфської школи повинен об’єднати в собі різні риси: ентузіазм, готовність до постійного пошуку, величезні знання і колосальну працьовитість. Він повинен бути яскравою та вільною індивідуальністю, яка є авторитетом для своїх вихованців. Як зазначає Р. Штейнер, для педагога недостатньо любити дитину. “Викладач повинен любити свою викладацьку працю, що, без сумніву, є духовною, моральною і фізичною основою виховання” [3, 62].

Безперечно, було б помилкою сприймати вальдорфські школи як істину в останньої інстанції, як універсальний рецепт на всі випадки життя, або єдиний зразок, до якого всі повинні рівнятися. Вальдорфська методика має власні недоліки, в першу чергу, вона потребує дбайливого вивчення та адаптації до національної специфіки країни та менталітету українського народу. В той же час вже сьогодні, незважаючи на малу кількість шкіл подібного типу в Україні, практика їхньої роботи повинна засвоюватися та розвиватися з метою набуття нового досвіду у справі навчання і виховання підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Штейнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. – Калуга, 1992. – 60 с.
2. Загвоздкин В. Беседа о вальдорфской педагогике. // Учительская газета, 1998, 12 октября. – С. 3.
3. Штейнер Р. Духовно-душевные основы педагогики. – М., 1997. – 144 с.
4. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М., 1998. – 116 с.
5. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. – М., 1994. – 80 с.
6. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М., 1981. – Т1. – 336 с.

Одержано редакцією 06.05.2001

УДК: 371.3

Р. Л. СОЙЧУК

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У БРИТАНСЬКИХ ОБ’ЄДНАНИХ ШКОЛАХ

У Великій Британії, як і в інших європейських країнах, освіта є глибоко диференційованою. “Система освіти, створена суспільством, – зазначав Дж. Бест, – безповоротно стає дзеркалом соціальних відносин, які в ньому існують...”. “Таким чином, – продовжує він, – школи Великої Британії не тільки відображають ієрархію соціальної структур... але все точніше й точніше, майже до дрібниць, її копіюють” [12, 70].

До 70-х років, до появи нового типу школи – об’єднаної, усі школярі після закінчення початкової школи проходили тест на визначення коефіцієнта розумових здібностей (IQ), що в

подальшому визначало тип навчального закладу відповідно до результатів тесту. Нині, коли об'єднані школи охоплюють 90% усіх школярів країни, диференціація дещо змінила свої форми, на що у свою чергу вплинуло реформування освітньої системи у 80-х роках. У британських школах диференційоване навчання базується передусім на тих інтересах та здібностях, які притаманні учню, при цьому воно добирає складні форми і має різний характер на тому чи іншому рівні [3].

Відомий педагог Б. Саймон вбачає лише в об'єднаній школі можливість збереження і реалізації принципу єдності та диференціації освіти. Він стверджує, що “об'єднана школа повинна широко відчинити двері для всіх учнів, незалежно від статі, етнічної та расової належності. Діти повинні оволодівати в них по-справжньому базовими знаннями, які необхідні для життя в сучасному світі”. При цьому він наголошує на потребі диференціації навчання, на забезпеченні всім дітям “рівного доступу в отриманні знань, умінь і навичок, необхідних у сучасному світі”, що кожен учень, звичайно, за допомогою вчителя, може обрати для себе власний напрям навчання із власним набором дисциплін [7, 150].

З часу існування об'єднаних шкіл нараховувалося 22 моделі, які можна об'єднати в такі групи:

1. Школи, у яких учні після закінчення початкової школи переходять до однотипної середньої і вводиться 6-й дворічний коледж-клас.

2. Школи, де наявна внутрішня диференціація до 13-14-річного віку навчання здійснюється за однаковими програмами, а далі – диференційовано з урахуванням можливостей, інтересів та нахилів школярів [8].

