



Міністерство освіти і науки України  
Херсонський державний університет

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск XXXXIV

Херсон – 2007

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 8 червня 1999 №1-05/7 (бюлетень №4, 1999 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 7 від 5.03.2007 р.).

### **Редакційна колегія:**

- Барбіна Є. С.** – відповідальний редактор, професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Федяєва В. Л.** – заступник відповідального редактора, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.
- Кузьменко В. В.** – відповідальний секретар, доцент кафедри педагогіки та психології ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Андрієвський Б. М.** – професор кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Бутенко В. Г.** – професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Голобородько Є. П.** – професор кафедри слов'янських мов та загального мовознавства ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Гедвілло О. І.** – професор кафедри загальної інженерної підготовки ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Пентиліук М. І.** – професор кафедри українського мовознавства та основ журналістики ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 44. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – 378 с.

© ХДУ, 2007

© Видавництво ХДУ

**Адреса:** Херсонський державний університет,  
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, Україна, 73000.

## ***ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ***

**Авраменко Квітослава Богданівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики інноваційних педагогічних систем Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Андрієвський Борис Мокійович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання, завідувач лабораторії педагогічних досліджень та інноваційно-освітніх технологій Херсонського державного університету.

**Андрієць Олена Миколаївна** – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Беляєва Олександра Вікторівна** – завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Борисенко Наталія Михайлівна** – старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**Бричок Світлана Борисівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

**Вельдбрехт Діна Олександрівна** – старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**Вихрущ Анастасія Анатоліївна** – аспірант кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Вихрущ Віра Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкового навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Гетта Василь Григорович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри основ матеріалознавства та трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

**Гора Тетяна Володимирівна** – аспірант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Горчинський Сергій Володимирович** – аспірант кафедри основ матеріалознавства та трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

**Гриценко Ірина Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання Херсонського державного університету.

**Грушко Ольга В'ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гудовсек Оксана Анатоліївна** – аспірант кафедри педагогіки початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

**Гуцаленко Ольга Анатоліївна** – викладач кафедри педагогіки та психології Приватного вищого навчального закладу „Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія” (м.Кіровоград).

**Денисенко Вероніка В’ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання, заступник декана факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

**Заболотська Ольга Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Херсонського державного університету.

**Завіна Віталій Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Іваницький Олександр Іванович** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізики та методики її викладання Запорізького національного університету.

**Ізотова Людмила Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**Кара Світлана Іванівна** – начальник навчального відділу Бердянського державного педагогічного університету.

**Качуровська Оксана Борисівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Кисельова Ольга Ігорівна** – аспірант кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Кіскіна Олена Миколаївна** – аспірант кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Кіщенко Юлія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри перекладознавства Херсонського державного університету.

**Климова Катерина Яківна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Коваль Людмила Вікторівна** – доцент Бердянського державного педагогічного університету.

**Колісніченко Владислав Васильович** – викладач Херсонського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ.

**Колкунова Вікторія Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Коханко Оксана Григорівна** – викладач кафедри педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Крамаренко Алла Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкового навчання Бердянського державного педагогічного університету.

**Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Крюкова Олександра Іванівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Кузик Василь Миколайович** – старший викладач кафедри комп'ютерних дисциплін Галицького інституту імені В'ячеслава Чорновола (м. Тернопіль).

**Кузнецова Олена Анатоліївна** – доцент кафедри теорії і практики інноваційних педагогічних систем Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Левчук Олена Володимирівна** – асистент кафедри вищої математики, фізики та математичних методів в економіці Вінницького державного аграрного університету.

**Лелюх Юлія Василівна** – аспірант кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

**Лещук Світлана Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інформатики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**М'ясковський Михайло Євстахович** – викладач кафедри німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Манько Наталія Володимирівна** – викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**Марецька Наталя Анатоліївна** – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Матвєєва Наталія Олексіївна** – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Місяк Наталія Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

**Морев Олексій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Москова Тетяна Миколаївна** – старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**Нагорна Галина Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії музики і композиції Одеської державної музичної академії імені А.В. Нежданової.

**Нагрибельна Інна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

**Нестеренко Тамара Сергіївна** – викладач кафедри педагогіки та психології Приватного вищого навчального закладу „Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія” (м.Кіровоград).

**Новицька Людмила Іванівна** – асистент кафедри вищої математики, фізики та математичних методів в економіці Вінницького державного аграрного університету.

**Олексенко Володимир Павлович** – доктор філологічних наук, професор, директор Інституту філології та журналістики Херсонського державного університету.

**Пантюк Микола Павлович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Петухова Любов Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

**Покорна Людмила Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

**Полевиков Ігор Олексійович** – директор Херсонської дитячої музичної школи № 3, здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Полевікова Ольга Борисівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач науково-методичної лабораторії національних меншин Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Поліщук Юрій Йосипович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Пришляк Оксана Юріївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Прокопів Любов Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Рамський Юрій Савіанович** – кандидат фізико-математичних наук, професор кафедри інформатики Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Рехтета Любов Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики інноваційних педагогічних систем Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Савченко Лариса Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та методики трудового навчання Криворізького державного університету.

**Семашкіна Галина Михайлівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**Скрипник Сергій Васильович** – викладач Хмельницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Слюсаренко Ніна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Солодка Анжеліка Костянтинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Співаковська-Ванденберг Євгенія Олександрівна** – асистент кафедри романогерманських мов Херсонського державного університету.

**Стражнікова Інна Василівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Сугейко Любов Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

**Сухіна Людмила Архипівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**Тіхонова Наталія Георгіївна** – викладач кафедри методик початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Тхоржевська Тетяна Дмитрівна** – доктор педагогічних наук, доцент Київського національного лінгвістичного університету.

**Тюпа Сергій Ігорович** – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Фатєєва Ельвіра Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Херсонського державного університету.

**Фатєєва Катерина Володимирівна** – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Федорова Ольга Віталіївна** – аспірант кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**Федяєва Валентина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Хмизова Ольга Василівна** – викладач кафедри педагогіки Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Черепанова Світлана Борисівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

**Черепаня Наталія Іванівна** – старший викладач Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту.

**Швецова Ірина Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Шеремет Марія Купріянівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії, заступник директора Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Шпиталевська Галина Романівна** – старший викладач кафедри методик початкової та дошкільної освіти Євпаторійського педагогічного факультету Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет”.

**Щербяк Юрій Адамович** – кандидат педагогічних наук, радник голови Тернопільської обласної державної адміністрації.

**Якименко Світлана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкового навчання Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Яцула Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.



## **Розділ 1**

# **Методологія та історія педагогіки**

## **ВПЛИВ ХРИСТІЯНСТВА НА РОЗВИТОК СВІТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ**

*Розглянуто вплив християнства на процес становлення педагогічної науки в Україні. У статті виявлені основні тенденції вивчення української народної педагогіки. Автор висвітлює проблеми теорії та практики виховання дітей в Україні на основі християнської моралі.*

*The influence of Christian traditions on the present state of secular pedagogical science in Ukraine is studied. The article defines main tendencies of research Ukrainian folk pedagogical traditions. The author shows the problems of the development of theory and practice of children upbringing on the basis of Christian morality in Ukraine.*

Історія розвитку педагогічної думки в Україні вказує на те, що християнство відіграло в ній визначну роль. За відомих усіх причин у радянській Україні на певний час християнські педагогічні традиції були занедбані й не мали можливості розвинути в рамках офіційної радянської педагогіки.

У незалежній Україні нарешті відновлено зв'язок часів: здійснюється процес взаємного збагачення церковної та світської теорії виховання. Як церква думає над тим, що запозичити з кращого досвіду радянської та сучасної української педагогіки, так і світська педагогічна наука вивчає здобутки церковної педагогіки. Сучасна українська педагогіка знову збагачується надбаннями християнської педагогічної думки, заново переосмислює свій розвиток у руслі християнського вчення. З'являється все більше вчених, предметом дослідження яких стають проблеми релігійного виховання.

Багатолітнє дослідження автора вказує на те, що предметом вивчення окремих науковців є різні аспекти здобутків виховання на християнських моральних цінностях в Україні, але питання загального розвитку сучасної світської педагогічної науки під впливом християнства досі залишалося невивченим.

У зв'язку з цим нагальною необхідністю педагогічної науки на сучасному етапі є осмислення й оцінка процесу розвитку світської педагогічної науки під впливом християнської виховної традиції, що й ставить за мету автор даної статті.

Нас цікавило, якою мірою знаходить відображення питання християнських виховних традицій у науково-педагогічній літературі часів незалежності України, присвяченій українській етнопедагогіці, історії розвитку педагогіки в Україні, удосконаленню теорії виховання в сучасних умовах. Виявлено дві основні тенденції у вивченні науковцями українських народних виховних традицій та в розробці сучасної теорії виховання.

Перша тенденція простежується в присвячених українській етнопедагогіці, народним виховним традиціям, українознавчому вихованню працях (Г. Васьківська, Т. Дем'янюк, М. Дмитренко, С. Домбровський, Ю. Руденко, Р. Скульський, Є. Сявак, М. Стельмахович, Б. Ступарик, В. Сухомлинський, Г. Тарасенко, М. Ткач, В. Хрущ), де зазвичай домінуючим є акцент на розкритті народності без детального аналізу природи, світоглядних коренів традицій, коли язичницький та християнський елементи в них спеціально не виокремлюються, переплітаються; питання впливу християнських конфесій на формування традицій не досліджується й не виділяється окремо.

Відносно навчальної літератури з історії педагогіки в Україні відзначимо, що сучасні автори підручників, посібників з історії педагогіки (В.М. Галузинський, М. Євтух, В. Живодьор, В. Кравець, М. Лемківський, О. Любар, М. Рисіна, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Соколова, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Д. Федоренко) зазвичай також притримуються першої тенденції у даному питанні, у цілому продовжуючи радянську традицію (М. Гриценко, Г. Жураковський, М. Заволока, М. Костянтинів, Є. Мединський, О. Ососков,

О. Піскунов, В. Струмінський, З. Хижняк, М. Шабасва), розглядаючи християнську педагогіку не як окремий педагогічний феномен з усіма його специфічними особливостями, а як загальний фон розвитку освітньої справи в Україні.

Проблеми виховання сучасними дослідниками здебільшого продовжують розглядатися зі світських позицій, про що свідчать дослідження І. Беха, К. Дорошенко, І. Кравченко, І. Погорілої, В. Страшного, Н. Тимошук, Т. Яценко та ін.

Проте ознакою часу є зростаюча тенденція враховувати релігійний фактор, релігійні (у тому числі й християнські) виховні традиції при формуванні народної духовності, організації національного виховання в Україні (С. Домбровський, В. Каюков, М. Кононенко, П. Кононенко, В. Костів, О. Любар, І. Мартинюк, О. Пилипчук, Н. Поклад, Р. Скульський, В. Струманський, Т. Усатенко, В. Хрущ та ін.).

Проблемі виховання особистості на засадах морально-християнських цінностей в Україні дисертаційні дослідження присвятили О. Каневська (XVI – перша половина XVIII ст.), Т. Ільїна (XIX – початок XX ст.), Т. Тхоржевська (розвиток теорії та практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України). В. Карагодін дослідив проблему морального виховання в педагогічній думці IV – XI ст. Внесок УГКЦ у справу морально-релігійного виховання молоді Галичини розкривається в дослідженнях Л. Генік, І. Мещеряк, М. Чепіль, Ю. Щербяк та ін.

Особливе місце серед українських дослідників християнського виховання посідає О. Вишневський, який є дослідником у сфері сучасних проблем християнського виховання в Україні; розробником кодексу цінностей сучасного українського виховання, теоретичних основ педагогіки з урахуванням історичного християнського виховного досвіду українців.

Проблема моральності сучасного українського суспільства й ролі християнської релігії, православ'я у виправленні існуючого стану; питання історичних заслуг православної церкви в просвіті народу, впровадження християнських моральних цінностей у навчальні заклади розглядається такими вченими: Т. Алексеєнко, І. Андрухів, Г. Батичко, А. Богуш, А. Бойко, Д. Болгарський, Т. Болгарська, С. Вацлавська, А. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Вовчук, Ю. Гуров, А. Гурова, М. Дарманський, О. Євстигнєєв, М. Євтух, З. Жеруха, В. Жуковський, К. Журба, Л. Задорожна, В. Зотов, І. Зязюн, В. Карагодін, С. Карпенчук, В. Костів, Т. Кравченко, В. Кузьмик, В. Кухарський, Л. Майко, В. Маключенко, В. Маліновська, Г. Маслай, О. Матвієнко, М. Мельничук, В. Мосіяшенко, В. Ніконенко, В. Оржеховська, Е. Панасенко, В. Патійчук, В. Пашенко, Д. Пенішкевич, О. Петренко, І. Петрова, Л. Петрук, Л. Повалій, В. Постовий, В. Рашковська, О. Савченко, Г. Сагач, В. Синіцин, Л. Согур, О. Сухомлинська, С. Фокін, В. Хайруліна, О. Хромова, М. Чепіль, М. Швед, П. Щербань, І. Яцко, В. Яценко.

У науково-педагогічному полі України представлений цілий спектр інколи абсолютно протилежних думок. Одні педагоги прагнуть відшукати спільне в поглядах на виховання в науці і релігії, узгодити філософський, педагогічний і релігійний аспекти пошуків у сфері морального виховання; інші – бачать у православному або християнському вихованні в школі єдину запоруку виходу з духовної кризи суспільства або звинувачують суспільство в захопленні Заходом. Деякі з ностальгією згадують радянські часи й не припускають думки про можливість релігійного виховання в школі, натомість пропонують світські шляхи гуманізації навчально-виховного процесу. Одних педагогів турбує та ситуація поділу української церкви, яка ускладнює взаємодію держави і церкви у виховній справі, інші – не надають великого значення різноманіттю церков і відносно до України вважають правильним говорити взагалі про православ'я. Серед захисників православ'я є як прихильники релігійного виховання в школі, так і противники. Багатьом авторам не вистачає глибини проникнення в корені виховних проблем, а притаманні ствердження без доказів, заклики без аргументів. Такий бездоказовий стиль більш властивий представникам православної церкви, оскільки в основі їх переконань лежить тверда віра, авторитет церкви. Щодо історії релігійного виховання, то православні священники інколи висловлюють навіть більш критичні зауваження, ніж науковці. Таку обережну позицію науковців можна віднести

до позитивного явища, якщо розцінювати як усвідомлення трагічних помилок войовничого атеїстичного виховання й бажання бути максимально виваженими. З іншого боку, науковцям бракувало й бракує об'єктивних знань про релігійну мораль, сутність християнської педагогіки і це – на фоні певної розгубленості, ціннісної дезорієнтації в суспільстві, певного затишшя у виховній царині першого десятиріччя незалежності України, і специфічної ситуації в церковному житті країни.

Українські філософи, релігієзнавці теж стоять на шляху до об'єктивного, різнобічного вивчення релігійної моралі, але поки що не надають відчутної допомоги педагогам у вивченні особливостей християнської моралі. Філософський аспект проблеми виховання на принципах християнської моралі розглядають сучасні українські вчені: В. Бондаренко, Б. Гальперін, В. Єлецький, М. Закович, А. Комарова, Н. Кочан, В. Малахов, В. Мовчан, В. Нестеренко, Н. Поліщук, К. Сигов, Г. Степаненко; особливості християнської моралі – М. Зайцев, Ю. Калінін, В. Мовчан, В. Малахов, М. Маринович, В. Нестеренко, П. Яроцький; моральні цінності Київської Русі – С. Снігур, Т. Чайка. Роль православ'я в історії України, у формуванні духовності, історію православної церкви досліджують філософи, релігієзнавці: В. Бондаренко, В. Горський, А. Глушак, В. Демочко, С. Головащенко, В. Климов, А. Колодний, Н. Кочан, П. Кралюк, С. Логвинов, О. Магеря, О. Саган, С. Сироватський, Є. Харьковщенко, П. Хрієнко, П. Яроцький, історіографи: К. Крайній, В. Ластовський, О. Тригуб, М. Харитин, Н. Шип та ін. Просвітницьку діяльність православної церкви вивчають історіографи: С. Кагамлик, Г. Надтонка, В. Перерва, Л. Посохова, Г. Степаненко, О. Чиркова та ін.

Аналіз матеріалів церковно-світських, науково-практичних конференцій в Україні кінця ХХ – початку ХХІ ст., науково-педагогічних праць, присвячених питанням морально-релігійного виховання дітей і молоді дає змогу зробити висновок, що увага сучасних педагогів, які цікавляться проблемами релігійного виховання, прикута до певного кола тем, серед яких виділено: релігійне виховання в історії педагогіки, проблеми духовності, моральності в сучасній Україні, досвід релігійного виховання в інших країнах та сучасній Україні.

Дослідження засвідчує регіональність у ставленні до проблеми морально-релігійного виховання в Україні. Так, у центральній та східній Україні, тобто там, де історично панувала православна релігія, питання релігійного виховання не є для світських педагогів надто актуальним. І це природно, адже вплив церкви на душі людей був на довгий час перерваний. Тут превалює ідея громадянського виховання, яка передбачає плюралізм думок, світський характер виховання, світські правові механізми регулювання суспільного життя, що добре відображено в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [2] та ідея особистісно орієнтованого виховання [1]. Розвитку набуває ідея формування особистості на християнських моральних цінностях засобами позашкільної освіти [4: 1-3; 7]. Попри загальну тенденцію, ідея виховання в школі на православних традиціях знаходить практичне втілення, про що свідчить досвід вивчення „Основ православної культури” в АР Крим, Києві, Херсоні [3: 71; 6: 1].

Педагоги Західної України (тобто тих регіонів, де історично сильний виховний вплив мала УГКЦ) на протигагу своїм колегам мають тривалий досвід розв'язання проблеми морально-релігійного виховання дітей і молоді. Їхнє зацікавлення має не тільки теоретичний, але й практичний характер, оскільки вони взяли активну участь у забезпеченні шкільного виховання на християнських засадах навіть попри офіційну освітню політику України. Морально-релігійне виховання сприймається ними як органічна складова національного виховання. Усвідомлюючи перепони, що стоять на шляху церковної консолідації, чимало педагогів, використовуючи суто педагогічні засоби, зробили все можливе, щоб християнська мораль увійшла в життя українських школярів уже сьогодні, щоб школа стала середовищем міжконфесійного компромісу. Йдеться, безумовно, про досвід тих областей України, де впродовж років викладається предмет “Християнська етика”.

Останні події в Україні засвідчили, що в державній політиці щодо релігійного виховання відбуваються великі зрушення. Миттєво відреагувавши на доручення Президента

України В. Ющенко щодо подолання морально-духовної кризи суспільства, Міністерство освіти і науки України здійснило справжній прорив у даній справі, наблизившись до західноєвропейської практики. Відтепер, починаючи з 2005/2006 н. р., батькам надано право вибору вивчення дітьми „предмета „Етика” у п’ятих-шостих класах або факультативних курсів морально-етичної проблематики, що апробуються в регіонах, зокрема таких, як „Основи православної культури”, „Християнська етика”, „Християнська культура”, „Основи мусульманської культури Криму” тощо” [5].

Таким чином, розвиток сучасної світської педагогічної думки зазнає традиційного для України впливу християнської виховної теорії та практики. Це знаходить своє відображення у вивченні та аналізі здобутків християнського виховання й можливостей їх використання в сучасній виховній системі України. У питанні впровадження традицій християнського виховання в шкільну систему немає одностайності, тож країна стоїть на порозі вироблення чіткої аргументованої освітньої політики в цьому питанні, а отже, потребує подальших досліджень у сфері шляхів використання християнського досвіду в системі освіти України.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
3. Матеріали сусп.-пед. читань „Духовно-моральне виховання”. – Севастополь, 2003. – 79 с.
4. Міжнародна науково-практична конференція „Цінності християнської культури як фактор морально-етичного формування особистості”: Зб. наук. пр. / За заг. ред. В.М. Оржеховської. – Ч. I. – К., 2002. – 119 с.
5. Огнев’юк В. О. Про вивчення етики у 2005/2006 навчальному році // Освіта України. – 2005. – № 64. – С. 9.
6. П’ятак М. Чи мають право діти вивчати релігію своїх батьків? // Спасите наши души. – 2005. – № 6 (74). – С. 36-37.
7. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13-18.

УДК 37.03

С.Б. Бричок

### **ВІДОБРАЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ СОФІЇ РУСОВОЇ У ПУБЛІКАЦІЯХ ЖУРНАЛУ “СВІТЛО” (1910-1914 РР.)**

*У статті представлено аналіз публікацій Софії Русової, вміщених у часописі „Світло”, який дозволяє отримати уявлення про коло її педагогічних інтересів та роль у становленні української школи.*

*The article represents the analysis of Sofia Rusova’s articles published in “Svitlo” miscellany that enables to get an insight into the circle of her pedagogical interests and the role in Ukrainian school development.*

Сучасна українська педагогічна наука нараховує ряд ґрунтовних досліджень, в яких у систематизованому й узагальненому вигляді аналізуються педагогічні погляди, літературно-публіцистична творчість, освітня й громадсько-політична діяльність педагога Софії Русової (1856-1940). Окремі аспекти її життя і діяльності висвітлювалися у працях Г.Груць, І.Зайченка, Є.Коваленко, Н.Малиновської, З.Нагачевської, І.Пінчук, О.Проскури, О.Сухомлинської [1; 2]. У цих дослідженнях наголошується на тому, що С.Русова вперше в Україні створила концепцію національної освіти, розвивала питання виховання й навчання

рідною мовою, спираючись на самодіяльність та творчість учнів, створила систему дошкільного виховання.

Одночасно сучасними дослідниками Л.Домбровською, А.Невгодовським, Н.Побірченко, А.Пугач аналізувались педагогічні видання кінця XIX – початку XX ст., зокрема журнали “Світло”, “Вільна українська школа”, “Основа”, “Шлях освіти”, з позицій їх ролі у становленні української національної школи, українського вчителя, освітянських бібліотек. Тоді як наукового дослідження, у якому б простежувались погляди С.Русової у їх багатогранності через прижиттєві публікації просвітительки у сучасній педагогіці немає.

Тому предметом розгляду нашої статті будуть публікації Софії Русової у часописі “Світло”. Вважаємо, що такий аналіз дасть уявлення про коло її педагогічних інтересів, про роль Софії Русової у становленні української школи.

Перший офіційний український педагогічний журнал “Світло” почав друкуватися з вересня 1910 року у видавництві “Український учитель” проіснував протягом чотирьох років, аж до травня 1914 року, коли його було заборонено державною владою одночасно з усіма іншими українськими виданнями. Його створив, а пізніше видавав гурток патріотів-ентузіастів, великих прихильників українського відродження. Основоположником видавництва “Український учитель” і журналу “Світло” був педагог, публіцист Григорій Шерстюк. Співзасновниками, співредакторами і активними дописувачами журналу – Софія Русова і Спиридон Черкасенко.

Часопис призначався для сім’ї і школи, виходив раз на місяць (9 книжок у рік). Мету журналу редакція оформила в такі пункти: “1. Допомогати усім заходам у справі народної освіти, ...розробляти теоретичні й практичні питання шкільного, позашкільного й сімейного виховання. 2. Спеціально висвітлювати й розробляти питання про освітні потреби українського народу”. До цих двох головних завдань додається ще два, зумовлених вимогами часу, а саме: перше – “обслуговування потреб українського учительства” і друге – “уділяти, скільки сили й змоги, місце й увагу справам позашкільного виховання”. Ці завдання редакція “Світла” подала вже в першому числі, виходячи з міркування, що “добре поставлена і упорядкована національна школа – це найперша потреба всякої народності і найвище культурне добро її” [3].

Праці С. Русової представлені в основних відділах журналу, а саме: науково-педагогічні й публіцистичні статті, твори українського письменства, “з біжучого життя”, шкільна хроніка, критика й бібліографія, огляд журналів протягом всіх чотирьох років існування “Світла”. Вже у другому числі журналу (жовтень 1910 року) редакція видрукувала статтю С.Русової “Приватна діяльність” [17], в якій авторка обговорювала спосіб створення приватних українських шкіл. Цензура визнала статтю небезпечною і весь тираж номеру було конфісковано, а саму авторку статті й відповідального редактора “Світла” М.Старицьку притягнуто до судової відповідальності.

Однак Софія Русова не відступилася від своїх переконань і вже в четвертому числі журналу стверджувала, що школа дореволюційної Росії “калічила розум і душу дитини”, бо вона “не відповідала національному духовному складу українського народу”. І винні в цьому самі українці, бо недостатньо активно виборювали свої права. В статті про М. Драгоманова вона писала: “Першими за часи Драгоманова оборонцями української мови в початковій школі виступили на Україні не українці, а свідомі російські педагоги Корф, Ушинський та інші, що з чисто педагогічного боку повставали проти незрозумілого навчання задля українських дітей російською мовою” [7: 32].

Значну увагу С.Русова надавала питанням дошкільного виховання, про що свідчать статті у журналі протягом всіх років його існування [4; 6; 13].

Аналіз часописів дає підстави для висновку, що редакція журналу значну увагу у кожному з них надавала справі шкільництва інших країн, інформуючи читачів не лише про виховні ідеї визначних педагогів, але також про практичні методи навчання й виховання та про організацію шкільництва за кордоном.

Нами віднайдено у журналі “Світло” статті С. Русової – “Народна початкова школа в Бельгії” [12], “Песталоцці – Фребелівський будинок у Берліні” [16], “Французькі літні колони для школярів” [19]. Софія Федорівна вважала, що приклад закордонних колег може допомогти точніше зорієнтуватися українським освітянам. Так, у статті “Народна початкова школа в Бельгії” поруч з іншими висвітлюється таке актуальне для українського вчительства питання, як мова викладання. Адже закон Бельгії передбачав залежно від національного складу населення в різних місцевостях відкриття шкіл з фламандською, німецькою та французькою мовами навчання. На той час це було прогресивним явищем порівняно не лише з Росією, а й з багатьма іншими країнами світу. У статті йдеться також і про зміст початкового навчання. Це було зумовлено існуванням у бельгійських школах разом з мінімальною обов’язковою навчальною програмою так званої “випадкової науки” (так цей термін перекладає авторка), яка в кожній школі ретельно розроблялася самим учителем і повністю залежала від місцевих особливостей (наприклад, у сільськогосподарських районах могли поглиблено вивчати нюанси вирощування та продажу гороху або основи молочарства) [12: 29-36].

В інформативній статті “Шкільні екскурсії і їх значення” С. Русова спиралася на практику німецьких і французьких шкіл. Про Німеччину писала похвально, кажучи: “За кордоном справу екскурсій упорядковано дуже гарно в Німеччині: вже з перших 14 літ навчання – цебто в початковій школі – обов’язкові мандрівки під проводом учителя” [20: 29]. Далі авторка аналізувала, як ці екскурсії в Німеччині відбуваються й відзначала той факт, що ще краще діло екскурсій стоїть у Мюнхені. За переконанням педагога саме екскурсії сприяють вихованню любові до рідного краю, патріотичних почуттів: “Екскурсії... – справді найкращий спосіб пізнати свій рідний край, зрозуміти залежність його від тих або інших обставин рідного народу та його сучасного економічного життя, його національної культури” [20: 33]. І далі продовжувала: “Взагалі нам бракує широкого патріотизму саме через те, що ми занадто мало знаємо свій рідний край, не додивляємося до життя народу, не цікавимося з’явищами природи...” [там само с.33].

Через рік у квітневому числі “Світла” за 1912 рік, у розділі “Огляд журналів” С. Русова у процесі обговорення російських педагогічних журналів позитивно висловилася про статтю Зеленка “Современные реформаторы воспитания и образования”, поміщену в кількох числах “Свободного воспитания”. За її словами, “автор дуже детально знайомить з різними течіями педагогічної думки в Германії й видатними їх представниками”. Переповідаючи, за Зеленком, огляд діяльності зразкової школи при Єнському університеті, С. Русова писала: “Германія справді це край глибокої філософської думки й Єнська експериментальна школа – то велика лабораторія витворення людини з широко розвиненим розумом”. Наприкінці своєї рецензії вона зробила такий висновок: “Взагалі – огляди Зеленка німецьких методів і програм початкової школи такі цікаві, що їх дуже бажано було б мати в окремому виданні й по наших учительських бібліотеках. Бо тут справді можна побачити нові течії думок й напрямків глибоких й цікавих, більш ідеалістичних, аніж англійські й американські, які звертають більшу увагу не на розвиток духу, а на підготовку добрих практичних діячів-громадян”. Навівши для прикладу одну з американських шкіл в штаті Нью-Йорк, так звану “Дитячу республіку імені Джорджа”, завданням якої було виховання самостійного громадянина, С. Русова висловилася за німецькою школою. На її думку, ця “Ідеалістична школа Германії, захоплена вихованням путі й розуму дитини по великих заповітах найкращих філософів – здається нам – має більш широке значення й більш вічну цінність” [9: 67].

Крім того, в журналі “Світло” знаходимо рецензії С.Русової на нові педагогічні твори й журнали: “П. Лесгафт і його педагогічні ідеї” [15], “Дошкільне виховання” (про Песталоцці й Фребеля) [6], “Ідейні підвалини школи” [11] й інші. В цій останній статті С. Русова звернула увагу читачів журналу на творчість “головних сучасних реформаторів-педагогів”. У ній авторка обговорювала педагогічні методи Кершенштайнера, Сосила Редді, Себастьяна Фора і Декролі. Враховуючи теоретичні засади зарубіжної педагогіки, робила висновок про

те, що педагогічна робота кожної нації “пройнята тим або другим національним кольором, що відрізняє “нову школу” в Німеччині від “нової школи” в Англії й Франції, С. Русова писала: “Так, німці мають Кершенштайнера, для якого кожна школа – це маленька держава, що в ній мусить в кожному учні виховуватися почуття громадських обов'язків і відповідальності, де навчання мусить бути практичне; де замість слова мусить панувати факт, звичка. І хлопці, й дівчата мусять звикнути в кожному потрібному випадкові оддавати усі свої сили, думки й почуття задля загального добра. Кершенштайнер завдання виховання німецького люду висловлює формулою: “Народне виховання – це організація народу й систематичне керування ним задля загальної радості і творчості”. А як ніщо так людей не єднає, як спільна праця, – то й школа мусить стати майстернею праці, де діти набираються добрих звичок. Праця – мусить панувати в школі. Люди більш за все працюють технічно над матеріалом, який вони здобувають в природі, тим-то й для дітей головнішою наукою мусить стати природознавство. Кожна дитина мусить знати якесь ремесло, й для цього треба розвинути її ручну техніку. А для того, щоб став школяр громадянином, – треба поставити його в школі до усіх в найкращі стосунки й завести кооперативний лад. Так Кершенштайнер виробляє цілком німецьку практично-трудова школу, де самодіяльність дітей не перешкоджає розвитку почуття своєї обов'язкової громадської праці” [11: 33-34].

Обговоривши реформи таких педагогів, як Г. Кершенштайнер, Сосиль Редді, Себастьян Фор і Декролі, С. Русова в цій же статті висловила думку, що українська школа мусить “вбирати в себе усі прогресивні погляди закордонних реформаторів, але одночасно будувати свою нову форму на національній ґрунті, відповідаючи на перші потреби краю, на національні вимоги люду. Єднаючи своє й чуже, може вона дати новий тип школи, що відповідатиме найкращим поступовим педагогічним принципам, але разом із цим не розірве живого зв'язку з народним життям, з характерними рисами нашого культурного розвитку й громадського життя” [11: 36]. Характер майбутньої української національної школи С. Русова окреслювала так: “Наша школа має бути громадською, як були колись наші братські школи. Вона цілком мусить бути демократична, цебто “безсословна” й дешева. Хлопці в ній вчать разом з дівчатами. Вона краще розвинеться не в місті, а по селах та хуторах, де вона має готувати культурних господарів... Разом з господарством у школі учні повинні знайомитися хоч загально з технікою тієї фабричної продукції, що більш за все існує на Україні, – цукор, пиво, спирт, залізо й т. п... Поруч з ним мусить йти історично-філософське навчання й естетичний розвиток. Причому окрім своєї рідної історії, слід докладніше зупинитися на тих країнах, що більш внесли нового й цінного до загальнолюдської скарбниці добра, краси, культури й науки... Виховання мусить мати метою виробити людину з широким розумінням своїх громадських обов'язків з незалежним, високорозвинутим розумом, братерським почуттям до усіх людей, людину, здібну до роботи, таку людину, яка ніде, ні при яких обставинах, не загине морально і фізично й проведе в життя свою незалежну думку” [11: 37].

Головні риси впливу ідей Кершенштайнера бачимо тут у поданих думках С. Русової про необхідність технічної підготовки учнів у майбутній українській школі та вироблення в них широкого розуміння громадянських обов'язків, але разом з тим вона підкреслювала кінечність історично-філософського навчання й естетичного розвитку, залишаючись вірною своєму переконанню, висловленому рік тому в наведеній вище рецензії, що виховання душі й розуму дитини має більш широке значення й більшу цінність.

З розвитком освітнього руху на початку ХХ ст. почала зростати кількість бібліотек, які засновували земства та громадські товариства. Розв'язанню цього питання значну увагу надавала Софія Русова у статті “Українські земства в справі заведення народної освіти” [18].

Також С. Русова друкувала у журналі повідомлення про з'їзди, на яких вона була в якості делегата та кореспондента журналу, давала їх оцінку. Так, у вересневому числі “Світла” за 1911 рік у повідомленні про загальноземський з'їзд в справах народної освіти С. Русова інформувала українську громаду про питання, які виносились на з'їзд, про прийняті резолюції щодо стану, завдань, перспектив розбудови народної освіти. Значну увагу авторка



надавала питанню про створення концепції єдиної школи і причини, через які земський з'їзд цю концепцію не прийняв [10].

У статті “З з'їзду вчителів”, присвяченій Всеросійському вчительському з'їзду, С.Русова зазначала, що основною ідеєю з'їзду була національна ідея. Постанови з'їзду окреслили побудову нової школи, визначили роль бібліотек у становленні нової школи [8].

Статті С. Русової знаходимо і у рубриці “З учительського життя”. Так, її хвилювало матеріальне становище вчителя, його безправність. У праці “До сучасного становища народного вчителя” вона писала: “Учитель на селі живе, як горіх при дорозі: хто не йде, той скубне. Доглядають за ним усі, кому це до вподоби; його листи, його подорожі, його знайомі – за усе це йде по селу балачка, його приватне життя перед усіма, як на долоні, про нього йдуть пересуди й горе йому чим-небудь зневажати кого з “старшин” на селі – до інспектора полетять доноси, й посада учителя, його праця, гарно налагоджене діло – усе піде шкереберть” [5: 43]. Просвітителька відзначала необхідність у підготовленому, освіченому вчителеві: “А насамперед школі потрібен освічений, свідомий вчитель, не змучений, не стурбований вічною думкою: як би захистити себе й дітей від голоду, як би не викликати гніву чи урядника, чи священника, чи місцевого пана” [5: 43].

Свої уявлення про основні педагогічні основи шкільного життя в майбутній українській школі С.Русова виклала у праці “Нова школа”. В ній, зокрема, зазначалося: “Велике слово – школа! Це скарб найкращий кожного народу, це ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, це шлях до волі, до науки, до добробуту. У вселюдській житті тільки той народ і бере перемогу, який має найкращу школу” [14: 3]. Зокрема педагог зазначала, що “сучасна українська школа не дає дітям освіти, бо вона суперечить усім вимогам педагогічної науки, всім потребам народного життя; вона калічить розум і душу дитини, одриває дитину від родини й несвідому кидає її на розпутьті, без усякого виховання, без певної освіти; вона не відповідає національному духовному складу українського народу” [14: 3].

Хоча соціально-політичні умови початку ХХ ст. були несприятливі для національного розвитку, С.Ф.Русова закликала педагогів проїнятися головною ідеєю – творення нової української школи, яка б сприяла розвитку кращих сторін національної душі: “Такому народові, який не має своєї школи й не дбає про неї, призначені економічні злидні й культурна смерть. Ось через що сучасним гаслом усякого свідомого українця мусить бути завдання: рідна школа на Україні” [14: 5].

Новою, справді народною, школою авторка вважала таку, в якій дитина могла б творчо розвиватися на національному ґрунті, і де б враховувалися її індивідуальні особливості. Бо як немає в садку двох однакових кущів, образно писала Софія Федорівна, так само немає в класі і двох однакових дітей з тими ж самими почуттями, думками і здібностями. Або ще: “На Україні рідна мова є українська; нею й мусить провадитися вся наука”. Що ж до російської мови, то її треба починати вчити учням “не раніше другого або третього року, вживати ті самі методи, як і при навчанні рідної мови” [14: 6-14].

Зокрема С.Русова вважала, що в “українській початковій школі повинні вивчатися такі предмети: Закон Божий, рідна мова, арифметика, природознавство, географія, ручна праця (малювання, ліплення, різьба по дереву), співи, фізичне виховання” [14: 13-14]. В основу всього навчання вона пропонувала покласти принцип самодіяльності учнів, які б стали вільними громадянами з власною думкою і з бажанням працювати.

На думку Софії Федорівни в новій українській школі необхідно “єднати народне, національне, фольклорне з загальнокультурним і давати щось естетичне, красиве й радісно веселе”, пропонувала проводити різні свята, що допоможе виховати дитину, знищити “нахил до хуліганства”. “Свята можна пристосовувати до етнографічних свят нашого народу...: на Різдво – вечір колядок, вечір вертепу, ялинка і таке інше; весною – вечір русалчин, вечір веснянок, можна зробити дуже гарно день першої сіянки, першої посадки дерева абощо” [14: 15]. Створити таку школу, на думку С.Русової, зможе вчитель – провідник національної ідеї: “Педагоги, які б вели українську школу, мусять бути зв'язані однією ідеєю й захоплені однією натхненною метою скласти першу, найкращу у нас школу, яка б сприяла розвитку

кращих сторін національної душі, переробляла б на добро поодинокі злі риси й утворювала б справді високо піднесену моральну атмосферу” [11: 38].

Публікації праць Софії Русової на шпальтах журналу “Світло” свідчать про багатогранність педагога, її різнопланові статті стосуються проблеми створення національної системи освіти й виховання, проблеми розвитку української мови, дошкільного виховання, ролі просвітницького руху в розвитку освіти.

Підсумовуючи зазначене вище, відзначимо, що журнал “Світло” очолював громадський, освітянський рух за українську школу, підготував ґрунт для української національної школи, хоча і був заборонений царським урядом у 1914 році. Публікації у ньому Софії Федорівни Русової обґрунтували теоретичні основи нової української національної школи, шкільного, позашкільного виховання. Наступником “Світла” став журнал “Вільна українська школа”, з яким Софія Русова теж активно співпрацювала, будучи головою Всеукраїнської учительської спілки, але цей період діяльності педагога потребує окремої наукової розвідки, що вважаємо перспективою на майбутнє.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Груць Г. С. Русова і просвітительський рух в Україні. Автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01. – Тернопіль, 1999. – 18 с.
2. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: Навч. посібник / Сухомлинські О.В. та ін.; за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – С. 223-228.
3. Наші завдання // Світло. – 1910. – Кн. 1
4. Русова С. Дитячий сад на національній ґрунті // Світло. – 1910. – Кн. 3. – С. 44-45.
5. Русова С. До сучасного становища народного вчителя // Світло. – 1912. – Кн. 6. – С. 36-43.
6. Русова С. Дошкільне виховання // Світло. – 1913. – Кн. 1. – С. 20-26; Кн. 2. – С. 42-49; Кн. 3. – С. 7-14.
7. Русова С. Думки М. Драгоманова про освіту // Світло. – 1910. – Кн. 4. – С. 30-33.
8. Русова С. З з'їзду вчителів // Світло. – 1914. – Кн. 5. – С. 6-19.
9. Русова С. З російської педагогічної преси // Світло. – 1912. – Кн. 8. – С. 67-69.
10. Русова С. Загальноземський з'їзд в справі народної освіти // Світло. – 1911. – Кн. 1. – С. 33-52.
11. Русова С. Ідейні підвалини школи // Світло. – 1913. – Кн. 8. – С. 33-38.
12. Русова С. Народна початкова школа в Бельгії // Світло. – 1910. – Кн. 1. – С. 29-36.
13. Русова С. Націоналізація дошкільного виховання // Світло. – 1912. – Кн. 4. – С. 15-26.
14. Русова С. Нова школа // Світло. – 1914. – №7-8. – С. 13-14.
15. Русова С. П. Лесгафт і його педагогічні ідеї // Світло. – 1912. – Кн. 9. – С. 16-25.
16. Русова С. Песталоцці – Фребелівський будинок у Берліні // Світло. – 1910. – Кн. 2. – С. 14-20.
17. Русова С. Приватна діяльність // Світло. – 1910. – Кн. 2. – С. 3-6.
18. Русова С. Українські земства в справі заведення народної освіти // Світло. – 1911. – Кн. 3. – С. 32-47.
19. Русова С. Французькі літні колони для школярів // Світло. – 1914. – Кн. 5. – С. 66-73.
20. Русова С. Шкільні екскурсії і їх значення // Світло. – 1911. – Кн. 8. – С. 25-34.

