

Проведений науковий пошук доводить, що протягом досліджуваного періоду упорядники навчальних програм намагались подати учням молодших класів як найбільше природничих знань, що часто суперечило психологічним можливостям учнів 6–10-річного віку.

Водночас провідні педагоги намагались враховувати вікові особливості учнів. Так, з опорою на психологію молодших школярів будував свої програми О. Герд, зокрема програму природознавства для чоловічих гімназій (1871 р.). Перший розділ цієї програми – “Відомості з природничої історії земної кори” – включав матеріал, який О. Герд рекомендував для курсу неживої природи в середніх школах. У другому розділі – “Відомості з природничої історії рослин” – містився матеріал про онтогенетичний розвиток квіткової рослини та відомості про класифікацію рослинного світу. Третій розділ програми – “Відомості з природничої історії тварин” – узагалі то не відповідав методичним вказівкам О. Герда. У цей розділ входила детальна порівняльна анатомо-морфологічна та фізіологічна характеристика тваринного організму на прикладі ссавців, а потім класифікація тваринного світу за типами [7, с. 211].

Висновки. Таким чином, у ході наукового пошуку охарактеризовано зміст викладання природничих дисциплін. Доведено, що реалізації змісту природничих дисциплін сприяли: підготовка, розробка та впровадження в шкільну практику офіційно-нормативних документів (статутів, положень, навчальних програм і планів), а також авторських програм і рекомендацій; практична спрямованість викладання природничих дисциплін.

Література

1. Герд А.Я. Предметные уроки в начальной школе. Проблемные указания как учить детей по книжке “Мир божий”. Земля, воздух, вода / А.Я. Герд. – СПб., 1833. – 132 с.
2. Кайгородов Д.Н. Из царства пернатых. Популярные истории из жизни русских птиц / Д.Н. Кайгородов // Педагогический журнал. – 1900. – Кн. 2. – 241 с.
3. Любен А. Обучение естественной истории : сб. переводов по педагогике, дидактике, методике / А. Любен. – СПб., 1872. – Т. 2. – С. 130–160.
4. Половцов В.В. К реформе преподавания естествознания в русской школе / В.В. Половцов // Природа в школе. – 1907. – № 1. – С. 6–12.
5. Положение естественных наук в наших гимназиях // Вестник воспитания. – 1904. – № 1. – С. 85–87.
6. Россмесслер Е. Значение естественных наук в образовании и преподавание их в школе : пер. с нем. / Е. Россмесслер ; предисл. А. Пыпина ; примеч. А.Я. Герда. – СПб., 1864. – С. 8.
7. Федорова В.Н. Развитие методики естествознания в дореволюционной России / В.Н. Федорова. – М. : Учпедгиз, 1958. – 434 с.
8. Шимкевич В.М. По поводу постановки естествознания в будущей средней школе / В.М. Шимкевич // Русская школа. – 1901. – № 9–10. – С. 33–36.
9. Шульга І.К. Нариси з історії шкільного природознавства в Росії / І.К. Шульга. – К. : Рад. школа, 1955. – 290 с.

СОКОЛОВА Н.О.

НОВІ ПІДХОДИ ДО СТРУКТУРИ УРОКУ В 60-ТІ РР. ХХ СТ.

Розвиток України як самостійної незалежної держави зумовив помітні зрушення в системі навчання й виховання молоді. В умовах розбудови національної вищої та середньої школи питання модернізації освітньої галузі стали об’єктивною

потребою українського суспільства, опинилися в центрі уваги дослідників, які працюють над обґрунтуванням головних засад освіти, вивченням та узагальненням вітчизняної історико-педагогічної думки.

Виходячи з пріоритетних напрямів державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Національної доктрини розвитку освіти, педагогічна наука в пошуках шляхів і засобів виховання та навчання молоді звертається до вивчення і творчого використання спадщини прогресивних вітчизняних педагогів, діячів освіти й культури минулого з метою виявити теоретичні ідеї та досвід того часу, поповнити новими матеріалами історію розвитку педагогічної думки України.