Характерним освітній системі Великої Британії є збереження права школи складати свій навчальний план, при цьому дотримуватися затверджених рекомендацій Міністерства освіти і науки та враховувати існуючі єдині екзаменаційні вимоги. Диференційований характер екзаменів впливає на одержання учнем після закінчення середньої школи сертифіката про середню освіту або свідоцтва про загальну освіту чи лише оцінювання школою (предмети практичного циклу). Який саме документ розраховує отримати учень та врахування його нахилів і здібностей – усе це впливає на його вибір для вивчення тих чи інших предметів. На предмети за вибором відводиться 30-40% навчального часу [8, 181-183].

Вільний вибір учнями змісту освіти, як зазначав відомий соціолог Р. Мейем, не означає “робити те, що хочеш... Це перш за все запропонована можливість зробити вибір із запропонованих варіантів” [14, 15]. У зв'язку з цим і має існувати система предметів за вибором, яка існує в об'єднаних школах, як головний чинник диференціації навчання.

Порушуючи це питання, можна виділити два типи диференційованого навчання:

1. навчання учнів, різних за віком, і надання їм неоднакового рівня знань відповідно до їхніх здібностей;

2. поглиблене вивчення певного переліку предметів [3].

У британській об'єднаній школі основним засобом реалізації диференціації змісту навчання є система предметів за вибором. Із системи предметів за вибором учням надається можливість вибирати так, що кожен учень має свій збалансований індивідуальний план, у який входять математика, мова, природничі науки, гуманітарні та практичні предмети, фізкультура. Варто зазначити, що блок практичних предметів у навчальному плані значно багатший, ніж інші блоки [6]. На складання системи предметів за вибором впливають такі чинники: історія розвитку школи, можливості матеріально-технічної бази школи, територіальні та місцеві фактори розміщення школи.

Зміст освіти “має виходити з потреб, необхідних для всіх молодих людей: головна їхня потреба полягає в отриманні широкого кола знань і навичок, котрі готують до життя загалом...” [10, 118]. Предмети за вибором спрямовані вирішувати такі завдання: розширити і доповнити загальноосвітню підготовку та водночас спрямувати навчання на майбутню професію. Існує велика кількість предметів за вибором, які відповідають нахилам, потребам і здібностям кожного учня. Предмети технічного та практичного характеру націлені на підготовку школярів до майбутнього фаху або ж надають такі знання та навички, що сприяють учневі увійти у виробничу діяльність. Тому головне завдання цих предметів – надати

систематичні базові знання, які будуть у нагоді школярам у наступній професійній підготовці або практичній діяльності.

У перших та других класах об'єднаної школи навчальний процес відбувається за єдиним навчальним планом. Починаючи з третього класу, диференціація здійснюється як внутрішньо, так і зовнішньо, тобто навчання відбувається за трьома програмами: граматичної, сучасної і технологічної школи. Фактично, зовнішню диференціацію тут замінили внутрішньою [80, 183]. Внутрішня диференціація повинна здійснюватися в межах більш гнучкої організації навчального процесу так, щоб "учні завжди на будь-якому навчальному рівні могли б мати можливість змінити профіль освіти" [15, 56].

Збереження великої кількості моделей об'єднаних шкіл сприяло збереженню принципу диференціації освіти. Це у свою чергу позначилося на формах організації навчального процесу в цих школах, тобто учнів розподіляють на потоки, бенди, сети і класи. Найбільш традиційною формою організації навчання є система потоків. Вона існувала ще за часів об'єднаної школи в 60-х роках. Проблема внутрішньої диференціації в об'єднаних школах вирішується наступним чином: у групах, де об'єднані діти з однаковими здібностями, навчальний процес організовується, утворюючи потоки. Потоки у свою чергу за результатами тестування поділяються на: "а" – здібні; "в" – із середніми успіхами; "с" – які не встигають. Одночасно потік (орієнтовно 330 учнів) поділяється на бенди, у бендах А, В – по 120 учнів, у потоці С – 90.