**УДК 37.03**

**В.М. Кузик**

### ***ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ОГЛЯД СКАУТСЬКИХ ПІДРУЧНИКІВ ТА ПОСІБНИКІВ***

*Розглянуто історико-педагогічний огляд основних скаутських підручників та посібників засновника всесвітнього скаутського руху Роберта Бейден-Пауела, основоположника німецького скаутського руху Олександра Ліона та сучасних скаутських підручників і посібників. На підставі історико-педагогічного аналізу змісту скаутських підручників та посібників зроблено висновки і накреслено перспективні напрямки подальших досліджень з цієї тематики.*

*Major Scout handbooks and manuals by the founder of the world Scouting Robert Baden-Powell, by the initiator of the German Scouting Alexander Lion, and modern Scouting handbooks and manuals have been surveyed from historical and pedagogical standpoint. Based on the historical and pedagogical analysis of the Scout handbooks contents conclusions have been made and priority directions for the further research on the topic have been outlined.*

Змістовну складову виховного процесу у скаутських організаціях забезпечують підручники, посібники з викладами основ знань, що відповідають скаутській програмі та завданням скаутського руху, виходячи з вікових особливостей дітей. Формування змісту підручників, посібників, які використовуються у скаутських організаціях, передбачає: зосередження на потребах дитини, переважання навчального діалогу, стимулювання розвитку та саморозвитку підлітків та ін.

Питанням дослідження педагогічного процесу у скаутингу присвячено ряд праць українських дослідників. Це дисертаційні праці І.Андрухів, М.Баяновської, С.Диби, Ю.Жданович, В.Окаринського, М.Окаринського, М.Пантюка, Ю.Поліщука, Л.Ярової та ін. Ці автори досліджують історико-педагогічні аспекти скаутингу (І.Андрухів, С.Диба, В.Окаринський, М.Пантюк, Ю.Поліщук), педагогічні та організаційно устроєві засади (М.Баяновська, С.Диба, Ю.Жданович, М.Окаринський, Л.Ярова). Сучасні дослідники ще не проаналізували скаутських підручників та посібників різних років.

Метою статті є висвітлення історико-педагогічного огляду основних скаутських підручників та посібників.

Першоджерелами служать підручники засновника скаутського руху Роберта Бейден-Пауела. У 1908 р. видано “Скаутінг для хлопців: підручник вишколу добрих громадян через життя серед природи” (“Scouting for Boys”), де описано засади скаутингу [3]. Ця книга перекладена українською мовою та видана у 1950 році. У підручнику описано, якими рисами та навичками повинна володіти людина, яка прагне стати скаутом. Це: вміти жити серед природи, наявність знань про тварин та рослин; дбати про своє здоров'я та вміти рятувати життя іншим людям; бути витривалим; лицарство; мати громадянські обов'язки. Р.Бейден-Пауел подає матеріал у книзі у формі діалогів при ватрі. Підручник складається з дев'яти розділів: скавтування, мандрівництво, таборове життя, стеження, лісівництво, витривалість скаута, шляхетність лицарів, рятування життя, наші громадські обов'язки. У книзі розглядається процес набуття молодого людиною статусу скаута та застосування різних скаутських атрибутів. Автор подає структуру гуртка та розглядає діловодства, які виконують скаути. Особлива увага приділена життю молоді людини серед природи. Розглянуто різноманітні види скаутингу: морський, повітряний. Описано набуття практичних вмінь із в'язання вузлів, будування веж, мостів, орієнтування на місцевості, будування вогнищ, куховарення, підтримання чистоти у таборі. У книзі розглянуто ведення стеження за слідами звірів, пізнання способу ходу на слідах, види дерев, рослин. Р.Бейден-Пауел особливу увагу приділяє веденню скаутом здорового способу життя. У книзі розглянуто різноманітні фізичні вправи, наголошено на шкідливості куріння та вживання алкоголю, описано процес правильного харчування. Р.Бейден-Пауел розглядає скаута, якому притаманні такі риси характеру: ввічливість, безкорисність, самопосвята, добросердність, щедрість, дружність, чесність, відважність, вірність, слухняність і дисципліна, ощадність, допомога іншим, патріотизм. Книга добре ілюстрована, тут подані ігри, що забезпечує сприйняття молодими людьми духу скаутингу Р.Бейден-Пауела.

У 1909 році Олександр Ліон розробляє концепцію виховання німецької молоді згідно ідей Р.Бейден-Пауела та видає у 1911 році підручник “Книга про скаутинг. “Скаутинг для хлопців” генерала Бейден-Пауела під впливом офіцерів та педагогів” (“Das Pfadfinderbuch. Nach General Baden-Powells Scouting for Boys unter Mitwirkung von Offizieren und Schulmännern”) [7]. Ця книга служить першоджерелом для діяльності скаутських організацій Німеччини та Австрії. В книзі розглядаються передумови виникнення скаутингу в Німеччині та основи скаутської теорії Р.Бейден-Пауела, апробовані до німецькомовного середовища.

Особлива увага у підручнику приділена лицарському вихованню, мистецтву спостереження, перебування в наметах у таборах під відкритим небом, розвитку сили та витривалості, вихованню готовності допомогти іншим та любові до Батьківщини. Основним законом кожного скаута повинно бути визнання без заздрості чужих заслуг. Замість того, щоб заздрити комусь, потрібно його перевершити. Це мирне змагання зміцнює сили і сприяє порозумінню між народами та розвитку людства. О.Ліон наголошував, що великим життєвим завданням є бути скаутом. Але ним не можна стати раптово, мистецтву дослідника потрібно навчати. Необхідною є тривала попередня підготовка. Найуспішнішими є ті, хто вивчає скаутинг з раннього віку. Він зазначив, що мистецтво скаутингу стане у нагоді у будь-якій професії, яку людина вибере, чи то солдатом, вченим, робітником чи торговцем [7: 7]. У підручнику розглянуто особи лицарів як дослідників культури та звичаїв німецьких земель і наголошено, що на їхніх законах повинні ґрунтуватися обов'язки скаутів. Лицарі були носіями культури для народів і тривалий час представники аристократії розвивали в собі лицарські чесноти. Зазначено, що в ХХ столітті лицарство означало благородні вчинки та дотримання певних правил. Для лицарів честь була священною. Вони дотримувалися вірності Богу, своєму народу. Були постійно дружніми та ввічливими, особливо з жінками та дітьми, а також з усіма слабкими та беззахисними. Вони були готові допомагати всім, хто потребував їхньої допомоги. Лицарі навчали одне одного поведженню зі зброєю та іншим таємницям лицарського мистецтва, щоб боронити свою віру та свою батьківщину від ворогів. Роздавали гроші і майно тим, хто того потребував, економлячи для цього гроші за рахунок простого способу життя. Тримали себе завжди здоровими та сильними, щоб бути готовими у будь-який час виконувати всі свої обов'язки. У підручнику О.Ліон, зазначив, що скаути за прикладом давніх лицарів повинні дотримуватися цих правил та робити добрі вчинки щодня [7: 7].

Наступним, чим повинен володіти скаут, є мистецтво спостереження. Його найкраще вивчати, спостерігаючи за тваринним світом, як це роблять мисливці. Як зазначено у підручнику, це мисливське заняття вдається найкраще, коли йдеш слідами диких тварин і так тихо підкрадаєшся, що можеш спостерігати за ними в природному середовищі. Так можна найкраще вивчити різні види тварин та притаманні їм звички. Наголошено, що жоден скаут не вбиває тварин для розваги, або просто з бажання вбити, хіба якщо йдеться про загрозу життю. Мистецтво мисливців включає спостереження за слідами та іншими знаками, з яких можна зробити важливі висновки. Воно також вчить мисливця прокладати свій шлях через ліс чи пустелю і розпізнавати плоди лісу – ягоди, корені, гриби, які врятовують від голодної смерті. О.Ліон відзначив, якщо виробити в собі звичку, спостерігати за природою з широко відкритими очима і все помічати, то легко навчишся помічати людей, які оточують тебе і за їхньою зовнішністю та поведінкою робити висновки про їхній характер. Так можна вберегтися від ворога, розпізнати друга, допомогти хворому чи тому, хто потребує твоєї допомоги [7: 8].

Як відзначено у підручнику, скаути повинні бути готовими до життя у природі. На думку доктора О.Ліона, вони зобов'язані навчитися розкладати намети чи будувати хатинку, готувати на багатті та вміти його розпалювати, вистежувати їстівних звірів, полювати на них та вміти їх приготувати, далі вміти з'єднувати балки, щоб будувати мости чи плоти. У незнайомій місцевості вміти відшукати шлях як вдень, так і вночі та знати і вміти багато іншого, про що ще розповідається у цій книжці. Але лише дехто з них вивчає і потім застосовує ці вміння, оскільки живе в країні, де діти мають зручні будинки та ліжка для сну, їжу їм готують і подають, а коли вони хочуть відшукати дорогу, то питають найближчого поліцейського.

Доктор О.Ліон наголошує, для того, щоб дитина могла виконувати обов'язки та завдання скаута, вона повинна бути сильною, здоровою та кмітливою. Ці якості дитина може виховати в собі, якщо докладе зусиль. Вони досягаються завдяки різноманітним фізичним вправам, як мандрівка, гімнастика, спортивні ігри, біг, марширування, їзда на велосипеді, плавання та інше. Зазначено, що скаут проводить свою діяльність переважно під відкритим

небом, тому він повинен себе загартовувати, щоб в негоду і вітер бути захищеним від простуди. Це досягається за допомогою звички спати при відчиненому вікні та за дотримання суворого режиму дня. Передусім скаут не повинен витратити свої сили даремно.

У підручнику особлива увага приділена здоровому способу життя. О.Ліон наголошує, що “алкоголь не той напій, який може дати сили. Він і для дорослих є отрутою, якщо його вживати у великих кількостях. Людина, яка за звичкою щодня п’є багато пива, вина не є придатна не лише для скаутингу, але й для всіх інших професій” [7: 9]. Аналогічно по відношенню до куріння. “Найбільші полководці, льотчики та герої війни не курили, тому що це послаблює зір. Куріння робить людей дратівливими та нервовими, воно шкодить на нюх, який є особливо необхідний скаутам вночі. Жоден хлопець не починає курити тому, що йому це подобається, а тому, що він вважає, ніби куріння робить його великою людиною” [7: 9]. Особлива увага приділена вихованню у скаута готовності допомогти іншим. О.Ліон зазначає, що для цього потрібно постійно тренувати свою волю і точно знати, що робитимете, коли трапиться якась нещастя. Також справа порятунку чийогось життя вимагає залізної волі і тривалих наполегливих тренувань серця, очей і рук. Автор зазначає, якщо скаут звикне до постійних вправ, то буде мати холодну голову і тверезий розрахунок. Коли він навчиться всьому цьому, то повинен повірити в себе, тому що коли трапиться нещастя і хто-небудь розгубиться, він зможе перехопити ініціативу і зробити все, що належить у такій ситуації [7: 10].

У підручнику приділено увагу вихованню любові до Батьківщини. Для цього, як зазначає О.Ліон потрібно надавати перевагу Батьківщині у всіх справах і бажаннях, тоді Батьківщина ніколи не зазнає втрат. Коли ж молода людина не буде турбуватися її справами, вона скоро опиниться в небезпеці, оскільки всюди багато сильних ворогів, які чекають на слабкість нашої вітчизни. Тому він закликає скаутів думати передусім над тим, що кожен з них робить для держави. “Спочатку моя батьківщина, а потім я сам” – так ти повинен думати [7: 11]. О.Ліон зазначає, що треба виховувати повагу до громадян різних земель. Особливо треба уникати внутрішніх чвар між громадянами різних земель. Він наголошує, що любов до Батьківщини: це любов до землі де виросла людина, гордість за місто чи містечко, в якому народилася та бачення всіх земель як єдиної держави. До обов’язків скаута, як свідомого громадянина, належить також повага до прав співгромадян, незалежно від їх становища, доходів і релігії. Як зазначено у книзі, треба думати над тим, що в першу чергу молоді люди є однією великою нацією, не залежно від того, чи бідні, чи багаті, чи виросли в палаці, чи в убогій хатині. І коли хтось загрожуватиме Батьківщині, треба стати плечем до плеча. Обов’язок кожного – працювати на тому місці, на якому він є і усвідомити правила ввічливого поведіння з іншими людьми. О.Ліон зазначає, що народ подібний камінню в мурі. Коли вони з’єднані між собою, окремі камені непомітні, оскільки вони міцно займають своє місце. Якщо якийсь камінь випадає – утворюється дірка, інші камені не мають опори і мур врешті-решт розвалюється. Він закликає думати не тільки про себе, але і про добро Батьківщини [7: 193].

Особливу увагу у підручнику приділено питанням для чого потрібно знати багато різноманітного матеріалу і якого саме. О.Ліон наголошує, що “молоді люди, повинні зосереджуватися лише на одному – вчитися так багато, як тільки можете, гартувати себе так, як це потрібно для скаутингу і думайте при цьому всьому, як ви можете прислужитися вашій Батьківщині” [7: 198].

У книзі Р.Бейден-Пауела “Підручник для скаутмайстрів” (“Aids to Scoutmastership: A Handbook for Scoutmasters on Theory of Scout Training”), яка видана у 1920 році, розглянуто методичні аспекти навчання та підготовки скаутмайстра та керівників скаутських груп [5]. Щодо підготовки скаутмайстра, то до нього ставляться такі вимоги: “мати дух хлопця у собі і в першу чергу спроможність поставити себе на належний рівень з своїми учнями; розуміти психологію дітей різного віку; спілкуватися з молодими людьми наодинці частіше, ніж з цілою групою, підтримувати спільний дух серед молоді для отримання найкращих результатів” [5: 4]. Як зазначено у підручнику, скаутмайстер не повинен бути ні шкільним вчителем, ні командиром, ні священиком, ні керівником. Він повинен мати здібність

організувати ігри, входити в амбіції хлопців та знайти людину, яка дасть дітям знання з бажаних ними ділянок. Чи то спортивні ігри, чи ігри на музичних інструментах, чи вивчення природи, чи інші напрямки. Поставити себе на рівень старшого брата, означає бачити речі з точки зору дітей, бути попереду них і вести молодих людей у правильному напрямку. Як зазначено у підручнику, завданням скаутмайстра є проводити різноманітні бесіди зі скаутами з метою дізнатись, що є у дитини в середині, а потім захопившись за хороше, розвивати це добре до подолання негативного. Р.Бейден-Пауел зазначає, що у найгіршому характері дитини є 5% доброти, а успішним у вихованні є вміння знайти цю доброту і розвинути до 80% чи 90% [5: 6]. У книзі зазначено, що праця у групі дозволяє виявити індивідуальні особливості дитини. У підручнику розглянуто систему виховання через участь у діяльності скаутської групи, методи виховання та ефективність їх використання у виховному процесі. Оволодіння цими засадами забезпечує успіх у виховному процесі.

Р.Бейден-Пауел також розповідає, які допоміжні чинники повинні бути застосовані у вихованні хлопців. Так, молодій людині притаманне натхнення до тренування свого характеру та бажання досягти певних здобутків. Скаутмайстер чи тренер повинен мати життєвий досвід [5: 10]. У книзі зазначено, що вихователь повинен прагнути показати хлопцям через різноманітні заняття, як бути щасливими, як насолоджуватися життям у молодому віці та у майбутньому. Це, як описує Р.Бейден-Пауел, є основним принципом доброго громадянства. У молодих людей засобами скаутингу розвиваються такі ознаки як дисципліна, здоров'я, знання [5: 11]. А також у скаутингу молоді люди формуються кращими громадянами через плекання щастя та організацію всесторонньої діяльності. Як зазначено у книзі, у молодих людей підтримується активність та різноманітні імпульси спрямовані на їх діяльність через керівництво дорослими та здійснення останніми контролю над молодими людьми.

Р.Бейден-Пауел запропонував, що означена кількість молодих людей, які проживають в одній місцевості можуть самі утворити скаутський загін. У книзі описано перелік тем занять у скаутському патрулю [5: 24-25]. Виконання програми може бути таке: один раз на чотири тижні розглядається кожен з п'яти предметів (див. таблицю). Основний матеріал може бути вивчений на неформальних заняттях через дискусію протягом однієї години. Після таких занять проходить практичне заняття з тієї ж теми також протягом однієї години. Якщо дозволяють обставини, то бажаним є проведення вихідного дня на природі для закріплення знань. Кожен скаутський загін після чотирьох тижневих занять проводить заняття серед природи. Якщо погода не дозволяє проведення такого заняття, то використовують різноманітні зали в сільських місцевостях чи біля річки, моря і т.д.

### Список тем занять навчання скаутських лідерів

Назва тренінгів та їх спрямованість	Розділи програми
1	2
1. Вступне заняття. Тренінги для хлопців та їх користь	Розглянути вступ та десятий розділ підручника "Скаутинг для хлопців...". Поради як організувати загін, переглянути книги "Підручник для вивчення" та "Мандрівка за успіхом"
2. Тренінги з формування характеру	Скаутський закон. Вміння орієнтуватись та жити в лісі. Таборування. Лицарський дух. Щастя та радість у житті. Спостереження. Скаутські ігри. Мистецтво мореплавання
3. Тренінги забезпечення здоров'я та фізичного розвитку	Фізичні вправи та пояснення їх застосування. Здорові звички. Ігри. Оздоровлення. Запобігання хворобам. Поміркваність та стриманість. Що таке куріння? Самоконтроль

1	2
4. Тренінги на самовдосконалення особистості та забезпечення успіху	Скаутські спеціальності. Одержання відзначень, значків. Працьовитість. Громадянство. Небезпеки від випивки. Шкідливість азартних ігор. Ознаки непристойності
5. Тренінги забезпечують служіння іншим (Лицарський дух та самопожертва – основа релігії)	Безкорисливість. Перша допомога. Нещасні випадки. Врятування життя. Пожежна бригада. Місіонери. Патріотизм

У книзі розглянуто, що для того, щоб стати скаутмайстром, доросла людина повинна усвідомити наступне: мета скаутського руху є абсолютно простою; робота скаутмайстра – це просто пояснити хлопцям мету скаутингу і спонукати у дітей бажання вчитись для себе; проведення різноманітних занять, які приваблюють його та допоможуть через здобутий досвід виправляти помилки у своїй діяльності; різноманітні напрямки діяльності запропонованих занять, за допомогою яких можна зрозуміти різні типи характерів молодих людей [5: 26]. Р.Бейден-Пауел наголошує, що така форма виховання відповідає системі М.Монтесорі. Він відзначає, коли запитали М.Монтесорі “Як буде застосовуватися її система коли діти виростуть за вік 6-7 років?” М.Монесорі відповіла: “У Вас в Англії є скаути та їх тренування – це природне продовження того, що я даю дітям” [5: 26]. Ця теорія реалізується у виховному процесі скаутингу.

Оцінюючи вихованість дітей, як зазначає Р.Бейден-Пауел, ми повинні опиратись на результати, а не на методи, які оцінюють успіх дітей. Звідси метою виховання є формування релігійних, фізично здорових, успішних, а значить щасливих громадян. Р.Бейден-Пауел дає відповідь, які перешкоди стоять у такому устремлінні та як цього досягти. Сюди відносять: атеїзм, фізична недосконалість. Людині притаманне бажання до використання набутого досвіду впродовж років та різноманітність форм його використання [5: 28].

Посібник Вальтера Гансена “Книга з скаутингу” (“Walter Hansen. Das große Pfadfinderbuch”), який був виданий у 1979 р., призначений для скаутів та для тих, хто прагне стати скаутом [6]. Практична частина являє собою об’ємний деталізований довідник із багатьох сфер: життя і пригоди на природі, правильне доцільне обмундирування, орієнтування, читання карти, вимірювання без наявності різних засобів, розведення вогню, знання про погоду, наметовий табір, канати та вузли, сигнали азбуки Морзе, читання слідів та природознавство загалом, поради щодо ігор та спорту, пригоди, досліджуючі експедиції, а також поради і прямі вказівки щодо нещасних випадків та надання першої допомоги. Сюди належать знання міжнародних сигналів (SOS) про допомогу та готовність і правильна оцінка небезпек таких як буревій, сходження лавин, блискавки та каменепад, голод та спрага, хвороби та нещасні випадки.

У посібнику розглянуто в історичному аспекті ретроспективний розвиток скаутського руху, беручи за основу розробки засновника скаутського руху Р.Бейден-Пауела. В.Гансен виділяє чотири характерні ознаки скаутського методу виховання – ”методу скаутингу”. Це – життя за скаутським девізом та скаутськими законами; навчання через вчинки, спосіб дії, спосіб життя; членство у маленькій групі, де кожен повинен навчитися самостійності, виховання у собі позитивних рис характеру, свідомої відповідальності, впевненості у власних силах, а також надійності, готовності до співпраці та керівництва; різноманітна прогресивна програма: ігри, спортивні змагання, раціональна спритність, різноманітні програми у групі.

Всесвітнім скаутським бюро від імені Всесвітньої організації скаутського руху видано підручники, посібники, різноманітні виховні матеріали для скаутських лідерів, батьків.

У книзі “Що таке скаутинг. Книга для скаутського лідера”, яка була видана у 1992 році, висвітлено мету, принципи, метод скаутського руху [2]. У підручнику також розглядаються символи та скаутські атрибути, їх застосування у скаутській програмі. Наголошено, що важливими для скаутської діяльності є основи знань з соціальної педагогіки

та психології, вікової психології, психотерапії, соціології, етнографії, медицини, фізіології, етики та естетики, юриспруденції, політології, технології, історії. У книзі означені наукові позиції, які повинні бути завжди враховані лідером у його роботі з дітьми та молоддю: організація роботи груп з врахуванням інтересів та потреб скаутів, використання скаутського методу як систему прогресивної самоосвіти. Особлива увага приділена питанням підготовки лідерів у скаутських організаціях та їх функціям у різноманітним формах роботи з дітьми. Розглядається методика проведення таких методів виховної роботи: дискусія, бесіда, мозкова атака, рольові ігри. Описано використання рисунків, фотографій, усної народної творчості на заняттях у групі. Особливу увагу приділено методиці роботи в скаутській групі. Зазначено, що важливим фактором успішної діяльності групи є відповідність кількості членів групи, структури і функцій групи до вікових потреб дітей [2: 27]. Наголошено, що патруль – базова одиниця скаутської організації. Розглядається початкова діяльність створеного патруля та допомога старших скаутів та скаутмайстра у його роботі. Особлива увага у книзі приділена праці скаутмайстра – ключовій фігурі у скаутській організації. Він навчає дитячих лідерів, працює з дорослими, пропонує їм працю у скаутингу, допомагає дітям пізнавати світ, керує дітьми в їх праці з планування справ групи, допомагає керівництву загону підбирати помічників скаутмайстра [2: 31]. Усебічний розвиток скаута, зазначено у підручнику, охоплює духовне, соціальне, інтелектуальне, фізичне виховання в їх нерозривному зв'язку, взаємозалежності та взаємозумовленості. Ці напрями всесторонньо реалізуються через скаутські програми. Розглянуто, що при складанні скаутських програм треба приділяти увагу меті програми, послідовності виконання програми, темі, виконання програми скаутом повинно бути йому в задоволення, різноманітності змісту, балансу в раціональному розподілі всіх складових заходів, доступності матеріалів, кульмінації в досягненні найвищих показників скаутом [2: 42]. Розглядається вісім базових елементів програми: діяльність на природі, ігри, індивідуальний вибір, церемоніал та традиції, девіз, ручна праця, самовираження, заохочення [2: 43]. Описано застосування п'яти правил дидактики скаутингу: зберігання шуму на заняттях, використання звукових ефектів, які дозволяють запобігати хаотичному шуму; зберігання “безпеки”, вивільнення накопиченої енергії дітей, так званий принцип “паровоза”; зберігання рівноваги – відповідність настроїв скаутів та скаутмайстра; використовувати заохочення – частіше дітям говорити похвалу за виконання різноманітних завдань, не подавляти свої власні емоції та емоції дітей [2: 44]. У підручнику розглянуто планування діяльності у скаутингу та загальну структуру скаутських організацій.

У підручнику “Скаутинг. Книга для скаута”, виданому у 1993 році, розглянуто чим займаються скаути, чому вони цим займаються, а також як вони діють у скаутингу [1]. Книга призначена для молодих людей від одинадцяти років. У підручнику подано матеріал про скаутський рух, про порядок вступу у скаути, про діяльність скаутської групи та патруля. На конкретних прикладах розглянуто пояснення скаутської обіцянки та скаутського закону. Зазначено, що скаут повинен бути фізично сильним, морально твердим, активним. Скаут повинен розвивати такі якості характеру як честь, дисципліна, стриманість і воля, відповідальність, порядність, впевненість в собі, здоровий зміст [1: 77]. Особлива увага приділена організації проведення мандрівок, скаутських таборів. Розглянуто виконання скаутами програми прогресивного розвитку та здобуттям скаутських спеціальностей.

У посібнику “Скаутинг: виховна система” 1999 року видання розглянуто педагогічні основи скаутського методу та його виховні можливості [4]. Основні елементи скаутського методу подано з точки зору його сутності, призначення, принципів функціонування, умов розвитку та реалізації в діяльності скаутської організації. Описано скаутський метод через закон та обіцянку; навчання через діяльність; систему членства в малих групах; символічну структуру; особистісний прогрес; життя в гармонії з природою та підтримку зі сторони дорослих. У посібнику розкрито підхід скаутингу до виховання. Виховний підхід у скаутингу описано як особистісно і духовно орієнтований та зв'язаний з суспільством. Дана книга описує скаутинг в якості виховної системи. Посібник призначений для осіб, які забезпечують функціонування та розвиток молодіжної програми, яка здійснюється національними



скаутськими організаціями різних держав, а також для тих, хто займається навчанням дорослих у цих організаціях. Зазначено, що скаутинг досягає своєї виховної мети, якщо він є: “1. Рухом для молодих людей, у великій мірі орієнтованим на підліткову вікову групу; 2. Рухом молодих людей, який підтримується дорослими; 3. Рухом, відкритим для всіх; 4. Добровільним рухом; 5. Неполітичним рухом; 6. Незалежним рухом; 7. Рухом, який доповнює інші форми виховання; 8. Рухом, необхідним для молодих людей” [4: 7-9]. У книзі розглянуто фізичну, інтелектуальну, емоційну, соціальну та духовну складову виховання особистості.

Таким чином, проаналізувавши скаутські підручники, посібники, бачимо, що їх розвиток відбувався у контексті європейської освіти. Скаутські підручники, посібники базуються на дидактичних та психологічних основах побудови з урахуванням досвіду минулого, а також сучасних тенденцій побудови навчальних підручників, посібників. Завдання у них побудовані таким чином, що передбачають формування умінь вчитися, розвиток творчих здібностей. Дидактично обґрунтоване структурування навчального матеріалу та зв'язок ілюстративного матеріалу з текстом посібників. Відбувається процес формування мислення дітей. Скаутські підручники, посібники можуть бути використані при вивченні відповідних тем у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи як допоміжна література. Це буде сприяти підвищенню якості навчально-виховного процесу.

Перспективними напрямками досліджень визначаємо: аналіз та подальші дослідження науково-теоретичних основ побудови скаутських підручників, посібників, визначення показників їх якості, розробка критеріїв відбору навчального матеріалу у підручники, посібники для скаутингу, аналіз відповідності їх скаутській програмі, визначення рівня доступності для дітей як підручників, посібників у цілому, так і його окремих компонентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бондарь Л.А Скаутинг: Книга для скаута. – Женева, 1993. – 176 с.
2. Бондарь Л.А. Что есть скаутинг. Книга для скаутского лидера. – Женева, 1992. – 108 с.
3. Бейден-Пауел Р. Скаутинг для хлопців: підручник вишколу добрих громадян через життя серед природи / Переклад з англ. Є.Кульчицького. – Мюнхен: “Молоде життя”, 1950. – 307 с.
4. Скаутинг: Воспитательная система. – Ялта-Гурзуф, 1999. – 73 с.
5. Baden-Powell R. Aids to Scoutmastership: A Handbook for Scoutmasters on Theory of Scout Training. – Stevens Publishing, 1992. – 127 p.
6. Hansen Walter. Das große Pfadfinderbuch. – Wien: Ueberreuter, 1979. – 189 s.
7. Lion Alexander. Das Pfadfinderbuch. Nach General Baden-Powells Scouting for Boys unter Mitwirkung von Offizieren und Schulmännern. – München, 1911. – 257 s.

**УДК 371.14**

**Н.О. Матвєєва**

### ***ДІЯЛЬНІСТЬ РАЙОННИХ ВІДДІЛІВ НАРОДНОЇ ОСВІТИ НА ШЛЯХУ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ (1945-1990 рр.)***

*У статті розкрито специфіку соціально-педагогічних умов кожного періодів та їх вплив на ефективність діяльності методичних структурних підрозділів райвно. Центром методичної роботи з вчителями району були педагогічні кабінети, котрі функціонували в Україні до 1956 року. В наступні роки діяльність райвно здійснювалась переважно на державно-суспільних основах. Історико-педагогічний характер нашого дослідження дозволяє визначити перспективи розвитку, місце і роль районних відділів освіти у громадянському вихованні педагогічних кадрів.*

*As a result the specificity of social and pedagogical conditions of every period and their influence on activities efficacy of methodological structural subdivisions of district departments of*

*education has been revealed. The rational division into periods in the activities of district departments for skill improvement of pedagogical training specialists on the basis of objective factors, analysis of influence it is defined and grounded on; the social, dynamic, continuous, systematic character of skill improvement of civic education specialists is defined too.*

На сучасному етапі розвитку нашої держави актуальними залишаються проблеми громадянського виховання учнівської молоді, які вимагають вироблення нових стратегій, нового змісту освіти й національного виховання громадянина України. Про це свідчать ряд документів, а саме: Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства” (15.09.1999р.); “Концепція громадянського виховання”, схвалена Президією АПН (19.04.2000р.); “Концепція громадянської освіти в Україні”.

Сучасний педагогічний процес вимагає принципової зміни ролі вчителя як носія демократичних цінностей в багатогранному житті школи. Щоб успішно здійснювати складну і благородну виховну місію формування особистості національно свідомого громадянина України, педагог повинен володіти глибокими знаннями з теоретичних основ громадянського виховання та психології виховного впливу і досконало оперувати ними. Реалізація завдань підготовки педагога до організаційно-виховної діяльності потребує об’єктивного аналізу нагромадженого досвіду післядипломної освіти як важливого чинника підвищення рівня компетентності педагогічних кадрів на сучасному етапі. Варто зауважити, що проблеми громадянського виховання були пріоритетними в освітній політиці держави в досліджуваній нами період.

**Актуальність** та необхідність здійснення даного дослідження зумовлена потребою розвитку педагогічної науки, аналізу негативних тенденцій у базовій та післядипломній освіті і визначення на цій основі шляхів її удосконалення.

Аналіз архівних матеріалів, нормативних документів та наукової літератури накреслює **мету дослідження**, яка полягає в тому, щоб виявити найбільш ефективні форми роботи з педагогічними кадрами з боку районних відділів народної освіти на шляху ідеологічного виховання та визначити програмні орієнтири, цілі і завдання у забезпеченні реформування і розвитку їх в сучасних умовах.

Нині в теорії і практиці післядипломної освіти накопичений чималий досвід. Наприкінці 1940 – початку 1950 років почала розроблятися теорія основної діяльності структурних підрозділів районних відділів народної освіти (О.М.Волковський, П.В.Зімін, М.І.Кондаков, М.П.Малишев). Досвід їх роботи висвітлювався переважно працівниками органів народної освіти та інститутів удосконалення вчителів, а саме О.П.Горнатеко, М.С.Данилевським, П.Г.Дудник, І.Ф.Строй. У 1970-х роках чільне місце займає теорія соціального управління (В.Г.Афанасьєв, А.І.Берг, В.М.Глушков, М.П.Федоренко). Питання теорії управління освітою піднімали В.І.Бондар, Є.С.Березняк, Д.І.Румянцева, Л.І.Даниленко, В.Ф.Паламарчук, В.І.Маслов, В.С.Пікельна та інші. Початок 1980-х років знаменує собою дослідження проблеми системи інспектування (Ю.В.Васильєв, В.П.Давидов, Ю.А.Конаржевський, П.В.Худомінський, Т.І.Шамова). У цьому ж, 1981 році вийшла книга Є.С.Березняка “Важлива ланка управління школою”, З.С.Нечипорук “Інспектування середньої школи”, а в 1990 році – Д.І.Дейкуна і П.І.Дроб’язка “Організація праці інспектора-методиста шкіл”. Питання практичного досвіду роботи районних відділів народної освіти піднімались у працях М.Я.Корніяки, А.М.Міненка та інших.

Після звільнення України від німецької навали одним із першочергових завдань стало подолання гострої нестачі вчительських кадрів. Управління шкіл НКО УРСР та Український науково-дослідний інститут педагогіки опублікували матеріали про організацію навчально-виховної роботи у школі. Головним завданням органів народної освіти було: підвищення якості навчально-виховної роботи, підготовка молоді до праці та оборони, виховання в учнів любові до Батьківщини та патріотизму. У даний період методична робота з вчителями була

спрямована на виконання таких завдань як: систематичне підвищення ідейно-політичного рівня педагогів; удосконалення методичної підготовки вчителя щодо організації та проведення навчально-виховної роботи; вивчення та пропаганда передового педагогічного досвіду; систематичне ознайомлення з новинками педагогічної, методичної, дитячої, художньої, науково-популярної літератури; прищеплення вчителю навичок самостійної роботи в теорії та експериментально-дослідницьких питаннях тощо.

Зміст організаційної роботи райвно на даному етапі був підпорядкований добору педагогічних кадрів і перевірці стану виконання директив державних органів управління щодо організації заочного навчання вчителів, які ще не мали відповідної освіти; посилення систематичного контролю за роботою шкіл; висвітлення роботи шкіл у пресі; систематичне підвищення ідейно-політичного рівня, наукової та методичної кваліфікації вчителів [1: 8].

Персональна відповідальність за стан заочного навчання вчителів покладалась на завідувачів обласними відділами народної освіти та Народного Комісара освіти Української РСР. Радою наркому УРСР було прийнято рішення організувати в десяти областях чотиримісячні курси підготовки вчителів початкових класів на 2100 вчителів, одномісячні курси перепідготовки завідуючих шкіл на 3700 чоловік, директорів неповних середніх шкіл – 2510 вчителів, директорів середніх шкіл на 670 чоловік, що базувалось на підставі Постанови Ради Народних Комісарів від 11 березня 1944 року “Про поновлення у УРСР системи заочної педагогічної освіти та про заходи по зміцненню її” та Постанові Ради Міністрів від 29 квітня 1946 року “Про заочну підготовку спеціалістів” [3: 8].

На початку навчального року на базі районних відділів проводились семінари, на яких педагоги ознайомлювались з навчальними планами і програмами. Кожному слухачеві надсилались списки рекомендованої літератури, програми та поради як працювати над підвищенням ідейно-політичного та фахового рівня.

Ставилось завдання щодо ліквідації шкідливої практики невтручання районних (міських) відділів народної освіти до справи самостійного підвищення кваліфікації вчителів; встановлення постійного контролю та надання допомоги вчителям і працівникам, постійно проводячи семінари та бесіди, перевіряючи їх роботу по суті; узагальнення й поширення досвіду роботи шкіл, районних педагогічних кабінетів у справі піднесення ідейного рівня та ділової кваліфікації вчителів [6: 6].

З роками назріла необхідність створення єдиної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. З даною метою було розроблено Міністерством Освіти “Положення про єдину систему підвищення кваліфікації вчителів та працівників відділів народної освіти Української РСР”. У першому розділі цього документу висвітлювалися загальні положення, а саме: мета, зміст, керівництво та контроль за підвищенням кваліфікації вчителів шкіл. Механізм практичної реалізації єдиної системи підвищення кваліфікації вчителів та працівників відділів закладався в наказах обласних відділів народної освіти, рішеннях виконкомів обласних Рад депутатів трудящих. З метою надання допомоги райвно в успішному виконанні постанов уряду, наказів Міністерства освіти Української РСР, було створено Раду з народної освіти при райвно як дорадчий орган. Впровадження та розвиток єдиної системи підвищення кваліфікації на практиці здійснювали працівники районних відділів, зокрема інспектори та методисти [2: 51].

Виходячи з цього, можемо визначити функції районних відділів народної освіти у даний період: аналіз роботи установ народної освіти, визначення завдань на наступний рік; реалізація заходів щодо здійснення закону про обов’язкове навчання; контроль за керівництвом навчально-виховною роботою шкіл; участь в організації позашкільної роботи; допомога в організації роботи педагогів з батьками тощо.

Пріоритетними функціями районних відділів були: організація та контроль за станом добору та розстановки педагогічних кадрів. Підвищення ідейно-політичного та методичного рівня вчителів початкової школи входило в обов’язки всіх структурних підрозділів районних відділів народної освіти. Основними формами інспектування діяльності школи були фронтальна, вибіркова і тематична. У центрі уваги інспектора була діяльність керівників

шкіл та вчителів. Інспектор школи підпорядковувався завідувачеві районного(міського) ВНО, працював за затвердженим планом і відповідав за стан роботи прикріплених до нього шкіл. Усі права та обов'язки інспектора школи були окреслені в другому розділі "Положення про інспекторів шкіл УРСР", яке було затверджено Постановою №1897 Ради народних комісарів Української РСР від 30.11.1945 року та діяло аж до 1972 року [4: 25].

Перевірка стану навчально-виховної роботи кожної школи району здійснювалась інспектором не менше одного разу на рік. Необхідно зазначити, що вважалося педагогічно доцільною і тематична перевірка роботи шкіл з окремих актуальних питань навчально-виховного процесу, зокрема стан викладання навчальних предметів; рівень знань, умінь та навичок учнів; виконання всеобучу; методична робота в школі; позакласна робота.

При перевірці інспектором районного відділу народної освіти стану керівництва методичною роботою в школах з боку директора (завідувача) зверталась увага:

- 1) як директор здійснював методичне керівництво відвідуючи уроки кожного вчителя та обговорюючи позитивні сторони і недоліки; перевірка плану уроку, плану-щоденника виховної роботи класного керівника; розбору уроків та аналізу постановки навчально-виховної роботи вчителів на засіданнях педагогічних рад, предметних комісій і класних методичних об'єднань; індивідуальні бесіди з вчителями; обговорення змісту позашкільних заходів; затвердження планів роботи методичних об'єднань, предметних комісій, педагогічного кабінету;
- 2) як завідувач школи організував і координував всю методичну роботу, а саме:
  - встановлення постійних днів засідань класних методичних об'єднань, предметних комісій;
  - забезпечення індивідуальної допомоги молодим вчителям;
  - спрямування методичної роботи вчителів на розв'язання найважливіших питань школи;
  - залучення вчителів до виконання індивідуальних методичних завдань;
  - надання допомоги вчителям у підготовці до виступів на кущових методичних об'єднаннях і на районних зборах вчителів про досвід їх роботи;
  - забезпечення обміну досвідом кращих вчителів;
  - ознайомлення з кращим досвідом навчально-виховної роботи вчителів, висвітлення його у звітах про методичну роботу;
  - контроль за роботою голів класних об'єднань і предметних комісій, діяльністю педагогічного кабінету школи;
  - звітність на педраді про методичну роботу;
  - облік роботи вчителів у справі підвищення їх кваліфікації.