Мета статті – проаналізувати процес змін у підходах до визначення структури уроку в 60-х рр. ХХ ст.

В історико-педагогічному плані 60–80-ті рр. ХХ ст. – один з найбільш творчих періодів, протягом якого здійснювалися спроби докорінної перебудови школи та педагогіки, якісної зміни їх ролі в житті радянського суспільства, у розвитку та становленні кожного його члена. Шкільна політика 1930–1950-х рр. призвела до встановлення шаблону у викладанні навчальних дисциплін. Уроки в усіх школах та на всіх вікових ступенях будувались за визначеними канонізованими педагогічними схемами.

Найпоширенішим у 50–60-ті рр. ХХ ст. був традиційно побудований комбінований урок, який давав змогу чітко організувати навчальний процес і легко його контролювати. Структура уроку включала чотири основних елементи: опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення нового матеріалу та домашнього завдання. Ця структура була єдиною для всіх шкіл, тому заперечувались пошуки інших схем уроків. Однак такі уроки не вирішували завдання щодо розвитку дитини.

Уже в середині 1950-х рр. стали дуже помітними серйозні недоліки в роботі загальноосвітніх шкіл. Ізольованість навчання від життя, панування в школі словесних методів викликало все більше незадоволення з боку суспільства, вчителів.

Із прийняттям у 1958 р. Закону “Про школу” проблема побудови уроків актуалізувалась. Усе більше наголошувалося на негативному ставленні до традиційної структури комбінованого уроку, були визначені його головні недоліки. Найбільш вагомими з них: розподіл уроку на ізольовані етапи (опитування, пояснення вчителя, закріплення, домашнє завдання); 40% навчального часу займало опитування; підготовка – заради оцінки; закріплення відрізнялось від опитування лише тим, що відбувалось після пояснень вчителя, учні були перевантажені домашнім завданням.

До середини 1950-х рр. дидактика вже мала серйозні наробки у галузі теорії уроку. В руслі офіційної ідеології приймалися положення про те, що урок є основною організаційною формою навчального процесу, за допомогою якого реалізуються як виховні цілі школи, так і завдання комуністичного виховання школярів.

Навчання в цей період розглядалось як важливий фактор розвитку особистості школяра. При цьому деякі автори виділяли керівну роль вчителя в організації пізнавальної діяльності учнів, інші, відображаючи курс на зв'язок навчання з життям, бачили провідну роль учителя не тільки в учінні, а й в організації практичної діяльності учнів. Для розвитку теорії уроку в рамках гуманістичної традиції важливим було положення про те, що вчитель повинен був не стримувати активність та самостійність учнів, а створювати найбільш сприятливі умови для подальшої творчої діяльності учнів.

Офіційні рекомендації збігалися з гуманістичними переконаннями дидактів. З одного боку, основою для характеристики уроку ставав функціональний підхід, з іншого – наголошувалось на тому, що функції уроку зумовлюються закономірностями процесу навчання, розвитку особистості учня, без урахування яких цілі уроку недосяжні. Урок трактували як “педагогічний твір, складне явище, що відрізняється цілісністю, внутрішнім взаємозв’язком частин, логікою діяльності учителя і класу”.

Загальноновизнано, що урок є основною, але не єдиною організаційною формою навчання. Ще Я.А. Коменський визначив такі основні ознаки уроку: постійний склад учнів (класу, групи), заняття за твердим розкладом, чітке визначення дидактичної цілі кожного заняття. Крім уроку, класно-урочна система передбачає й інші організаційні форми навчання: екскурсії, семінарські заняття, конференції, диспути, практикуми, практичні заняття, виробничу практику, позаурочні та позакласні заняття, домашні заняття (самопідготовка) тощо. У всіх цих формах порушується та чи інша ознака, що характерна для уроку: постійний склад учнів (наприклад, для позакласних навчальних занять), твердий, наперед визначений розклад (конференції, диспути), мету (наприклад, екскурсії, практичні заняття мають більш вузьку або широкую дидактичну мету, на відміну від кожного уроку). Кожний урок вирішує свої конкретні завдання і є самостійною частиною навчально-виховного процесу. Водночас урок є складником, який логічно пов’язаний з попередніми та наступними уроками.