Іншою формою диференціації навчального процесу є групування учнів у сети. Сюди входять учні, які навчаються в одній групі одному предмету. З інших предметів учень може досягти різко відмінних результатів і об'єднуватися в сет іншого рівня. Використання такої організації можливе під час складання більш складного розкладу занять, зокрема впроваджується у старших класах, коли враховуються здібності та інтереси кожного учня. Це найбільш типова форма організації навчання в об'єднаних школах. За допомогою сетів упроваджуються принципи демократизації системи освіти та водночас здійснюється основний традиційний принцип британської школи – диференціація навчання, але у гнучкішій формі.

Існує певна відмінність для класів зі змішаними здібностями. На практиці попереднього розглянута диференціація для них не використовується. Тут відіграє основну роль принцип індивідуалізації через "відчинені двері", тобто за бажанням та від втоми. Вони працюють із застосуванням різнорівневих навчальних завдань. При цьому йде пристосування навчальних курсів до рівня розвитку кожної дитини окремо, на заняттях панує невимущена атмосфера та тісна творча взаємодія вчителя й учня [8, 183].

Цікавою є організація системи предметів за вибором – їх групують у блоки. Учні пропонуються зазвичай 5 блоків, які містять природничо-науковий, гуманітарний та практичний курси. З кожного блоку учень має вибрати 4 курси, тобто всього 20 уроків. Для більш здібних учнів пропонують провідні навчальні курси, а для менш здібних – інтегровані курси.

Широка різноманітність форм організації навчального процесу полягає у спробі забезпечити існуючі потреби школярів. Їхній вибір залежить від:

- 1) поглядів самої школи на навчальний процес;
- 2) колективу вчителів;
- 3) інтересів і нахилів учнів;
- 4) етапів навчання.

Коли педагогічний колектив надає перевагу глибокій диференціації навчання, то вибір надається потокам і бендам. Проте, урахувуючи рекомендації Міністерства освіти і науки про обмеження диференціації, школи частіше використовують сети як форму організації навчального процесу та класи зі змішаними здібностями. Інтегровані курси практикуються в британських школах, починаючи з 60-х років. Уведення їх передбачало виробити в учнів певні навички знання доквілля в тісному взаємозв'язку різних факторів (історичних, географічних, економічних). Більшість педагогів вважає, що поділ на предмети дещо застарілий, оскільки на їхній основі виникає багато інших наук, тому було впроваджено об'єднання знань з різних навчальних дисциплін в окремі інтегровані курси. Ініціатори цього курсу вбачали за мету вивчення людей у різних життєвих ситуаціях, поглиблене вивчення життя суспільства та накопичення певного життєвого досвіду. Надається можливість використовувати курс для дітей з різним рівнем здібностей і підготовки. Кожний розділ-тема поділяється на певні малі теми-

проекти. Спочатку учні виконують простіше завдання, а потім поступово переходять до складнішого. Під час вивчення інтегрованого курсу відбувається активне навчання учнів учителями різних предметів. Школам надається можливість проводити експеримент по груповому навчанню, створення груп, бригад, які працюють над одним і тим же проектом. Тематику добираються досить різноманітні: “Сфера обслуговування”, “Життя суспільства”, “Безробіття”, “Домашня економіка” [2, 92-93].

Найчастіше інтегровані курси використовувалися в початковій школі, проте зараз спостерігається тенденція широкого їх застосування для навчання учнів як низького, так і більш високого рівнів здібностей [17]. Слід зазначити, що курс не зберігає поділу на предмети, а складається з великих тем, у яких переплітаються відповідні розділи шкільних предметів, використовуються раніше здобуті знання і навички. Велика увага приділяється експериментальній роботі, яка передбачається інтегрованим курсом, самостійність опрацювання надає можливість використання для школярів із різним рівнем підготовки і здібностей.

У 1986 році на рівні Міністерства освіти було прийнято рішення про проведення експериментування з різноманітними видами побудови курсів: інтегрованими, модульними та комбінованими. Під час проведення інтегрованих курсів використовують різноманітні методи, найбільш вживаним є метод проектів. Школам надається можливість проводити експеримент, поєднуючи індивідуальну роботу учнів з груповою [1, 183-186].