Інспектори перевіряли ефективність роботи голів методичних об'єднань і предметних комісій (плани роботи, регулярне проведення методичних об'єднань; звіти про методичну роботу директора; надання допомоги вчителям при проведенні відкритих уроків; висвітлення в пресі досвіду роботи класного методичного об'єднання і предметних комісій; надання допомоги завідувачеві шкільного педагогічного кабінету з накопичення матеріалів для кабінету). В процесі вивчення та аналізу кадрового складу вчителів і стану методичної роботи зверталась увага на питання підвищення фахової кваліфікації, яке включало в себе організацію самоосвіти, підвищення ідейно-політичної і педагогічної підготовки, участь у роботі методичних об'єднань, предметних комісій, конференцій тощо. Шкільна документація перевірялась інспекторами відповідно до нормативних вимог і передбачала перевірку паспорта школи, річного плану роботи школи, особових справ вчителів, протоколів засідань педагогічної ради, книги наказів, розкладу занять, правил внутрішнього розпорядку, класних журналів, фінансових звітів тощо.

Вже у 1960-х роках активізувалась і стала більш цілеспрямованою робота шкільних педагогічних рад, міжшкільних і районних методоб'єднань та предметних комісій. У ряді областей набирали поширення школи передового досвіду, які популяризували методи і форми навчально-виховної роботи передових вчителів, керівників шкіл, кращих

педагогічних колективів. Кращі вчителі, так звані майстри педагогічної праці, давали для вчителів району відкриті уроки, проводили бесіди та консультації, розповідали про досвід своєї роботи. Обласні, міські (районні) відділи народної освіти, інститути удосконалення вчителів проводили роботу по запровадженню в навчальний процес нових навчальних планів і програм по удосконаленню методів викладання, узагальнення досвіду роботи шкіл в нових умовах. Відповідно до постанови “Про стан і заходи дальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР” все ширшого розмаху набирали такі колективні форми науково-методичної роботи як виїзні сесії і засідання вчителів, вчені ради науково-дослідних інститутів з педагогіки та психології, кафедр педагогічних інститутів разом з обласними інститутами удосконалення кваліфікації вчителів, що проводились в школах. Значну допомогу школам в організації навчально-виховної роботи за новими навчальними планами і програмами надавали методичні листи управління шкіл МО і науково-методичні журнали, а також збірники і методичні роботи, видані “Радянською школою”, обласними інститутами удосконалення кваліфікації вчителів, де узагальнювався досвід перебудови роботи шкіл [5, арк.18].

22 травня 1950 року Міністерством освіти УРСР було видано наказ №508 “Про роботу шкільних інспекторів районних, міських, обласних відділів народної освіти та Міністерства освіти Української РСР”. Наказ вміщує матеріали перевірки стану виконання наказів та директив Міністерства освіти з питання контролю районними відділами народної освіти за роботою шкіл. Підсумовуючи роботу районних відділів освіти, було виявлено ряд недоліків у методичній роботі шкіл: недостатня увага приділялась піднесенню загально педагогічному і культурному рівню учителів; методична робота часто проводилась у відриві від навчально-виховної роботи в школі; рідко практикувалось обговорення наукової літератури; в школах не організовувалась та не контролювалась індивідуальна робота вчителів з підвищення ідейно-теоретичного рівня і методичної майстерності за фахом тощо.

Що стосувалось контролюючої діяльності районних відділів, то було накреслено ряд завдань щодо поліпшення методичної роботи, а саме: включити вивчення постанов уряду про школу; змагання за високий рівень знань; наблизити зміст методичної роботи до конкретних завдань педагогічного колективу школи; узагальнення й впровадження передового педагогічного досвіду; поліпшення роботи з керівниками шкіл, відділів освіти; забезпечення науково-методичною літературою тощо.

Перед завідуючим районними відділами народної освіти ставились завдання: поліпшення контролю методичної роботи в школах району; підвищення вимогливості керівників шкіл; забезпечення ефективності роботи з керівниками шкіл; досягнення ефективної самостійної роботи вчителів над піднесенням свого фахового і методичного рівня.

Як свідчить історичний досвід, подальший розвиток освіти можливий лише через демократизацію управління освітою. Важливим джерелом розробки цілісної системи управління освітою в Україні в цілому та системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів зокрема є діалектичний підхід до конструктивно-критичного вивчення досвіду роботи районних відділів народної освіти та історіографії проблеми. Беручи до уваги удосконалення та урізноманітнення форм і методів інспектування (індивідуальні та групові бесіди, спостереження уроків, вивчення шкільної документації, участь у роботі методоб'єднань, засіданні педагогічної ради тощо), можемо виявити все те позитивне у громадянському вихованні, що виправдало себе, а також враховувати у процесі розбудови національної освіти в нашій державі.

Дослідження виявили, що методична робота являє собою багатогранний і творчий процес, який складається з комплексу цілеспрямованої і систематичної діяльності (індивідуальної, групової, колективної) педагогів щодо підвищення свого наукового та загальнокультурного рівня. Наше дослідження показало, що протягом 1945–1990 років у роботі районних(міських) відділів народної освіти було чимало і позитивного, і негативного. У 1945–1960 рр. діяла система ідеологічної підготовки. Кожен педагог був об'єктом впливу

розгалуженої системи політичної просвіти, мета якої полягала у підготовці відданих виконавців волі партії. Сьогодні ж, не стоїть завдання відродити систему політичної просвіти. Мета громадянського виховання полягає у створенні реальних можливостей для вільного раціонального вибору кожним громадянином політичної позиції, соціальної системи та свого місця у ній. Громадянське виховання сьогодні вважаємо справою всього громадянського суспільства і справою кожного з нас. Методична робота з вчителями спрямована на виховання морально довершеної людини, педагога, який не тільки усвідомлює значення моральних цінностей, а й активно утверджує їх в повсякденному житті, у ставленні до людей, до самого себе. Отримані нами результати дослідження допоможуть виявити основні тенденції й особливості розвитку ідеологічного виховання, виділити перспективні напрями розвитку громадянського виховання, розробити концептуальні засади розвитку всієї системи громадянської освіти педагогічних кадрів в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дудник П.Т. Школи УРСР у четвертій сталінській п'ятирічці // Радянська школа. – 1946. – № 5. – С. 8-13.
2. За перепідготовку вчителя відповідає райвно // Нар.образование. – 1949. – № 5. – С. 51.
3. Про міжсесійну роботу з учителями-заочниками: Наказ МО УРСР №489 від 26.03.1948 р. // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1948. – № 9. – С. 8-13.
4. Про інспекторів шкіл: Постанова Ради Народних комісарів УРСР №916 від 19.06.1945 р. // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1947. – № 12. – С. 25-26.
5. Про організацію методичної роботи в школах, районах, областях відповідно до Закону про народну освіту: Постанова Колегії МО УРСР №480 від 16.07.1960 р. – Івано-Франківський державний архів. – Ф. Р-3. – Оп. 2. – Сп. 493. – Арк. 18-26.
6. Про підсумки заочного навчання вчителів шкіл УРСР за 1949/50 н.р.: Наказ №1086 від 20.11.1950р.// Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1950. – №22. – С. 6-8.
7. Річні звіти про роботу методичного кабінету 1960/61р. – Івано-Франківський державний архів. – Ф. Р-1941. – Оп. 1. – Сп. 84. – Арк. 30.

УДК 37.0

М.Є. М'ясковський

### **ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ АВСТРІЇ КІНЦЯ ХVІІІ – ПОЧАТКУ ХІХ СТ. НА РОЗВИТОК ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДЕРЖАВ**

*У статті розглянуто питання впливу педагогічної науки Австрії кінця ХVІІІ – початку ХІХ століття на розвиток освіти європейських держав. Розглянуто значення концептуальних реформаторських ідей австрійського педагога Й. І. фон Фельбігера, проаналізовано окремі аспекти поширення його освітніх реформ на слов'янські території Австрійської монархії та Росії.*

*The article is dedicated to the issue of the influence of the pedagogy of Austria in late ХVІІІ s and early ХІХ s on the development of education in European countries. Besides, the article reveals the importance of the conceptual reformative ideas of the Austrian pedagogue Y.I. von Felbiger. Moreover, the article analyzes some aspects of the expanse of his educational reforms on the Slavic territories belonging to Austrian Monarchy and Russia.*

Австрія, будучи державою високої європейської культури, маючи великий історичний досвід у галузі освіти, в тому числі щодо підготовки вчителів, давно становить вагомий інтерес українських дослідників.

У сімдесяті роки ХVІІІ ст. австрійська монархія протягом доволі нетривалого часу на тлі основоположної реорганізації досягла значущого покращення в освітній сфері. І головна заслуга в цьому, безперечно, Й. І. фон Фельбігера, який не лише задекларував так звані

норми (“Загальний шкільний устав” 1774), але й зробив усе, незважаючи на шалений супротив своїх опонентів, щоби ввести їх в освітній процес. Варто зазначити, що цілі, які були намічені автором реформ, не могли б досягти своєї реалізації, не маючи при цьому чіткої підтримки та необмеженої довіри з боку Марії Терезії – імператриці Австрії. Ґрунтовна база для реформи була закладена настільки переконливо, що її подальша розбудова не викликала жодних сумнівів.

Однак, відомо, що спеціальні наукові дослідження та публікації про педагогічну діяльність Й. І. фон Фельбігера, його освітні реформаторські ідеї в Україні на сьогоднішній день фактично відсутні. Але на Заході, зокрема в Австрії та Німеччині ця особистість давно посіла чільне місце у наукових працях європейських педагогів, а саме: Г. Енгельбрехта, Р. Ґюннера, Й. Шевелінга та ін. Саме той факт спонукав нас до проведення дослідження цього питання.

Тому метою статті є розкриття значення концептуальних реформаторських ідей австрійського педагога Й. І. фон Фельбігера на розвиток та становлення педагогічної освіти європейських держав.

У процесі дослідження вирішувалися такі завдання:

- висвітлити вплив освітніх реформ Й. І. фон Фельбігера на німецькомовних територіях та Західну Європу загалом;
- проаналізувати питання поширення освітніх реформ на слов'янських територіях Австрійської монархії та Росії під впливом ідей Й. І. фон Фельбігера

З сучасної точки зору Фельбігера можна охарактеризувати “еклектиком”, оскільки він природно, по-новому поєднав найкращі, на його погляд, сучасні педагогічні досягнення та методи навчання. Здійснюючи аналіз педагогічної літератури того часу, він намагався особисто відвідати зразкові школи (для прикладу, відому на той час берлінську реальну школу Й. Й. Гекера) та ознайомитися з методами викладання, які там пропагувалися. Виходячи з набутого досвіду, перші його практичні спроби були здійснені у Сілезії.

Варто відзначити, що ґрунтовні педагогічні моделі XVIII ст. започатковувалися у Західній Європі і взірцем для Фельбігера був їх північно-німецький зразок. Так виник розроблений Фельбігером освітній проект “Königl.-Preußisches General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Catholischen in die Städte und Dörfern des souverainen Herzogthums Schlesien und der Grafschaft Glatz” (1765) (“Прусський королівський головний державний шкільний устав для римо-католиків в містах і селах суверенного герцогства Сілезії та графства Ґляц”), що ґрунтувався на основі положень статей шкільного уставу Й. Гекера “Königl.-Preußisches General-Land-Schul-Reglement” (1763) [8] і в майбутньому, головні ідеї якого успішно були втілені на австрійському ґрунті з незначною адаптацією до місцевих традицій та можливостей. Тому, мова про буквальний переніс головних положень уставу тут не може йти.

Як свідчать наукові дослідження, Австрія у питанні юридичного запровадження обов'язкового початкового навчання займала провідне місце в порівнянні з іншими державами Європи. Для порівняння: Австрія в 1774 р. (з 7 до 14 років), Німеччина (Пруссія) в 1754 р. (з 6 до 12 років), Франція в 1882 р. (з 6 до 12 років), Чехія в 1774 р. (з 6 до 12 років), Швеція в 1876 р. (з 7 до 12 років), Англія в 1870 р. (з 7 до 11 років), Італія в 1877 р. (з 6 до 10 років) [1, 7]. Загалом, австрійські освітні реформи та діяльність Фельбігера в цьому контексті важко виокремити, оскільки це був, фактично, нероздільний процес. Зараз відомо, що географія поширення реформістських ідей Фельбігера відбувалася у два етапи. Спочатку розроблена у Сагані концепція охопила Сілезію, Богемію, південно-німецькі території, а також австрійські землі. Його, модифікована у Відні освітня модель вдруге поширилася на католицькі князівства Німеччини, далі, передусім, була реалізована у не німецькомовних коронних землях австрійської монархії та мала успіх у східноєвропейських народів, зокрема, серед сербів та росіян. Для майже половини європейського континенту модель реформи Фельбігера була основою в організації їх початкового шкільництва з чітко сформульованими цілями. Необхідно зауважити, що тут йдеться лише частково про пряме перейняття чи

запозичення. В багатьох випадках Фельбігер впливав духовно на освітню політику переважно католицьких держав, а модифікації його моделі часто спонукали до наступних реформ їх законодавства.

Ініціативи Фельбігера мали визнання у сфері шкільництва на теренах католицьких князівств південної Німеччини та в Рейнській області. Багато князів послуговувалися досвідом Сагану, а пізніше Відня для проведення реформ у початковій школі [13: 241].

Про авторитет Фельбігера у Баварії свідчить хоча б той факт, що у 1768 йому було присвоєно звання почесного члена Баварської академії наук. Член бенедиктинського ордену Г. Браун використав сілезький досвід Фельбігера – абата із Сагану – та створив на основі фельбігерівських ідей “першу баварську початкову педагогіку” [7: 21]. Його підручник “Підготовка шкільних учителів” (1770 р., опублікований разом з новим навчальним планом) містив лише модифіковані у кількох місцях ідеї Фельбігера, але була використана при цьому структура його головної педагогічної праці “Характеристики, науки та вираження порядних учителів” і буквально слово в слово чисельні розділи. Ми можемо констатувати і то факт, що Фельбігер, будучи знайомим із впливовим у питанні освітніх реформ абатом Ф. Топселем, мав доступ до розвитку баварської школи [3: 731-823]. Баварія в останній чверті XVIII ст. у педагогічному сенсі активно співпрацювала з Австрією.

Фельбігер та Браун зуміли поєднати традицію з новим педагогічним баченням, хоча вони повністю дотримувалися конфесійно-церковного виховання, їм вдалось все ж таки реалізувати життєво практичні та прогресивні елементи. І лише у XIX ст. у Баварії знову посилювався педагогічний вплив з Північної Німеччини.

Наступним етапом у поширенні фельбігерівських реформ була Майнська область. У м. Фулда шкільна модель Фельбігера вступила в дію у 1773 р. і здобула подальше поширення у розробленому Й. Н. Трімбахом “Загальному законі для початкових шкіл” від 2 квітня 1781 р. Цей закон мав вплив на князівство В'юрцбург через посередництво професора М. І. Шмідта, який часто контактував з Фельбігером, і просив його про прийняття на навчання священників та майбутніх учителів у м. Саган. У 1774 та у 1781 рр. тут були проведені кардинальні реформи, які поширилися і на Бамберг, який становив унію з цим князівством починаючи з 1757 р. Реформоване шкільництво цих областей мало неабиякий вплив на сусідні євангелістські території [13: 14-17].

Важливою платформою для запровадження фельбігерівської моделі реформи була Рейнська область. Шкільний закон 1773 р. у князівстві Майнц мав безперечно ознаки його діяльності і став зразком для проекту шкільної реформи Л. Грубера у Відні [13: 18]. У князівстві Кельн та у м. Кельн запроваджені заходи щодо покращення шкільництва носили характер ідей Фельбігера [13: 258-266].

У князівстві М'юнстер, яке знаходилося в унії з князівством Кельн, існував так званий інститут нормальної школи Фельбігера. М'юнстерська нормальна школа послужила взірцем для Падеборну (1788) та Гільдесгайму (1798). Невелике Вестфальське графство Рітберг також ввело “Загальний шкільний устав” австрійського зразка.

Князівство Трір скористалося педагогічними ідеями та організаційно-шкільними реформами Фельбігера [13: 26-46]. Вже у 1774 р. в Аугсбурзі за концепцією Фельбігера була організована нормальна школа, а у 1776 р. офіційно в усьому Трірському князівстві.

У 1788 р. в Мергетгаймері було прийнято віденський зразок шкільного закону. Єпископські міста-резиденції Айхштет, Шпеєр, монастирі Нересгайм та св. Блазієн, чисельні міста від територій Вюртемберга до Вестфалії, як свідчать факти, орієнтувалися на Фельбігера і були під впливом його ідей в процесі своїх шкільних реформ. На всіх цих територіях прогрес у шкільництві досягався лише в тому випадку, якщо за цим стояла відома, авторитетна особистість та підтримка з боку влади. Стримуючими факторами з реалізації освітніх ідей можна назвати дефіцит коштів, погано оплачувана робота вчителів, брак шкільних приміщень та небажання сільського населення здобувати освіту.

На тодішніх північних територіях Австрії проведення шкільних реформ під патронатом Марії Терезії було підкріплено законодавчо. У Фрайбурзі була створена шкільна



комісія, а вчителів із цих земель посилали на навчання у Відень [5: 391], які пізніше поверталися і запроваджували апробовані там підручники. Вже у 1774/75 рр. у Фрайбурзі відкрилася нормальна школа і здійснювалася підготовка учителів для початкової школи [13: 13]. У 1778 р. було відкрито філіал віденського видавництва шкільних підручників в столиці північних територій Австрії з правом на передрук підручників.

Ідеї Фельбгера щодо процесу викладання і навчання та їх організації охопили також Швейцарію. У бенедектинському монастирі св. Урбана у 1778 р. була відкрита нормальна школа, що слугувала одночасно педагогічним семінаром у Швейцарії. На основі досліджень чисельних архівних матеріалів Австрії ми можемо констатувати факт поширення фельбгерівських реформ у Люксембурзі та в австрійській Голландії. У місті Роверето була відкрита нормальна школа на зразок віденської, де навчання велося фактично на італійській мові [5: 473].

Беззаперечним є факт визнання освітніх ідей Фельбгера у другій половині XVIII ст. на територіях та державах євангелістського віросповідання. І не лише євангелістські анклавні у баварсько-швабській області – Ліндау, Равенсбург, Люткірх та ін. – реформували власне шкільництво на прикладі Фельбгера, але й такі міста як Дрезден, Геттінген, Майнінген, Веймар були зорієнтовані на його досвіді.

Як відомо, реформа 1774 р. у початковій школі була легітимною для усіх держав Австрійської монархії. Вона спричинила зміни не лише у безпосередньо Австрії, але й також дала потужний поштовх для культурного розвитку національностей, які жили в Центральній та Східній Європі, що були в той час під владою цієї монархії [6: 128]. Щодо вивчення німецької мови у школах, то на наш погляд, цей крок був зроблений монархією не з метою виключно германізації слов'янських народів, а лише з утилітаристських причин надати цій мові статусу мови службового та міжнародного користування. “Німецька” нормальна, головна або тривіальна школи були лише традиційною назвою, де навчання зазвичай проводилося на місцевій мові. А у “Книзі методів” Фельбгера було чітко вказано, що початкове навчання має відбуватися на рідній мові, а учителі повинні зараховуватися на службу лише при умові володіння як місцевою, так і німецькою мовами [4: 371].

Не важко помітити і той факт, що з часу проведення шкільних реформ (особливо в період правління Йосифа II, коли населення примушували віддавати своїх дітей у школу) припадає початок національного відродження слов'янських народів Габсбурзької монархії. Неграмотність та духовна відсталість протягом декількох десятиліть помітно зменшилися. З генерації слов'ян, які отримали в той час освіту, вийшли особистості національного слов'янського руху XIX ст. [12: 289-296], які спочатку ставили вимоги культурного плану, а пізніше політичного.

Незважаючи на великі переpons та суттєві фінансові витрати Йосиф II мав намір запровадити цілу мережу шкіл на здобутих землях імперії – Галичини та Буковини [11: 62]. У Галичині було заплановано поряд з нормальною школою у Львові та головними школами у повітових містах облаштування 2500 сільських шкіл. Шкільна комісія Галичини отримала окреме право на друк усіх підручників польською та українською мовами декретом від 22 березня 1777 р. На титульній сторінці кожної книжки стояв двоголовий австрійський орел і беззастережно наголошувалося, що лише ті книжки могли поступати в продаж, які мали печатку видавництва шкільних підручників та проставлену ціну. Шкільні підручники були перекладені на польську та українську мови і друкувалися у Відні, де пізніше безкоштовно розповсюджувалися серед учнів. Учителів, які повинні були запроваджувати навчальний процес у цих землях, запрошували з інших теренів імперії. Кіндерманну було доручено вибрати учителів у двомовній Богемії, атестувати їх і відправити у Львів [12: 291]. У 1783 р. на Буковині була відкрита нормальна школа у Чернівцях, де першими учителями були священики із Трансільванії.

Перші спроби на шляху “освіти молодого покоління” [11: 61] були започатковані, однак бідність та неприхильність населення з одного боку, а з іншого – слабка підтримка місцевої знаті призвели до доволі скромних результатів.

І все-таки безперечним є той факт, що і на слов'янських територіях монархії цілям щодо реформування школи надавали великого значення. Як вже нами зазначалося, на потреби школи були витрачені великі фінансові ресурси, а активність запрошених священиків у проведенні реформ відповідала прагненням Фельбідгера та його соратників. Заходи з реформування школи на Галичині та Буковині в основному не відрізнялися від тих, що проводилися власне на австрійському просторі: призначення шкільних комісій, організація нормальних шкіл, підготовка учителів та розбудова великої кількості шкіл. Апробовані, уніфіковані шкільні підручники були перекладені та роздруковані за кошти держави. Власне цими перекладами (П. Неттер – з німецької на польську, українську) було започатковано великий вклад у сприянні національних мов, які на той час потребували нормативних правил. У Галичині, для прикладу, було дане доручення перекласти найуживаніші підручники “згідно до найкращого діалекту” [12: 259].

З цього періоду слов'яни на цих територіях (українці, поляки) почали вживати свою рідну мову на науковій основі. Була закріплена її граматична структура, розроблений, згідно до нових вимог, правопис, встановлені норми шрифту, проводилася робота зі словниковим запасом. До друку були подані десятки довідників з граматики та словників. Число книжок для народних шкіл, що з'явилися у віденському видавництві шкільних підручників, становив у 1776 р. – 48, число тиражу відповідно у 1787 р. – 152798 (в межах імперії) [2: 196].

Переклад та друк шкільних підручників на народну мову мали надзвичайно важливе значення для розвитку національних мов, тим паче їх безпосередня опіка в школі, повсякденне використання на рідній мові букварів, хрестоматій для читання та катехизму. Тим самим, були закладені передумови для створення загального освітнього процесу. У 1781 р. Йосиф II видав указ, де положення про цензуру були суттєво послаблені, що в значній мірі збільшило потребу у літературі з народної освіти. Саме на цей період припадає зростання самосвідомості та почуття національної приналежності. Культурне відродження слов'ян стало передумовою національних рухів XIX ст.

Аналізуючи вплив австрійської системи освіти на слов'янських територіях не можна залишити поза увагою той факт, що Російська імперія мала безпосередній інтерес до реформ, що мали місце в Європі, власне в Австрійській імперії.

Починаючи з 1764 р., Росія в період царювання Катерини II відчувала нагальну потребу у реформуванні шкільництва [9: 503]. Те, що тут були знайомі з західноєвропейськими просвітницькими ідеями свідчить інструкція, в якій цитуються слова з праці Монтеск'є, де зазначалося, що питання освіти є “першоосновою державності” [10: 311]. Однак, пропозиції І. Бекія та наміри шкільної комісії, які разом ретельно дотримувалися моделі пруської шкільної реформи, в цілому не були реалізовані. Ф. Мельхіор Грім – паризький енциклопедист – не зміг прибути в Росію і підготувати шкільну реформу, але натомість репрезентував Катерині II в'юрцбургський зразок, де використовувалися австрійські нормативні методи Фельбідгера. Один з придворних радників цариці Айпінус У.Т. – член російської академії наук – порекомендував надалі прийняття моделі Фельбідгера.

У цей час на переговорах між Катериною II та Йосифом II (1780) у Могилеві цариця проявила інтерес щодо питання нормальних шкіл. Йосиф II у цьому ж році надіслав у Росію усі наявні зразки шкільних підручників Фельбідгера. Роком пізніше представник російського двору відвідав віденську нормальну школу, яка справила на нього позитивне враження. Тому у 1782 р. Катерина II висловила прохання до австрійського монарха про те, щоби надіслати у Росію декількох педагогів для започаткування освітніх реформ. На це Йосиф II доручив Фельбідгеру відібрати декілька персоналій. Серед них був Т. Янкович де Мірієво – директор нормальної школи. Янкович розробив ще до свого від'їзду “Проект пропозиції щодо нормальних шкіл у Росії”, який отримав схвальний відгук освітньої придворної комісії.

Подібно до віденських, але ще з більшою покvapливистію, проходили реформаторські процеси у Петербурзі. Вже після кількох днів перебування Янковича цариця організувала “Комісію із заснування училищ” (“Комиссия об учреждении училищ”), яка вже через десять днів схвалила проект австрійського представника. Організаційна структура управління

школою та заклади шкільної інспекції, а також поділ на типи шкіл, запровадження предметів викладання і запозичення так званих нормативних методів відображають австрійський зразок з можливо незначними доповненнями. В усіх детальних питаннях російська реформа опиралася на досвід австрійського законодавства.

У 1783 р. у Петербурзі було відкрито одну російську нормальну школу та одну німецьку (для підготовки учителів для німецькомовних представників царської імперії). Російський аналог мав назву “Головне народне училище” (“Главное народное училище”) та слугувало з 1786 р. – на відміну від віденського зразка – виключно лише підготовці кандидатів на учительську посаду. Янкович став директором закладу і керівником усіх шкіл петербурзької губернії.

Однак, з причини відсутності матеріальної бази та юридичних основ для загальної організації початкового шкільництва вже незабаром почався спад реформаторських ідей. Катериною II було прийнято низку заходів, де Янковича зобов'язали розробити “Статут народних шкіл” 1786 (“Устав народных училищ”), в якому б бралися до уваги власне російські соціальні відносини. Цей статут набув значення, подібного до австрійського “Загальний шкільний закон” (1774). Найголовнішим нововведенням було запровадження двох типів шкіл. Помісне дворянство, яке робило супротив шкільній реформі, однак, досягло своєї мети: школа на селі залишалася без законодавчої бази. Отже, таким чином, шкільна реформа в Росії докорінно різниться від австрійської. Школи в Росії були лише в центрах губерній (“Головні народні школи”) та окремих районах (“Малі школи”). Відсутніми були положення про обов'язковість відвідування школи; викладання релігії було доручено світським учителям. Таким чином, церква та клерикали залишалися без роботи та певної значимої ролі у новому шкільному законі.

Варто згадати, що діяльність Янковича у Росії нагадує такі ж прагнення його учителя – Фельбігера в Австрії. Янкович керував шкільною реформою, створював російські підручники, видавав педагогічний журнал та був службовцем новоствореного міністерства освіти (“Главное училищное управление” 1802). З його допомогою в Росії було здійснено вагомий поступ задля того, щоби досягти приєднання до процесу західного розвитку школи. Фельбігерівська модель реформи школи у методах, змістовому наповненні та освітніх цілях мала при цьому значущий вплив.

Підводячи підсумки розглянутого питання, є всі підстави зробити висновок про те, що головне значення шкільних реформ кінця XVIII – початку XIX ст. полягає в наступному:

по-перше, було розпочато виховання педагогічних кадрів, рівень підготовки яких відповідав кращим європейським зразкам;

по-друге, було створено на наукових засадах нові типи шкіл, структурно пов'язаних між собою;

по-третє, створювалася структура управління освітою як з боку церкви, так і з боку держави;

по-четверте, усі проведені заходи мали важливе значення для розвитку шкільництва в майбутньому.

Як свідчать факти нашого дослідження, реформаторська діяльність Й. І. фон Фельбігера мала не лише локальний австрійський характер, а була визнана і запозичена у тій чи іншій модифікації на німецькомовній території, в Західній Європі та Росії. З огляду на це дане питання потребує подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
2. 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848 – 1948. – Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien. – Österreichisches Bundes Verlag. – 206 s.
3. Dülmen R. Die Prälaten Franz Töpsl aus Polling und Johann Ignaz von Felbiger aus Sagan. Zwei Repräsentanten der Katholischen Aufklärung // Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte, 30 (1967). – 948 s.

4. Felbiger I. Methoden buch für die Lehrer der deutschen Schulen in den k. k. Erbländern. – Wien, 1775. – 783 s.
5. Helfert.J.A. Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. – Prag, 1860. – 543 s.
6. Krömer U. Johann Ignaz von Felbiger, Leben und Werk. – Freiburg-Basel-Wien, 1966. – 227 s.
7. Maier K. Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule in Bayern und Österreich. Eine vergleichende Untersuchung von den Anfängen bis zur Gegenwart. – Ansbach, 1967. – 378 s.
8. Neue Sammlung Koenigl. Preußl. und Churfuerstl. Brandenburgischer ... Ordnungen, Edicten, Mandaten, Rescripten. Vom Anfang des Jahres 1751 und folgenden Zeiten. 1, Berlin o. J., Sp. 1099 – 1114, Nr. XX.
9. Polz P. Theodor Jankovic de Mirjevo. Die Theresianische Schulreform bei Serben und in Russland. – Phil. Diss. – Graz, 1970. – 503 s.
10. Stanzel J. Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johan Ignaz von Felbiger (1724 – 1788). Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus. – Paderborn 1976. – 510 s.
11. Wangermann E. Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung. Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen unterrichtswesens 1781 – 1791. – Wien, 1978. – 94 s.
12. Zeil L. Zur Bedeutung der josefmischen Volksbildungsbestrebungen für die nationale Wiedergeburt der Slaven in der Habsburger Monarchie. //Wissenschaftliche Zeitschrift der Humbolt-Universität zu Berlin 17. – 397 s.
13. Zimmermann W. Die Anfänge und der Aufbau des Lehrerbildungs-und Volksschulwesens am Rhein um die Wende des 18. Jahrhunderts (1770 – 1826). Ein Beitrag zur Geschichte des rheinischen Schulwesens. 1. Teil. – Köln, 1953. – 321 s.

УДК 371. 13 (091

Л.Є. Петухова

### ***ХАРАКТЕРНІ РИСИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПРОТЯГОМ XX СТОЛІТТЯ***

*У статті розкриваються особливості трансформації системи підготовки педагогічних кадрів позашкільної освіти протягом XX століття.*

*The specific features of transformation of the system of preparation the teachers of out-of-school education during the 20<sup>th</sup> century are exposed in the article.*

Одночасно з соціальними, економічними та політичними перетвореннями в нашій країні відбувається активний процес формування нової системи освіти. Позашкільна ж освіта, як відомо, займає вагоме місце в системі безперервної освіти і визнається одним із пріоритетних напрямків реформування і розвитку державної політики щодо освіти.

Слід зазначити, що позашкільна освіта визначається як система навчальних закладів, у яких учні та вихованці набувають сукупність знань, умінь та навичок у вільний від навчання час. Крім цього, позашкільна освіта має на меті забезпечити потреби особистості щодо творчої самореалізації, здобуття нової інформації за інтересами інтелектуального і духовного розвитку, вміння її застосувати у конкретних випадках, підготовки дітей і молоді до активної професійної і громадської діяльності [8: 14–15].

Особливу роль у позашкільному вихованні відіграють дорослі, які беруть участь як партнери у спільній діяльності, і відповідно вносять в атмосферу життя дітей виховний зміст, допомагають набуті і усвідомити новий досвід, виробити адекватні шляхи взаємодії зі світом, орієнтуватися у системі цінностей. Все це можливо, якщо майстерність педагога буде відточена роками навчання, коли він буде досконало володіти базовими знаннями з загальної педагогіки, вікової психології, психодіагностики та вміти застосовувати їх у своїй діяльності. На необхідність формування державної системи підготовки педагогічних кадрів для

позашкільних закладів, змістове наповнення, оптимізацію шляхів вказували такі вчені і педагоги, як Л.К.Балясний, В.М.Бехтерів, П.П.Блонський, К.Н.Венцель, Н.І.Ільминський, П.Ф.Каптерів, Н.І.Карєєв, Н.О.Корф, Н.К.Крупська, А.С.Макаренко, В.Я.Стоюнін, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинський, С.Т.Шацький, К.П.Яновський та ін.

Мета статті – розкрити трансформацію системи підготовки педагогічних кадрів позашкільної освіти протягом ХХ століття.

У середині ХІХ – початку ХХ століття просвітницька діяльність громадських організацій і приватних осіб, яка була спрямована на задоволення освітніх питань населення, стала називатися „позашкільною освітою”, а першими її пропагандистами й дослідниками стали: К.Н.Венцель, В.І.Водовозів, І.І.Горбанів, О.У.Зеленко, П.Ф.Каптерів, Н.І.Карєєв, Н.О.Корф, П.Ф.Лесгафт, П.І.Макушін, Є.Н.Мединський, В.Г.Морозова, К.Д.Ушинський, В.І.Чарнолуський та ін. Саме завдяки інтелігенції почали створюватися такі позашкільні заклади, як недільні та вечірні школи, загальноосвітні й професійні курси для дорослих, повторювальні класи, народні університети, а також народні читання, публічні лекції, народні бібліотеки, народні будинки, театри тощо. Звичайно, що керівники таких установ не мали спеціальної підготовки, за рідким виключенням наявності педагогічної освіти; головним вважалось покликання “нести освіту у народ”.

Необхідно зауважити, що для отримання вищої педагогічної освіти не обов’язково було упродовж трьох років здобувати знання в галузі природничих, гуманітарних і психолого-педагогічних наук в університетах чи інститутах. Учительський диплом можна було одержати навіть і не будучи студентом вищого навчального закладу. З середини 40-х років ХІХ ст. при університетах працювали комісії, що екзамінували осіб, які мали загальну підготовку. Отримати університетський диплом і звання домашнього вчителя прагнули люди, які не мали можливості навчатися в університеті, але бажали одержати посаду, що вимагала вищої освіти.

У 50-ті роки позаминулого століття вимоги до підготовки педагогічних кадрів в університеті було підвищено. Університетський диплом уже не означав присвоєння його власникові звання вчителя середньої школи (до цієї категорії відносили і вчителів позашкільних закладів). Щоб отримати таке звання, треба було скласти іспити з педагогіки та відповідної методики або закінчити спеціальні курси при навчальному окрузі. З листопада 1858 р. при всіх університетах почали діяти дворічні педагогічні курси для випускників, що присвятили себе педагогічній діяльності. Кожен, хто закінчував курси, повинен був написати та захистити твір на педагогічну тему, а також прочитати публічну лекцію. Випускники, які виявили особливі успіхи, здобували право викладати в університеті. Тих, хто мав середні успіхи, призначали до середніх навчальних закладів, а хто показав задовільні результати – вчителями початкових шкіл або позашкільних закладів. Фактично така градація призводила до проведення позашкільної роботи найгіршими випускниками вищих навчальних закладів.

Значним проривом у підготовці педагогічних кадрів і в позашкільній освіті взагалі можна вважати революцію 1905–1907 років, коли був знятий цілий ряд обмежень щодо створення позашкільних закладів, громадських організацій, виникали нові культурно-освітні товариства і клуби. Так, були створені “Суспільство сприяння позашкільній просвіті” при лізі освіти в Петербурзі, “Суспільство сприяння позашкільній освіті” в Москві і “Суспільство сприяння поширенню позашкільної освіти на Україні”. Одним із завдань цих організацій була підготовка керівників різних позашкільних установ до ефективної організаторської, виховної діяльності, удосконалення їх знань з теоретичних і практичних питань загальної педагогіки і психології тощо [7: 8–9].

Аналіз університетської освіти вчителів позашкільних закладів початку ХХ ст. дає змогу звернути увагу на особливості форм, змісту і методів навчання. З червня 1906 р. в університетах почали впроваджувати предметну систему навчання, перехід на яку мав двояке значення. З одного боку, вона розхитувала жорстку організацію навчального процесу, поживлявала викладання, взаємини між студентами й викладачами. З іншого – в зв’язку з вільним відвідуванням лекцій рівень підготовки знижувався, порушувалася послідовність

складання іспитів, студенти не вкладалися у встановлені терміни навчання. Проте існувала найголовніша перевага предметної системи – вона передбачала реалізацію особистісного підходу і особистісну свободу, яка ставала ознакою академічного життя, метою й засобом навчання та виховання фахівця.

Предметна система змінила навчальні плани, які, з урахуванням рекомендації викладачів, почали розробляти самі студенти. Індивідуальні плани містили не всі дисципліни факультету, а лише запропоновані для поглибленого вивчення. Студенти обирали й ретельно вивчали курси, сконцентровані навколо основного наукового напрямку позашкільної освіти. Завдяки предметній системі навчання було проведено педагогічний експеримент: студент мав можливість обирати навчальні курси з зазначенням спеціалізації відповідно до своїх наукових і професійно-педагогічних інтересів, особистісних якостей, здібностей і можливостей. Свобода викладання й навчання сприяла створенню атмосфери наукового пошуку, під час якого студенти й викладачі ставали колегами. Почали закладатися основи педагогіки співробітництва.

Проте предметна система підготовки майбутніх спеціалістів не виправдала себе на той час. І лише сьогодні відроджується і оновлюється цей педагогічний експеримент через впровадження Болонської декларації 1999 року з метою створення єдиного європейського і світового освітнього, наукового простору [5: 14–15].

Жовтневий переворот 1917 року відкриває новий етап розвитку освіти в Україні, зокрема позашкільний. Державне будівництво Радянської України відбувалося на фоні складних політичних обставин, голоду. Ці фактори негативно впливали і на галузь народної освіти. Так, за даними на 1921 рік в Україні майже 95 % дітей шкільного віку не мали можливості відвідувати школу, а кількість безпритульних дітей становила понад 1,5 млн. В цих умовах відновлення мережі загальноосвітніх шкіл, а також прототипів позашкільних закладів починає набувати незаперечного значення [4: 43–44].

Радянські керівники та організатори Наркомосу УРСР не раз наголошували на необхідності докорінного реформування системи підготовки спеціалістів для роботи в позашкільних закладах. Саме тому були підвищені критерії відбору педагогічних кадрів, а відтак на роботу брали людей переважно з вищою педагогічною освітою, при цьому був введений випробувальний тиждень. Час від часу проводились лекції, збори керівників гуртків для підвищення знань з основних предметів, ознайомлення з новими доробками вітчизняних вчених. Все це було на перший погляд позитивним надбанням, однак ці вимоги Народного комісаріату освіти виконувались лише у великих містах України (Харкові, Києві, Дніпропетровську тощо), і то нерідко формально. Наприклад, достатньо підготовленою для роботи в сфері позашкільної освіти вважалась людина будь-якої іншої спеціальності, яка пройшла тижневий курс ознайомлення з теорією і методикою навчання і виховання дітей. Погіршило справу підготовки фахівців з позашкільної освіти і двояке тлумачення виданої постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи”. Зокрема в документі ставиться завдання залучати до керівництва позашкільними закладами не тільки досвідчених педагогів, а й учених інженерів, агрономів, передовиків виробництва, раціоналізаторів та винахідників зі стійкими комуністичними поглядами. Саме тому нерідко у складних процесах виховання і навчання підростаючого покоління брали участь люди незнайомі з педагогікою, професій несумісних із знанням дитячої психології, індивідуальних і вікових особливостей, формами і методами розвитку творчої особистості.

Зважаючи на ці недоліки, гостро постало питання про підготовку нових учительських кадрів для постійно зростаючої мережі позашкільних закладів. Учительські семінарії були перетворені в трирічні педагогічні курси, збільшене їх число. У навчальні плани педагогічних курсів були включені соціологія, політекономія, історія соціалізму, Радянська Конституція, основні принципи єдиної трудової школи. Майже всі вчительські інститути були перетворені у вищі педагогічні навчальні заклади для підготовки вчителів шкіл другого рівня і позашкільних закладів. До кінця 1922 року в РСФСР діяли 57 вищих педагогічних

навчальних закладів, у яких навчалося понад 10 тисяч студентів, 154 трирічних педагогічних курсів і однорічних педагогічних курсів з 24 тисячами студентів [3: 44–45]. Таким чином, держава прийняла курс докорінного реформування підготовки фахівців з позашкільної освіти, який майже повністю зупинився під час Великої Вітчизняної війни. В ці роки спостерігається тенденція до погіршення якості професійної підготовки методистів і керівників гуртків, що призводить до різкого зниження показників ефективності діяльності позашкільних організацій. А саме Міністерство освіти в Україні було вкрай стурбоване якістю позакласної та позашкільної роботи, в його документах констатовалося, що в багатьох школах і позашкільних закладах потребувала докорінного поліпшення методика проведення гурткових занять, оскільки вони часто дублювали уроки, недостатньо спрямовувались на розвиток творчої самостійності, дослідницьких навичок школяра [9: 89–90].