В основі раціональної організації уроку лежать вимоги, дотримання яких дає вчителю змогу підвищити коефіцієнт корисної діяльності учнів, зокрема якість їх підготовки. В сукупності ці вимоги орієнтують учителя на оптимальну структуру уроку та дають змогу упорядкувати урок, підвищити його ефективність. Ця сукупність вимог одночасно є критерієм якості проведеного уроку, тобто для того, щоб проаналізувати урок, потрібно мати визначену систему еталонів та орієнтирів.

За цих умов і набули розвитку новаторські пошуки липецьких учителів. У 1959–1960 рр. усе краще у їх роботі почали масово поширювати. Уроки липецьких учителів відвідували делегації, майже з усіх куточків Радянського Союзу, до яких входили завідувачі та інспектори райвно, вчителі, завідувачі методкабінетів. Всі намагались на власні очі побачити, як на практиці використовують робочий час на уроці, якими дохідливими методами та прийомами користуються вчителі для досягнення найбільшої ефективності уроку, як насправді виглядає організація різних видів самостійної і творчої роботи учнів на уроці, як розвивають розумову діяльність учнів. Цей досвід також здобув теоретичне підґрунтя у працях липецьких педагогів, що внесли багато нового у навчальний процес (Г.І. Горська, М.Д. Кочеріна, К.А. Москаленко, В.М. Провоторова та ін.).

Нова структура уроку, що була запропонована липецькими вчителями, відрізнялась від попередньої чотирьохелементної. По-перше, вона давала змогу більш раціонально використовувати навчальний час. Урок розглядався як єдине ціле, де всі його частини переходили одна в іншу й не мали чітких меж. По-друге, урок цих учителів вимагав використання різноманітних методів, що сприяли залученню учнів до активної роботи із засвоєння знань саме на уроці. Завдяки досягнутій ефективності уроку в учителів з’явився час, який можна було використати на різноманітні справи та самостійні роботи. Заради збереження дорогоцінних хвилин уроку педагоги напередодні готували роздатковий матеріал, писали на аркушах для кожного учня завдання для самостійної роботи, відбирали наочні матеріали тощо.

По-третє, відбулися зміни в організації перевірки на комбінованому уроці. Постає необхідність в оцінюванні навчальної діяльності школяра: його праці, зусиль, якості та кількості виконаної роботи не лише під час перевірки знань. Новий підхід до оцінювання знань, умінь та навичок була в тому, що виставлення учню однієї загальної оцінки за всі види діяльності на уроці відбувалося в кінці уроку. К.А. Москаленко назвав її “поурочним балом”.

Завдяки новаторським пошукам липецьких учителів з’явився новий особливий тип уроку – “об’єднаний” (К.А. Москаленко), або “удосконалений комбінований” (Г.І. Горська), основними ознаками якого було:

- засвоєння та виявлення знань органічно поєднується в єдиний процес;
- формування знань, умінь і навичок відбувається в тісній взаємодії;
- теорія не відривається від практики;
- засвоюючи новий матеріал на уроці, учні безперервно повторюють раніше вивчене, завдяки чому повторення відбувається весь час у нових зв’язках, у нових поєднаннях;
- засвоєння нового поєднується з різноманітними вправами й самостійною роботою учнів;
- урок відбувається у темпі, адекватному рівням розумової діяльності учнів;
- учні весь час активно беруть участь у колективній діяльності класу під керівництвом учителя та при фактичному контролі колективу.

Все це, як доводили новатори, сприяло підвищенню ефективності основних функцій уроків: освітньої, розвивальної, виховної. За цих умов не виникало питання про підтримку порядку на уроці [1;7].