Типовим прикладом інтегрованого курсу є предмет “Технологія”, який об’єднує різні розділи трудового навчання. “Технологія розвивається між предметними розділами фізики і праці” – так зазначав один з директорів школи [13]. Традиційно, існуюча ситуація з відсутністю єдиних навчальних планів і програм в країні, вноситься різноманітність в курси трудового навчання для різних шкіл. В одних навчальних закладах окремо викладаються ремесло, дизайн і технологія, а в інших – під назвою “технологія” об’єднуються усі три предмети у вигляді інтегрованого курсу. Програма з цього предмету досить складна і спрямована на надання учням достатньої кількості різнобічних знань і вмінь [8, 133]. Головне місце в курсі “Технологія” відводиться підготовці до виконання проекту і саме його практичне впровадження.

Курс “Технологія” включає в себе працю, знайомство з електронікою, впровадження в дію знань з фізики, навчання на комп’ютерах. Зміст трудового навчання диференціюється широким вибором практичних курсів за вибором, програм і тем (модулів). Диференціація з курсу залежить не лише від індивідуальних особливостей, нахилів та різних розроблених навчальних програм, а також при цьому враховуються місцеві виробничі умови, етнічні та інші життєві фактори регіону.

Попередньо вже зазначалося про диференційованість здачі екзаменів. Особливістю диференційованості навчального процесу після закінчення неповної і повної середньої школи є здача іспитів, а саме те, що не всі учні їх здають. За певний час до закінчення школи в залежності від рівня успішності учнів, їх поділяють на тих, хто буде здавати іспити і на тих, хто звільняється від них. Слід зазначити, що як і вся навчальна система Великої Британії є достатньо урізноманітненою і складною, так і система здачі екзаменів є досить різновидною і складною. Самі викладачі про екзамен говорять наступне, що “диференціація буде здійснюватися тим, що кандидати будуть виконувати завдання, які відповідають їхньому індивідуальному рівню здібностей” [11, 1]. Вчителі поділяють учнів випускного класу на групи за здібностями для виконання певних завдань різних рівнів. Всього екзаменаційні роботи розраховані на сім рівнів, але й багато учнів не допускаються до здачі іспитів [3]. Аналізуючи зміст трудового навчання в британській школі слід відмітити характерні риси:

- базовість знань, вмінь, навичок;
- диференціація програм;
- використання індивідуального підходу;
- побудова навчання на інтересах і здібностях учнів;
- використання різних форм організації навчального процесу (в класі, в групах, індивідуальна робота);
- існування товариських стосунків між вчителями і учнями школи та сприятливої атмосфери на заняттях [5, 36].

Окрім того, інтегровані курси часто поєднуються з професійною орієнтацією школярів. В останні роки значно зросла роль профорієнтації, лише в 70-х роках невелика кількість шкіл включали цей предмет в навчальну програму, то вже в кінці 80-х років профорієнтацію запроваджували в більшості шкіл [16]. Програма з курсу профорієнтації передбачає вивчення і надання інформації про світ праці, про можливості здобуття тієї чи іншої професії. Диференціація навчання учнів за нахилами та здібностями здійснюється за допомогою різних методів таких як: спостереження, анкетування, тестування та інші. Впровадження гнучкої диференціації з врахуванням рівня підготовки, нахилів і професійних задатків створює для школярів сприятливі умови для отримання базової освіти і розвитку особистісних рис, здібностей [1, 186].

На розв'язання проблеми єдності та диференціації освіти великий вплив мала Біла книга – “Кращі школи”. У доповіді звертається увага на зміст освіти, який повинен бути пов'язаним з життям та з можливостями кожного учня отримувати широке коло знань. Зосереджується увага на зменшенні ступеня диференціації навчання, але акцентується на тому, що вона повинна здійснюватися більш гнучко і будуватися на здібностях учнів [9, 14-15].