Беручи до уваги і зауваження, держава проводить ряд реформ педагогічної школи у 1928–1930 роках. З цього часу вчителів готували інститути народної освіти, педагогічні технікуми та короткотермінові курси. При чому діяльність їх дещо диференціювалась: педагогічні технікуми та курси готували вчителів початкових класів та працівників дошкільних закладів; інститути професійної освіти – викладачів для середніх навчальних закладів (технікумів, профшкіл, робітфаків, ФЗУ, працівників бібліотек, преси, а також дитячих позашкільних закладів). Згодом була проведена реорганізація інститутів народної освіти. Так, одна частина цих навчальних закладів була перетворена в інститути соціального виховання для підготовки вчителів семирічної школи з трирічним строком навчання. Наприклад, у Київському інституті соціального виховання, створеному на основі постанови РНК України від 11 серпня 1930 р., було відкрито шкільний факультет з відділами: а) суспільнознавчий (підвідділи: соціально-економічний, мови й літератури); б) техніко-математичний; в) агробіологічний; дошкільний; дефектологічний; позашкільний.

Постанова ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 р. “Про навчальні програми і режими у вищій школі та технікумах” докорінно змінила методи і форми навчального процесу. Скасували бригадно-лабораторний метод, як універсальний метод навчання. Основними формами навчальної роботи стали лекції, семінари, практичні заняття. Було запроваджено дві екзаменаційні сесії на рік з індивідуальною оцінкою знань. До навчальних планів увійшли такі предмети, як українська мова й література (120 год.), історія України (80 год.). Велика, неоціненна роль у підготовці медпрацівників належала ще й короткотерміновим курсам. Так, упродовж 1932–1933 років на шестимісячних курсах було підготовлено 9300, на чотиримісячних – 4000 працівників дошкільних та 2000 позашкільних закладів [6: 34–36].

З 50-х років ХХ століття починається новий етап, коли держава проводить стабільну політику щодо відродження і розвитку позашкільних закладів, звертаючи увагу на першочерговість підготовки майстрів-педагогів в якості їх керівників. Ця державна підтримка полягала в наданні спільно з інститутами удосконалення вчителів методичної допомоги класним керівникам, старшим і загоновим вожатим, а пізніше – і організаторам позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми, вихователям груп продовженого дня, учителям-керівникам шкільних клубів, гуртків тощо. Основними напрямками методичної роботи позашкільних закладів у цей період була організація постійно діючих шкіл, семінарів, факультативів, практикумів, лекторіїв, конференцій, тематичних читань, занять з активом, а також допомога у проведенні масових свят, ігор, змагань, оглядів, конкурсів. Така переорієнтація діяльності вимагала докорінного поліпшення роботи з підготовки відповідних спеціалістів. Зокрема учасники Республіканської наради працівників позашкільних закладів, яка відбулася 30 липня 1960 року у Львові, про це говорили відверто: “... пора, нарешті, вирішити, хто готує ці кадри. Їх немає. Ми лише збираємося один раз на п’ять років на короткотерміновий семінар і навіть не маємо можливості вислухати всіх бажаючих виступити.” Підтвердженням недостатньої уваги кадрам цієї сфери виступала також нерівність в матеріальному і правовому відношенні вчителів початкових класів для роботи в позашкільних закладах і педагогів школи [2: 53].

Та навіть за таких умов до методичних працівників та й керівників гуртків позашкільних закладів з боку партійних та комсомольських органів ставились досить високі вимоги. У заключному слові на згаданій нараді у Львові представник ЦК ЛКСМУ заявила, що "... у кожному дитячому позашкільному закладі повинні бути люди, які мають високу педагогічну і достатню політичну підготовку." Таке ставлення не могло не позначитися на вимогах до цієї категорії працівників з боку Міністерства освіти. У кваліфікаційних характеристиках посад керівників і педагогічних працівників дошкільних і позашкільних закладів, затверджених постановою Державного Комітету Ради Міністрів СРСР з праці і соціальних питань, зазначалося для всіх працівників (у розділі "Повинен знати"): "...постанови і рішення партії, уряду, ЦК ВЛКСМ, Центральної Ради Всесоюзної піонерської організації імені В.І.Леніна з питань комуністичного виховання молоді", а в розділі "Кваліфікаційні вимоги": "...для керівників обов'язкова вища освіта, а для методистів і керівників гуртків допускалася середня спеціальна освіта".

Проте характерно, що проблема підготовки кадрів для позашкільних закладів у вищих навчальних закладах так і не була повністю вирішена. Щоправда в цей період при педагогічних інститутах створювалися так звані факультети громадських професій, основною метою яких була підготовка майбутніх педагогів до роботи лекторами, пропагандистами мережі комсомольської освіти, екскурсоводами ленінських кімнат, дописувачами до громадсько-політичних видань тощо. У той же час для позашкільної освіти більшість педагогічних навчальних закладів готували лише суддів з окремих видів спорту на спортивних кафедрах та керівників гуртків художньої самодіяльності через кабінети естетики [1: 63–66].

Мало що змінило в роботі з кадрами позашкільних закладів введення (на правах заступника директора школи) посади педагога-організатора позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми. Як стверджує Н.Водоп'янова, більшість з них і досі мали низьку кваліфікацію, яка обумовлювалася відсутністю системи їхньої професійно-педагогічної підготовки, невідпрацьованістю теоретичних питань підготовки майбутніх учителів до організаторської діяльності взагалі та організації виховної роботи зокрема. За її словами, на ці посади призначали колишніх комсомольських працівників, тому стиль і методи своєї роботи вони переносили до позашкільних закладів.

Таке ставлення до підготовки вчителів початкових класів, що займалися позашкільною роботою, призвело до послаблення уваги до цього важливого напрямку системи народної освіти, виникнення формального підходу до освітньо-виховного процесу в позашкільних закладах, коли оголошення всесоюзних і всеукраїнських акцій та експедицій носило масовий характер, позбавляло ці заклади можливості задовольняти індивідуальні потреби дитини в особистій творчій діяльності.

Отже, незважаючи на проведені в 70–80-х роках реформи в освітній галузі, проблеми підготовки та забезпечення педагогічними кадрами позашкільних закладів України повністю вирішити не вдалося. Відсутність чіткої системи підготовки вчителів початкових класів для роботи в позашкільних закладах, науково-обґрунтованої методики проведення занять, незадовільний стан навчально-методичної бази не дали можливості цим закладам повністю задовольнити потреби особистості у змістовному дозвіллі та отриманні додаткової освіти внаслідок участі школярів у науковій, технічній, художній, декоративно-прикладній, туристсько-краєзнавчій, фізкультурно-оздоровчій та інших видах діяльності. Така ситуація збереглася впродовж наступних років перебування України у складі СРСР. Не знайшла вона свого адекватного вирішення і в умовах незалежності.

Аналіз літератури з даної проблеми дав змогу визначити загальну тенденцію низької професійної підготовки випускників вищих закладів освіти (III–IV рівнів акредитації) у галузі позашкільної освіти і виховання. Наприклад, кількість лекційних та практичних годин, відведених на вивчення основ позашкільної освітньо-виховної роботи з дітьми та учнівською молоддю, в середньому становить від 8 до 16 год. (26 год. як виняток лише на IV–V курсах). Саме тому із 100 випускників 1993 р., які прийшли працювати в позашкільні заклади освіти,



понад 50% протягом трьох років ці заклади залишили. Головною причиною цього вони називають відсутність належних знань та вмінь у галузі позашкільної освіти, помилковість власного вибору та надзвичайну складність педагогічної роботи в позашкільному закладі, майже повну відсутність методичного і дидактичного забезпечення освітньо-виховного процесу позашкільного закладу та відповідно соціально-економічні негаразди в державі.

Таким чином, загальне вивчення досвіду роботи позашкільних закладів протягом ХХ століття, існуючих досягнень і недоліків, особливо у забезпеченні педагогічними кадрами цього важливого напрямку освітньої діяльності, приводить до висновку, що для виконання завдань, які ставляться на сьогоднішній момент перед системою позашкільних закладів щодо всебічного розвитку особистості, її підготовки до життя в нових соціально-економічних умовах незалежної України, необхідним є створення національної системи підготовки спеціалістів з позашкільної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Берека В. Підготовка педагогічних кадрів для позашкільних закладів в умовах реформування освіти (60–70-ті роки) // Рідна школа. – 2000. – №3. – С. 63–66.
2. Дем'яненко Н. Загальнопедагогічна підготовка вчителя початкової школи в Україні (1862–1917 рр.) // Поч. школа. – 1999. – № 3. – С. 53.
3. Константинов Н. Великая Октябрьская социалистическая революция и начало коренных преобразований в области просвещения и воспитания (1917–1920). – М.: Просвещение, 1983. – С. 168.
4. Литовченко О. Розвиток форм і методів соціальної адаптації дітей у позашкільних закладах (1917–1920) // Шлях освіти. – 2000. – № 5. – С. 43–44.
5. Логінова Л. Історична ретроспектива теорії і практики позашкільної освіти // Шлях освіти. – 2003. – № 4. – С. 14–15.
6. Майборода В.К. З історії становлення і розвитку педагогічної освіти на Україні (1928–1941 рр.) // Поч. школа. – 1990. – №12. – С. 34–36.
7. Позашкільна освіта // Шкільний світ. – 2004. – № 21–23. – С. 8–9.
8. Пустовіт Г. Деякі аспекти методології позашкільної освіти // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 14–15.
9. Харінко Н. Створення і розвиток позашкільних закладів в українській РСР (1920–1945 рр.) // Рад. школа. – 1987. – №1. – С. 89–90.

УДК 37.041

Л.З. Проців

### **ПРОБЛЕМА САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЕПІСТОЛЯРНІЙ СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ**

*У статті доведено, що епістолярна спадщина українських письменників 20-30-х років ХХ століття мала значний виховний потенціал та виступала засобом стимулювання самовиховання школярів.*

*The article proves that Ukrainian writers' epistolary heritage of the 20s and 30s of the twentieth century had a considerable educational potential and acted as a means of pupils' self-education stimulation.*

Інтеграція України в європейський освітньо-культурний простір потребує пошуку нових підходів до організації педагогічного процесу в навчальних закладах. У цьому контексті пріоритетного значення набувають гуманізація й демократизація освіти, утвердження нових цінностей, зорієнтованих на самоосвіту, самовиховання, самореалізацію особистості; концептуальні ідеї та положення стосовно розвитку освіти не лише як засобу здобуття інформації, засвоєння повного переліку знань, умінь, навичок, а й як процесу

особистісного саморозвитку індивіда. Це стає можливим, як зазначено у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), завдяки використанню в навчально-виховному процесі високохудожніх творів літератури і мистецтва. Отже, інтенсифікація самовиховання особистості передбачає її залучення до аналізу змісту не тільки художніх творів, а й епістолярної спадщини українських письменників, зокрема 20–30-х років ХХ століття.

Враховуючи актуальність даної проблеми, а також її недостатню розробленість, метою статті було обґрунтувати виховний потенціал епістолярної спадщини українських письменників 20–30-х років ХХ століття як засобу стимулювання самовиховання школярів. Для досягнення поставленої мети ми опиралися на результати досліджень М.Алексєєва, М.Коцюбинської, Ю.Шереха, які стверджують, що епістолярна спадщина письменників відіграє вагомий роль у цілісній картині сприйняття портрета автора, історико-культурного і суспільного зрізу певної епохи і, безперечно, у процесі “самовиховування” особистості.

Сказане має особливе значення стосовно історії української культури взагалі і 20–30-х років ХХ століття зокрема. Саме тоді епістолярний вид висловлювання набув особливої ролі з огляду на характер розвитку української літератури, на мовні й інші заборони, брак умов для вільного обміну думками. Тому, як справедливо зазначає М.Коцюбинська, український епістолярій є важливим “як свідчення особисте, “зсередини”, найменш підвладне кон’юнктурі і диктатові ситуацій, вільне від цензури не тільки зовнішньої, а й внутрішньої” [3: 13].

Згадана дослідниця розглядає епістолярну спадщину митців 1920–1930-х років “як голос доби” [3: 16]. Це так, але ж листи того важкого періоду не тільки голос доби, але й голос людини, точніше, людей, письменників тієї доби, які у важких умовах зуміли вистояти, зберегти себе, а разом з тим і мистецтво. Бо, як слушно зазначає Ю.Шерех, це було “покоління приречених (І не тільки через політичні обставини). Але воно творило й горіло. Воно не боялося правди і не боялося страху. Його песимізм був творчий, а оптимізм трагічно-гіркий. Бо це було покоління справжніх людей...” [12: 96]. І допомагала їм у цьому постійна праця над собою, здатність до самоаналізу, самоконтролю, самокритики тощо.

Епістолярна спадщина зазвичай використовується для з’ясування літературних смаків, літературної позиції тих чи інших авторів, але одночасно вона може стати у пригоді і в педагогічному сенсі, коли учні на конкретних прикладах через зміст листів можуть побачити, як вимогливо ставилися митці до своєї праці, постійно звертались до самовиховання, простежити використання ними широкою гамою методів самовиховання. Адже, як справедливо писала з цього приводу М.Коцюбинська, “навколо листів – аура автентичності... Тут немає фальшу, лестоців, прикрашання – людина постає своїм еством” [3: 19]. Особливе значення у виховному сенсі мають листи письменників, написані в екстремальних ситуаціях.

У науці вже відзначалося, що “листування політичного в’язня – особливий жанр: адже він мусив на кожному слові пам’ятати про люту цензуру, що не дарувала й натяку на правду. ... Ось чому трагічний епістолярій української інтелігенції ще треба вміти читати: зміст таких листів, наприклад, із Соловецьких таборів, становлять переважно “безпечні” теми...” [4: 75]. Переконатися в цьому можна на матеріалі листів В.Підмогильного. Дуже показово, що він турбується зовсім не за себе, а за долю своїх рідних. Так, у 1935 р. він написав дружині з Соловків: “Влаштувайся серйозно, міцно, і головне не почувай себе зв’язаною зі мною. В тебе є дитина, а я минуле. В попередньому листі я послав записку Ромі – шкодую про це зараз. Не треба йому нагадувати про мене, він ще малий, забуде скоро, і це добре” (6.VII.1935) [11: 96], бо “він повинен вирости таким, щоб у його душі не було ніяких тріщин, ніякого дисонансу з суспільством. Турбуйся про це і психологічно, і формально” (28.VIII.1935) [11: 97].

Про своє становище В.Підмогильний пише дуже мало і вдає, щоб не турбувати рідних, ніби йому нічого не потрібно: “... що мені треба? Надішли паперу, копії, кілька хороших чорнильних олівців, марок, конвертів...” (28.VIII.1935) [11: 97]. Знову і знову

письменник повторює слова, які, безперечно, нелегко йому давалися. Бажано акцентувати на них увагу старшокласників, бо вони дають яскраве уявлення про шляхетну вдачу людини, яка геть позбавлена егоїстичних почуттів, яка думає, перш за все, не про себе (як би трагічно не склалося його життя), а про рідних.

Такі листи виступають як своєрідна сповідь, як доказ того, що навіть в умовах “ґратованого існування” людина завжди має залишатися людиною, використовувати методи самоаналізу, самоконтролю тощо.

Попри все, ми маємо справу з людьми, які давали й дають приклад духовної рівноваги, незламності духу, самоутвердження. Саме це допомагало їм жити й працювати всупереч будь-яким перепонам, незважаючи на “злі посмішки долі”. Зокрема, В.Підмогильний займався самоосвітою навіть на засланні, що підтверджують його листи з Соловків. Ось як він про це пише: “В мене нема ніяких змін – сиджу сам, читаю (прочитав близько 90 книжок), трохи пишу...” (16.IX.1935) [11: 97]; “більшу частину часу читаю. ... Я намагаюся, щоб час, проведений тут, не був втрачений для мене, але хочеться до людей, до живої роботи. ... Тепер я задумав написати 8 оповідань, також певним чином пов’язаних. Одне уже написав. Цього мені вистачить надовго, ти знаєш, як повільно, обридливо повільно я пишу” (25.I.1936) [11: 99]; “заняття моє – читання. Окрім того, я читаю белетристику, звичайно. З літературною роботою питання виявилось складнішим, ніж мені здавалося відразу. Річ у тому, що я надто був відірваний від життя, тепер у своїх планах весь час наштовхуюсь на цей величезний і ганебний гандж. Мені потрібні люди, люди!...” (6.VII.1935) [11: 96]. Наведені цитати з листів В.Підмогильного дають нам змогу простежити, як через самоаналіз, самоспостереження він намагається з’ясувати причини свого тяжкого становища і намітити шляхи виходу з нього, а також шляхи досягнення поставлених цілей життя.

Постійно займався самоосвітою і В.Винниченко, який систематично працював над вивченням іноземних мов: “... Я прохав Калиновича прислати мені словники й самоучителі мов” (11.I.1921) [5].

Листи Б.Лепкого теж є підтвердженням того, що митець багато часу і великого значення відводив самоосвіті: “... бо придбав собі дуже інтересні матеріали в університетській бібліотеці. Там я купив книжок на 1½ тисячі марок, хоч у моїй кишені вітри віють...” (02.1920) [2: 376–377].

Аналізуючи епістолярій українських письменників, які опинилися за ґратами, не можна не звернути увагу на те, яке велике місце займає там внутрішній діалог автора із власною совістю.

Так, наприклад, В.Підмогильний постійно вдається до самоаналізу, до роздумів над сенсом життя взагалі і власного зокрема. Як не дивно, саме в умовах заслання, на самоті, письменник починає уважніше, самокритично переглядати пройдене життя: “Що написати про себе? Все до решти я передумав, побачив, що в житті я скрізь був неправий, і ніколи життя не здавалося мені таким прекрасним, як зараз” (6.VII.1936) [11: 103].

Сам по собі самоаналіз є досить поширеним методом роботи особистості над собою, який зустрічається і в творчості, і в епістоляріях письменників. Ми ж звертаємо увагу на те, що метод самоаналізу набуває великого значення в умовах ізоляції митця від навколишнього середовища, від звичних умов життя. І, що особливо слід підкреслити, в листах письменників йдеться не стільки про фізичні, скільки про моральні муки, які були викликані намаганням розібратися у власній життєвій позиції. Особливо виразно це проявляється в листах М.Івченка, який був звинувачений за справою СБУ (Спілка Визволення України): “Почуваю себе надто відгородженим від життя не тільки фізичними, але й моральними муками. ... Мушу признатися, що всі події з початку арешту і до кінця суду пережив я дуже гостро і вразливо, і тепер почуваю себе безміри стомленим... З минулого досвіду знаю, що єдиним способом спекатися цього була б літературна праця. Але тут, в умовах ізоляції, на жаль, я нічого свого не можу писати. Для цього мені потрібна була б хоч незначна кількість свіжих вражень, як певних збудників до праці” (20.IV.1930) [8]. Про моральні муки, душевний неспокій, самоаналіз, самокритику за бездіяльність, прагнення підбити підсумки

творчої праці як результату постійного й наполегливого самовдосконалення свідчить й інше листування митця: "... Це то мене спокусило зостатись у Лубнях, бо вже багато зим марно пропало у мене ... і підвести підсумки в роботі – бо вже мучився до нестями, маючи часу для праці" (15.XI.1922) [7].

Аналіз тексту листів "дає змогу зсередини простежити болісні процеси внутрішньої еволюції до "несвободи", "корозії" таланту – від перших симптомів до апогею" [3: 23], які реалізуються в незадоволенні власним творчим доробком, у самоаналізі, який приводить до самокритики та самоосуду: "За надмірною працею та ще більшими всякого роду клопотами не маю спромоги як годиться і як мені совість та серце наказує сповняти мої громадянські та товариські обов'язки" [2: 226]

У неволі всі ув'язнені почуваються дуже погано, але для письменника ізоляція від життя, суспільства переживалася особливо гостро. Справа не лише в тому, що часто-густо були відсутні елементарні умови для творчості, давалася взнаки і відсутність тих "свіжих вражень", про які згадував М.Івченко. Тому В.Підмогильний заходився був написати новий роман – "не такий, правда, як мені хотілось би, а такий, для якого в мене є життєвий матеріал" (7.III.1936) [11: 99]; "я обдумав роман з часів 1930 р., але написати його не можу, бо мені не вистачає знання побуту і техніки заводу, який повинен там фігурувати. Я дуже відчуваю зараз одну із вад мого минулого – незнання реального життя" (12.IV.1936) [11: 102].

Дуже показово, що вивчення й аналіз епістолярної спадщини українських письменників 20–30-х років ХХ століття дає право стверджувати, що для них було зовсім не характерним використання методів самопохвали, самозадоволення, а навіть самозаспокоєння. Навпаки, для них більш характерними були самокритика, самозасудження, які одночасно не виключали об'єктивної й слушної критики з боку оточуючих, яка сприяла об'єктивній самооцінці: "Приміток я завжди боявся, і ось таки наплутав! Якщо ж ласка Ваша, напишіть мені про ті помилки – Ваші вказівки і поради для мене завжди цінні й позиточні" (10.VII.1931) [9: 23]. З психологічної точки зору це можна пояснити умовами суспільного і літературного життя епохи, коли об'єктивна критика в друзі була практично відсутня. Все вирішувалося під наглядом цензури та інших органів ідеологічного впливу. Схвалення чи засудження того чи іншого письменника, позитивна чи негативна оцінка були наслідком позалітературних міркувань. Тому самокритика, на основі глибокого самоаналізу, об'єктивної самооцінки, ставала важливим знаряддям у роздумах митців над власним творчим доробком і допомагала знайти сили й шляхи подолання різних життєвих перешкод, труднощів у досягненні поставленої мети, реалізації програми самовдосконалення.

Цю тезу можна проілюструвати на прикладі М.Хвильового, життя якого було "борінням із самим собою, двобоєм таланту й кон'юнктури" [3: 23]. Тому і в листах М.Хвильового до М.Зерова зустрічаємо самокритику й самозасудження, самопереконавання: "Тепер про внутрішню свободу. Саме її і бракує мені. Поет безперечно є продукт свого часу, але поетом ще не можна назвати того, хто в полоні фейлетонної сучасності. Це, звичайно, не самопокора, а тільки стара і вічно нова істина. Я цілком доросла людина і не тільки зумію найти собі ціну, але й – поставитись до себе суворо, критично. Саме внутрішня свобода і є одне з моїх хворих місць... Все зло тому, що я сам хам... Мені вже бракує об'єктивної критики, що не тільки б шукала вдалих місць, але – головне – зазначила б мої хиби. Справді: воно хоч і приємно втішатись дифірамами, але ще приємніше знати: як же далі? Почуття самокритики не завше скеровує на правдивий шлях, цим і пояснюється почасти те, що я мало пишу (властиво багато знищую)" (1923) [10: 4].

Науковці вважають, що листи мають значення самохарактеристики, що там важлива вага живих щохвилинних деталей і переживань. "Її еквівалент – правда". І далі вони стверджують, що "лист – документ найінтимнішого спілкування, розмови "в чотири ока", де виявляється найпотаємніше, те, чого не можна сказати вголос" [3: 27].

Однак ми вважаємо, що абсолютизувати цю думку не слід, бо іноді автор підсвідомо (або навіть свідомо) може розглядати своє епістолярне творіння як художнє, тобто ставитися

до нього як до художнього твору чи, принаймні, його ескізу. А для художнього твору взагалі необхідною умовою є елементи вигадки, фантазії, відштовхування від дійсних подій, вчинків. Так, скажімо, відбувається у М.Хвильового, який, на наш погляд, у листах самому собі приписував такі речі, думки, дії, яких ніколи й не було, а якщо й були, то не в такому гіпертрофованому вигляді. Наприклад, його передсмертний лист, чи лист до М.Зерова: “Прочитаю присланого листа, сяду, напишу відповідь, а потім або розірву її, або положу в стіл... Спитаєте, для чого це я роблю? Відповідаю: для того, щоб себе помучити, і себе і другого – це паралогічне явище, між іншим, я за собою спостерігав з дитинства: любив когось мучити, щоб тим самим себе мучити. Словом, достоєвщина, патологія, але застрелитись я ніяк не можу. Два рази ходив у поле, але обидва рази повернувся живим і невразливим: очевидно, боягуз я великий, нікчема” (12.XI.1924) [10: 9–10].

Проаналізувавши вказаний лист, можна було б просто констатувати, що у даному випадку ми маємо справу з використанням М.Хвильовим таких методів, як самоаналіз, самокритика, самоосуд тощо. Але тут скоріше варто було б внести певне уточнення, зважаючи на характер автора і притаманний йому епістолярний стиль, оскільки “не слід забувати, що автентичність образу автора листа не лежить на поверхні тексту. Істинний автопортрет на епістолярному ґрунті вимальовується лише за умови вдумливого уважного читання – без абсолютизації кожного слова і кожної щохвилинної реакції, зумовленої побутовою і психологічною конкретикою... Листи, прочитані вдумливо, осмислені цілісно й концептуально, передусім дають змогу відчутти не замулений накипом історії і міжособистісних стосунків тих чи тих її персонажів образ конкретної людини, допомагають розвіяти стереотипи, що склалися...” [3: 25].

Самоаналіз у листах письменників торкається не лише психології творчості, а й мотивації своїх вчинків, поведінки. При цьому треба враховувати, що вагоме значення при аналізі епістолярної творчості письменника мають постаті адресатів: від цього часто залежить тематика, структурні й стилістичні особливості листів [1]. Так, цитовані вище листи М.Хвильового, в яких відчувається елемент провокативності, ймовірно, не випадково були адресовані М.Зерову – теж письменнику, який був здатний оцінити зміст листів свого кореспондента як своєрідні художні твори.

Отже, сказане дає підстави зробити висновок, що аналізуючи і виокремлюючи методи самовиховання в кореспонденції письменників, обов’язково слід враховувати стиль письма автора, за яких умов і з якою метою вони використовувалися, і, безперечно, кому були адресовані ці листи. Сказане має пряме відношення не лише до сприйняття епістолярію з позиції літературознавства, але й педагогіки та психології.

З цієї точки зору дуже показовими є листи В.Винниченка. Принцип “чесності з собою”, через який відбувався процес “самовиховання” В.Винниченка у морально-етичному плані, не завжди спрацьовував, про що свідчить, наприклад, один з його листів: “Формально я нічого не змінив, але я щасливий з того, що знайшов себе, що я – не розірваний тепер, що є “чесним з собою”, себто, що мої переконання не розходяться з моїми ділами, що вся моя воля напрямлена по лінії цієї гармонізації, що внутрішні конфлікти не роздирають мене, не ослаблюють, не обезвольють, що я маю змогу бути послідовним і консеквентним до кінця, до найвищої степені” (4.V.1920) [6: 2–4]. Отже, власна етична концепція автора, концепція творення щастя побудована на ідеї постійного самовиховання, яке досягається певною системою поведінки, передусім – це “чесності з собою” через самоаналіз, об’єктивну самооцінку, самокритику.

Таким чином, найбільш сприятливим матеріалом для формування в старшокласників потреби самовиховання, включення їх у цей процес, на нашу думку, є листи як “явище межове – на зіткненні різних аспектів і “жанрів” людської поведінки, різних рівнів самоусвідомлення людини” [3: 5], з яких найбільш яскраво проступає автентичний образ автора, його еволюція, світоглядні перетворення, внутрішні трансформації, здатність до самовиховання.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеев М. Письма к Тургеневу // Тургенев И. Сочинения в 18 т. – М.: Наука, 1982. – Т. 1. – 607 с.
2. Журавлі повертаються ...: З епістолярної спадщини Богдана Лепкого / Упоряд., авт. передм., прим. і коментарів В. Качкан. – Львів, 2001. – 920 с.
3. Коцюбинська М. “Зафіксоване і нетлінне”. Роздуми про епістолярну творчість. – К.: Дух і літера, 2001 – 300 с.
4. Кузьменко В. Дифірамб чи епітафія жанрові? // Слово і час. – 1997. – № 1. – С. 72–78.
5. Лист В. Винниченка до В. Левинського. 11.I.1921. – Відділ рукописів ін-ту л-ри ім. Т.Г. Шевченка АН України. – Ф. 171. – Од. зб. 145. – Арк. 1.
6. Лист В. Винниченка до клясово несвідомої української інтелігенції. 4.V.1920. – Відділ рукописів ін-ту л-ри ім. Т. Г. Шевченка АН України. – Ф. 171. – Од. зб. 126. – Арк. 2 – 4.
7. Лист М. Івченка до М. Зерова. 15.XI.1922. – Відділ рукописів ін-ту л-ри ім. Т. Г. Шевченка АН України. – Ф. 109. – Од. зб. 98. – Арк. 1.
8. Лист М. Івченка до Президії Всеукраїнської федерації Рад. письмен. 20.IV.1930. – Відділ рукописів ін-ту л-ри ім. Т. Г. Шевченка АН України. – Ф. 109. – Од. зб. 100. – Арк. 1.
9. Листи В. Підмогильного до М. Зерова // Слово і час. – 1991. – № 2. – С. 20–27.
10. Листи М. Хвильового до М. Зерова // Радянське літературознавство. – 1989. – № 7. – С. 3–15.
11. Підмогильний В. Листи з Соловків // Вітчизна. – 1988. – № 2. – С. 94–105.
12. Шерех Ю. Не для дітей. – Мюнхен: Пролог, 1964. – 415 с.

УДК 37.03

І.В. Стражнікова

### **ДІЯЛЬНІСТЬ БІБЛІОТЕК ГАЛИЧНИНИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ВИСОКОІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ, НАЦІОНАЛЬНО СВІДОМОЇ ОСОБИСТОСТІ (20-30-ті рр. ХХ ст.)**

*У статті доведено, що діяльність бібліотек Галичини у 20-30-ті роки ХХ століття мала значний вплив на формування високоінтелектуальної, національно свідомої особистості.*

*The article proves that the activity of Galychyna's libraries in the 20 and 30s of the twentieth century produced a considerable influence on highly intellectual and nation conscious personality formation.*

За останні роки набули значного розвитку дослідження історії бібліотек і бібліотечної справи – це є ознакою звільнення бібліотекознавства від попередніх вимог та обмежень у висвітленні реальної історії бібліотек України. Визнання спадкоємності, багатоаспектності та складності цієї історії, зокрема її розгляд в соціально-політичному контексті долі України на різних етапах її історичного розвитку, проведення історичних досліджень “є проявом, як зауважує Л. Дубровіна, унікального руху історії, що має свої критерії інтелектуального та наукового виміру” [3: 44]. Так, кінець ХІХ – початок ХХ ст. характеризується важливими соціально-економічними та політичними процесами на території України, які мали вплив на становлення та розвиток бібліотек і бібліотечної справи, розвиток науки та освіти, активізацію бібліотечної діяльності. Бібліотека розглядалась як “спеціальний заклад освіти” – осередок духовності, освіти, спілкування, дозвілля тощо. Тема школи, освіти, виховання, преси, книги й дитячого читання постійно була в полі зору тогочасних педагогів, культурно-освітніх діячів України (Х. Алчевська, В. Вахтеров, Д. Добра, О. Пругавін, М. Рубакін, С. Русова, С. Сірополко та ін.), зокрема Галичини (М. Галушинський, В. Домбровський, А. Княжинський, І. Копач, Я. Кузьмів, К. Малицька, М. Пачовський, Д. Петрів, І. Петрів, М. Таранько, С. Сірополко, М. Семчишин, І. Ющишин та ін.).

Відомо, що не кожний педагог може стати майстром, навіть коли намагається здійснювати цілеспрямований виховний вплив на школярів. Майстром стає той вчитель, який у процесі навчання спонукає дітей до самовиховання та самовдосконалення, основою яких є самоосвіта, що передбачає сформованість у людини потреби в постійному читанні. Отже проблема читання, а відтак і бібліотек є однією з найважливіших, що потребує невідкладного розв'язання у спільній роботі закладів освіти та родини.

У громадсько-суспільному становленні школярів та гімназистів Галичини визначеного періоду значне місце належало книжці. Українські педагоги краю постійно обстоювали думку, що її використання є важливим фактором національного виховання української молоді. Плекання рідної культури та традицій серед юнацтва відповідало його культурно-національному прагненню – побудови соборної України. Ще в 1909 р. К. Малицька, виступаючи на Першому українському просвітницько-економічному конгресі у Львові з повідомленням на тему “Видавництва для дітей і молодіжи”, наполягала на особливому значенні книжки як могутнього засобу виховання. За її словами, “добра книжка – се один з переважних чинників виховуючих, яким посередно можемо впливати на інтелектуальний і моральний розвиток молодого покоління. Книжка піддає дітям нові гадки, будить їх здібності, розвиває нераз дрімучого генія – се підстава, средство до здобування власними силами дальшого образования, се ґрунт під виріс нових грядучих поколінь” [7: 127].

Педагогічна періодика регулярно друкувала матеріали з питань бібліотечної роботи, впливу книжки на формування молодого людини. Аналіз комплектування бібліотек у навчальних закладах з українською мовою навчання дає підстави зробити висновок, що книжок, написаних українською мовою, було там більше, ніж написаних іншими мовами: в 1932 н.р. у часописі “Шлях виховання й навчання” був опублікований список українських книжок, рекомендованих для шкільних бібліотек Міністерством освіти Варшави, в якому всього 200 творів українською мовою письменників різних країн, серед яких 123 твори – саме українських письменників [9: 24-27]. Особливо гостро дане питання обстоювало товариство “Просвіта” в українських часописах Галичини – “Шлях виховання й навчання”, “Методика і шкільна практика”, “Життя і школа” та ін. Однією з умов успішного існування бібліотек було створення українським громадянством по селах при читальнях “Просвіти” відділів дитячих бібліотек, які при деяких читальнях успішно розвивались [5: 9]. Майже при всіх діючих дитячих бібліотеках працювали драматичні гуртки, гуртки співу, художнього читання, основним напрямом яких була популяризація українських народних звичаїв та традицій, як першоджерела національної культури (Бранівці, Вовчинець, Єзупіль, Колодієвка та інші села Станіславівського повіту). Наприклад, у звіті читальні “Просвіта” в с. Бранівці Станіславівського повіту за 1934/35р. зазначено: “прочитано 80 книжок в кінці року. Найбільш почитані – стрілецьке життя, козаччина, історичні” [6: 8]. Отже, саме українська література найбільш цікавила учнів і мала попит.

Любов до читання прищеплювалася учням галицьких шкіл через їх участь у традиційних конкурсах, поєднанні читання з переглядом вистав у театрі, телепередач, з культпоходами в кіно, прослуховуванням радіо. Водночас галицька вчителька І. Петрів наголошувала, використовуючи різноманітні методи зацікавлення дітей книжкою, ні в якому разі “не слід категорично забороняти деякі твори, бо це спричинило б саме протилежну реакцію – людину манить заборонене, тим більше дитину, яка ще не вміє панувати над своєю волею” [9: 10].

Міркування І. Петрів про книжку, бібліотеку та їх виховне значення в багатьох позиціях знайшли практичне втілення під час проведення “Двомісячника української дитячої книжки” (ДУДК), оголошеного Об'єднанням працівників дитячої літератури (листопад-грудень 1967 р., Канада). Організатори “двомісячника” зазначали, що “українська книжка є:

- 1) скарбницею величних духовних і культурних надбань українського народу, від яких залежить наше існування як свідомої спільноти;
- 2) незаступним засобом формування ідейного світогляду та зразкового характеру багатомовного українця – громадянина будь-якої країни світу;

- 3) корисним доповненням і завершенням всесторонньої модерної освіти і, врахувавши, що існування та розвиток української дитячої літератури (книжки і преси) залежать від розуміння її ролі та підтримки з боку всього рідного громадянства” [1: 3].

Як бачимо, важливість заходів щодо популяризації української літератури була незаперечною. Реальна ситуація, яка складалася серед українців (і перш за все молоді) стосовно рідномовного письменства, була тривожною.

Внаслідок поширення й поглиблення знань серед широких верств населення світ іде вперед, народи підносяться на щораз вищий ступінь розвитку, їх життя покращується – освіта одиниць це мірило висоти загальної культури народів. Велике значення в навчанні і “велику прислугу” в цьому мають бібліотеки. Однак часопис “Рідна школа” зауважував: “треба дбати про те, щоби книжки не лежали на полицях бібліотечних шаф, лише треба старатися про те, щоби вони якнайчастіше діставалися до рук властивих читачів” [8: 137]. Відтак виникає проблема праці професійного бібліотекаря (підкреслено – *І.С.*) – людини, яка буде знати “що кому радити читати. Тоді щойно мертві бібліотечні скарби переміняться в життєдайне добро народного навчання” [8: 137]. Тобто книжка є джерелом знань і виховання, коли її читають, а так – лишається “мертвим садом”.

На початку ХХ ст. склалися три типи бібліотек за своїм призначенням: спеціальні, публічні та наукові, що переважно залежало від мети діяльності, а також від особи ініціатора та засновника. В умовах неспроможності жителів села купувати літературу і передплачувати періодичні видання – організація бібліотеки “з доброї волі одної людини” не уявляє собою ніяких формальних і мінімальних фінансових витрат. Найголовнішою та найбільшою організаційною прикметою сільської дитячої бібліотеки Я. Татомир вважав психолого-організаційну успішність: “щоби дитяча бібліотека на селі почала існувати й ділати. Опісля організатор дитячої бібліотеки – “ловиться” [11: 19]. За його спостереженнями, коли стикаєшся з дитиною, зокрема сільською на терені дитячої бібліотеки, вона прив’язує до себе надзвичайно швидко й сильно. “Інтелігентні, ясні й щирі та довірливі оченята отих малих...мають в собі щось, чим хватають за саме серце. Крізь ті оченята говорить до нас велика, пребагата душа нашого народу й притягає до себе із непереможною силою, як хрустальносвіже, гірське джерело – втомленого мандрівника” [11: 19-20].

Книжка для тогочасної сільської дитини це новий світ, світ несподіваний, чарівний, водночас дійсний, зовсім певний; це велика, часом революційна зміна в душі сільської дитини. Сільська дитяча бібліотека як форма виховання і сьогодні є незвичайно пластичною. Від її організатора й працівника залежить, щоб у неї “вмістити зміст справжньої кузні високо-вартісних громадян”. Виходячи з цього, вона криє в собі такі великі й гідні виховні можливості, що складаються з таких моментів: бібліотекар дитячої бібліотеки може мати повний вплив на якість підбору літератури кожної дитини; без труднощів і перешкод він може планово опитувати кожного читача – дитину, що буде мати більше виховне значення, більшу роль, зацікавленість в подальшому читанні. На сучасному етапі розвитку України недооцінюються дитячі бібліотеки, хоча вони можуть відіграти величезну виховну роль: формувати світогляд і характер молодого покоління, дати йому національно-громадянське виховання тощо.

Великий виховно-формуючий вплив може мати в такій бібліотеці ще й сам бібліотекар при безпосередньому зв’язку з дітворою. Виховний вплив бібліотек зростає, коли бібліотекар сільської дитячої бібліотеки під час видачі книжок проводить з дітворою розмови на теми прочитаних книжок чи на інші актуальні теми; проводить спільне читання й пояснення історії України з маленькими читачами; виучує з дітьми ігри й вправи і т.п. У такій дитячій бібліотеці її працівник може віддатися творчій, шляхетній і “національно найбільше – хосенній праці, праці формування сильних громадян, праці формування нового, без порівняння свідомішого, сильнішого й більш творчого покоління” [11: 21].

Донині згадують люди по селах, що колись невчений дяк більше навчив, чим нині вчений учитель. Дяк не навчив більше від учителя, але дяківська методика була



ефективнішою завдяки використанню “оригінальної” книжки, яка вчила людину любити її, а ця любов вподальшому вела до самоосвіти, яка, як зауважував М. Галушинський: “Як усе на світі, так і освіта, знання, виховання треба добувати власними засобами й силами. Тоді щойно людина зможе оцінити вартість добутого, щойно тоді зрозуміє і ціну своїх досягнень” [5: 7]. Але все це відбудеться лише тоді, коли людині буде надана можливість полюбити книжку – це перша умова на шляху до освіти. Так, в галицькій газеті “Учительське слово” в 1925 р. наводився приклад методів заохочення дітей до читання зі сторін основних осередків виховання, які демонструємо в таблиці 1.