Не звертаючи уваги на велику кількість незадовольств, висловлених з приводу традиційного комбінованого уроку, більшість авторів підручників і методик все ще були прибічниками традиційного сприйняття й тлумачення цієї структури уроку, деякі критики традиційної шаблонної структури вважали, що нова структура уроку призводить до його стихійності, неупорядкованості. Проте учителі-новатори вважали, що структура мала бути вільною, не обмежувати дії учителя, не стримувати його творчих пошуків.

У дидактиці пошуки найбільш обґрунтованих структур уроку йшли в різних напрямках. Деякі автори виступали проти шаблонної, раз і назавжди встановленої структури, пропонували вільну структуру, що обиралась вчителем залежно від навчальних ситуацій. Інші вчені захищали постійну, незмінну структуру уроку, побоюючись, що випадкова структура не стане для учителя керівництвом до дії, спричинить стихійність у діяльності молодих вчителів. Одні автори структурними вважали зовнішні елементи уроку, інші – внутрішні.

Так, нові підходи до уроку були підтримані теоретиками. І.Я. Лернер, М.М. Скоткін відзначали, що структура уроку не може бути аморфною, випадковою, вважаючи частинами уроку не опитування, вивчення нового, закріплення того, а так звані “кроки”, що зумовлюють засвоєння змісту: розповідь учителя; постановку ним питань; виконання вправ; розв’язання завдань; пояснення вчителя – у варіативному поєднанні на різних уроках [2, с. 11].

В.А. Онищук, М.І. Махмутов при визначенні структури уроку зважали на внутрішні елементи процесу навчання. В.А. Онищук наголошував, що при плануванні структури уроку, визначаючи зміст і послідовність прийомів навчання на-

самперед потрібно брати до уваги рівень пізнавальної активності й самостійності учнів у виконанні навчальних завдань. Якщо клас добре підготовлений до самостійної роботи, то до структури уроку та методики того чи іншого етапу додається ряд послідовних завдань для самостійного виконання школярами. У структурі уроку науковець виділив мікро- та макроструктуру. Мікроелементи структури визначались завданнями уроку певного типу, вирішення яких сприяло досягненню дидактичних цілей. Оскільки логіка засвоєння знань з того чи іншого предмета одна і та сама, макроструктура уроків цього типу завжди однакова. Як основні етапи цієї макроструктури В.А. Онищуком були обрані етапи процесу засвоєння нових знань: сприйняття, осмислення, узагальнення та систематизація. До мікроелементів структури уроку він зараховував способи та засоби вирішення дидактичних завдань на кожному етапі уроку [4, с. 52].

М.І. Махмутов пропонував прийняти, незалежно від типу уроку, як робоче визначення поняття “структура уроку” таке: це дидактично зумовлений функціональний внутрішній взаємозв’язок основних компонентів та елементів уроку, їх цілеспрямована упорядкованість, взаємодія [3, с. 99].

Такий підхід вважався правильним, оскільки вищеперелічені прийоми й способи викладання й учіння завжди застосовуються в навчанні. Однак це тільки елементи уроку. Для того, щоб мати змогу назвати їх структурними, необхідно знайти у багатьох уроках закономірність їх повторюваності, визначити їх місце серед інших елементів уроку та закономірності внутрішнього взаємозв’язку. Необхідно виявити фактори, що зумовили виникнення умов, за яких ці прийоми виконують функції структурних елементів, визначають послідовність цих елементів і правила їх взаємодії. Без виділення цих закономірностей, умов і факторів структури уроку, на думку М.І. Махмутова, урок довелося б визначати: не дидактичними цілями та змістом навчального матеріалу, а тільки видами діяльності учителя та учня, прийомами їх роботи.

До того ж структура уроку, в якій відсутня її логічна основа, буде дійсно аморфною, випадковою, тому що один і той самий прийом учитель має змогу застосовувати зовсім з різною метою [3, с. 92].