Принцип врахування можливостей і здібностей дітей ліг в основу реформування освіти у кінці 80-х років. В документі зазначалося, що дії вчителів повинні бути реалістичними і мають навчати школярів основним предметам у відповідності з їхніми здібностями. Законом 1988 року затверджено положення про тестування всіх учнів. Варто відмітити, що нові тести і екзамени, які здають учні після закінчення неповної і повної середньої школи носять диференційований характер. Це проявляється у поділі учнів на групи в залежності від успішності по тому чи іншому предмету, пропонуються різні за об'ємом, глибиною і складністю завдання. Принцип тестування полягає у поділі змісту шкільної освіти на 10 рівнів для учнів від 7 до 16 років. Тестування відбувається у 7, 11, 14 і 16 річному віці. Зміст освіти по 10 рівням розробляється окремо для кожного предмету. Результати тестування зберігаються у цілковитій конфіденційності і повідомляються лише самому учневі і його батькам. Щодо значимості тестування існують суперечливі погляди: прихильники даного принципу вбачають позитивність від того, що діти під час тестування не отримують стресів, так як під час екзаменів, але протилежність цього погляду полягає в тому, що деякі учні позбавлені можливості випробувати свої сили у більш складних завданнях [4].

Дидактична диференціація форм організації навчання здійснюється в напрямку індивідуалізації та групової роботи. Індивідуалізація реалізовується під час “відкритого навчання” за допомогою навчальних пакетів. Групові форми роботи передбачають використання різноманітних методів: бригадне навчання, метод проектів і навчальних ігор. Саме групова форма роботи, на думку вчителів, є найбільш впливовим засобом для виховання почуття колективізму, взаємодопомоги сильнішого учня слабшому [1, 181].

Розглядаючи проблему диференціації навчання зупинимось на різноманітності навчальних посібників та підручників. Диференціацію освіти закладено у широкому виборі підручників, причому кожна школа вибирає сама для себе ту серію, яка найбільше підходить для її шкільного колективу та враховуючи різний рівень здібностей школярів (що також враховується при складанні підручників). Таким чином, у британській об'єднаній школі здійснюється диференціація за інтересами у поєднанні з диференціацією за здібностями, які визначаються за результатами успішності. Диференціація всього навчального процесу є явищем досить складним і неоднозначним. Ще з давніх часів ця риса британської освіти стала традиційною і лише з прийняттям нових законодавчих актів у кінці XX ст. дещо змінила свої форми, стала більш гнучкою у відповідності до нових вимог суспільства, але проте продовжує залишатися однією із суттєвих ознак освітньої системи Великої Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексевич Г. Л. Принцип единства и дифференциации в современной школьной системе Великобритании (80-е годы). Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1992. – 242 с.
2. Барбарига А. Интегрированные курсы в английской школе // Народное образование. – 1979. – № 5. – С. 92-93.
3. Воскресенская Н. М. Дифференциация обучения в школах Англии // Советская педагогика. – 1988. – № 12. – С. 118-123.

4. Воскресенская Н. М. Реформа школьного образования в Великобритании // Советская педагогика. – 1991. – № 8. – С. 134-140.
5. Лапчинская В. П. Трудовое обучение в школах Англии // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 131-136.
6. Рибак О. Б. Індивідуалізація навчання в середній школі Англії. Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – К., 1994. – 156 с.
7. Саймон Б. Общество и образование: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.
8. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка. – Суми: РВВ СДПУ, 1999. – 300 с.
9. Better Schools. – Lnd.: HMSO, 1985. – 94 p.
10. Cornall P. Carisbrooke High School, Isle of Wight. // Comprehensive Schools: Challenge and Change / Ed. by B. Moon. – Windsor: NFER, 1983. – P. 115-131.
11. Differentiated Assesment in GCSE. – L., 1985. – P. 1.
12. Geoffrey Best, Mid – Victorian Britain, 1851-1875. – London, 1973. – P. 170.
13. Lancashire County Council. Curriculum Description and Analysis, 1987/88.
14. Meigham R. A. A Sociology of Educating. – Lnd., N.Y.: Rinehart and Winston, 1984. – 404 p.
15. Nisbett J., Entwisle N. Transfer from Primary to Secondary Education // Educational Research in Britain / Ed. by H. Butcher, H. Pont. – Lnd.: University of London Press, 1969. – Vol.2. – P. 56-58.
16. The Times Educational Supplement. – 1987, 4 Sept.
17. Weeks A. Comprehensive Schools: Past, Present and Future. – Lnd.: Methuen, 1986. – 228 p.