Б. Лепкий писав до одного з видавництв, де скаржився, що “в нашій громадянстві вже нема для кого писати, що культурний доробок яким ми досі величалися, прийдеться тепер запропастити і що грубий сучасний матеріалізм зжер народного духа. Народ жде якогось невідомого спасення, а забуває, що там де духа нема там вже мертвота, там смерть!” [5: 7]. Винуватцями упадку рідного слова і письменства в великій мірі вважалося українське учительство народних і середніх шкіл, які забули, що саме вони є організаціями “жреців духу, ... є тими культурними весталками, які мають стояти на сторожі, щоби огонь народного духу не лише не погас, але палав що раз яркішою полумінню і сліпив очі всім, хто важився би його погашувати” [5: 10].

Таблиця 1.

**Вплив осередків виховання на розвиток пізнавальних інтересів дітей через читання**

<b>Головні осередки виховання</b>	<b>Методи заохочення до читання</b>
<i><b>Родина</b></i>	Обмежує на “Отче наш”, “Богородице”, “Вірую”; потрібні здорові руки до роботи, а відношення до читання байдуже – “Мій тато не вмів читати; я не вмію читати, а якось живу, той не конче мому синові чи доньці витратити марно час на “пусте”
<i><b>Школа</b></i>	Заохочення до читання книжок проходить поза школою, читання книжок дітям самим вчителем, нема підбору лектури відповідно до класу, уподобань, віку дітей
<i><b>Церква</b></i>	
<i><b>Держава</b></i>	

Джерело: [4: 8].

Аналіз даної таблиці доводить, що в жодного із осередків виховання не було відповідного зацікавлення в розвитку загальних культурних потреб дитини, її читацьких інтересів, творчості, комунікативності, підготовки до життя в соціумі тощо.

Для подальшого розвитку бібліотек та бібліотечної справи було рекомендовано проводити (як у багатьох містах і селах Європи) виставки й ярмарки книжок. На місяць жовтень знижувались ціни на книжки, щоб кожний бажаючий міг купити книжку. Цей великий книжковий рух підтримували різними засобами освітні товариства й уряди, бо метою було не “позбутися книжок з книгарняних полиць”, а ширити знання й освіту “між всім громадянством своєї нації” [2: 2]. Наголос робився на вплив учителів і священників, “розговорами з поодинокими громадянами, а найважливіше – приміром! Учителі, священники та інші інтелігенти повинні кілька разів у році купити в місцевій кооперативі або читальні деяку книжку, вибираючи на купівлю відповідну хвилю, коли в кооперативі збереться більше число людей” [2: 2].

Таким чином, увесь педагогічний та науковий доробок галицьких освітян з даної проблеми позначений переконанням, що без заснування бібліотек, постійного читання творів світової та вітчизняної (рідномовної) літератури не може бути сформована високоінтелектуальна людина, національно свідомою особистістю.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Двомісячник української дитячої книжки // Наша мета. – 1967. – 4 листопада. – С. 3.
2. Домбровський А. Книжка і письменність на село // Учительське слово. – Львів. – 1929. – Ч.10. – С.1-3.
3. Дубровіна Л. Грунтовне дослідження історії дитячих бібліотек України // Бібліотечний вісник. – 2005. – №1. – С.44-46. – С.44.
4. Закладайте шкільні бібліотеки // Учительське слово. – Львів. – 1925. – С.6-12. – С.8.
5. Іленко О. Лихоліття рідного слова (анкетна стаття перед “місяцем української книжки”) // Учительське слово. – Львів. – 1926. – Ч.11. – С.5-10.
6. ІФОА. Фонд 378. Станиславская филия товарищества “Просвита”. – Опись 1. – Справа 7 “Годовые отчеты о деятельности читальни “Просвита” в с. Бранивцы Станиславского уезда. – 9арк. – Арк. 8.
7. Малицька К. Видавництво для дітей і молодіжи // Перший Український просвітницько-економічний конгрес. – Львів, 1909. – С. 126 – 151.
8. Народне навчання // Рідна школа. – Львів. – 1934. – Ч. 9. – С. 136-137.
9. Петрів І. Засоби педагогічного поступування // Життя і школа (Велика Британія). – 1962. – Ч. 3. – С. 9 – 13.
10. Таранько М. Шкільні бібліотеки // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Ч. 1. – С. 19-27.
11. Татомир Я. Діточа бібліотека на селі як форма національно-громадянського виховання дітей // Рідна школа. – Львів. – 1934. – Ч.2. – С. 19-21.

УДК 37.018

В.Л. Федяєва

### **СІМЕЙНА ПЕДАГОГІКА В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ РОСІЙСЬКИХ УЧЕНИХ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті розглянуто науковий доробок російських учених кінця ХІХ – початку ХХ століття в Росії щодо висвітлення проблем сімейної педагогіки.*

*The article considers Russian scientists' contribution concerning family pedagogy problems interpretation in Russia of the end of the nineteenth and the beginning of the twentieth century.*

Теорія і практика сімейного виховання розвивалась протягом багатьох століть, і в кожний історичний період мала свої особливості, обумовлені соціально-економічним, політичним курсом країни, а також рівнем розвитку освіти, науки, культури. Особливо теоретичні основи сімейного виховання стали об'єктом дослідження педагогічних наук в Україні у другій половині ХІХ століття і мали прямі зв'язки з розвитком цих процесів у Росії.

Метою публікації є з'ясувати характерні особливості становлення сімейної педагогіки наприкінці ХІХ – початку ХХ століття в Росії.

Питання виховання дітей у сім'ї в цей період виокремлюються із загальнопедагогічних підходів, водночас починають теоретично обґрунтовуватися положення про виховання дітей дошкільного віку. Таким чином, наука про сімейне виховання на початковому етапі свого становлення звернулася до праць, у яких йшлося про виховання дошкільнят – домашнє виховання. Саме друга половина ХІХ століття характеризувалася появою наукових праць, присвячених аналізу загальних питань історії сім'ї та особливостей виховання дітей у російській сім'ї початку ХХ століття (П.Каптерев, О.Водовозова, О.Конрад, В.Паворінська, М.Цебрикова). У центрі уваги дослідників були проблеми, що спричинювали труднощі взаємодії батьків і дітей. Значну увагу О.Острогорський, П.Лесгафт у своїх працях приділяли обґрунтуванню теоретичних положень сімейних стосунків та їх впливів на виховання дітей.

Досить глибоко та ґрунтовно в російській педагогіці теоретично обґрунтовано й висвітлено позиції щодо основ сімейного виховання (В.Бехтерев, П.Блонський, П.Каптерев,

М.Карінцев, М.Манасеїна, Є.Покровський, М. Румянцев, І.Сікорський, К.Ушинський, І.Фесенко). Помітне місце в працях російських учених (П.Каптерев, В.Паворінська) було відведено питанням окремих напрямів виховання (естетичного, трудового), а також визначенню засобів виховання дітей у сім'ї: колискова пісня (М.Румянцев); іграшки, гра, розваги (П.Каптерев, Є.Покровський); рідне слово, рідна мова (К.Ушинський, О.Тіхєєва); як окремих засіб виховання розглядалися фольклорні твори, насамперед казка (О. Калмикова).

На початку ХХ століття російські вчені звертаються до проблем поєднання і співвідношення форм виховання дітей у сім'ї та школі (П.Каптерев, О.Острогорський). Подальшого теоретичного обґрунтування і практичної реалізації набула сімейна педагогіка на Всеросійському з'їзді з питань виховання дітей у сім'ї. Ініціатором, організатором і основним доповідачем був П.Каптерев. Безумовно, що сімейна педагогіка в Росії цього періоду формувалася на основі праць вітчизняних і зарубіжних учених, які досліджували теоретичні положення та практику виховання дітей дошкільного віку в сім'ї.

Характерною ознакою для подальшого розвитку основ сімейної педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття було те, що саме в цей період набули нового звучання форми шкільного, суспільного і сімейного виховання, а отже, здійснювався пошук шляхів їх поєднання, виокремлення особливостей і обґрунтування нових підходів до виховання дітей у сім'ї, на який величезний вплив мали соціально-політичні, економічні, демографічні зміни в країні. Крім того, інтенсивно розвивалися дошкільні заклади – дитячі ясла та садки. Все це висувало нові вимоги як до сім'ї, так і до суспільних державних закладів у справі виховання дітей та молоді. Активно поширювалися форми просвітницької роботи серед батьків. Нового звучання і значення набувають проведення батьківських зборів; робота батьківських комітетів, а також громадські об'єднання батьків. Активно ці питання обговорюються на сторінках періодичних видань.

Така робота була спрямована на подолання протиріч між традиційними (історично існуючими) формами виховання дітей у сім'ї і новими формами виховання дітей у школі, дошкільних навчальних закладах і громадських організаціях, об'єднаннях дітей та молоді. Аналіз наукових праць цього періоду з історії розвитку й становлення сімейної педагогіки є свідченням того, що виховання в школах, ліцеях, гімназіях, дошкільних закладах не може бути обмежено тільки організацією навчально-виховного процесу в ньому, адже навчання не є провідною формою і не може повністю розв'язати виховні завдання. Тому ці та інші питання повинні бути спрямовані на спільні дії сім'ї, школи, дошкільних навчальних закладів та громадськості, на розв'язання виховних завдань.

У працях російських учених цього періоду висвітлюються актуальні питання сімейної педагогіки; з'ясовується, коли, за яких суспільних обставин і науково-педагогічних умов сімейна педагогіка виокремилась в окремий напрям історико-педагогічного дослідження; визначаються шляхи, форми, засоби і методи виховання дітей у сім'ї. Значне місце в наукових розвідках відведено питанням конкретних засобів і прийомів реалізації завдань виховання дітей та молоді в тогочасних умовах, окреслено шляхи та перспективи їх розв'язання.

Дослідження російських учених були присвячені як суто теоретичному обґрунтуванню окремих положень виховання дітей у сім'ї (К.Ушинський “Праця в її психічному і виховному значенні”), а також носили суто практичний характер (В.Паворінська “Привчання дівчаток до домашнього господарства”). Помітною особливістю цих праць було й те, що, звертаючись до однієї і тієї самої проблеми сімейного виховання (визначення мети виховання дітей у сім'ї, розвиток певних особистісних якостей, моральне виховання, формування волі тощо), вчені пропонували різні шляхи, форми, методи, засоби їх реалізації, висловлювали деякі суперечливі думки, аргументи, свої підходи до системи сімейного виховання.

Наприкінці ХІХ – початку ХХ століття до проблем виховання дітей у сім'ї звертаються педагоги, психологи, медики. Показовою в цьому напрямі, зокрема у визначенні теоретичних положень сімейної педагогіки є психолого-педагогічна праця доктора медицини

М.Манасеїної “Основи виховання”. У своєму дослідженні авторка розкриває суть історії сімейної педагогіки, визначає роль, можливості, мету і завдання сім’ї щодо розвитку і виховання у дітей різних почуттів та їх значення в морально-вольовому становленні особистості, зосереджує увагу на важливій складовій виховання дітей у сім’ї – розвитку психіки [5].

До проблем психології в сімейній педагогіці звертається також і В.Бехтерев. Висвітлюючи питання виховання на ранніх етапах життя (початкового виховання), він акцентує увагу вихователів на необхідності знання основ психології з подальшим їх використанням у практичній діяльності [1].

Відомі російські вчені, діячі народної освіти у своїх психолого-педагогічних працях обґрунтували теоретичні положення виховання дітей у сім’ї, які відповідали умовам народногосподарського, суспільного та політичного життя Росії. Ці праці були спрямовані на розв’язання питань, що практично постали перед російською сім’єю в цей історичний період і таки дали відповідь на питання як поєднати різні форми виховання, щоб досягти мети як сім’ї, так і країни в цілому, щодо виховання дітей і молоді.

Аналіз наукових робіт дає змогу стверджувати, що сімейна педагогіка в дослідженні російських учених була у постійному пошуку раціональних шляхів розв’язання виховних завдань у сім’ї, які відповідали розвитку науки, культури, освіти того часу.

Значну роль у систематизації теоретичних положень, визначенні місця сімейної педагогіки у подальшому розвитку російської педагогічної науки відіграв Загальноросійський з’їзд, присвячений проблемам сімейного виховання (30 грудня 1912 р. – 6 січня 1913 р.), на відкритті якого з промовою виступив П. Каптерев, чітко поставивши питання: “...що необхідно робити – зміцнювати й удосконалювати сімейне виховання, яке є на цей час, або замінити його новим, суспільним?”. П.Каптерев дав розгорнуту характеристику впливу суспільних процесів на систему сімейного виховання (класові зміни в суспільстві, поява робітників, їх напружена праця, відсутність батька і матері), яка приводить до того, що діти залишаються без догляду, і вони (батьки) “безперервно звертаються до суспільства з проханням надати допомогу у вихованні дітей“. Така ж ситуація виникає і в дітей селян, коли вони зайняті з ранку до вечора на сільськогосподарській праці [3].

Звертає увагу П.Каптерев на те, що батьки й забезпечених дітей не завжди володіють “педагогічним умінням” та “педагогічною підготовкою” до виховання дітей у сім’ї. Загалом же діти прагнуть до більш широкого спілкування з однолітками. Тому, на думку вченого, і з’явилися у Росії в цей період різні громадські організації, об’єднання, які прийшли “... на допомогу сім’ї у вихованні дітей: сімейні союзи, гуртки з дошкільного виховання, виховні будинки, ясла, дитячі садки, приюти” [3]. Появу таких об’єднань і закладів П. Каптерев пов’язує з рівнем розвитку культури в країні і наголошує, що “... чим культурніша країна, тим багаточисленнішими і різними є дитячі громадські об’єднання“ [3].

Така тенденція, на переконання педагога, підсилює позицію соціалізації сімейного виховання, проникає в життя кожної сім’ї, наповнює життя сім’ї новим звучанням.

Продовжуючи аналіз, роздуми над питанням, “... а що буде якщо сімейне виховання повністю замінити громадським?”, – П.Каптерев визначає “... два, досить суттєві недоліки у вихованні дітей за таких умов: по-перше, такий підхід нанесе шкоду для розвитку дитячої індивідуальності, а по-друге, – стверджує вчений, – ... тільки сім’я може внести у виховання елемент надзвичайної важливості – любов, розкриття і виховання дитячого серця” [3].

У своїй промові П.Каптерев дав розгорнуту характеристику особливостей громадського і з’ясував переваги та специфіку сімейного виховання. Звертаючись до геніальних праць відомого швейцарського педагога Й.Песталоцці, називаючи його “безсмертним співаком сімейного життя і сімейного виховання”, доповідач віддає належне його теоретичним положенням та підходам у питаннях виховання дітей у сім’ї. П.Каптерев також зауважив, що “на практиці сімейному вихованню притаманно багато недоліків” [3]. Він визначив один із шляхів подолання чи можливого поетапного усунення цих недоліків – “серйозною розробкою питань сімейного виховання” педагогікою, яка “...безумовно багато

займалася шкільною освітою, ніж сімейним вихованням” [3]. Уперше в цій промові П.Каптерев визначив сімейну педагогіку, як “маловідкриту область наукової педагогіки” [3], навів приклад, що з окремих дисциплін (латинської) існувало на той час багато підручників, а з методик сімейного виховання – обмаль.

Підсумовуючи, П.Каптерев наголосив, що “замінення повністю сімейного виховання суспільним просто неможливо і небажано” [3]. У сімейного виховання є основи для відпрацювання своєї педагогічної системи та переваги, які неможливо замінити найбільш досконалим суспільним вихованням. І ... взагалі, прагнення схоронити сім'ю і сімейне виховання просто недоречно. З іншого боку, “було б просто не розумно сім'ї відвернутися від суспільства і вести виховання своїх нових членів виключно за свій рахунок, тільки своїми силами, без допомоги існуючих громадських організацій”. П.Каптерев звернув увагу учасників з'їзду на те, що “можуть з'явитися і нові громадські організації” і їх діяльність необхідно враховувати у подальшій роботі.

З'їзд поставив за мету – розв'язання завдання “як, в якому вигляді і формі вибудувати самостійну систему сімейного виховання і як поєднати її з громадськими організаціями та складовим, наскільки її соціалізувати”.

П.Каптерев виступив з доповіддю “Завдання сімейного виховання” в якій довів, що “завдання сімейного виховання, всіх виховних періодів” виходять із загальних питань виховання людини і спрямовуються на:

- 1) всебічний гармонійний розвиток особистості; 2) виховання людини як члена суспільства в середовищі товаришів і однолітків, дитячих об'єднань, товариств, союзів і гуртків; 3) виховання людини у зв'язку з навколишньою природою, серед природи, за допомогою природи; 4) виховання людини у зв'язку з першоджерелом світового життя – з Божеством як частинки вселенського буття” [4].

Отже, виходячи з загальних завдань виховання підростаючого покоління, П.Бехтерев доводив, що ці “завдання необхідно мати на увазі і при сімейному вихованні”, адже в іншому випадку “...розвиток особистості буде неправильним” [4]. У цій же доповіді вчений окреслив шляхи реалізації завдань сімейного виховання в “перший виховний вік” з урахуванням вікових особливостей дитини.

Таким чином, у своїй доповіді П.Каптерев акцентував увагу на тому, що завдання сімейного виховання є загальнопедагогічними, а це водночас вимагає від вихователів вивчати особисті якості дитини, її природну індивідуальність, врахувати вплив навколишнього середовища на виховання дітей. Значну увагу в доповіді приділено питанням існуючих у сімейному вихованні недоліків, передусім прагнення дорослих перетворити дитячий вік (дошкільний) у підготовчий період (курс) до навчання в школі, а також прагнення розвивати у дитини певні навички, які важливі тільки для батьків (гігієнічні, інтелектуальні, естетичні, релігійні, такі, які будуть необхідні в подальшій практичній діяльності тощо). При цьому батьки не враховують ні здібності, ні характер, ні інтереси дитини. Є ще й “...третій недолік сімейного виховання – сімейний егоїзм та обмеженість світогляду” дитини. Такими є батьки, які прагнуть, щоб сім'я жила тільки власними інтересами і у замкнутому просторі, діти не брали участі в громадських організаціях, брали пасивну участь у суспільному житті тощо.

Учасники з'їзду прийняли “Резолюцію і побажання першого Загальноросійського з'їзду з питань сімейного виховання”. В заключному документі акцентувалося на необхідності: 1) вивчення дитини; 2) “фізичного виховання”; 3) “об'єднання батьківських організацій”; 4) роботи “...дитячих клубів”; 5) завданнях “дитячих майданчиків”; 6) розвитку “...ідеї народних дитячих садків”; 7) значенні “...дитячих ясел”; 8) визначення заходів подолання “...дитячої смертності”; 9) організації роботи, спрямованої на “...боротьбу з алкоголізмом”; 10) на допомогу держави, органів місцевого самоврядування і громадськості школярам”; 11) на створення належного економічного і правового підґрунтя для подолання “...дитячих правопорушень” [6].

Також велике значення для розвитку сімейної педагогіки наприкінці XIX – початку XX століття мало започатковане батьківським гуртком при Педагогічному музеї військово-навчальних закладів у Санкт-Петербурзі у 1898 році видання “Енциклопедії сімейного виховання і навчання” (1898-1910 рр.). Праці, які публікувалися в ній, були важливим засобом для просвіти батьків і для всіх тих, хто опікувався проблемами виховання дітей та молоді в Росії. Під керівництвом П.Каптерєва було видано 1-57 випуск, а за редакцією М.Карцева вийшли 58 і 59 випуски.

Батьківський гурток проводив широку просвітницьку роботу, надавав конкретну допомогу дітям, батькам, сім'ям, здійснював видавничу діяльність, за що отримав високу оцінку на міжнародній виставці, де було представлено діяльність аналогічних об'єднань із Англії, Бельгії, Німеччини, Франції в 1905-1906 рр.

Отже, праці російських учених кінця XIX – початку XX століття заклали міцні підвалини теорії виховання дітей у сім'ї і свідчать про окремий напрям педагогічних досліджень – сімейну педагогіку, яку П.Каптерєв свого часу охарактеризував, як “нововідкриту область наукової педагогіки”. Не викликає сумніву, що П.Каптерєв започаткував обґрунтування теорії сімейної педагогіки в Росії. Він одним із перших почав вивчати питання історії сімейної педагогіки. В своїх працях П.Каптерєв значну увагу приділяв теорії, історії питання, звертався до дитячої і загальної психології, що може бути окремим напрямом подальших наукових досліджень. На розв'язання проблем сімейного виховання були спрямовані зусилля педагогів, психологів, медиків, адміністрації шкіл і дитячих дошкільних закладів. Ґрунтовне вивчення цих праць може бути подальшим дослідницьким полем.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бехтерєв В.М. Питання виховання у віці першого дитинства (у зв'язку з постановкою його в Педологічному інституті) // Образование. – СПб., 1909. – № 2. – С.24-60.
2. Каптерєв П.Ф. Первоначальное воспитание // Історія російської педагогіки. – Петроград, 1915. – С.689-712.
3. Каптерєв П.Ф. Вступна промова на відкритті з'їзду // Праці Першого Всеросійського з'їзду з сімейного виховання. – СПб, 1914. – Т. I. – С.23-25.
4. Каптерєв П.Ф. Завдання сімейного виховання: Доповідь на загальному зібранні 30 грудня 1912 р. // Праці Першого Всеросійського з'їзду з сімейного виховання. – СПб, 1914. – Т. I. – С.31-36.
5. Манасєїна М.М. Основи виховання. – Вип. 5. – СПб., 1899.
6. Праці Першого Всеросійського з'їзду з сімейного виховання. – СПб, 1914. – Т. II. – С.692-702.

**УДК 37.017.92**

**Ю.А. Щербяк**

### **ЗНАЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ БОГОСЛОВСЬКОЇ ШКОЛИ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДУХОВЕНСТВА В ГАЛИЧИНІ (ПЕРША ПОЛОВИНА XX ст.)**

*Розглядається науково-педагогічна діяльність духовенства в Галичині першої половини XX століття. Висвітлюється проблема організаційно-педагогічних передумов підготовки священиків. Проведений аналіз діяльності української богословської школи, що успішно діяла в умовах бездержавності нації.*

*The pedagogical activities of the clergymen in Galichyna in the first part of the XX century is studied and generalized. The problem throws light upon organizing and pedagogical pre-conditions of priests' training. The analyses of Ukrainian theological school activity which was successfully functioned in conditions of stateless nation was carried out.*

У сучасних умовах розбудови незалежної держави актуальною є проблема відродження національної системи освіти як передумови виховання нового покоління українців. Це сприяє активізації творчого пошуку ефективних форм і методів організації навчального процесу, переосмислення мети і змісту виховання, зумовлює необхідність підвищення якості освіти. Через крах ціннісних орієнтирів тоталітарної системи в суспільстві спостерігається ідеологічний вакуум, наслідки якого особливо гостро позначилися на педагогічних та соціогуманітарних дисциплінах. Звернення до релігії, як скарбниці духовної культури людства й оберегу національної самобутності українського народу, в сучасних умовах переоцінки вартостей і трансформації ієрархії цінностей є логічним і закономірним явищем. Особливого такту, виваженості, компетентності і толерантності вимагає вирішення питання про визначення ролі, місця, механізмів дії релігії в освітньо-виховній сфері як середовищі формування нового покоління української нації.

Наукове обґрунтування релігії як чинника духовного оновлення сучасного суспільства здійснене в роботах багатьох дослідників: С. Гладкого, В. Іванишина, Г. Косухи, В. Палія, М. Рибачука. Аналізу даної проблеми присвячені, окрім дисертаційних, чимало інших наукових праць (монографій, статей, брошур тощо). Так, наприклад, історико-педагогічні аспекти діяльності Української Греко-Католицької Церкви висвітлювалися в працях І. Андрухів, Л. Генік, І. Мицишин, Б. Трофим'як, Ж. Ковби, Р. Яковишина та ін.

**Метою** статті є спроба охарактеризувати значення української богословської школи в науково-педагогічній діяльності духовенства в Галичині (перша пол. ХХ ст.).

У контексті вивчення означених вище проблем важливим є аналіз діяльності **української богословської школи** (представлена такими найвизначнішими діячами духовної інтелігенції краю як: О. Боцяном, Т. Галушинським, Ю. Дзеровичем, Д. Дорожинським, С. Кархутом, Г. Костельником, В. Лабою, Й. Сліпим, Й. Скрутенем, А. Шептицьким та іншими), що успішно діяла в умовах бездержавності нації. На думку вищеназваних галицьких релігійно-освітніх діячів, якщо нація, маючи свою духовність, оперту на історичне минуле свого народу, не спроможна створити власної богословської школи, то вона змушена буде шукати практичних вказівок, педагогічних методів релігійних практик, нових шляхів душпастирства в інших народів світу, що негативно позначилось би, у даному випадку, на духовному розвитку та національно-культурному відродженні українського народу. Вивчення історико-мемуарної літератури першої половини ХХ ст. дає підставу стверджувати, що українське священство ставило собі за мету створити власну богословську науку, дати українському народу нові взірці богословської літератури, організувати на належному рівні духовні навчально-освітні заклади (семінарії, академії), піднести релігійно-церковне життя з примітивно-парафіяльного ХІХ ст. до європейського рівня на базі нових наукових і пастирських вимог та здобутків у ХХ ст. [1: 75].

Проведений духовенством всебічний аналіз різноманітних навчально-освітніх систем виховання показав, що богословська наука, займаючи вагомий роль в житті людського суспільства, спрямовувала свої зусилля на прищеплення релігійних засад моралі, а також на формування етичних норм поведінки та ціннісних орієнтирів. Беручи за основу те, що предметом вивчення богослов'я є релігія, мета якої полягає у допомозі кожній людині знайти та встановити особистий зв'язок-контакт із Творцем, важливість даного аспекту проблеми у виховній діяльності Церкви є беззаперечною. Подібного висновку дотримувався отець І. Назарко, який у статті "Релігія і суспільність" (Календар Місіонера, 1941 р.) з цього приводу зазначав: "Релігія, як зв'язок людини з Богом, для людини дуже корисна, бо релігія вишколює розум людини, виробляє волю, ублагороднює серце людини. Через релігію Бог немов промінює на людину, даючи їй щось зо свого божества... Релігія – це твердиня суспільної моралі" [2: 33].

Керуючись інформацією, яка була надрукована в книжці доктора І. Музички "Початки української богословської науки в двадцятому столітті і Блаженіший Патріарх Йосиф" (Рим, 1978 р.) констатуємо, що становлення української богословської школи досліджуваного періоду проходило у важких суспільно-політичних і соціально-економічних

умовах, а саме: наступ та відступ російських царських військ, які залишили важкі моральні та фізичні наслідки на “тілі національного організму”; битва за Львів, більшовицька війна, доля УГА, і насамкінець – рішення політичних договорів у Версалі (18. 06. 1919 р.) і те, яке було прийняте Радою Амбасадорів (15.03.1923 р.), що дозволило приєднати територію Галичини до складу Польщі. Таким чином, серед несприятливих суспільно-політичних подій, які спричинили пагубну атмосферу ворожості, недовіри, невпевненості українських громадян до Польської державної влади, зародились у Львові перші паростки української богословської науки, найперше, у вигляді журналу “**Богословія**”, а згодом матеріалізувались у появі **Богословського Наукового Товариства** (далі БНТ).

Із монографії доктора Ю. Федоріва “Історія церкви в Україні” (Торонто, 1997 р.) дізнаємося, що галицькі богослови були учнями західних богословських шкіл (Рима, Інсбрука, Праги, Відня, Фрайнбурга). У своїх теологічних поглядах вони були близькими до так званих “унійних змагань”, відстоювали позицію “екуменізму”, яку ревно пропагував митрополит А. Шептицький [3: 306]. Так, зокрема, за статистичними даними, у 1912 році кількість українських богословів нараховувала 372 особи, а саме: у Львові – 224, в Станіславові – 97, в Перемишлі – 28, в Римі – 12, в Інсбруці – 8, у Відні – 1, в Фрайнбурзі – 2 [4: 620].

Заснування Богословського Наукового Товариства почалося з доволі помітної, як на той час події, а саме: з’їзду професорів українських духовних семінарій – Львівської, Перемиської і Станіславської, що відбувся 29-30 вересня 1922 року в приміщенні Львівської семінарії. Учасників з’їзду було 17, в тому числі зі Львова – 13, Перемишля – 2 і Станіславова – 2. У президію з’їзду вибрали 3-х членів: отця доктора Г. Лакоту – головою, отця доктора І. Лятишевського – заступником, і отця доктора І. Бучка – секретарем [5: 16].

Опрацювання статей релігійного змісту, предметом аналізу яких була діяльність БНТ дозволяє стверджувати, що мета з’їзду була спрямована на розв’язання трьох основних завдань:

- а) організацію Наукового Богословського Товариства чи академії;
- б) створення спільного навчального плану богословських студій у трьох семінаріях;
- в) видавництво богословського журналу.

Вище було вже зауважено, що переважна більшість учасників з’їзду безпосередньо мала відношення до діяльності українських духовних семінарій, які спрямовували своє зусилля на виховання високоосвічених духовних провідників народу. Для того, щоб скерувати навчально-виховний процес семінарій у правильне русло, яке б враховувало вимоги часу та нові завдання, що стояли перед церквою, виникла потреба створення спільної навчальної програми для всіх трьох духовних учбових закладів. Звичайно, що такий підхід до справи дозволив би консолідувати прагнення українського духовенства до формування національної богословської школи. Над опрацюванням нового навчально-освітнього проекту було обрано наступних учасників з’їзду: Дорожинського, Дзеровича, Кархута, Кисіля, Костельника, Лабу, Лакоту. Члени комісії подали на розсуд професорсько-викладацького складу українських семінарій навчальний план уже на наступний 1922/1923 шкільний рік, який був практично реалізований на богословському факультеті Львівської духовної семінарії.

Документальні матеріали свідчать, що одним із найважчих завдань було створення богословського часопису, яким займалася комісія, очолювана доктором Й. Сліпим. Однак, завдяки клопіткій праці, вже у першому кварталі 1923 року з’явився на світ перший примірник часопису “Богословія”, що набув великої популярності серед духовної та світської інтелігенції краю [6: 1]. Перед Першою світовою війною в галицькому краї вже були спроби заснування богословського журналу “Церковний вісник”, однак вони виявилися безуспішними. За намірами духовних отців, майбутній богословський журнал щодо свого тематичного змісту мав бути побудований на взірць німецького “*Quartalschrift*” [7: 370-371].

На думку головного редактора “Богословія” Й. Сліпого, новостворений часопис повинен був враховувати такі напрямки дослідження: наукові праці з богословсько-



теологічних проблем католицької церкви, оцінки творів релігійно-церковного змісту, актуальні богословські питання, огляд зарубіжних католицьких видань і журналів, відомості з науково-богословського світу, найновіші здобутки богословського знання [5: 22-23].

Матеріали аналізу наукових праць окресленого періоду дозволять стверджувати, що через рік після проведення з'їзду професорів у вересні 1922 року, а саме 16 грудня 1923 року галицьке духовенство скликало збори для заснування **Богословського Наукового Товариства**. Вищезгадана комісія подала на розгляд учасників зборів проект статуту товариства, який окреслював мету організації: згуртувати в українському народі богословські сили; плекати богословську науку; дбати про вищу богословську освіту духовенства;

Для досягнення поставленої мети, товариство зобов'язувалося виконувати наступні **завдання**:

- наукові дослідження в усіх ділянках богословського звання;
- видання наукових богословських праць;
- наукові богословські з'їзди, дискусії і ведення науково-богословських семінарів;
- співпраця з національними та зарубіжними науковими товариствами;
- утримування архіву, бібліотеки, читальні, наукових часописів;
- підтримка науковців, вчених богословів та інше [8: 340].

У процесі дослідження з'ясувалося, що члени товариства ділились на звичайних (міг стати кожен католик з вищою освітою, кожна інтелігентна особа, яка цікавилась богословською наукою); дійсних (в переважній більшості ними були греко-католицькі священики, що займались наукою, професори богослов'я), почесних (світські або духовні люди, які відзначились особливими заслугами у галузі богословської науки, або сприяли діяльності Товариства, а водночас й католицької церкви). Крім цього, у параграфі 9 Статуту БНТ зазначалося, що за літературну та наукову діяльність, носила теологічно-богословський характер, кожний із вірних церкви міг бути удостоєний звання члена-кореспондента секції товариства.

Варто зазначити, що на засіданні Управи 24.12.1923 року було створено три секції, за допомогою яких організувалася праця товариства: біблійна, філософсько-догматична, практично-богословська (пасторальна), а згодом й четверта – історико-правнична. Узагальнюючи роботу секції, робимо висновок, що їхнє завдання на даному етапі діяльності БНТ полягало у видаванні наукових творів для навчальних потреб українських духовних семінарій, опрацювання української богословської термінології, яка протягом століть залишалась здебільшого латинською. Все ж, пріоритетним напрямком діяльності роботи секції БНТ вважалося створення української Богословської Академії, яка на зразок Київської, мала стати одним із слов'янських богословських центрів [6: 5-6].

На особливу увагу в роботі Богословського Наукового Товариства заслуговували заняття в секціях у формі наукових доповідей, рефератів на актуальні богословські теми, які зачитувались членами товариства на засіданнях. Зауважуємо, що деякі з рефератів опубліковувалися в “Богословії”, або служили дискусійним матеріалом для подальшого наукового розвитку проблемних питань. Безперечно, це сприяло розвитку української богословської науки, викликало зацікавлення товариством і мало позитивний вплив на майбутніх студентів Академії, які включались у науково-дослідницьку роботу. Згодом, у 30-х рр. ХХ ст., товариство організувало так звані “Академічні вечори” для мирянства, української світської інтелігенції під назвою “За католицький світогляд”. До участі у цьому культурно-освітньому заході релігійного змісту були задіяні найкращі богословські сили з числа галицького духовенства. Так, зокрема, на 1934/1935 роки було передбачено виклади, які започаткував доктор А. Ластовецький лекцією на тему “Дуалізм матерії”. Отже: 02.12.1934 р. – доктор Г. Костельник “Психологічні джерела атеїзму”; 09.02.1934 р. – доктор А. Іщак “Безбожництво в Радянській Україні”; 27.01.1935 р. – доктор М. Дзерович “Медицина і мораль”; 03.02.1935 р. – доктор Л. Глинка “Католицька наука про державу”;

03.05.1935 р. – доктор Й. Сліпий “Віра і наука”; 25.03.1935 р. – доктор М. Конрад “Модерна ментальність та католицизм” [9: 315].

Тематика рефератів галицьких богословів була присвячена актуальним проблемам суспільства щодо формування релігійних основ моралі, а також відображала занепокоєння церкви розповсюдженням антигуманних ідей більшовизму. Все вище сказане дозволило Й. Сліпому на одному із засідань БНТ висловити щире співчуття переслідуваним жертвам сталінізму, а також “... з обуренням осудити такий режим, котрий у ХХ ст. гнобить усіх своїх горожан за їх релігію і плямить людство та його культуру” [10: 264].

Наступне головне завдання БНТ – створення необхідних умов для виховання католицької інтелігенції, яка в період національно-культурного відродження України повинна була сприяти пропагуванню ідей, спрямованих на захист української мови, національної школи, рідної історії та культури народу. Для реалізації окреслених завдань товариство змушене було вийти поза межі краю. Так, зокрема, в 1929 році БНТ заснувало філію товариства у Римі. Завдяки діяльності такої філії українські студенти вищих папських закладів могли налагодити тісні контакти з богословськими науковими колами Західної Європи.

Значним досягненням БНТ став розвиток та діяльність видавничо-бібліотечної справи, яка спрямовувала свої зусилля на пропагування та поширення християнських ідей, формування галичанам католицького світогляду. За даними звітів Загальних Зборів БНТ у Львові, які відбулись 25 грудня 1931 року в приміщенні Духовної семінарії, можна було отримати інформацію директора бібліотеки доктора М. Конрада про стан бібліотеки товариства. Із його слів дізнаємось, що в 1931 році у розпорядженні товариства було “3854 чисел скаталізованих, а 150 нескаталізованих. Стародруків має 127 чисел, дублікатів – 100. Читальня дістає журнали не тільки українські і польські, але також з Німеччини, Австрії, Югославії, Швейцарії, Франції, Італії та інших” [11: 90]. Особливо активну діяльність у бібліотечній справі проявляв доктор Й. Сліпий. В одному із виступів на засіданні товариства отець В. Лициняк повідомляв присутніх, що ректор Й. Сліпий часто подорожував по галицьких парафіях з метою пошуку стародруків, ікон, іншого церковного інвентаря, які мали історичну вагу та культурне значення. Всі ці культурні цінності старанно збирались БНТ, поповнюючи фонд бібліотеки та архіву товариства цінними матеріалами та історичними документами. За 10 років свого існування, БНТ видало 11 томів тримісячника “Богословія”, 12 томів “Праць Богословського Наукового Товариства”, організувало велику богословську бібліотеку, створило чималий архів рукописів [12: 85].

Підсумовуючи діяльність Богословського Наукового Товариства у першій половині ХХ століття, в контексті вивчення науково-педагогічної діяльності священиків, зазначаємо, що до головних заслуг товариства належало:

1. Організація українських богословів у товариське об’єднання з чітко окресленою метою та конкретно визначеними завданнями, що суттєво піднесло авторитет Української Греко-Католицької Церкви у її прагненні до створення у Львові науково-богословського центру Галичини, який займався би вирішенням складних теологічних, церковних проблем.
2. Завдяки науковим працям відомих галицьких вчених-богословів першої половини ХХ ст. (Г. Галушинського, Ю. Дзеровича, Г. Костельника, М. Конрада, В. Лаби, Й. Сліпого, Й. Скрутеня та інших) в галузях філософії, теології, педагогіки, історії церкви, вдалось вкласти помітну лепту в скарбницю католицької богословської науки на міжнародному рівні.
3. Своєю видавничою діяльністю, представленою, в першу чергу, кварталником “Богословія”, товариство збагатило українську богословську науку новими творами релігійно-морального змісту, виховало цілу плеяду молодих вчених-богословів, сприяло поширенню та пропагуванню католицьких ідей серед галичан, тобто, за словами одного з галицьких релігійних діячів, “БНТ заслуговує вповні на

моральну і матеріальну підтримку не тільки українського духовенства, але й цілої української суспільності” [13: 69].

4. На думку галицьких педагогів, найбільшим досягненням БНТ була ініціатива створення української Богословської Академії й ряду освітніх закладів для підготовки як церковних служителів, так і релігійно свідомих громадян.

Зрозуміло, що виховання нового покоління високоосвіченого духовенства, яке в процесі науково-педагогічної та душпастирської діяльності зуміло б застосовувати нові методи, форми і засоби релігійно-морального виховання, дозволило б забезпечити високу результативність у справі виховання галичан в умовах бездержавності нації. У свою чергу, що ефективна реалізація завдань релігійно-морального виховання була б неможливою без наявності в священників окремих особистісних рис, а також володіння ними ґрунтовними теологічними, так і психолого-педагогічними знаннями.