Отже, з позицій новаторів, як теоретиків, так і практиків, урок як педагогічне явище має свій склад і структуру, включає різні частини, компоненти й елементи (вступна частина, оргмомент, опитування, пояснення, дидактичні завдання, засоби, прийоми та способи їх вирішення тощо), які певним чином пов’язані та взаємодіють у визначеній послідовності.

Висновки. Аналізуючи вищезазначене, ми бачимо, що розглянутий період був теоретично обґрунтований у працях К.А. Москаленко і липецьких учителів. Цей упроваджений у практику шкіл новий підхід до структури уроку став своєрідним катализатором у подальших пошуках з удосконалення уроку.

Література

1. Липецкий опыт рациональной организации урока: сборник статей / [под ред. М.А. Данилова, В.П. Стрезикозина, И.А. Пономарьова]. – М. : Учпедгиз, 1963.
2. Лернер И.Я. Требования к современному уроку: метод. указ. / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. – М. : МГОНО, МГИУУ, 1969. – 14 с.
3. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1981. – 192 с.

4. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе / В.А. Онищук. – К. : Радянська школа, 1976. – 184 с.
5. Скаткин М.Н. Исследования структуры урока / М.Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1969. – № 12. – С. 139–141.
6. Москаленко К.А. Психолого-педагогические основы объединённого урока / К.А. Москаленко // Липецкий опыт рациональной организации урока : сборник статей / [под ред. М.А. Данилова, В.П. Стрезикозина, И.А. Пономарьова]. – М. : Учпедгиз, 1963. – С. 27–39.

СОЛОВЙОВА Ю.О.

НАРОДНІ РЕМЕСЛА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧОГО САДКА

Народні ремесла є невід’ємною частиною культури України. В сучасній культурі народне мистецтво існує у своїх традиційних формах. Твори народних майстрів завжди несуть у собі любов до рідного краю, вміння бачити й розуміти навколишній світ. Завдяки цьому вироби народних майстрів зберігають свою самобутність і сприймаються як носії цілісної художньої культури.

Народне мистецтво несе в собі тепло рук майстра, розуміння природи, тонке відчуття кольору та композиції. У виробах народних майстрів відображені національні цінності. На жаль, сьогодні наш побут перенасичений предметами широкого вжитку низької якості, багато людей втратили здатність милуватися красою повсякденних речей.

Разом з тим національна культура поступово повертається в наш побут, знаходить своє відображення у творах багатьох сучасних митців. Завдяки мистецькій досконалості та вишуканості форм народне мистецтво приваблює багатьох людей. У сучасній музиці, дизайні одягу дуже широко використовуються етнічні мотиви, люди починають згадувати про своє коріння. Саме тому вкрай необхідним є відновлення українських художніх традицій, яке може здійснюватись, зокрема, через використання в навчально-виховному процесі різних видів народних ремесел.

Саме на цьому шляху можливе відновлення не споживацького, типового для нашого сьогодення, ставлення до краси, а творчого, як це було властиво для побуту давніх українців, коли красу створювали всі, коли ця задіяність у створенні краси набувала масового характеру: усі вишивали, шили, виготовляли вироби з дерева, співали, танцювали.

Проблема використання народних ремесел у дитячому садку висвітлена у працях А. Богуш, Н. Лисенко, Л. Калуської, Н. Халезової. Зокрема, Л. Калуська зазначає, що “народні ремесла можуть бути одним із дієвих засобів трудового виховання, естетичного впливу і морального становлення особистості малюка” [2, с. 5]. Досліджується система використання народних ремесел у роботі з дітьми, методи і прийоми ознайомлення з народними промислами й ремеслами, методична робота з цього питання з вихователями та батьками. Актуальною залишається проблема підготовки педагогічних кадрів до впровадження народних ремесел у навчально-виховний процес дошкільних закладів.

Метою статті є визначення ролі народних ремесел у системі професійної підготовки майбутніх вихователів дитячого садка, розкриття важливості естетичного сприйняття дійсності через засвоєння й осмислення творчої спадщини свого народу.