Одержано редакцією 04.04.2001

УДК: 37. 035. 6 + 374

О. В. НОВАК

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСВОЄННЯ ПІДЛІТКАМИ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ, ЗВИЧАЇВ, ОБРЯДІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проголошення України суверенною демократичною державою створило сприятливі умови для розв'язання проблеми подолання тенденції духовного занепаду суспільства, відродження та розвитку національної культури.

Сьогодення відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти на основі народності, що дає змогу формувати духовно багате покоління людей. У розв'язанні цієї проблеми вирішальна роль належить національній загальноосвітній школі. В державно-нормативних документах про освіту і виховання звертається особлива увага на оновлення парадигми національно-патріотичного виховання, відродження в учнівському середовищі народних традицій, звичаїв, обрядів, глибокого вивчення історії рідного краю, його етнографічних особливостей. Без оволодіння культурою свого народу, без пізнання його самобутнього національного обличчя, практичного продовження культурно-історичних традицій, звичаїв, обрядів не можна говорити про успіх у вихованні особистості школяра.

Формування особистості нерозривно зв'язане із відродженням нації, демократизацією і гуманізацією суспільства. Відроджені до життя народні традиції, звичаї, обряди відкривають перед вчителями нові можливості щодо вдосконалення практичної діяльності учнів як у навчальній, так і в позанавчальній роботі. Аналіз наукової літератури та педагогічних досліджень показує, що процес засвоєння підлітками традицій, звичаїв, обрядів вивчено недостатньо, бо існують суперечності між реальними можливостями школи і сім'ї щодо організації процесу виховання особистості на українських традиціях, звичаях, обрядах. Зокрема, недостатньо висвітлені педагогічні умови і шляхи засвоєння підлітками народних традицій, звичаїв, обрядів; питання розробки інноваційних технологій навчально-виховного процесу.

Виховне значення народних традицій, звичаїв, обрядів визначає етнопедагогіка, метою якої є духовне збагачення дитини. Ось чому важливе вивчення механізмів утворення і функціонування традицій як явища соціально-психологічного, усвідомлення їх як частини духовної культури. Це дозволяє управляти ними та ефективно використовувати у повсякденному житті та виховній позаурочній діяльності. Традиції, звичаї та обряди є однією з найдавніших форм духовної культури народу. Ця традиційна культура тісно пов'язана з