Подальших наукових пошуків, на нашу думку, потребує організація і координація осередків наукових груп, які б досліджували зміст, форми і методи діяльності сучасних релігійних сект з метою виявлення їхньої прихованої антихристиянської сутності; порівняльний аналіз змісту виховної роботи в різних типах навчальних і позашкільних закладів Галичини та інших регіонів України в різні історичні періоди; закономірності розвитку середньої і вищої теологічної освіти на західноукраїнських землях у кінці XVIII – першій половині XX століття та ін.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Щербяк Ю. Концептуальні засади освітньої доктрини Української Греко-Католицької Церкви в XX столітті: Монографія. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 588 с.
2. Назарко І. ЧСВВ Релігія і суспільність // Календар Місіонера на 1942 рік. – Жовква, 1941. – С. 31-34.
3. Федорів Ю. Історія Церкви в Україні. – Люблін, 1991. – 362 с.
4. Церковна літопись // Нива – Львів, 1913. – Ч. 20-21. – С. 620.
5. Музичка І. Початки української богословської науки в двадцятому столітті і Блаженніший Патріарх Йосиф. – Рим, 1978. – 53 с.
6. Наше десятиліття // Богословія. – Львів, 1932. – Т. X. – КН. – 1. – С. 1-6.
7. Нива. – Львів, 1922. – Ч. XVII. – С. 370-371.
8. Богословське Наукове Товариство // Богословія. – Львів, 1923. – Т. I. – КН. 3-4. – С. 340-346.
9. Богословське Наукове Товариство // Богословія. – Львів, 1934. – Т. XII – КН. 1-4. – С. 315.
10. Загальні збори Богословського Наукового Товариства у Львові // Богословія. – Львів, 1929. – Т. VII. – КН. 4. – С. 262-264.
11. Богословське Наукове Товариство // Богословія. – Львів, 1932. – Т. X. – КН. 1. – С. 90-91.
12. Богословське Наукове Товариство // Богословія. – Львів, 1934. – Т. XII. – КН. I. – С. 85-86.
13. Відозва Богословського Наукового Товариства // Львівські Архієпархіальні відомості. – Львів, 1933. – Ч. IV. – С. 68-69.

## **Розділ 2**

# **Теорія і практика навчання**

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА “ІнфоНІС”**

*У статті розглянуто доцільність використання навчально-інформаційного середовища „ІнфоНІС” для організації практичної роботи учнів на уроках інформатики у процесі вивчення програмного забезпечення загального призначення; наведено приклади вправ розроблених для „ІнфоНІС” щодо вивчення текстового та табличного процесорів, систем управління базами даних та комп’ютерних презентацій; описано основні функції навчально-інформаційного середовища.*

*The article deals with the expediency of using the education-and-information environment „InfoNIS” for the organization of the pupils’ practical work at classes of informatics in the process of teaching of software of general purpose; the given exercises are worked out especially for „InfoNIS” according to the learning of the text and tabular processor, data base and computer presentation; the main function of information-training environment are described as well.*

Широке проникнення в освітні процеси інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) поставило на порядок денний питання про необхідність нового погляду на традиційні засоби навчання учнів. Метою створення засобів навчання нового покоління є забезпечення розвитку особистісних якостей школяра та розкриття його творчого потенціалу шляхом їх впровадження у навчальний процес.

Розробкою та застосуванням засобів навчання на основі ІКТ та створенням методичної підтримки щодо їх використання займається низка науковців: Л. І. Білоусова, О. М. Гончарова, Ю. В. Горошко, Л. Е. Гризун, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук, І. В. Лупан, М. С. Львов, П. М. Маланюк, Н. В. Морзе, С. А. Раков, О. В. Резіна, О. В. Співаковський, Ю. В. Триус та ін.

Сьогодні для використання у школі запропоновано перелік педагогічних програмних засобів: навчальні програми, дистанційні курси, електронні навчальні атласи, електронні бази знань та бібліотеки навчальних наочностей, програмні середовища, мультимедійні навчальні курси з різних навчальних дисциплін [2: 103-111]. З цього переліку для вивчення інформатики призначені: програмно-методичний комплекс „Відеоінтерпретатор алгоритмів пошуку та сортування” [5]; програмно-педагогічний засіб для загальноосвітніх навчальних закладів „Інформатика” [6]; дистанційний курс для адміністраторів навчальних комп’ютерних комплексів [1].

Важливим завданням впровадження нових засобів навчання, на нашу думку, є організація на їх основі практичної роботи учнів. Завданням цієї статті є обґрунтування доцільності використання розробленого авторами навчально-інформаційного середовища „ІнфоНІС” з цією метою у процесі вивчення програмних засобів загального призначення (ПЗЗП) у курсі шкільної інформатики. Знання особливостей використання ПЗЗП важливе, оскільки:

- ефективно оволодіння школярами інструментарієм ПЗЗП дасть змогу їм вправно використовувати засоби ІКТ у своїй навчальній та майбутній професійній діяльності;
- розробка нових версій ПЗЗП вимагає свого відображення у шкільних засобах навчання.

Зазначимо, що під навчально-інформаційним середовищем розуміємо систему інформаційно-комунікаційних та традиційних засобів, спрямованих на організацію навчальної діяльності учнів [4].

„ІнфоНІС” включає: базу навчальних матеріалів та даних про користувачів; електронний посібник; засоби редагування, доповнення навчальних матеріалів; засоби опрацювання результатів, контролю; середовище навчання.

Розглянемо організацію навчальної діяльності учнів. На рис. 1 зображено меню середовища учня.

Робота з навчальними матеріалами в „ІнфоНІС” може коригуватися самим користувачем (на основі відбору необхідних теоретичних матеріалів, виконання індивідуальних завдань, здобутого рейтингу тощо). Початковий вибір учня, як і вся його робота у своєму захищеному профілі, відображається у відповідних таблицях бази даних, що дає вчителю можливість контролювати і направляти навчальну діяльність учня. Кожен розділ учень розпочинає вивчати із початкового рейтингу. Далі він може його підвищувати чи підтримувати. Відповідно до рейтингу учневі генеруються відповідного рівня завдання, у ширшому обсязі подаються теоретичні матеріали. Рівні подання матеріалу відповідають загальноприйнятому поділу: початковий, середній, достатній, високий. Практичні завдання учень виконує безпосередньо у тій прикладній програмі, яка вивчається. Вихід у програму реалізовано з навчального середовища.

При виборі рубрики Навчання, учневі пропонується обрати тему із розділу, що вивчається (перелік тем визначається плануванням вчителя), а далі одну з кнопок: *Тема*, *Теорія*, *Запитання*, *Вправи*, *Тести* (див. рис. 1).

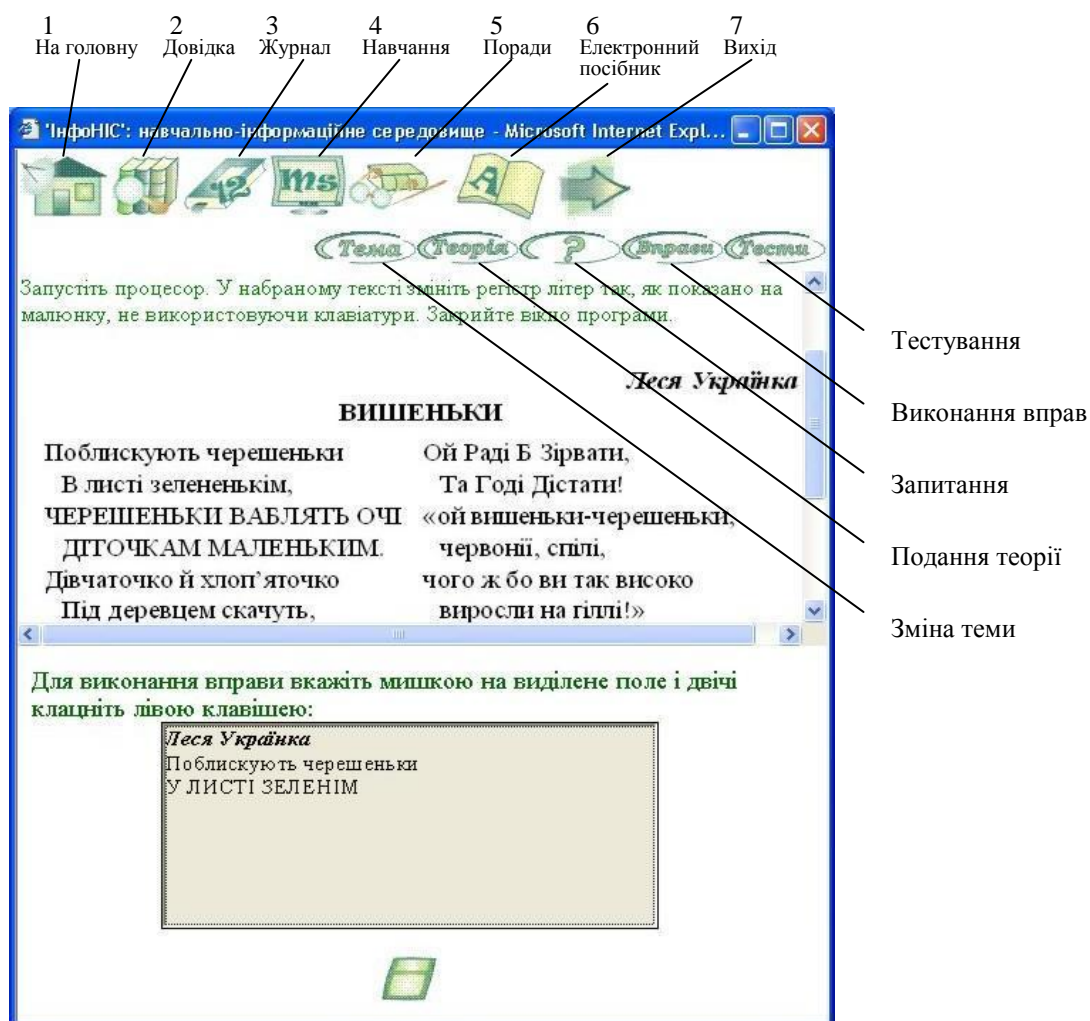


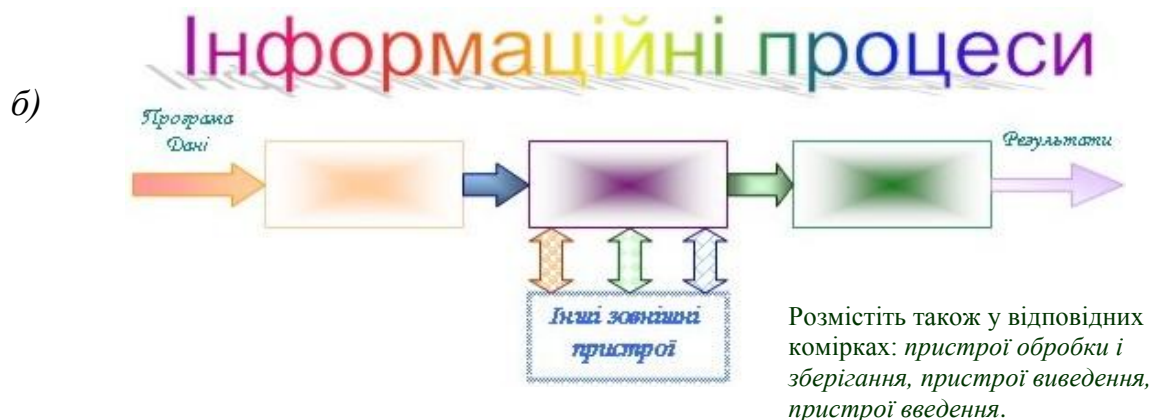
Рис. 1. Меню учня та сторінка „ІнфоНІС” для виконання вправ.

У процесі виконання вправ у верхній частині вікна „ІнфоНІС” подається умова завдання, як правило, у вигляді малюнка. Така форма подання завдань виключає можливість

копіювання результату виконання вправи у середовище прикладної програми. Наприклад, у процесі вивчення *текстового процесора* при опануванні техніки набору тексту учням пропонуються набори символів чи слів, які вони відтворюють у середовищі Microsoft Word (рис. 2, а). На рис. 2, б і в зображено приклади аналогічних вправ для вивчення графічних об'єктів та таблиць текстового процесора.

В окремих випадках (наприклад, коли формуються навички редагування чи форматування тексту) учням для економії часу пропонується скопіювати запропонований текст з умови завдання у текстовий процесор.

а) Мама·(UK)·—·mother·(EN),·батько·—·père·(DE),·сім'я·—·famille·(FR).¶  
 %oo ☺ ☹ ↔ © → #&\* @ \$ † ‡ ♪ ♫ ¶



в) **Таблиця 1 Команди**

Команда	Меню	Комбінації клавіш
Відкрити	Файл	Ctrl+O
Зберегти		Ctrl+S
Друкувати		Ctrl+P
Відмінити	Правка	Ctrl+Z
Виділити все		Ctrl+A

Рис.2. Зразки завдань для практичної роботи учнів.

*Табличний процесор* у шкільному курсі інформатики розглядається як засіб аналізу, корегування структурованих даних різних типів, синтезу висновків, прийняття рішень. Важливо продемонструвати динамічність електронної таблиці та різні типи форматування вмісту окремих її об'єктів. Наприклад, в „ІнфоНІС” (ми розглядаємо вивчення електронних таблиць на основі Microsoft Excel) пропонуються завдання, в яких подано кінцевий результат, а школяреві потрібно відтворити усі кроки його одержання. Це може бути відформатована певним чином діаграма (рис. 3):

Вправа супроводжується коротким поясненням: Тут здійснено форматування області діаграми та її елементів. Наприклад, для написів вікно для форматування ви можете викликати командою **Права кнопка миші (ПКМ) → Формат підпису даних**. Змінюйте фон, шрифт, межі, вигляд рядів даних, лише виділивши потрібний об'єкт і вибравши **ПКМ → Формат...** Можна також перемішувати об'єкти.

Учень спочатку повинен побудувати таблицю. Для цього необхідно проаналізувати завдання, вибрати потрібні дані та їх розмістити відповідним чином (можна припустити, що

таблиця складається з трьох стовпців *Учні, 1-й семестр, 2-й семестр*). Далі варто внести прізвища дітей та „виставити” бали за два семестри, беручи дані з діаграми. Наступним кроком є побудова діаграми з використанням *Майстра діаграм*, використання інструментів якого дасть змогу вибрати тип діаграми, задати назву, описати легенду тощо. За отриманим результатом і зразком, учень може перевірити правильність виконання дій. Якщо виникають запитання, то є можливість звернутись до теоретичного матеріалу або відеосюжетів з „ІнфоНІС”. Успішне виконання цієї частини завдання дає змогу приступити до форматування елементів діаграми. Видозмінюючи кожен елемент, учень має змогу краще зрозуміти процес побудови діаграми, властивості її структурних елементів.



Рис. 3. Завдання для створення таблиці, побудови і форматування діаграми.

Вивчення *баз даних* ґрунтується на узагальненні та систематизації уявлень про зберігання структурованих даних, з’ясуванні загальних принципів їх опрацювання та оволодіння навичками опрацювання баз даних за допомогою конкретної системи управління базами даних (СУБД), формуванні відповідних теоретичних знань. У зв’язку із широким використанням баз даних у різних галузях людської діяльності питання підготовки користувачів баз даних є досить актуальним.

Найважчим завданням при створенні і використанні баз даних є визначення змісту області бази даних, усвідомлення вимог, що висуваються до даних, створення структури даних, введення даних, а потім складання запитів, що вимагає від учнів вміння зв’язувати між собою відомості про дані, що знаходяться в різних полях бази, і робити відповідні висновки.

Вивчення систем управління базами даних в „ІнфоНІС” відбувається на основі MS Access – СУБД реляційного типу, в якій збалансовано типові засоби і можливості. Головна перевага електронних баз даних – можливість швидкого пошуку і сортування (відбору) даних, а також просте створення звіту за заданою формою. Для прикладу наведемо завдання з „ІнфоНІС” щодо використання звітів: *На основі таблиці **Учасники конференцій** побудувати звіт для створення бейджиків для учасників* (рис.4, а).

Спочатку учні встановлюють необхідні поля для створення таблиці (рис. 4, б), заповнюють її (можливе використання форм) і лише тоді створюють звіт.

У процесі виконання цього завдання учні можуть краще зрозуміти принципи побудови баз даних, встановити відмінності СУБД від інших ПЗЗП. Створюючи макет, вони отримують довільну кількість записів у звіті. Крім того, тут можуть використовувати зображення, підготовлені самостійно у графічному редакторі чи отримані шляхом сканування.



Виконання подібних завдань має практичне значення для учнів, підкреслює значущість об'єктів (в даному випадку, звітів) у базах даних, посилює інтерес. Таким чином, створюються умови активізації навчальної діяльності школярів.



Рис. 4. Розробка макету звіту в середовищі MS Access.

Робота із комп'ютерними презентаціями викликає в учнів особливе захоплення, оскільки вони можуть отримати ефектний результат, проявити свої творчі здібності, власний підхід щодо подання даних. Отриманий результат закріплюється розумінням практичного використання мультимедійних презентацій: організація демонстрацій змісту навчання, завдань, підсумків роботи на уроках; демонстрація графіки, схем і таблиць; демонстрація даних, що зберігаються в документах, створених за допомогою графічних редакторів і табличних процесорів; представлення даних у мультимедійних енциклопедіях і довідкових бібліотеках, записаних на компакт-дисках та розташованих в Інтернеті; демонстрація результатів досліджень та опитувань різних типів; презентація наукових проєктів; реклама.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку уяви підібрано різноманітні ресурси, що можуть використовуватись у процесі виконання вправ (статичні та динамічні малюнки, звуки, відеофрагменти, зразки ефектів анімацій тощо).

Навчальний матеріал в „ІнфоНІС” щодо систем створення презентацій (у середовищі Microsoft PowerPoint) розбито на чотири теми:

- створення презентації: слайди, розмітка, дизайн;
- об'єкти у презентації (графічні зображення із файлів, колекцій картинок, примітиви, організаційні діаграми, звуки, фільми, діаграми MS Excel тощо);
- налаштування презентації (зміна слайдів, налаштування часу, ефекти анімації, звуковий супровід тощо);
- кнопки керування, гіперпосилання у презентаціях.

Для створення переходів між слайдами, використовуючи гіперпосилання та систему навігації, учням пропонуються заздалегідь підготовлені слайди. При цьому на уроці не втрачається зайвого часу на розробку слайдів, а концентрується увага на новому матеріалі. На рис. 5 зображено приклад такого завдання: слайди, які необхідно зв'язати гіперпосиланнями.

Подібні вправи мають змістове навантаження, можуть використовуватися для закріплення теоретичного матеріалу попереднього розділу, демонстрування способів використання об'єктів комп'ютерних презентацій, подання цікавих енциклопедичних відомостей.

Створені файли учень відправляє у базу даних для перевірки вчителем. Питання про застосування знань на практиці та його роль у навчанні – це не тільки запитання про тренування як багаторазове виконання однієї і тієї ж діяльності з метою закріплення знань; це питання і про особливий спосіб засвоєння знань у процесі діяльності, спрямованій безпосередньо не на навчання, а на інші практичні цілі [7: 508]. Як зазначено у Великій дидактиці Я. А. Коменського, все повинно закріплюватися постійними вправами [3: 166]. У процесі такої діяльності не лише закріплюються ті знання, які були здобуті в спеціальній навчальній діяльності, а набуваються нові грані або якості знань, яких власне навчання дати не може.



Рис. 5. Створення гіперпосилань та кнопок керування.

Вчитель перевіряє виконані вправи, що зберігаються в базі, і може виставити оцінку відповідно до правильності виконаних завдань та рівня складності. При оцінюванні файл автоматично відкривається у відповідному середовищі із збереженням усіх наданих йому учнем особливостей. Вчитель не може змінити цього вмісту. На рис. 1 зображено сторінку „ІнфоНІС”, з якої відбувається вихід у прикладну програму загального призначення, яка вивчається, завдяки використанню розробленого об’єкта ActiveX.

Оскільки при виконанні вправ учні запускають прикладну програму безпосередньо з „ІнфоНІС”, то доцільно на перших уроках вивчення відповідного розділу ПЗЗП продемонструвати способи запуску програми із головного меню, створеним ярликом, відкриттям документу, розробленого у відповідній програмі тощо.

Таким чином, організація практичної роботи учнів на основі використання навчально-інформаційного середовища „ІнфоНІС” доцільна, оскільки:

- засоби „ІнфоНІС” дають змогу забезпечити індивідуальну роботу учня;
- технології розробки „ІнфоНІС” створюють умови керованості навчальним середовищем зі сторони учня та управління навчальним процесом вчителем;
- створені умови контролю;
- підібрані навчальні матеріали для вивчення ПЗЗП.

Розробка та впровадження ефективних методик використання „ІнфоНІС” сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дистанційний курс для адміністраторів навчальних комп'ютерних комплексів / І. Малюкова. – Український центр дистанційної освіти Національного технічного університету України „КПІ”, 2004.
2. Книга вчителя інформатики: Довідково-методичне видання / Упоряд. Н. С. Прокопенко, Т. Г. Проценко. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 256 с.
3. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори У 2-х т., Т. 1. Велика дидактика / Під. ред. А. А. Красновського. – К.: „Радянська школа”, 1940. – 246 с.
4. Лещук С. О. Навчально-інформаційне середовище як засіб організації пізнавальної діяльності учнів // НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць. / Редада. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – №1(8). – С. 305-313.
5. Програмно-методичний комплекс „Відеоінтерпретатор алгоритмів пошуку та сортування” / М. С. Львов. – ХДПУ Лабораторія розробки та впровадження ППЗ, 2002.
6. Програмно-педагогічний засіб для ЗНЗ „Інформатика” / А. М. Гуржій, С. Ф. Коряк. – „Компанія СМІТ”, 2004.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – С-Пб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

УДК 371.321:801.8

О.М. Андрієць

### **СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ РОБОТИ З НАУКОВО-НАВЧАЛЬНИМ ТЕКСТОМ У СТАРШИХ КЛАСАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

*Дослідження О.Андрієць розкриває актуальну проблему лінгводидактики – формування комунікативної компетентності старшокласників на основі науково-навчальних текстів. Авторкою описані класифікації вправ учених-лінгводидактів, розроблена система вправ, що може бути ефективною в роботі з науково-навчальними текстами у старших класах з поглибленим вивченням української мови, визначено місце цих вправ у вдосконаленні мовленнєвих умінь і навичок старшокласників.*

*The given research is devoted to the actual problem of linguadidactics – the forming of communicative competence of senior pupils on the basis of scientific and training texts. The author of the article gives the exercise classification of scientists and linguadidactitions, the system of exercises, which is effective in the work with scientific and training texts had been worked out; the place of these exercises in improving the speech skills and habits of senior pupils had been determined.*

Нині державні документи (Національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”, Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепція мовної освіти 12-річної школи) наголошують на необхідності готувати особистість, яка вільно володіє мовними засобами в будь-якій мовленнєвій ситуації, впевнено й переконливо висловлює власні думки, дотримується норм літературної мови. Державний стандарт базової і повної середньої освіти ставить за мету формувати у випускників шкіл комунікативну компетенцію, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, тобто виховувати комунікативно компетентну особистість, здатну до різних форм і видів спілкування. Формування комунікативної компетенції сучасного випускника, удосконалення в нього умінь і навичок вільного володіння рідною мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні,

письмі) та вмілого користування стилями, формами й жанрами мовлення тісно пов'язані з необхідністю розробки й використання ефективної системи вправ, спрямованих на удосконалення усного й писемного наукового мовлення, основою якого є науково-навчальний текст.

В останні роки дослідженням наукових текстів займалися С.Єрмоленко, А.Коваль, М.Кожина, Л.Златів, Л.Мацько, Г.Онуфрієнко, М.Пентилюк, О.Пономарів, Ю.Романенко. У деяких працях дослідників простежується методика опрацювання наукових текстів. Проте система вправ для роботи з науково-навчальними текстами донині залишається проблемою в українській лінгводидактиці.

Мета статті – методично аргументувати розроблену нами систему вправ, що може ефективно використовуватися в роботі з науково-навчальними текстами, визначити роль таких вправ у вдосконаленні мовленнєвих умінь і навичок старшокласників.

Один з найновіших словників української мови тлумачить поняття "вправа" як "спеціальне завдання для закріплення знань, навичок" [3: 149]. До вищезазначеного додамо: вправа – багаторазове, свідоме виконання розумових і практичних дій з метою отримання знань, а також формування, закріплення й удосконалення необхідних мовних і мовленнєвих умінь і навичок.

Специфіка роботи з науково-навчальними текстами учнів старших класів з поглибленим вивченням української мови вимагає застосування різноманітних вправ. Коротко зупинимось на їх класифікації.

У різні роки над класифікацією вправ працювали відомі лінгводидакти О.Біляєв, С.Іконников, В.Капінос, Т.Ладиженська, М.Львов, Г.Михайловська, Л.Новосьолова, В.Онищук, М.Пентилюк, Л.Федоренко, Т.Чижова. Так, В.Онищук розглядає вправи за метою, ступенем самостійності і творчості учнів та поділяє їх на *підготовчі*, мета яких виявити й ліквідувати прогалини в знаннях учнів; *вступні*, що використовуються після ознайомлення з новим матеріалом (розпізнавання мовних явищ, пояснення орфограм, пунктограм тощо); *тренувальні*, спрямовані на закріплення мовних (мовленнєвих) умінь і навичок: за зразком, інструкцією, завданням; *завершальні*, де використовуються проблемні завдання практичного характеру, творчі, контрольні роботи [2: 85]. Ця дидактична система вправ імпонує нам репродуктивним змістом роботи, спрямованим на актуалізацію знань й удосконалення умінь, набутих у молодшій та основній школі, на які старшокласники повинні спиратися під час засвоєння нових теоретичних відомостей й активної практичної роботи. Вправи виконуються під постійним контролем та корекцією вчителя, за допомогою однокласників. Проте запропоновані В.Онищуком вправи в недостатній мірі, на нашу думку, розвивають в учнів самостійність в опрацюванні науково-навчального матеріалу, чуття мови, творчий підхід до створення власних висловлювань.

Т.Ладиженська [4] розподіляє вправи на три групи. До першої вона відносить вправи на спостереження, виділення й характеристику необхідних елементів, порівняння зіставних явищ мови, аналіз текстів у плані доцільності використання в них мовних засобів. Основою цих вправ безперечно є зв'язний текст, що являє собою конструкцію з ланцюговим нанизанням (О.Потебня), складне синтаксичне ціле (І.Гальперин). Мета вправ першої групи – не тільки спостерігати над компонентами речень тексту, а й аналізувати, порівнювати, давати їм цілісну оцінку, що є важливим елементом у роботі з науково-навчальним текстом в учнів старших класів з поглибленим вивченням української мови.

Другу групу становлять вправи на експериментування, синонімічну заміну мовних одиниць, редагування. Для учнів старших класів продуктивними є завдання типу: доповнення, вставка, заміна окремих компонентів речень, перебудова синтаксичної конструкції, редагування, що позитивно впливають на розвиток зв'язного мовлення старшокласників, демонструючи їхні вміння сприймати й продукувати готовий науковий текст, правильно вживати слова та словосполучення, будувати речення, поєднувати уривки у зв'язне висловлювання, працювати над виправленням недоліків чужого і самостійно створеного тексту.

До третьої групи включено вправи перехідного характеру – від аналізу готового мовного матеріалу до створення власних висловлювань. Завдяки таким вправам через науково-навчальні тексти та його складові (тему, основну думку, типом зв'язку речень у тексті) у школярів виховується чуття слова, здатність сприймати семантичний обсяг наукового мовлення, обґрунтовувати й відстоювати самостійно створені висловлювання.

В.Мельничайко основою класифікації вправ вважає фізіолого-педагогічну, запропоновану ще М.Успенським. Так виокремлюється чотири групи вправ: *слухово-мовленнєві* (завдання сприймають на слух і виконують його в усній формі), *зорово-мовленнєві* (усні операції на матеріалі сприйнятого зором тексту), *слухово-моторні* (письмове виконання операцій над сприйнятим на слух матеріалом – диктанти), *зорово-моторні* (письмова робота на матеріалі тексту) [5: 23]. Ця типологія вправ здебільшого спрямована на організацію навчання, ніж на результати виконуваної роботи причому майже всі операції (наприклад, заміна одного мовного елемента іншим) використовуються в інших класифікаційних рядах вправ. Тому розглянемо класифікації, найбільш прийнятні для нашого дослідження.

Цікавою є класифікація М.Львова, який поділяє вправи за *зразком, конструктивні і творчі* [5: 24]. До першої групи вправ відносяться переказ, написання ділових паперів. Конструктивні вправи містять побудову речень із розрізнених слів, відтворення деформованого тексту, поділ суцільного тексту на окремі речення, поступове поширення речення за допомогою запитань, з'єднання двох або кількох простих речень в одне складне або просте з однорідними членами речення, побудову складних речень із кількох різних елементів, вираження однієї і тієї ж думки в кількох варіантах речень, побудову речень заданого типу, складання речень за даною синтаксичною схемою, редагування речень, що містять мовні помилки, недоліки. Ця група вправ нам імпонує тим, що головна їх мета – удосконалювати в старшокласників набуті уміння з синтаксису, забезпечити синтаксичну правильність і різноманітність структури наукового мовлення школярів.

Третя група вправ пов'язана зі складанням речень за опорними словами, предметним, або сюжетним малюнком, серією малюнків, поданою вузькою темою, а також включає в себе складання речень і цілісних текстів. Завдання таких вправ – активізувати слова і звороти, що є в словниковому запасі старшокласника, стимулювати школяра до вироблення уміння самостійно будувати думку відповідно до вимог композиції виступу, правильно формулювати тези, обґрунтовуючи їх переконливими аргументами і завершуючи свою промову ефективним закінченням. Відтак, виконуючи вправи цієї групи активно розвивається мислення школярів, їхнє усне й писемне наукове мовлення, комунікативне навантаження якого не тільки бути засобом спілкування, узагальнення та відображення дійсності у свідомості людини, а й виконувати стрижневу роль в інтелектуально-мовленнєвій діяльності випускника.

Важливе місце вправам відведено в монографії Г.Михайловської [7]. Авторка виділяє три групи вправ – *комплексні, передмовленнєві та мовленнєві*, обґрунтовуючи свій поділ так: “Указані типи вправ припускають, що процес оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності проходить шлях від ознайомлення з мовним матеріалом через побудову конструкцій до практики в самостійному використанні мовних явищ в конкретній мовленнєвій ситуації” [7: 110]. Цінним у класифікації вправ, на нашу думку, є поєднання елементів змісту мовної освіти: розвиток мовлення учнів і формування певного кола знань про мову і мовленнєві уміння.

Цікавими є класифікаційні ряди вправ, описані М.Пентилюк [8]. Досліджуючи систему стилістичних вправ, авторка класифікує їх за *формою мовлення* – усні і письмові; *змістом програмового матеріалу* – фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматико-стилістичні та власне стилістичні; *місцем їх застосування* – супровідні, спеціальні, формуючі, або тренувальні; *методикою проведення* – вправи на спостереження, стилістичний аналіз, стилістичне експериментування, конструювання й редагування; *місцем виконання* – класні і домашні; *ступенем самостійності* – колективні та індивідуальні [8: 38-

39]. Це досить детальне групування вправ, пов'язаних із формуванням мовних і мовленнєвих умінь та навичок учнів, яке ми візьмемо за основу нашого дослідження.

Таким чином, аналіз найбільш вагомих для сучасної лінгводидактики класифікацій вправ дозволяє усвідомити основні положення, на яких повинна будуватися система вправ, спрямована на розвиток мовленнєвих умінь учнів старших класів з поглибленим вивченням української мови й удосконалення стилістичних навичок у роботі з науково-навчальним текстом.

Система вправ, призначена для учнів у процесі поглибленого засвоєння рідної мови, розглядалася нами за критеріями: 1) поступове цілеспрямоване ускладнення завдань з урахуванням опорних знань і набутих старшокласниками умінь й навичок; 2) рівномірне чергування різновидів вправ; 3) внутрішньопредметна та міжпредметна робота з науково-навчальними текстами; 4) навчально-методична доцільність використання науково-навчального тексту; 5) комунікативна значущість тексту. Зазначені критерії найдоцільніше застосовувати не ізольовано, а в поєднанні. При доборі науково-навчальних текстів для системи вправ слід урахувати такі принципи:

- ступінь необхідності засвоєння наукового поняття, явища;
- єдність змісту й мовного оформлення;
- зразковість науково-навчального тексту;
- частотність його застосування;
- перспективність, наступність і систематичність завдань;
- міжпредметний характер змісту науково-навчального тексту.

Засвоєння учнями мовного матеріалу й удосконалення їхніх умінь і навичок здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності, що включає аудіювання, говоріння, читання й письмо. А когнітивно-комунікативна спрямованість у роботі з науково-навчальними текстами в старшій школі передбачає читання наукових текстів та спостереження над їх фонетичним, лексичним, граматичним оформленням, сприймання та відтворення науково-навчальної інформації, конструювання, редагування й аналіз тексту, побудову власних наукових висловлювань в усній і писемній формах, створення текстів інших жанрів – анотації, відгуку, рецензії, реферату на основі запропонованого наукового тексту.

Найбільш продуктивними в опрацюванні науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови є комплексні вправи, що включають визначення теми, головної думки наукового тексту, членування його на складові частини, доповнення тексту фрагментами, трансформацію тексту, навчальне редагування, аналіз мовних та композиційних особливостей науково-навчального тексту тощо. Ці види вправ допомагають учням усвідомити стилістичну й жанрову приналежність первинного тексту, структуру, мовне оформлення, удосконалюють стійкі комунікативні вміння старшокласників, необхідні для роботи з текстом будь-якого стилю (підстилю), жанру, типу мовлення.

Наведемо приклади таких вправ:

I. Прочитайте текст. Визначте його тему й головну думку. З'ясуйте стиль і тип тексту. Обґрунтуйте свою думку.

Усне мовлення – це така форма реалізації мови, яка вимовляється, виражається за допомогою звуків, є процесом говоріння. Мовленнєвий акт – наслідок комунікативної діяльності одного чи кількох мовців (адресантів мовлення), зверненої до співрозмовників, слухачів (адресатів мовлення), що покликаний реалізувати комунікативні потреби суспільної практики. За походженням усне мовлення – це первинна форма існування мови. Воно, як правило, спонтанне, непередбачене і сприймається зразу, безпосередньо органами слуху. Усне мовлення існує як процес говоріння з властивими йому інтонаційними та ритмомелодійними засобами (М.Пентиліук).

II. Проаналізуйте за структурою, змістом, обсягом, призначенням, мовним оформленням поданий текст. Випишіть мовні засоби для наведення основної проблемної інформації. Доберіть заголовки до тексту.

Назва нашої країни Україна з'явилася в останній чверті XII ст. Уперше в Іпатському списку “Повісті минулих літ”, де літописець розповідає про смерть переяславського князя Володимира Глібовича у 1187 р., сказано: “І плакали по ньому всі переяславці... За ним же Україна багато тужила”. Через два роки, у 1189 р., було відзначено, що князь Ростислав приїхав “до України Галицької”.

Походження назви Україна здавна привертало увагу вчених, але однозначного пояснення й досі немає. Одні дослідники пов'язували її зі словами край “найвіддаленіша від центру частина території, околиця”, у(= біля) краю, тобто “погранична територія”, інші – з іменника край, країна у значенні “рідний край, своя країна, рідна земля; земля, населена своїм народом” (Г.Півторак).

III. Складіть усну розповідь за поданим початком. Доберіть заголовок. Визначте головну думку тексту. Дайте тлумачення виділеним словам.

У практиці роботи з книгою встановлені такі способи фіксації почутого і прочитаного – план, тези, виписки, конспект.

Відомо, що запис зберігає частину прочитаного. Він дисциплінує, змушує глибше заглибитися в зміст, привчає виділяти основне, сприяє міцнішому засвоєнню, повторенню і закріпленню матеріалу.

IV. Порівняйте два тексти. Визначте їх стильову приналежність. Аргументуйте свої міркування.

1.

### *Гідність*

Є така тонка і ніжна, сильна і мужня, недоторкана і незламна річ – гідність людської особистості. В житті людина зустрічається з красою і підлістю, радістю і горем; в її духовному житті бувають години торжества і години страждання; душу її стрясає всепоглинаюча любов і відчуття мерзенності; бувають такі повороти і збіги обставин, коли треба відмовлятися від задоволення й піти на жертву в ім'я блага рідної, близької людини, особливого блага дружини і дітей, треба підвестися силою своїх думок, переконань над почуттями і емоційними поривами.

Гідність – це мудра влада тримати себе в руках. Благородство твоєї людської особистості виявляється в тому, наскільки мудро і тонко ти зумів визначити, що гідне і що негідне. Гідне повинне стати самою суттю твоєї духовної культури, негідне нехай викликає в тебе презирство і огиду (В.Сухомлинський).

2. Гідність – морально-психологічне поняття, в якому фіксуються уявлення про цінність людини як особистості. Як категорія соціальної психології гідність означає ставлення людини до самої себе (на ґрунті адекватної самооцінки) і ставлення до неї інших людей. У психологічному плані гідність є формою вияву самосвідомості і самоконтролю, на яких базується вимогливість людини до самої себе. Поняття гідність тісно пов'язане з такими морально-психологічними категоріями, як совість, честь, відповідальність. Вивчення гідності на рівні соціальних почуттів є об'єктом психології, а на рівні суспільної ідеології – предметом етики (Зі словника).

Осмилення теми, визначення головної думки наукового тексту допомагає процесові перекодування науково-навчальної інформації в абстрактні моделі. Доповнення й трансформація тексту сприяють удосконаленню в старшокласників навичок усвідомлювати особливості тексту в цілому: стилістична, жанрова приналежність, зміст, мовне оформлення. Аналіз наукового тексту в старших класах систематизує вже набуті знання учнів, розширює наукове бачення будь-якої проблеми, підвищує загальну культуру учня, є невід'ємною базою для наступних мисленнево-мовленневих операцій – складання плану, тез, добір найбільш доцільних мовних засобів для мовного оформлення висловлювання, наукової доповіді. Опрацювання таких завдань до вправ привчає школярів працювати з різноманітними в змістовому й стилістичному плані текстами.

Цілком виправдані у старшій школі своєю ефективністю вправи на редагування текстів. Проте кількість таких вправ у шкільних підручниках і посібниках обмежена. Однак учителям цю прогалину забезпечити легко, оскільки “зразки” для редагування зустрічаються

щоденно в міському транспорті (“слідуюча зупинка”), магазинах (“шоколадні конфети”, мебелі вітчизняного виробництва”), рекламних бікбордах (“квитки до любого міста”, “навчання в університетах за кордоном”) тощо. Найчастіше в сучасній школі редагуються тексти розмовного чи публіцистичного стилю, але постійного корегування вимагають й усні відповіді школярів на уроках, заслухані наукові доповіді чи реферативні повідомлення старшокласників, наприклад:

1. Підготуйте усну розгорнуту відповідь на тему “Виступ з доповіддю”.
2. Чим, на вашу думку, відрізняється доповідь від повідомлення, виступу, промови? Скористайтеся тлумачним словником.
3. Прослухайте учнівські відповіді на одну із запропонованих тем. Чи вимагає вона доповнення, зіставлення, узагальнення мовного матеріалу. Відредагуйте відповідь.
4. Прочитайте текст. Визначте його тему, основну думку та стиль (підстиль) мовлення.
5. *Стаття – це науковий або публіцистичний твір невеликого розміру в збірнику, журналі, газеті та ін. Існують різні види статей: передова, вступна, суспільно-політична, літературно-критична, мовознавча або лінгвістична, полемічна, наукова, науково-популярна.*
6. На основі складених до тексту тез підготуйте усне повідомлення на тему “Як складати план, тези і конспект наукової статті”.
7. Відредагуйте відповідь однокласника. Оцініть її.

Подібні завдання сприяють правильному застосуванню учнями мовних одиниць, грамотному й науково точному створенні власних висловлювань.

Увесь процес навчання мови учнів старших класів супроводжують вправи творчого характеру, під якими розуміємо сукупність таких видів вправ і завдань при виконанні яких проявляється висока самостійність учнів. На їх важливості наголошували М.Баранов, О.Біляєв, Д.Богоявленський, Г.Граник, Т.Ладиженська, В.Мельничайко, М.Разумовська, Л.Федоренко, які окрім творів, до творчих вправ відносять перекази, складання таблиць, схем, алгоритмів, опорних конспектів, деякі види диктантів, розрізняючи творчі вправи за дидактичною метою, ступенем самостійності учнів, рівнем творчості. Умовно такі вправи можна поділити на групи: комунікативні, мета яких – удосконалення видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання і письма) та граматичні, спрямовані на удосконалення у старшокласників знань про одиниці різних мовних рівнів: тексту, речення, слова, букви, звука. Робота над творчими завданнями сприяє активному розвитку мовлення школяра, адже під час довільної творчості активізується і збільшується словниковий запас учнів, зокрема й науковими термінами, удосконалюється рівень їхньої граматичної, орфографічної, пунктуаційної грамотності. Наприклад:

1. Напишіть твір-роздум “Наука й самоосвіта”. Доберіть аргументи, приклади, цитати, що підтверджують ваші судження.
2. Уявіть ситуацію: ви стали учасником бесіди з кореспондентом молодіжної телепрограми на тему “Етикет ділового спілкування”. Складіть трихвилинну промову про важливість правильного ділового спілкування. При підготовці скористайтеся підручником М.Пентилюк “Культура мови і стилістика”.