ЗМІСТ

Переднє слово	3
Поніманська Т. І. Гуманізм і виховання (Філософсько-педагогічний аспект)	4
Киричук О. В. Духовно-катарсична активність виховання як показник ефективності педагогічної системи освітнього закладу	8
Дем'янюк Т. Д. Формування духовної культури учнівської молоді в системі шкільної освіти і виховання	14
Бех І. Д. Сучасна парадигма виховання в умовах позашкільного закладу	17
Тимощук Н. С. Вихователь і вихованець в умовах особистісно орієнтованих виховних технологій	19
Петренко В. В. Впровадження інноваційних технологій національно-патріотичного виховання учнів у сучасній школі: психодіагностичний аспект	26
Дацун О. В. Шляхи впровадження національного виховання у навчальний процес вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації	31
Рабченюк Т. С. Педагогічне керівництво розвитком учнівського самоврядування	34
Березяк І. І. Самовдосконалення як важливий фактор формування особистості підлітка	40
Рощенюк А. М. Адаптація студентів-першокурсників до навчання і виховання в закладах освіти	45
Середович В. В. Розвиток пізнавальної активності учнів початкових класів засобами образотворчого мистецтва	52
Терешко Л. В. Проблема мовленнєвої активності дітей дошкільного віку у процесі пізнавальної діяльності	59
Науменко Р. А. Інноваційні процеси у позашкільному закладі відповідно до Закону України "Про позашкільну освіту"	62
Первушевська І. О. Організаційно-педагогічні умови інноваційної діяльності в позашкільному закладі нового типу	64
Жевага С. І. Спільна діяльність сім'ї та школи з фізичного виховання підлітків	70
Черній А. Л. Перспективні форми і методи вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів	74
Павелків О. М. Формування інтересу старшокласників до професій як психолого-педагогічна проблема	77
Романчук В. А. Сучасні проблеми підготовки старшокласників до вибору майбутньої професії	82
Гриценко Л. О. Формування національно-духовної культури студентів при вивченні народних художніх ремесел	85
Федорченко Т. Є. Формування духовної культури неповнолітніх – провідний первентивний фактор в освітньо-виховному процесі	89
Дупак Н. В. До проблеми підготовки вчителів праці	94
Титаренко В. П., Чорнусь Т. М. Національно-культурні традиції плетіння у навчально-виховному процесі майбутніх вчителів	99
Цвірова Т. Д. Формування творчої особистості у клубі по роботі з дітьми та дорослими "Ровесник"	103
Янцур М. С. Особливості профорієнтаційної роботи з учнями у міжшкільному навчально-виробничому комбінаті	106
Карпенчук С. Г. Сутність педагогічної технології	112
Петренко О. Б. Творче використання досвіду В.Сухомлинського в сучасній сімейно-родинній і шкільній практиці	118
Наумчук Г. І. Основні завдання та зміст національного виховання дітей в сім'ї	125
Тюска В. Б. З історії розвитку клубної діяльності: педагогічний контекст	127
Бричок С. В. Специфіка виховного процесу у церковнопарафіяльній школі: екскурс в історію	133
Дичківська І. М. Взаємодія індивідуально-особистісного та соціально-релевантного у педагогіці общинності	136
Козяр М. М. Вплив міжпредметних зв'язків вищої математики, обчислювальної	141

техніки на засвоєння студентами знань з інженерної та машинної графіки	
Дем'янюк Т. Д. Модифікація змісту, форм і методів позашкільної освіти в умовах дослідно-експериментальної роботи	144
Бєлова С. А. Інноваційні технології ХХ ст. та антропософська педагогіка Р.Штейнера . .	148
Сойчук Р. Л. Диференціація навчального процесу у британських об'єднаних школах . . .	152
Новак О. В. Педагогічні умови засвоєння підлітками народних традицій, звичаїв, обрядів у процесі позаурочної діяльності	157
Тюльпа Т. М. Соціально-політичні передумови розвитку естетичного виховання школярів України в 1917-1920 рр.	161
Пальчевський С. С. Методи інтенсивного вивчення іноземних мов І. Ю. Шехтера і Г. О. Китайгородської	164
Відомості про авторів	169

Наукове видання

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти

Збірник наукових праць

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 17

Заснований в 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.

Редактор Дем'янюк Т. Д.

Технічний редактор Курченко Н. Б.

Комп'ютерна верстка Бондар А. М.

Здано до набору 10.06.2001 р. Підписано до друку 29.06.2001 р.

Формат 60х84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 21,038. Обл. вид. арк. 21,652. Замовлення № Тираж 100.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31

Рівненський державний гуманітарний університет, кафедра професійної педагогіки і трудової підготовки (к. 98, тел. 22-11-18)

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Рівненського державного гуманітарного університету
33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83

О – 59 Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 17. — Рівне: РДГУ, 2001. — 173 с.

ISBN 966 — 7281 — 06 — 8.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання і розвитку дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, учителів, викладачів та студентів педагогічних університетів, інститутів та коледжів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 378

ББК 74.20

Випуск 17, 2001