Отже, правильно продумана вчителем система вправ для роботи з науково-навчальним текстом є твердою опорою для успішного поглибленого засвоєння старшокласниками рідної мови, засобом формування ціннісних орієнтацій, невід’ємним чинником їхньої комунікативної, лінгвістичної, культурологічної компетенцій.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2004.
2. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад. шк., 1987.



3. Куньч З.Й. Універсальний словник української мови. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2005.
4. Ладыженская Т.А. Система упражнений по развитию связной речи. – В сб.: Совершенствование методов обучения русскому языку: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981.
5. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови: конструювання, редагування, переклад. – К.: Рад. шк. 1984.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2005.
7. Михайловская Г.А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку: Монография. – К.: Издательский центр ОАО УКРНИИПСК, 1999.
8. Пентиліук М.І. Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі: Автореф. дис. ... доктор. пед. наук: 13.00.02. – К., 1996.

УДК 373.2.37

О.В. Беляєва

### **МЕХАНІЗМИ АУДІЮВАННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВИТКУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*У статті подається визначення та структура аудіювання. Розкриваються психофізіологічні механізми аудіювання та визначаються шляхи їх розвитку у початковій школі. Автор статті пропонує систему вправ та завдань для навчання аудіювання рідною мовою учнів початкових класів.*

*The definition and structure of eistening comprehension is considered in the articale. Psychophysiologic mechanisms of auditing and ways of their development in the junior school. The author offers a system of exercises and tasks teaching listening comprehension of the native language for the junior students.*

Уміння учнів слухати і розуміти словесну інформацію є однією з важливіших вимог, що висувається перед сучасною початковою мовною освітою. Сприйняття, розуміння, запам'ятовування, тобто аудіювання більшість вчених (І.П. Гудзик, В.І. Ільїна, Є.І. Пасов, Н. Притулик, О.Н. Хорошковська, С.В. Цінько та інші) визначає як основу спілкування, що забезпечує сприймання та розуміння усного мовлення. З аудіювання починається опанування усною комунікацією.

У програмі з української мови для середньої загальноосвітньої школи (1–4 класи) зазначається, що на сучасному етапі значно підвищуються “вимоги до швидкості, точності сприйняття усного мовлення, розуміння прослуханого, уміння зосереджувати довільну увагу протягом тривалих відрізків часу” [5: 16]. Це обумовлює необхідність удосконалювати навичку аудіювання учнів початкових класів.

Проблеми розвитку аудіативних навичок при вивченні іноземної мови розглядали І.М. Верещагіна, Н.В. Єлухіна, О.В. Рибіна, Г.В. Рогова, Л.Ю. Куліш, О.О. Леонтєв та інші. Психологічний аспект аудіювання розкривається у дослідженнях А. Гризуліної, М.І. Жинкіна, І.О. Зимньої, З.І. Кличникової, А. Рудковської та інших.

Запропонована стаття розкриває психофізіологічні механізми аудіювання та визначає шляхи їх розвитку в початковій школі.

Психофізіологічні механізми аудіювання – механізми сприйняття мовлення (рецепція) і зокрема механізм антиципації або ймовірного прогнозування смислового змісту – визначають структуру аудіювання. Структура аудіювання, як і говоріння, складається з трьох частин: спонукально-мотиваційної, аналітико-синтетичної і виконавчої. Проте роль і співвідношення цих частин специфічна.

М.І.Жинкін підкреслював, що "... активний характер аудіювання пов'язаний з переробленням, "перебудовою", "перекодуванням" повідомлення, яке сприймається на слух. Реципієнт, котрий сприймає на слух слова і словосполучення, замінює їх у процесі обробки простими сигналами або наочними образами, які під час відновлення тексту декодує у слова-еквіваленти. Перебудова вихідного матеріалу відбувається у трьох основних напрямках: ущільнення мовленнєвого повідомлення, його розширення й різні внутрішні трансформації повідомлення, що сприймаються на слух" [2].

Тобто навчання аудіювання полягає у розвитку та вдосконаленні *механізмів аудіювання*, які ми розглянемо далі.

Першим і безумовно головним механізмом аудіювання є *мовленнєвий слух*, який забезпечує сприйняття усного мовлення.

Розвиток мовленнєвого слуху умовно можна поділити на два етапи.

На *початковому етапі* рекомендуємо проводити, наприклад, такі вправи:

- Плескайте у долоні коли почуєте звук [...].
- Прослухайте та підніміть сигнальну картку, коли почуєте питальне (спонукальне, окличне) речення.
- Прослухайте речення, визначте скільки в ньому слів?
- Визначте скільки звуків у слові? (Можна визначити кількість голосних чи приголосних у почутому слові). Поділіть почуте слово на склади.
- Прослухайте фразу. Скільки разів ви почуєте звук [...] і таке інше.
- На *наступному етапі* вправи ускладнюються. До суто усних завдань підключаються вправи з використанням письма та читання, наприклад:
- Прослухайте текст та визначте серед написаних слова, які ви не почули.
- Прослухайте два подібних речення та визначте, чим вони відрізняються?
- Прослухайте речення та поясніть значення невідомого слова?
- З низки речень випишіть те, яке не відповідає темі.
- Прослухайте текст та виберіть правильний варіант відповіді тощо.

Сприйняття усного мовлення на слух передбачає запам'ятовування почутого з наступним його відтворенням. Тому обов'язковою умовою оволодіння аудіювання, як виду мовленнєвої діяльності, є розвиток механізмів *слухової пам'яті* та *концентрація уваги* реципієнта на інформації.

Аудіювання забезпечують три види пам'яті: короткочасна, оперативна та довготривала.

Визначаючи безпосередній зв'язок аудіювання і пам'яті, О.О.Леонт'єв наголошував, що з усього різноманіття форм і видів пам'яті найсуттєвішими в аудіюванні є довготривала і оперативна пам'ять. Довготривала пам'ять забезпечує процес аудіювання в цілому, а оперативна пам'ять одночасно утримує елементи повідомлення, що надходять послідовно. Саме завдяки оперативній пам'яті сприймається мовленнєве повідомлення, відбувається його створення чи породження. Це той апарат, яким людина користується, щоб пов'язати в єдине ціле щойно почуте з тим, що вона вже чула [3].

Для розвитку пам'яті та уваги учнів початкової школи пропонуємо такі вправи:

- Повторити за вчителем слова. (Спочатку три слова, потім – п'ять, сім і так далі до одинадцяти).
- Гра "Словниковий ланцюжок". Дитина називає слово, друга дитина повторює це слово та додає своє, третя – повторює два попередніх слова і додає своє і таке інше.
- Аналогічно проводиться гра "Додай слово". Перший учень складає речення з трьох слів, наступний – повторює це речення та додає своє слово, наступний – повторює новоутворене речення та додає одне слово. Гра продовжується поки є змога поширювати речення, але треба слідкувати, щоб у реченні не було більше ніж 11 – 12 слів.
- Розгашуйте почуті речення у логічній послідовності тощо.

Значну роль у процесі аудіювання відіграє *механізм антиципації* або *ймовірного прогнозування*, який дає можливість за початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачати його закінчення, в умовах недомовок, нестатку уваги, розуміти усне мовлення. Прогнозуванню піддається не лише структурна, формальна, але і смислова сторона мовлення. Передбачаючи смисл висловлювання, слухач спирається на такі фактори, як ситуація мовлення, контекст, особливості того, хто говорить, мовленнєвий досвід спілкування, тобто мовні та позамовні фактори.

І.П. Гудзик зазначає, що висунення й перевірка вірогідності смислових гіпотез здійснюється паралельно із сприйняттям, накопиченням, обробкою акустичної інформації. Однак накопичення не є механічним, бо матеріал зазнає так званого перекодування. У пам'яті зберігається не сприйнятий на слух лінійний ряд одиниць, а укрупнені блоки, в яких "вхідна" інформація проаналізована та узагальнена [1: 8].

Тобто ймовірне прогнозування – це породження гіпотез на основі сприйнятого людиною навколишнього світу та його випереджального відзеркалення; це "попереджувальна" діяльність.

Для розвитку ймовірного прогнозування рекомендуємо такі вправи:

- Робота із словосполученням (Дібрати найбільш вживані словосполучення із дієсловом, наприклад, брати; знайти якомога більше визначень до слова, наприклад, олівець – який? тощо).
- Заучування напам'ять ситуативних кліше, які механічно відтворюються у мовленнєвій ситуації (Формули мовленнєвого етикету привітання, прощання, компліменти тощо).
- Логічний розвиток задуму (Закінчити фразу, текст; за назвою визначити зміст тексту; за планом до тексту визначити його основну думку і таке інше).

Такі вправи проводяться перед звучанням тексту. На цьому етапі роботи треба формулювати запитання до тексту тому що, вони сприяють мотивації, концентрації уваги, включенню оперативної пам'яті, дають можливість імовірнісного прогнозування та вдосконалюють артикулювання.

Таким чином, *артикулювання* (внутрішнє промовляння сприйнятого мовлення) є необхідним механізмом аудіювання. Артикулювання завжди відбувається під час аудіювання та допомагає йому, тому що це своєрідний контроль органами артикуляції: слуховий образ ніби підкріплюється артикуляційним. Від того, наскільки точною буде "внутрішня імітація", залежить і розуміння. Але правильне озвучення про себе можливе лише за умови добре сформованих вимовних навичок у зовнішньому мовленні. Тому на початковому етапі аудіювання має розвиватися паралельно з говорінням та читанням уголос, що сприяє встановленню міцних зв'язків між артикуляційними та слуховими відчуттями (адже той, хто говорить, одночасно сприймає власне мовлення на слух).

Для розвитку артикулювання пропонуємо вправи:

- Промовляння чистомовок для розвитку фонетичного слуху.
- Вивчення віршиків з повторюваними звуками, так звані "віршовані гімнастики для язичка".
- Заучування та промовляння скоромовок.

Систему вправ для навчання аудіювання Г.А.Гринюк та С.Ю.Ніколаєва поділяють на дві підсистеми: 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання [4].

*Мета вправ I підсистеми* – сформувати в учнів слухові, лексичні та граматичні навички аудіювання. Формування слухових навичок передбачає розвиток в учнів фонематичного та інтонаційного слуху.

До I підсистеми входять не комунікативні та умовно-комунікативні рецептивні вправи. Не комунікативні вправи включають такі види вправ: на сприйняття, впізнавання або розрізнення звука, лексичної одиниці, граматичної структури; умовно-комунікативні: вправи на аудіювання повідомлень, запитань, розпоряджень тощо на рівні фрази.

До цієї підсистеми вправ відносяться і спеціальні вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання (ймовірного прогнозування, уваги та аудіативної пам'яті, осмислення).

У цілому вправи цієї групи спрямовані на подолання ізольованих, штучно виділених труднощів; вони є лише першою сходинкою до формування вмінь аудіювання.

Наведемо приклади вправ першої підсистеми.

I. Вправи, що спрямовані на формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок аудіювання.

- Вправи на диференціацію звукової форми слова та його розуміння. Такі вправи привчають учнів до точності слухання, що полегшує розуміння слів у мовленнєвому потоці і навчає диференціації подібних слів, які звучать. Для вправ обираються пари слів, що відрізняються лише одним звуком.
- Вправи на семантизацію похідних і складних слів. Такі вправи допомагають учням у семантизації незнайомих складних і похідних слів на основі знання словотворчих елементів.
- Вправи на семантизацію елементів у синтагмі. Синтагматичний зв'язок між семантично і граматично сумісними одиницями визначається переважно дієсловом. Значення ж самого дієслова виводиться із семантичних сполучень на основі синтагматичного передбачення.
- Вправи на розуміння фраз з незнайомими лексичними одиницями і багатofункціональними граматичними структурами. Такі вправи навчають розуміти актуальне значення лексичних одиниць і значення окремих граматичних функцій мовного явища на основі контексту.
- Вправи на диференціацію значень паронімів. Оскільки пароніми подібні за своєю формою, то при аудіюванні їх значення легко змішується, особливо коли вони виконують однакові синтаксичні функції. Це зумовлює необхідність виконання вправ з парами паронімів.

II. Вправи, що спрямовані на *розвиток мовленнєвих механізмів* аудіювання.

- Вправи на розвиток ймовірного прогнозування.
- Вправи на розвиток уваги та аудіативної пам'яті.
- Вправи на розвиток механізму осмислення (розуміння різних категорій смислової інформації).

*Мета вправ II підсистеми* – розвинути в учнів уміння аудіювання. До цієї підсистеми входять умовно-комунікативні та комунікативні рецептивні вправи. Умовно-комунікативні вправи включають такі види вправ: аудіювання повідомлень, запитань, розпоряджень на понад фразовому рівні; комунікативні: вправи на аудіювання текстів з метою одержання інформації.

Комунікативні вправи, по суті, є керованою мовленнєвою діяльністю; вони забезпечують практику в аудіюванні на основі комплексного подолання аудіативних труднощів. Виконуючи мовленнєві вправи, учні оволодівають уміннями передбачати зміст, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зосереджувати увагу на діях і характеристиках персонажів, простежувати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту. При цьому у вправах для навчання аудіювання, особливо на початковому ступені, важливо враховувати взаємозв'язок аудіювання і говоріння як двох сторін усного мовлення та аудіювання і читання як двох видів рецептивної діяльності.

Розглянемо приклади вправ другої групи.

I. Вправи на *передбачення змісту* тексту і розвиток уваги.

- Послухайте початок жарту і запропонуйте свій варіант його завершення.
- Послухайте початок розповіді і згадайте, що відбулося далі. Учні пропонують свої варіанти закінчення розповіді, після чого вчитель знайомить їх з авторським

варіантом. Визначається чия розповідь найбільш відповідає авторському варіанту, яке закінчення найбільш вдале.

- Подивіться на малюнок, послухайте його опис і запропонуйте свій варіант розвитку подій.

II. Вправи на визначення логічної послідовності подій:

- Послухайте текст і розкажіть у логічній послідовності про дії головного героя.
- Послухайте розповідь і передайте її зміст 4 – 5 реченнями.
- Послухайте розповідь, розгляньте малюнки і розмістіть їх відповідно до подій у розповіді.

III. Вправи на *розуміння тексту* без домислювань:

- Послухайте розповідь і скажіть, чи було в ній таке речення... Перекажіть сприйнятий текст.
- Послухайте дві розповіді і скажіть, чим вони відрізнялися. Наприклад, перша розповідь відрізнялася від другої лише заключним реченням.
- Подивіться на малюнок і послухайте розповідь. Скажіть, які невідповідності ви помітили.
- Послухайте розповідь учителя, потім прочитайте близький до неї за змістом текст і підкресліть речення, яких не було у розповіді вчителя.

IV. Вправи на *розуміння основної думки* (точного розуміння тексту):

- Послухайте текст і виберіть із декількох малюнків такий, що відповідає змісту тексту.
- Послухайте текст і намалюйте місце (зобразіть схематично), в якому відбувається дія, і персонаж, про якого йдеться у тексті.
- Визначте, яка з двох почутих вами розповідей відповідає змісту малюнка.
- Послухайте розповідь і виберіть (придумайте) до неї заголовок. Поясніть, чому саме так ви назвали розповідь.

Регулярна робота на основі ретельно дібраного матеріалу із застосуванням запропонованої системи вправ забезпечать оволодіння аудіативними навичками учням початкових класів на високому та достатньому рівнях.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою: Посібник. – К.: Педагогічна думка, 2003.
2. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания, 1963. – №6.
3. Зимняя И.А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории. – М., 1970.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. –К.: “Початкова школа”. – 2006. – 432с.

**УДК 373.62**

**В.Г. Гетта, С.В. Горчинський**

### ***РОЛЬ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ФОРМУВАННІ І РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ***

*Стаття присвячена з'ясуванню умов формування та розвитку інтересу до трудового навчання в учнів основної школи. Автори досліджують причини зниження інтересу в учнів до трудового навчання. Вони доводять, що основною причиною цього є низький рівень творчої діяльності учнів як на уроках трудового навчання, так і в позаурочний час, в гуртках технічної творчості.*

*Clause is devoted to disclosing of conditions of formation and development of interest to labour training in learning of the basic school. The authors investigate the reasons of decrease of interest in the pupils to labour training. They prove that the basic reason it is a low level of creative activity of the schoolboys, both at lessons of labour training, and in after-hour time, in occupation of technical creativity.*

Зміни, які останнім часом відбулися в нашому суспільстві, у виробничих відносинах, свідомості людей, безумовно впливають на ставлення до трудової підготовки підростаючого покоління до праці та життя. Вони вимагають, щоб трудове навчання відповідало технічним, економічним, соціальним потребам суспільства, було гнучким, допомагало випускникам шкіл у професійному самовизначенні і становленні, сприяло формуванню працелюбності та розвитку творчих здібностей.

Як доводять дослідження [4] в учнів 5-9 класів спостерігається стійка тенденція зниження інтересу до трудового навчання. Більшість із них не задоволені низьким рівнем творчості на уроках, обладнанням навчальних майстерень, малою кількістю годин відведених на трудове навчання. А учні 8-9 класів, крім уже висловлених побажань, пропонують: осучаснити зміст трудового навчання, як навчального предмету, застосовувати на уроках технічні засоби навчання, проводити екскурсії тощо. Аналогічними виявились результати опитування вчителів трудового навчання.

Наші дослідження та аналіз психолого-педагогічної літератури вказують на те, що успішна навчальна діяльність неможлива без наявності пізнавального інтересу до неї. Про це наголошують у своїх роботах Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, Н.Г. Морозова, С.Л. Рубінштейн, Г.І. Щукіна та інші. Інтерес до навчального предмета залежить від багатьох чинників. Одним із основних є характер (репродуктивний або творчий) діяльності учнів. У трудовому навчанні основною формою творчої діяльності виступає технічна творчість.

Проблематика технічної творчості ґрунтовно висвітлюється в працях В.Е. Алексєєва, А.В. Антонова, В.Г. Гетти, В.А. Горського, В.В. Колотилова, Ю.С. Столярова, М.Х. Шумовича, та інших [2;3;5;6;7]. Проте залишається мало дослідженим питання впливу творчої діяльності на формування в учнів інтересу до трудового навчання. Крім того, на наш погляд, недостатньо з'ясований вплив на розвиток інтересу в учнів до трудового навчання творчої праці, застосування інноваційних технологій навчання з використанням комп'ютерної техніки, ергономічних факторів, технологічної культури тощо. Це і стало метою даної публікації.

Як показали наші дослідження, найбільш сприятливі умовами для педагогічного впливу на учнів та започаткуванню інтересу до трудового навчання виникають в процесі технічної творчості. Це відзначають і інші дослідники. Так, І.І. Соколов зазначає, що гурткові заняття з технічної творчості формують та підтримують інтерес до навчального предмета, поглиблюють розуміння суті явищ, які вивчаються та розширюють знання учасників гуртка, приводять до підняття самостійності та самодостатності в оволодінні технічними знаннями та уміннями. Гурткові заняття привчають до самостійного використання наукової та науково-популярної літератури; відкривають шлях до творчості, розвитку ініціативи, формування нових умінь та навичок [5: 14].

Технічна творчість відіграє важливу роль у виникненні та розвитку інтересу в учнів до трудового навчання саме тому, що цілеспрямовує свідомість і чим швидше свідомість учнів отримає технічну спрямованість, тим швидше з'явиться бажання конструювати, створювати прилади, інструменти, пристосування, моделі. При цьому виникає закономірність: з'являються технічні знання – підвищується інтерес до техніки; розвивається технічне мислення – виникає потреба займатися технікою, виконувати слюсарні, токарні та інші роботи. Коли інтерес до техніки виник, то на його утвердження впливає швидкий розвиток таких галузей як електротехніка, машинобудування, будівництво, електроніка, автоматика, комунікаційні та комп'ютерні технології. І тут важливо своєчасно спрямувати схильність учня до певного виду діяльності. Значна роль в цьому належить вчителю.

На думку М.Х. Шумовича, зміцнення та подальший розвиток в учнів інтересу до трудового навчання залежить від вчителя, його вміння підтримати вибір учня, а потім перетворити зацікавленість в стійкий інтерес до техніки. Цьому повинна бути підпорядкована вся система навчально-виховного процесу на уроках трудового навчання та в гуртковій роботі, тому що технічна творчість в усіх її формах є найбільш динамічним способом задоволення індивідуальних інтересів та нахилів учнів [7: 25].

Ступінь інтересу до техніки, технічної творчості може бути різним. Спочатку у багатьох учнів це є лише допитливість – поверховий інтерес. Він може швидко з'явитися і так само швидко зникнути. Тому важливо цей інтерес закріпити. Але тут не можна прогнозувати конкретні моменти включення емоційних та вольових факторів у розвиток інтересу до технічної творчості. Це складний та індивідуальний процес. Вчитель повинен інтуїтивно відчувати всі переходи розвитку інтересу і залежно від цього підбирати відповідні педагогічні прийоми. Крім того необхідно турбуватися і про збереження вже існуючих інтересів. Для цього потрібно продумано планувати роботу учнівських колективів, уникати одноманітної роботи, підбирати завдання з врахуванням росту інтересів учнів, урізноманітнювати педагогічні прийоми роботи з ними.

Становлення та розвиток інтересу до технічної творчості і далі до трудового навчання не можна розглядати відокремлено від інших якостей. Так інтерес викликає заострення уваги (увага – зосередженість думки). На уроках часто можна спостерігати відсутність належної уваги до розповіді вчителя, до виконуваної роботи. В процесі технічної творчості на уроках та гуртках під час виготовлення виробу учні занурюються в творчий пошук. Тут без уваги неможливо щось створити, придумати, зрозуміти, якісно зробити.

Все ж таки для розвитку творчої діяльності учнів занурення, в атмосферу уроку чи гуртка технічної творчості, недостатньо. Для успішної роботи в цьому напрямі необхідно використовувати продуману систему творчих завдань, де одне завдання відрізняється від іншого новизною, наростаючою складністю, проблемністю. Учні в своїх пошуках спиратимуться на наукову теорію, тоді фізична праця буде переплітатися з розумовою і “зроблене” мозком буде “закріплене” руками.

Технічна творчість, крім інтересу, позитивно впливає і на пізнавальні процеси, наприклад, процес мислення [7: 31]. Мислення – це психічний процес, який має різні складові. Під впливом технічної творчості вони розвиваються, тим самим сприяють розвитку мислення в цілому. Наприклад, постановка дослідів, проведення досліджень, випробування моделей, механізмів та машин сприяють зіставленню фактів, явищ, якостей, навчають робити з цього висновки. Конструкторський пошук навчає розділяти ціле на частини та знаходити раціональні способи розв'язання окремих задач мислено, об'єднувати, узагальнювати їх.

У процесі винахідництва також розвивається творча уява та фантазія. В учнів виробляється вміння, мислено відокремлювати з оточуючої дійсності певні явища, бачити в них головне, раціональне, висловлювати про них свої судження, користуватися ними при виконанні конкретних завдань.

Одночасно з розвитком інтересу до техніки в учнів формується, увага, змінюється їх характер, особливо одна із його складових – воля. Людину з сильним вольовим характером не зупинять ні які труднощі, перешкоди та випробування.

Для врахування індивідуальних інтересів учнів, вказує Ю.С. Столяров, треба залучати їх до активної участі в розробці планів роботи, практикувати вільний вибір учнями творчих завдань. Учні повинні вільно вибирати завдання, які їх цікавлять, іноді об'єднуючись в групи, а іноді працюючи самотійно. Зазвичай, в більшості випадків, самотійно підібрані завдання, завершуються успішніше [6]. Зрозуміло, що при підборі творчих завдань останнє слово залишається за вчителем.

Важливо підтримувати зв'язок технічної творчості з теоретичним навчанням на уроках. Все, що робиться в технічних гуртках: виготовлення моделей, інструментів, пристосувань, в тій чи іншій мірі стимулює оволодіння теоретичними знаннями. При цьому

ці знання потрібні учням не тільки для відповіді на уроці, а й для практичної діяльності (від них залежать результати цієї діяльності), для свого інтелектуального та професійного росту. Саме тому гуртківці краще сприймають матеріал на уроках трудового навчання, відвідують технічні виставки, читають технічну науково-популярну літературу, спеціалізовані журнали.

Цінне те, що цей процес безперервний. Кожне наступне творче завдання складніше за попереднє. Для його виконання потрібно більше знань, а відповідно, більше зусиль для їх отримання. Ю.З. Гільбух наголошує, що гурток технічної творчості дуже ефективний засіб покращення успішності невстигаючих учнів. При вмілому управлінні вчителем, спочатку формується зацікавленість технічною діяльністю, а потім вона розширяється та поглиблюється і переходить в інтерес. Це призводить до того, що учні починають самостійно засвоювати навчальний матеріал, який раніше вони не могли засвоїти [3: 42]. Процес технічної творчості відкриває широке поле діяльності учням для подальшого самостійного розширення та поглиблення технічних знань, спеціальних умінь та навичок.

Проте між технічною творчістю в процесі гурткової роботи та звичайними уроками трудового навчання, зазначає В.Г. Розумовський [5: 24], існує і зворотній зв'язок – вплив останніх на творчий процес. Це стає можливим, коли вся робота в учнівських колективах будується на основі тих знань, які дає трудове навчання, особливо теоретичні знання. Коли ж учень виконує завдання репродуктивно, без будь-якого розрахунку та креслення, не розуміючи фізичних закономірностей, що відбуваються, то користі від такої “творчості” небагато. Для розвитку ж творчих здібностей учнів, для підвищення їх технічної грамотності всю роботу в навчальних майстернях необхідно будувати на базі сучасної теорії, діючих технічних умов та прогресивними методами.

Технічна творчість – важливий елемент навчальної діяльності учнів, який формує та підтримує інтерес до трудового навчання та техніки взагалі. А позаурочна діяльність учнів з технічної творчості – необхідне доповнення, а точніше продовження практичних та теоретичних занять в навчальних майстернях без яких неможливе задоволення пізнавального інтересу та творчих потреб учнів у технічній діяльності.

Отже, на практиці проявляються такі причини зниження інтересу до трудового навчання: зміст трудового навчання не відповідає сучасному стану виробництва; праця на уроках трудового навчання не завжди носить творчий характер; не достатньо приділяється увага технічній творчості; зношеність (часто просто відсутність) обладнання навчальних майстерень; низька культура праці, спричинена відсутністю сучасного обладнання та використання деяких вже застарілих технологій обробки виробів; зменшення кількості годин на навчальний предмет; відсутність сучасних засобів навчання. Все це призводить до зниження інтересу в учнів до трудового навчання як навчального предмета.

Основним засобом для підвищення інтересу в учнів до трудового навчання повинна стати творча діяльність в процесі навчання на уроках та в позаурочний час. Це цілком відповідає змісту проектно-технологічній системі навчання. Треба так організувати навчальний процес, щоб кожний його етап мав творчий характер. На першому організаційно-підготовчому етапі, як і в проектно-технологічній системі, в процесі технічної творчості відбувається пошук проблеми, вибір ідеї, аналіз можливостей здійснення задуму. На другому етапі – конструкторському, конструюють виріб, модель чи пристрій, складають креслення. На третьому етапі – технологічному, виготовляють виріб. Завершуватись виготовлення виробу повинно випробуванням, захистом проекту. Отже, ці етапи нічим не відрізняються від таких же як і при проектно-технологічній системі навчання.

Крім того інтерес в учнів до трудового навчання можна підвищити за рахунок використання сучасних технічних засобів. Враховуючи поширення інформаційних технологій в усіх галузях виробничої та невиробничої сфери, зокрема в освіті, необхідно використовувати комп'ютерну техніку (якщо звичайно є така можливість) як знаряддя праці. Учні повинні мати можливість створювати технічні малюнки та ескізи виробів, шукати їх оптимальні форми та розміри, складати технологію виготовлення, прогнозувати зовнішній вигляд та працездатність за допомогою комп'ютерної техніки.



З огляду на це вважаємо необхідним подальший науковий пошук спрямовувати на дослідження найбільш оптимальних і доцільних шляхів використання сучасних технічних засобів у процесі трудової підготовки школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гетта В.Г. Технічна творчість учнів: Навч. посібник. – Чернігів, 1995. – 136 с.
2. Гетта В.Г. Трудове навчання: яким йому бути // Трудова підготовка в закладах освіти, 2006. – №3. – С. 2-4.
3. Гильбух Ю.З., Верещак Е.П. Психология трудового воспитания. – К.: Радянська школа, 1987. – 255 с.
4. Горчинський С.В., Гетта В.Г. Вивчення стану формування і розвитку інтересу до трудового навчання в школі // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Випуск 37. – Серія: педагогічні науки: збірник. – Чернігів, 2003. – №37. – С. 55-57.
5. Разумовский В.Г. Развитие технического творчества учащихся. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961. – 148 с.
6. Столяров Ю.С. Техническое творчество школьников: Вопросы теории и организации, образовательное и воспитательное значение. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
7. Шумович М.Х. Техническое творчество как средство воспитания учащихся. – М.: Высшая школа, 1968. – 88 с.

УДК 373.3

В.В. Денисенко

### **ПРОБЛЕМА ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ**

*У статті розглядаються причини шкільної неспішності молодших школярів, аналізуються основні положення системи корекційно-розвиваючого навчання як одного з шляхів розв'язання проблеми.*

*The article deals with the reasons of primary school pupils' poor progress. The main tendencies of corrective developing system of teaching as one of the ways of solving the problem are analyzed.*

Прискорення процесів інформатизації, інтеграції і диференціації наукових знань загострює питання оптимізації пізнавальної діяльності школяра вже на першій ступені навчання – початковій школі, а разом з цим виникає проблема подолання труднощів у навчанні для дітей різних категорій неспішності.

Серед різноманітних напрямів, концепцій і теорій причин шкільної неспішності та можливих шляхів її подолання залишається недостатньо розробленою система допомоги дітям з відхиленнями в розвитку, особливо, в системі диференційованої освіти в умовах масової школи. В існуючих моделях допомоги дітям з відхиленнями у розвитку недостатня увага приділяється формуванню в учнів емоційно-вольової сфери, без чого неможливе успішне вирішення задач корекційно-розвиваючого навчання.

Метою публікації є аналіз основних психолого-педагогічних причин неспішності молодших школярів у навчанні та визначення положень корекційно-розвиваючої системи організації роботи вчителя з невстигаючими учнями початкових класів.

Перші симптоми по відношенню до розвитку дітей, як правило, виникають із початком їх шкільного навчання. В одних виявляються труднощі засвоєння навичок письма, читання, рахування, в інших – невміння спілкуватися, підкорятися шкільним правилам тощо.

Неуспішність, особливо якщо вона проявляється ще в початкових класах, суттєво утруднює оволодіння дитиною обов'язковою шкільною програмою. Саме в початковий

період навчання у дітей закладається фундамент системи знань, які поповнюються в подальші роки, в цей же час формуються розумові й практичні операції, дії та навички, без яких неможливе подальше навчання й практична діяльність. Відсутність цього фундаменту, початкових знань і вмінь призводить до труднощів у засвоєнні програми початкових та середніх класів; у результаті такі діти випадають з навчання. Подібного положення (за відсутністю грубих порушень розвитку) можна уникнути, надавши дитині своєчасну та адекватну її можливостям допомогу, але для цього необхідно знати причини неуспішності, встановити, які з них діють у конкретному випадку, і вміти усунути їх, чи коректувати наслідки. Корекційна робота на повинна зводитися до “дресирування” відповідних компонентів психічного розвитку дитини. Вона обов’язково повинна включати в себе всі необхідні елементи повноцінної формуючої середовища: емоційний, рефлексивний, мотиваційний, смислоутворюючий тощо.

Завдання педагога в корекційній роботі з учнями, які мають стійкі труднощі в навчанні, передусім, складається із створення умов для формування нових можливостей, необхідних навичок і процесів, які можуть сформуватися й стати потрібними дитині.

Отже, корекційна робота повинна носити цілісний характер і орієнтуватися на розвиток особистості й психічного світу дитини в цілому.

До категорії дітей з труднощами в навчанні відносяться діти, що мають в силу різних біологічних та соціальних причин стійкі забруднення в засвоєнні освітніх програм при відсутності порушень інтелекту, відхилень у розвитку слуху, зору, мовлення, рухомої сфери.

Так, С.Шевченко, аналізуючи проблеми шкільної неуспішності, відмічає, що причини труднощів у засвоєнні навчального матеріалу учнями масової загальноосвітньої школи розглядалися багатьма педагогами й психологами. Вже в 30-ті роки минулого століття дослідники підкреслювали велике значення організації спеціального навчання і виховання дітей зі зниженим загальним розвитком. Обґрунтовувалась необхідність розмежування таких школярів від олігофренів та педагогічно занедбаних дітей [4].

П.Блонський основною причиною неуспішності вважав біологічну неповноцінність дитини й вказував, що успіх у навчанні таких дітей залежить від організації умов, в яких воно протікає [1].

Спеціальні комплексні дослідження з проблеми шкільної неуспішності проводились з початку 60-х років у Інституті корекційної педагогіки при АПН СРСР.

Спеціальна психологія та педагогіка в наш час вже має значні клінічні, фізіологічні, психологічні та педагогічні дані про конкретні прояви, механізми й причини зниження темпу психічного розвитку дітей – М.Певзнер, Т.Власова, В.Лубовський та ін.; про різні варіанти затримки розвитку – Т.Власова, К.Лебединська, У.Ульєнкова та ін.; про специфічні особливості мислення – Т.Єгорова, З.Калмикова; про особливості пізнавальної активності – Н.Менчинська, У.Ульєнкова; специфіці навчальної діяльності – Г.Жаренкова, С.Шевченко; про окремі психічні процеси – І.Коробейніков, Н.Борякова та ін.; про проблему розмежування ЗПР (затримка психічного розвитку) від схожих станів – М.Певзнер, В.Петрова; про проблеми шкільної дезадаптації – С.Беличева та ін.

Отже, вивчення аномалії особистості є предметом дослідження ряду наук: психіатрії, психології, дефектології, корекційної педагогіки. Різноманітність методологічних підходів при вивченні психічної сфери людини показує, що в термінологічному відношенні одні й ті ж явища отримують різне позначення.

Доцільність досліджень у цій області представляється особливо важливою для з’ясування ролі об’єктивних (зовнішніх) та суб’єктивних (внутрішніх) факторів, які провокують виникнення та формування відхилень у розвитку пізнавальної та емоційної сфери.

Таким чином, виділяють два комплекси причин, що обумовлюють виникнення відхилень у розвитку дітей – вроджені та набуті. Вроджені аномалії є слідством різних негативних впливів на зародиш і плід, що розвивається. Набуті дитячі аномалії виникають як

слідство різних негативних впливів на організм дитини при її народженні й в наступні періоди розвитку [2].

Причини проблем, що виникають у дитини можуть бути пов'язані як з особливостями її психофізіологічного розвитку, так із педагогічною, соціальною занедбаністю, несформованістю передумов дошкільного навчання.

Значні труднощі у виконанні шкільних норм та правил поведінки мають діти з різними нейродинамічними відхиленнями: найбільш часто виявляється синдром гіперзбуджуваності або психомоторної загальмованості.

Кардинальними ознаками синдрому гіперзбуджуваності (гіперактивність) є рухома розгальмованість, відхилення уваги, непосидючість.

Іншою формою нейродинамічних відхилень є психомоторна загальмованість. Діти з таким відхиленням відрізняються значним зниженням рухомої активності, уповільненим темпом психічної діяльності, зрідненістю діапазону й прояву емоційних реакцій. Такі діти також мають серйозні труднощі в навчальній діяльності, оскільки не встигають працювати в єдиному темпі з іншими учнями, неспроможні до швидкого реагування на зміну тих чи інших ситуацій, що окрім навчальних невдач перешкоджає нормальним контактам з оточуючими [2].

Отже, залежно від того чи іншого типу психофізіологічної симптоматики виявляються ті чи інші особливості у поведінці й психіці молодшого школяра.

Система корекційно-розвиваючого навчання, як форма диференційованої освіти, дозволяє вирішити завдання своєчасної активної допомоги дітям з труднощами в навчанні та адаптації до школи. Ця форма диференціації більш ефективна при створенні спеціальних класів, що дозволяє забезпечити оптимальні педагогічні умови для дітей з труднощами в навчанні.

Аналіз педагогічного досвіду, даних свідчать, що шкільні труднощі в молодшому шкільному віці можуть призвести до проявів тривожності чи, навіть, у найбільш важких випадках – до розвитку шкільного неврозу.

Бесіди з батьками проблемних дітей, а також аналіз взаємовідносин учнів з педагогами показали, що безліч причин труднощів учнів криються у неправильному розумінні дорослими сутності виховного процесу, коли спілкування з дитиною зводиться до частих зауважень або різким невмотивованим переходом від ласки до критики. Положення утруднюється протиріччям вимог з боку різних дорослих.

Некваліфіковані дії дорослих на вихованців викликають негативні емоції та протидії дітей. Тому у процесі корекційної та профілактичної роботи необхідно постійно здійснювати тісний контакт з усіма педагогами, працюючими в класі, батьками учнів; обговорювати труднощі та визначати шляхи їх подолання.

Корекційна робота повинна будуватися з урахуванням цілісного підходу до виховання й розвитку особистості дитини. Вихідним принципом для визначення цілей й завдань корекції, а також способів їх вирішення є принцип єдності діагностики та корекції розвитку. В організації роботи з психолого-педагогічної корекції необхідно враховувати:

- 1) сутнісні вікові характеристики дитини;
- 2) створення зони найближчого розвитку особистості.

За основу взято систему корекційної роботи Н.Слободяник [3]. Отже, запропонована система сприяє:

- побудові ефективного змісту навчання, забезпечення можливості його гнучкого змінення;
- забезпеченню можливості індивідуалізації процесу навчання, його змісту та педагогічного впливу;
- формуванню в учнів міцних діючих знань й розвиток на їх основі умінь та навиків практичної діяльності;
- активізації учнів, забезпеченню їх самостійності в здобутті знань;
- максимальній реалізації творчого потенціалу педагога та учня.

Перешкодами, що виникають у процесі навчання молодших школярів виступають наступні фактори:

- переважання колективної і групової роботи, що сприяє звууженню процесу індивідуалізації і не дає змогу враховувати індивідуальні особливості дітей в повній мірі;
- швидка зміна, слабка структурованість матеріалу, переважання пасивного сприймання інформації над її осмисленням і практичним використанням – є результатом неспроможності учнів глибоко осмислити виучуваний матеріал;
- низька стимуляція творчих компонентів мислення внаслідок інформаційно-наукового перевантаження навчального процесу;
- обмеженість діалогічного спілкування вчителя і учнів на уроках, яка спричинена великою наповнюваністю класів, репродуктивністю міжособистісних контактів між учасниками навчального процесу, психічно виснажує їх;
- недостатність в наступності виховного впливу школи, сім'ї, що створює в учнів подвійність у моралі і породжує негативні риси їх особистості.

Теорія корекційного навчання базується на системі його специфічних принципів, які мають спиратися на загальні закономірності, встановленими педагогікою, психологією, філософією, соціологією тощо. Аналіз спостережень, узагальнення теоретичного і практичного досвіду модульного навчання дозволили автору даної системи навчання (Н.Слободяник) сформулювати основні принципи та збудувати їх систему. Отже, основними, що визначають загальне направлення корекційного навчання, його мету, зміст та методику організації, є наступні принципи навчання: 1) структуризації змісту навчання на окремі елементи; 2) динамічності; 3) методу діяльності; 4) гнучкості; 5) різнобічні методичні консультування [3].

Вище перераховані принципи навчання тісно пов'язані між собою. Всі принципи спираються на загальнодидактичні принципи, які представляють собою загальні положення, що використовуються на всіх ступенях навчання, та взаємозв'язані з ними.

Виходячи з вище означених положень, можна виділити, що саме розвиток психічних процесів, виникнення потреби в пізнанні, зацікавленість до навчання, пізнавальний інтерес та активність дитини в освітньому процесі можуть позитивно впливати на рівень пізнавальної діяльності, від якої в повній мірі буде залежати навчальна успішність школяра. Розвитку всіх цих процесів може, на наш погляд, сприяти корекційно-розвиваюча система навчання як шлях організації роботи з невстигаючими учнями початкових класів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Блонский П.П. Память и мышление. Психологический анализ припоминания / Избранные психологические произведения. – М., 1964. – С. 11–12.
2. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития // Дефектология. – 1975. – №6. – С. 8–13.
3. Слободяник Н.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении: Практ. пособ. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 256 с.
4. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты: Пособ. для учителя. – М., 1999. – 136 с.

**УДК 371.321.1**

**Н.В. Місяк**

### ***МОВНА ТА МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ***

*У статті порушуються питання про мовну та мовленнєву компетенцію молодших школярів, їх співвіднесеність, відповідність шкільних підручників вимогам програми щодо формування мовних знань та мовленнєвих навичок. На підставі результатів проведеного*

експерименту висловлюється думка авторів про необхідність зміни завдань у підручниках у розділі „Розвиток зв'язного мовлення”, про доречність введення „Риторики” до розкладу занять у початковій школі.

*There are language and speech competence of junior school-students and the correspondence of the school-books' contents to the program requirements as for the forming of the language and speech skills in the center of the article. Based on the results of the completed experiment, the authors' opinions about the necessity of changes of the tasks in school-books in the “Development of compedent speech” part and about the expediency of introduction of the Rhetoric class to the junior school-students' schedule are expressed in the article.*

На сучасному етапі становлення державних стандартів освіти важливе місце посідає проблема засвоєння школярами знань взагалі, мовних знань зокрема, формування умінь і навичок учнів. Це стосується і процесу опанування української мови в початковій школі, оскільки вона є базовою для подальшої освіти.

Як відомо, мовна компетенція – це засвоєння і усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови.

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою у конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри тощо), використовувати для цього як вербальні, так і невербальні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [3: 102].

Процес формування мовної та мовленнєвої компетенції передбачає врахування психологічних особливостей школярів, рівня їх інтелектуального розвитку. Особливо багато труднощів, зумовлених даною проблемою, виникає на початковому етапі вивчення української мови. Це пояснюється неоднаковим рівнем розвитку молодших школярів, оскільки це діти різних вікових груп (6–7 років), а тому кожен учень має специфічні особливості засвоєння мовного матеріалу.

Розв'язанню цього питання приділяли увагу у своїх дослідженнях Л.П.Федоренко, М.С.Вашуленко, С.Я.Єрмоленко, Л.Ю.Якименко, А.М.Богуш та інші відомі лінгвісти та методисти. Але шляхи розв'язання даного питання потребують подальшого, більш детального вивчення, що і обумовлює, на наш погляд, **актуальність проблеми**.

Визначитися в обсязі лінгвістичної компетенції учнів початкових класів не є проблемою: досить ретельно проаналізувати шкільні програми в аспекті формування знань у галузі фонетики, графіки, орфографії, лексикології, морфології тощо. Проте, зважаючи на те, що основним джерелом знань є підручник, доречно вивчити питання зазначеної компетенції в аспекті відповідності шкільних підручників вимогам програми. Безперечно, висновки проведеного дослідження будуть більш обґрунтованими, якщо спиратимуться на експеримент, що і було проведено.

Отже, **предметом дослідження** став обсяг лінгвістичних знань молодших школярів з фонетики, лексикології, граматики, орфоепії, стилістики відповідно до чинних програм, відповідність шкільних підручників їх вимогам (мовна компетенція) та вміння ними практично користуватися у конкретних ситуаціях (мовленнєва компетенція). Експериментальна частина дослідження пов'язана з питаннями розвитку мовлення на основі засвоєних знань, зокрема спрямованість завдань цього розділу у підручниках, рівнем знань і умінь учнів початкових класів щодо побудови текстів, висловлювань.

Як відомо, одним із завдань, що постає перед учителем 1–4 класів, є розвиток мислення. Але мислення виражається в мові. Воно не може розвиватись поза мовою, бо саме слово є матеріальною оболонкою будь-якого поняття, допомагає людині оперувати ним, тобто мислити. Понятійне мислення формується в початкових класах і розвивається, вдосконалюється протягом усього життя. Оволодіння мовою, запасом слів та граматичними

формами створює умови для розвитку мислення. А тому уроки мови в початкових класах посідають найважливіше місце. Саме вони, на думку М.С. Вашуленка, допомагають учителям “сформувати у молодших школярів уміння висловлюватись у всіх доступних їм формах, типах та стилях мови” [2: 12].

Увага до української мови посилилась у зв'язку з помітним розширенням її функції в умовах розбудови незалежної держави. Особливо важливо в нинішньому суспільному житті розвивати усне мовлення, що підвищує вимоги до його всебічної унормованості, до культури спілкування. Безперечно, початкова ланка загальноосвітньої школи, маючи специфічні та об'єктивні можливості, може і повинна реалізувати особливі завдання у розв'язанні цих проблем.

В основі змісту безперервної мовної освіти (дисципліна “Рідна мова”) – комунікативно-прагматична мета, адже, як стверджують філософи, будь-яка діяльність людини „целесолагающая” (на жаль, немає адекватного перекладу). Це означає, що учні повинні засвоювати мову не як суму лінгвістичних понять, граматичних і правописних правил, а як знаряддя самовираження та спілкування.

У результаті аналізу шкільних програм для початкової ланки освіти виявився обсяг лінгвістичних знань, опанування яких дає можливість правильно, виразно висловлюватися, здійснювати комунікативні акти. У процесі засвоєння та усвідомлення таких знань учні досягають рівня свідомого користування ними. На це ж націлені підручники з рідної мови, ретельний аналіз яких довів: матеріал, розташований на їх сторінках, спрямований на формування мовленнєвої компетенції молодших школярів. Проте, на нашу думку, не тільки програма повинна бути комунікативно-прагматично спрямованою, вимоги часу диктують необхідність внесення відповідних змін до підручників. Навчальна книга має стати підручником самостійного здобуття знань (хоча б в 3–4 класах).

Саме в цьому аспекті проаналізувавши лінгвістичний матеріал, що спрямований на вироблення, наприклад, орфоепічних навичок учнів 1–4 класів, можемо зробити висновок: знання формуються з урахуванням їх прикладного характеру: якщо у 1-му класі орфоепія має чітке прикладне значення до фонетики, то у 4-му завдання на формування орфоепічних навичок виносяться як додатковий матеріал, який рекомендовано для повторення. Проте самостійно опанувати орфоепічний матеріал молодший школяр не зможе: головним і єдиним консультантом орфоепічної вимови є лише учитель, оскільки у підручнику навіть схематично не пояснюється, як треба інтонувати, вимовляти те чи інше слово, а це складно самостійно усвідомити тим учням, які з будь-яких причин не чули пояснень учителя. На жаль, треба зазначити, що методично недоречним, на наш погляд, є відсутність вправ на перевірку правильної вимови під час закріплення матеріалу та будь-яких елементарних теоретичних відомостей або пояснень щодо орфоепічних особливостей. Нарешті, мовленнєва компетенція передбачає володіння інтонаційними засобами виразності мовлення; і якщо на уроках читання вчителі працюють над виразним читанням, то і на уроках рідної мови ця робота повинна логічно продовжуватися: інтонація не тільки забезпечує оформлення в усному мовленні тактів, фраз, робить його більш емоційним, експресивним – вона є основою пунктуації.

Шкільні підручники з рідної мови в основному відповідають завданням і вимогам шкільної програми щодо формування мовної компетенції в галузі орфографії, морфології, лексикології, однак такий розділ, як „Розвиток зв'язного мовлення”, більш за все, на наш погляд, потребує переробки: комунікативно-прагматичне спрямування розвитку мовлення молодших школярів не знаходить у ньому належного місця. Здебільшого на цьому рівні пропонуються однотипні завдання (переказати текст, пояснити певне явище, скласти розповідь за малюнком та ін.); доцільно було б використовувати більше вправ на розвиток творчих здібностей, абстрактного мислення учнів, для активізації їх пізнавальних інтересів, не забуваючи про прагматизм діяльності взагалі, учнів зокрема. Зміст вправ на розвиток мовлення рекомендуємо наблизити до життя молодших учнів; цим самим мовний матеріал,

що спрямований на розвиток лінгвістичних знань учнів, стане різноманітнішим, цікавішим, легшим для сприйняття та запам'ятовування.

Однією з вимог шкільної програми, як було вже зазначено, є складання зв'язної розповіді за малюнком або побудова міркування за певним висловом (наприклад, прислів'ям). Намагаючись реалізувати ці завдання на уроках рідної мови в звичайній загальноосвітній школі та проводячи експеримент у міській школі, стикнулися з тим, що це зробити дуже складно або й неможливо (особливо у 1-ому класі), якщо учитель не застосовує навідні запитання чи сам не запропонує кілька варіантів відповідей (учні вибирають одне з них). Виникає питання: чому ці навідні питання не подати у підручнику? Чому не надати варіанти красивих відповідей як зразкових під час навчання, а не контролю? (Адже в риторичі вважається доречним вчити на зразках.) У такому випадку пересічний учень може самостійно працювати з підручником

Останнім часом увага приділяється поверненню в школу такої дисципліни, як риторика. Правильно організована робота над розвитком мовлення повинна стати підґрунтям ораторського мистецтва, і тоді, вважаємо, не потрібно буде вводити до шкільної програми, навіть на варіативному рівні риторик як навчальну дисципліну. Адже в риторичних школах – навчальних закладах Давньої Греції та Риму, де навчались діти (хлопчики) із 7 до 21 року, „риторика” та „навчання” виступали як синоніми. Якщо проаналізувати шкільну програму з української мови та експериментальну програму з риторичі для початкових класів, то неважко помітити збіги в системах „Розвиток мовлення учнів” та „Дитяча риторика”, хоча остання характеризується більшою прагматичною спрямованістю. Безперечно, риторика ширша за розвиток мовлення, проте змінити завдання цього розділу та розділу „Текст”, продумати систему вправ – і вивчення української мови в молодших класах стане пропедевтичним і для риторичі (чи варто в 1 – 4 класах звичайних, а не спеціалізованих шкіл, де програми і так складні, включати ще один предмет?). Вважаємо, що теоретикам методики викладання рідної мови доречно було б організувати з цього питання обговорення, залучивши вчителів загальноосвітніх шкіл.

Нарешті, вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що мова як система являє собою сукупність взаємопов'язаних, взаємообумовлених мовних одиниць, тому матеріал кожного мовного рівня не повинен вивчатися ніби відособлено від інших рівнів, не спираючись на одержані знання. Через це, наприклад, працюючи над розділом “Текст” у 4-ому класі, учням доцільно було б запропонувати вправи з пропусками на місці попередньо вивчених орфограм. Це б сприяло міцнішому запам'ятовуванню матеріалу та повторенню пройденого раніше. Так само, працюючи над правописом словникових слів, можна не лише подавати ці слова у рамочці (для запам'ятовування), а й на сторінках підручника запропонувати можливі завдання з цим словом, щоб воно ввійшло до активного мовлення (це відомі завдання: ввести дані слова у словосполучення, речення чи, використовуючи їх як опорні, скласти з ними зв'язну розповідь та інші). За проведеним дослідженням, на жаль, у підручниках рідної мови подаються як словникові слова, що далі не зустрічаються у вправах або над якими не передбачається подальша робота.

Отже, на підставі результатів дослідження, співвідносячи обсяг лінгвістичних знань, визначений шкільною програмою з рідної мови, та вимоги до формування мовленнєвої компетенції молодших школярів, вважаємо за необхідне внести пропозицію „оновлення” деяких вправ, завдань з орфоєпії, розвитку мовлення тощо з метою реалізації комунікативно-прагматичної мети змісту безперервної мовної освіти.

Творчий підхід учителів, які усвідомлюють необхідність комунікативно-прагматичної спрямованості уроків рідної мови, дозволяє сподіватися на можливість сформування практичних навичок володіння мовою.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Білецька М.А., Вашуленко М.С. Рідна мова: Підручник для 2 класу чотирирічної школи. – К.: Освіта, 1993. – 272 с.

2. Білоконна Н.І. Інтелектуальний розвиток школярів на уроках мови // Початкова школа. – 1998. – №1. – С. 12-13.
3. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
4. Варзацька Л.О., Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Скуратівський Л.В. Рідна мова: Підручник для 4 класу чотирирічної і 3 класу трирічної початкової школи. – К.: Освіта, 1995. – 256 с.
5. Варзацька Л.О., Голокозакова Ж.Г., Паламар Л.М. Рідна мова й мовлення: 1 клас: Підручник для 1 класу трирічної початкової школи. – К.: Бліц, 1995. – 384 с.
6. Вашуленко М.С. Про співвідношення знань і умінь у мовній освіті молодших школярів // Початкова школа. – 1995. – №9. – С. 4-5.
7. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. Рідна мова: Підручник для 3 класу чотирирічної і 2 класу трирічної початкової школи. – К.: Освіта, 1996. – 254 с.
8. Гончаренко С.В. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 754 с.
9. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-2 класи. – Початкова школа. – 2001. – С. 9-10.
10. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 (1-3) класи. – К.: Бліц, 1997. – 206 с.
11. Хорошковська О.Н., Охота Г.І. Українська мова: Підручник для 1 класу трирічної початкової школи. – К.: Освіта, 1994. – 143 с.

**УДК 376.3: 616.89**

**Н.В. Манько**

### **ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)**

*Стаття присвячена проблемі виявлення відхилень мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку. Подано результати експериментального дослідження рівня сформованості мовленнєвих умінь малюків перших років життя, на основі яких виділено групи дітей із затримкою мовленнєвого розвитку.*

*The article is devoted to the problem of expression of deflexions of speech development at young children. The results of the experimental studying of the level of forming the first year children's speech skills are given, the groups of children with delays of speech development are picked out according the results of the experiment.*

Сучасний етап розвитку окремих медичних галузей, корекційної педагогіки, спеціальної психології та логопедії характеризується об'єднанням наукових пошуків у напрямі поглибленого вивчення загального, психічного і, зокрема, мовленнєвого розвитку дітей раннього віку для створення ефективних умов для їх усебічного розвитку з урахуванням індивідуальних, вікових та психофізіологічних особливостей, а також потенційних можливостей кожної дитини.

У літературі представлено клінічні дослідження, присвячені сучасним методам діагностики порушень психомоторного розвитку дітей перших років життя (Л.О.Бадалян, Л.Т.Журба, Г.М.Савельєв, Л.С.Персіанінов, Г.Є.Сухарева, І.О.Скворцов, Е.І.Ямпольська, В.Н.Кожевніков, О.В.Головченко, Л.Г.Кирилова та ін.). Дослідженню особливостей психічного, домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку у дітей з різними вадами розвитку присвячено широке коло праць. Так результати вивчення дітей з ранньою стадією дитячого церебрального паралічу висвітлено в роботах М.Б.Ейдінової, Т.І.Серганової, Л.Т.Журби, О.М.Мастюкової, Н.М.Всеволозької, К.А.Семенової; з порушеннями слуху – Є.Ф.Рау, Г.Л.Вигодської, Е.Л.Леонгард, Д.Б.Корсунської, І.В.Дмітрієвої; з порушеннями зору – М.І.Земцової, Л.І.Солнцевої, О.Г.Літвак; з комплексними вадами розвитку – А.І.Мещерякова, М.В.Жигоревої.



Психолого-педагогічний аспект проблеми знаходимо в роботах М.І.Лісіної, М.Зєсмана, С.Н.Карпової, Е.І.Труве, К.Л.Печори, В.В.Тарасун, А.К.Маркової. Особливості розвитку мовлення в процесі онтогенезу та дизонтогенезу висвітлено у дослідженнях О.М.Гвоздева, Т.Н.Ушакової, Л.М.Галігузової, Є.Ф.Соботович, Г.Л.Розенгарт-Пупко, А.М.Богуш, О.М.Вінарської. Аналіз праць російських науковців та практиків (Л.І.Аксьонова, О.О.Лісеєв, Є.В.Шкадаревич, Ю.А.Разенкова, Н.Д.Шматко, Н.В.Мельникова, М.М.Шестова, Ю.Ф.Гаркуша, Т.О.Датешидзе та ін.) щодо виявлення і подолання порушень мовлення в дітей раннього віку в умовах спеціально організованого виховання, навчання і розвитку, дає підстави визнати ефективність упровадження методик ранньої діагностики відхилень мовленнєвого розвитку дітей перших років життя. Натомість в Україні поки що не розроблено методичну систему виявлення мовленнєвих порушень у дітей перших років життя віку в умовах дошкільної освіти, недостатньо досліджено особливості формування мовленнєво-комунікативних навичок у зазначеної категорії малюків.

Метою нашого дослідження є висвітлення результатів експериментального дослідження порушень формування мовленнєвої функції у дітей раннього віку.

Відомо, що формування мовлення забезпечується інтегративною діяльністю мозку. Тому для своєчасного її формування в онтогенезі важливого значення набуває нормальне функціонування всіх відділів центральної нервової системи, в тому числі кори головного мозку [1: 2].

Розвиток мовлення у перші роки життя дитини проходить складний шлях і має неповторні особливості. У ньому чітко відокремлюються етапи, стадії, які тісно пов'язані між собою єдиним діалектичним процесом розвитку. Кожна більш рання стадія розвитку зумовлює оволодіння більш складною, і кожна затримка у проходженні дитиною одного етапу, спричиняє затримку у проходженні наступного, а це означає не тільки затримку формування мовлення, а й затримку психічного розвитку дитини раннього віку в цілому [2: 3].

Для виявлення стану сформованості мовленнєвих умінь та навичок у дітей раннього віку нами було обстежено 119 малюків віком від 1 року 1 місяця до 3-х років життя. У процесі дослідження мовленнєвого розвитку дітей ми керувалися тим, що всебічне уявлення про стан і особливості формування у дитини мовлення як засобу комунікації з оточуючими людьми, можна отримати лише у процесі комплексного медико-психолого-педагогічного обстеження, лінгвістичного аналізу її мовленнєвої діяльності (Л.С.Виготський, Р.Є.Левіна, Л.Ф.Спірова, Н.С.Жукова, Є.Ф.Соботович, М.К.Шеремет, В.В.Тарасун, Т.В.Скрипник).

Дослідження мовленнєвого розвитку малюків раннього віку нами здійснювалося в індивідуальній формі, з урахуванням психофізіологічних особливостей кожної вікової категорії дітей (обстеження проводилося щоденно протягом тижня у процесі спеціально організованої взаємодії експериментатора з дитиною впродовж 10-15 хвилин, під час занять з вихователем та в природних умовах). Обстеження малюків в умовах поліклініки здійснювалося в чотири прийоми протягом двох тижнів по 15-20 хвилин.

З метою визначення реального рівня мовленнєвого розвитку ми проводили обстеження малюка за показниками, що відповідають його віку. Якщо дитина була нездатна виконати завдання, ми пропонували матеріал, що відповідає попередньому, більш молодшому віковому періоду. Зазначимо також, що за нормальний розвиток мовлення дитини віком 1 р. 1 м. – 2 р. 6 м. ми брали формування мовлення у межах одного кварталу: 1 р. 1 м. – 1 р. 3 м., 1 р. 4 м. – 1 р. 6 м., 1 р. 7 м. – 1 р. 9 м., 1 р. 10 м. – 2 р., 2 р. 1 м. – 2 р. 3 м., 2 р. 4 м. – 2 р. 6 м., а малюків віком 2 р. 7 м. – 3 р. – у межах півріччя.

Дослідження рівня мовленнєвого розвитку ми здійснювали у декілька етапів, результати фіксували у спеціально розроблених діагностичних картках.

На першому етапі обстеження ми вивчали анамнез дитини, на другому – здійснювали дослідження загального розвитку дитини, на третьому етапі проводили вивчення стану сформованості мовлення. Для вивчення особливостей розвитку мовлення дітей нами було

спеціально розроблено систему експериментальних завдань, що передбачали дослідження рівня розвитку імпресивного та експресивного мовлення.

Вивчення імпресивного мовлення здійснювалося нами за наступними показниками: 1) розуміння мовлення на рівні діалогу; 2) розуміння простої інструкції; 3) розуміння складної інструкції; 4) розуміння слів, що позначають предмети; 5) розуміння слів, що позначають дії; 6) розуміння слів, що позначають ознаки предметів (для дітей віком 1 р. 7 м. – 3 р.); 7) розрізнення іменників в однині та множині (для дітей віком 1 р. 7 м. – 3 р.); 8) розрізнення іменників зі зменшено-пестливими суфіксами (для дітей віком 1 р. 7 м. – 3 р.).

У процесі дослідження імпресивного мовлення нами було зафіксовано 1289 помилок (Рис.1.).

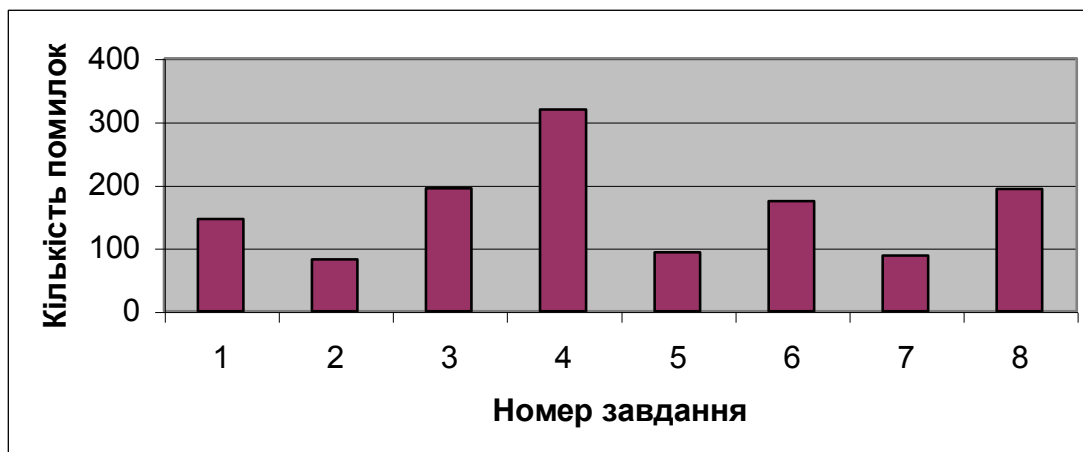


Рис.1. Результати дослідження імпресивного мовлення дітей раннього віку.

Найбільша кількість помилок – 319 (25% від загальної кількості помилок) спостерігалася під час виконання завдання, спрямованого на дослідження розуміння слів, що позначають предмети. Це помилки, пов'язані зі змішуванням предметів, схожих за розміром, формою та кольором у межах однієї або різних категоріальних груп, не впізнаванням реального або зображеного на малюнку предмета за словесним позначенням дорослого.

Певні труднощі спостерігалися у малюків під час розуміння складної інструкції – 194 (15%) помилок. Найтипівшими виявилися помилки у вигляді неправильного відтворення послідовності дій, передбачених інструкцією або відтворенням дії, виконання якої інструкція не передбачала.

193 (15%) помилки допустили діти віком від 1 р. 7 м. до 3 р. під час розрізнення іменників, утворених за допомогою суфіксів зі значенням зменшувальності та пестливості.

174 (13%) помилки зазначена категорія малюків допустила під час виконання завдання, спрямованого на дослідження розуміння слів, що вказують на ознаки предметів. Найбільша кількість з цих помилок була допущена дітьми віком 1 р. 7 м. – 2 р. під час розуміння слів, які вказують на положення предмета у просторі (близький-далекий, високий-низький) – 49 (28% від 174), та розумінням слів, що позначають такі якості предмета, як чистий, брудний – 52 (30%).

Значна кількість помилок – 146 (11%) була зафіксована нами у процесі розуміння малюками мовлення на рівні діалогу. Більша частина з них 177 (53% від 146) – це помилки, обумовлені недостатністю слухомовленнєвої уваги та пам'яті.

Значно менше помилок, у порівнянні з уже зазначеними завданнями, спостерігались у процесі виконання дітьми завдань, спрямованих на дослідження розуміння слів, що позначають дії – 93 (7%); уміння диференціювати іменники в однині та множині – 88 (7%); розуміння простої інструкції – 82 (6%).

У першому випадку (під час розуміння дієслів) помилки були допущені переважно дітьми другого року життя. Ці помилки зумовлювалися труднощами співвіднесення

повнозначного (у звуковому оформленні) слова з відповідною дією, а також з нездатністю встановити зв'язок між дієсловом і дією, яку воно позначає. У другому випадку (під час розрізнення іменників в однині та множині) помилки зумовлені недостатнім засвоєнням малюками категорії числа іменників. У третьому випадку (під час розуміння простої інструкції) труднощі, що виникали у дітей усіх зазначених вікових категорії були пов'язані з недостатністю слухомовленнєвої уваги і пам'яті, а також з недостатньою сформованістю зв'язків між словом та предметом, що воно позначає.

Обстеження стану сформованості експресивного мовлення у дітей раннього віку нами здійснювалося за такими показниками: 1) відтворення звукосполучень (для малюків віком 1 р. 1 м. – 2 р.); 2) наслідування слів (для дітей віком 1 р. 1 м. – 1 р. 6 м.); 3) вживання іменників (для дітей віком 1 р. 4 м. – 3 р.); 4) вживання дієслів (для дітей віком 1 р. 7 м. – 3 р.); 5) вживання прикметників (для дітей віком 2 р. 1 м. – 3 р.); 6) фразове мовлення (для дітей віком 2 р. 1 м. – 3 р.); 7) утворення множини іменників (для малюків віком 2 р. 1 м. – 3 р.); 8) утворення іменників у знахідному відмінку (для малюків віком 2 р. 1 м. – 3 р.); 9) утворення наказового способу дієслів (для малюків віком 2 р. 1 м. – 3 р.); 10) утворення іменників за допомогою зменшено-пестливих суфіксів (для малюків віком 2 р. 1 м. – 3 р.); 11) складова структура слів; 12) звуковимова; 13) просодика, загальна розбірливість мовлення.

У процесі аналізу результатів дослідження експресивного мовлення дітей раннього віку нами було виявлено у загальній кількості 2677 помилок (Рис.2.).

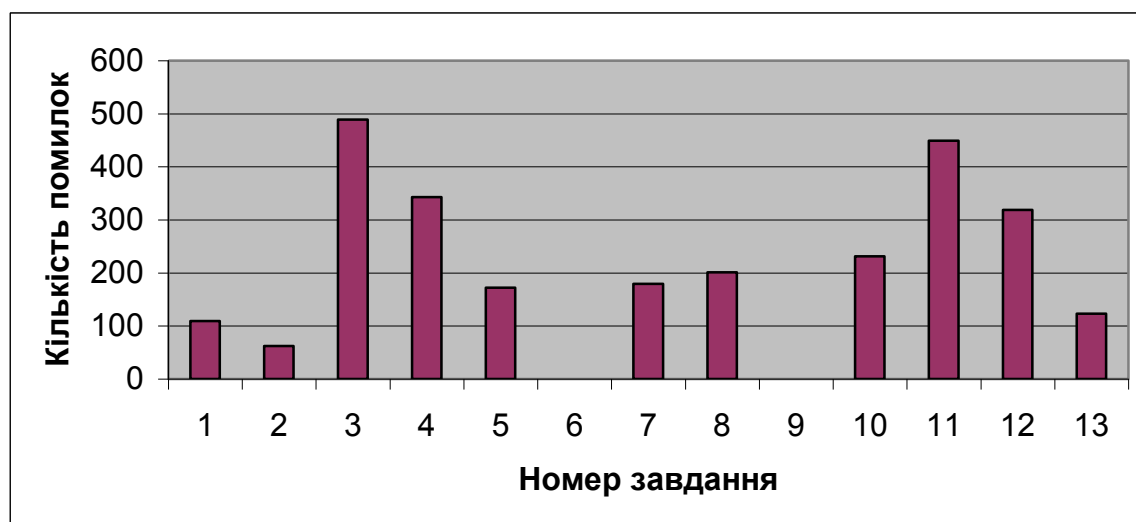


Рис.2. Результати дослідження експресивного мовлення дітей раннього віку.

Найбільша кількість помилок спостерігалася під час називання іменників – 489 (18% від 2677), серед яких типовими для більшості малюків були помилки у вигляді заміни повнозначного слова лепітним або звуконаслідуванням та заміни слів, що належать до різних категоріальних груп.

Поширеними серед усіх вікових категорій малюків були труднощі, пов'язані з порушенням складової структури слова (перестановки, заміни, пропуски, додавання складів) та несформованістю звуковимови (спотворення артикуляційних укладів, заміни звуків за акустико-артикуляційною схожістю) – відповідно 449 (17%) та 319 (12%) помилок.

У малюків третього року життя спостерігалася значна кількість помилок під час називання слів, що позначають дії – 343 (13%) помилки, типовими з яких були заміни повнозначних слів лепітними, а також називання (за сюжетним малюнком) замість дії, суб'єкта, який виконував цю дію.

Особливі труднощі виникали у малюків третього року життя під час називання прикметників – 172 (6%) помилки. Діти, виконуючи завдання, часто називали ознаки,

невластиві пред'явленому предмету та не узгоджували прикметник з іменником за категорією роду.

Більшістю малюків третього року життя не засвоєні граматичні категорії числа іменників та відмінкових закінчень (знахідного відмінка). Таких помилок під час виконання зазначених завдань зафіксовано відповідно 179 (7%) та 201 (8%). Виникнення помилок під час вживання іменників у знахідному відмінку у зазначеній категорії малюків зумовлювалося впливом заміною флексій знахідного відмінка на закінчення, властиві називному.

У процесі дослідження можливостей дітей третього року життя вживати іменники, утворені за допомогою суфіксів зі значенням зменшеності та пестливості ми виявили 231 (9%) помилку, це переважно помилки, пов'язані з вживанням замість суфіксів прикметника „маленький.”

Малюки другого року життя виконуючи завдання на відтворення звукосполучень та наслідуванням словам допустили відповідно 109 (4%) і 62 (2%) помилок. У першому випадку допущені помилки пов'язані з неправильним вживанням звуконаслідувальних слів (відтворені дітьми звукосполучення не відповідали пред'явленим предметним малюнкам), у другому – зумовлені спотворенням малюками звуко-складової структури слів під час відображеного відтворення. У дітей третього року життя спостерігалось запізнене формування фразового мовлення. Їх висловлювання були аграматичні і склалися переважно з двох-трьох слів. Під час побудови речень ці діти майже не користувалися прийменниками та сполучниками. У процесі дослідження експресивного мовлення у дітей другого і третього років життя нами було виявлено 123 (18%) порушення просодичного боку мовлення.

Отже, на основі результатів виконання завдань діагностичної методики нами були виділені рівні мовленнєвого розвитку дітей раннього віку (Табл.1.).

Мовленнєвий розвиток 49 (41% від 119) малюків раннього віку відповідав нормативним показникам формування мовленнєвої функції в онтогенезі, у 48 дітей (40% від 119) мовленнєвий розвиток відбувався в уповільненому темпі і в 22 малюків (19% від 119) виявилася затримка мовленнєвого розвитку. У загальній кількості відхилення мовленнєвого розвитку було виявлено у 70 (59%) малюків

Таблиця 1.

**Показники загального рівня мовленнєвого розвитку дітей раннього віку**

Вік дітей	1 р. 1 м. – 1 р. 3 м.		1 р. 4 м. – 1 р. 6 м.		1 р. 7 м. – 2 р.		2 р. 1 м. – 2 р. 3 м.		2 р. 4 м. – 2 р. 6 м.		2 р. 7 м. – 3 р.		Усього	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	3	27	4	40	15	48	6	33	7	33	14	50	49	41
Середній	4	36	3	30	10	32	7	39	11	52	13	46	48	40
Низький	4	36	3	30	6	19	5	28	3	14	1	4	22	19

Аналіз анамнестичних даних дав нам можливість розподілити дітей із виявленими порушеннями мовленнєвого розвитку на групи:

1. Діти з відхиленнями мовленнєвого розвитку резидуально-органічного генезу – 44 (63% від 70 малюків).

2. Діти з відхиленнями мовленнєвого розвитку психогенного генезу – 5 (7% від 70).

3. Діти з відхиленнями мовленнєвого розвитку внаслідок соматичної ослабленості – 9 (13% від 70).

4. Діти з відхиленнями мовленнєвого розвитку не з'ясованого генезу – 12 (17% від 70).

Виявлені у результаті логопедичного обстеження діти з порушеннями мовленнєвого розвитку потребують спеціальних умов навчання, виховання та розвитку. Саме на створення

програми корекційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією дітей будуть спрямовані наші подальші дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. Академия медицинских наук СССР. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
2. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Всеволожская Н.М. Руководство по неврологии раннего детского возраста. – К.: Здоров'я, 1980. – С. 125–246.
3. Жалмухамедова А.К. Раннее выявление детей с ограниченными возможностями: проблемы и новые подходы // Дефектология. – 2001. – № 6. – С. 78–79.

УДК 372.461:371.315

Н.А. Марецька

### **ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІЙ ПРОЕКЦІЇ НА КУЛЬТУРОЗНАВЧУ КОМПЕТЕНЦІЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Статтю присвячено проблемі формування мовної картини світу в психолінгвістичній проекції на культурознавчу компетенцію молодших школярів. Автор вважає, що максимально ефективні результати у даному напрямі можна отримати за умов урахування особливостей когнітивної методики вивчення мови.*

*The article is devoted to the problem of the linguistic image of the world's formation in the psycholinguistic sight of the pupil's competence of his country study. The author thinks that the effective results in this field can be achieved in the condition of counting on peculiarities of cognitive methodology of studying the language.*

У Концепції виховання дітей та молоді так сформульовано основний принцип національної системи освіти: “Формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу, ...прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну, оволодіння надбаннями світової культури” [4].

У свою чергу основні програмні документи реформи загальноосвітньої школи наголошують на важливості етнокультурного спрямування освітнього процесу, на вивченні української мови у взаємозв'язку з оволодінням культурними цінностями, осмислення її як етнічного явища.

Відомо, що мова виступає могутнім чинником відображення дійсності в її національному виявленні. На ґрунті національної мови створюється система понять, що визначає мовну картину світу.

Метою цієї статті є уточнення термінологічного значення поняття “мовна картина світу” у психолінгвістичній проекції на формування культурознавчої компетенції молодших школярів.

Мовна картина світу – це спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу; інтерпретація навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами [8: 85].

Дослідження мовних картин світу в лінгвістиці проводяться за кількома напрямками. Особливо цікавими для нас є етноцентричні дослідження А.Вежбицької, що розвивають ідеї В.Гумбольдта, М.Боаса, Е.Сепіра, Б.Уорфа, О.Єсперсена. В основу етноцентричних досліджень покладено тезу про те, що мова є національно специфічним феноменом; при цьому у ній відображено не тільки особливості природно-культурних умов “буття” мови, але й своєрідність національного характеру, яка зумовлює структуру мовних моделей

концептуалізації світу. Мета етноцентричних досліджень полягає у вивченні властивостей національного характеру через особливості національної мови. То ж одним з результатів аналізу мовних картин світу може стати не лише визначення кореляцій між мовними структурами у свідомості носія мови та його мовленнєвою поведінкою, але й опис самого національного характеру.

В. фон Гумбольдт писав: “Позначення окремих внутрішніх і зовнішніх предметів справляє глибшому впливу на чуттєве сприйняття, фантазію, почуття і через взаємодію цих явищ – на характер узагалі, оскільки в цьому випадку справді поєднуються природа й людина, справді матеріальна речовина з духом, що її формує. У цій царині особливо чітко проступає національна своєрідність. Це пояснюється тим, – говорить В. Гумбольдт, – що людина, пізнаючи природу, наближається до неї і довільно виробляє свої внутрішні сприйняття відповідно з тим, у які відношення один з одним вступають її духовні сили. І це знаходить своє відображення в мові, оскільки вона для слів утворює поняття” [3: 68]. Ця ідея не раз піддавалася критиці в різних аспектах, однак вона плідно розвивалася наступними поколіннями мовознавців.

У останні десятиліття виникли терміни філософська, художня, релігійна, фізична тощо картини світу. Однак кожна з цих картин є частковою, бо пов'язана з обмеженнями, що містяться в назві (художня, фізична тощо). Найуніверсальнішими є концептуальна картина світу (ККС), пов'язана з усім континуумом знань про світ, і мовна картина світу (МКС) як засіб експлікації цих знань. Обидві ці картини світу є лише відображенням у взаємопов'язаних формах – формі пізнавальної діяльності й формі мови – об'єктивної дійсності.

Питання сутності мовної картини світу по-різному вирішується в сучасному мовознавстві – від максимального зближення МКС і ККС до визнання різного ступеня своєрідності відображення світу в кожній мові. Гадаємо, мають рацію ті, хто вважає, що “в мові знаходять своє вираження, поєднуючись, але не покриваючи одне одного, семантичні ознаки чотирьох різних сутностей: а) семантична значеннєвість одиниць власне мовної системи; б) категорії предметного світу, своєрідно відображені в категоріях і одиницях мови; в) мисленнєві категорії, притаманні логіці й психології людського пізнання; г) прагматичні фактори комунікативного призначення мови” [7: 116]. Проте ототожнювати логічні й психологічні категорії та їх місце в структурі МКС не можна, бо вони пов'язані з двома різними картинами світу, що є основою мовної картини, – логічною, що своєрідно відбивається безпосередньо в мовних одиницях, і домовною (превербальною) – у ній містяться елементи образного мислення, в надрах якого лежать індивідуальні й соціальні особливості “бачення” світу.

Як мовну картину світу розглядаємо характер відображення в мові концептуальної картини світу і мовні засоби вираження знань про неї. Домовна картина є джерелом і матеріалом для двох зазначених. Саме в МКС виявляється своєрідність членування ККС у різних народів. З допомогою мови практичні знання, одержані окремими індивідуумами, перетворюються в колективне надбання, колективний досвід [9]. Отже, визнається, що мовна картина світу має і гносеологічний характер. Концептуальна картина світу є підґрунтям мовної картини, однак ККС універсальніша і є спільною для народів з однаковим рівнем знань про світ, у той час як мова відображає досвід кожного народу і виявляє не тільки спільні знання, а й своєрідність бачення світу.

Отже, у мовознавстві розрізняють картину світу концептуальну і мовну. Першій як одиниці відповідають поняття, другій – значення слова. Однак для розуміння явищ і процесів, що відбуваються саме в мовній картині, важливим є ще третій складник – домовна картина світу, уявлення про світ, що на противагу поняттям (навіть “наївним”) не мають мовного вираження, але є джерелом для нього. Цей аспект лежить на межі між лінгвістикою й психологією і як факт і фактор мовної картини світу особливо плідно опрацьовується в останні роки, хоч психологи звертали на нього увагу давно. Так, Л. С. Виготський зазначав: “Відношення мислення й мови можна було б схематично позначити двома перехресними

колами, які показали б, що певна частина процесів мовлення і мислення збігається. Це так звана сфера “мовного мислення”. Але це мовне мислення не вичерпує ні всіх форм думки, ні всіх форм мовлення. Є велика галузь мислення, яка не матиме безпосереднього відношення до мовного мислення” [1: 10]. Тим самим визнається існування домовного мислення, в якому відбуваються складні психічні процеси, унаслідок яких виникають узагальнені образи – поняття, що стають основою значення слів.

На те, що в основі значення слова як мовного явища можуть бути не лише поняття, а й уявлення, звертав увагу ще О. Потебня [6: 139]. Наші вербально не виражені (домовні) уявлення створюють широкі можливості для різної інтерпретації знань про світ і зумовлюють різне членування його одиниць, різних мовних способів вираження зв'язків і відношень між ними (згадаймо хоча б відмінності мов різних морфологічних та синтаксичних типів). Отже, для структури мовної картини світу важливе її перебування у тричленній парадигмі картин світу: домовної (психічної), концептуальної (логічної) та мовної – власне лінгвальної.

Отже, питання про мовну картину світу та її зв'язок з духовним життям людини на домовному, логіко-концептуальному рівнях має не лише велике теоретичне лінгвістичне значення, але і є також питанням про ментальність сучасного українця та інтелектуальний і морально-етичний розвиток нації.

В оволодінні національно-мовними категоріями, що відтворюють спосіб життя, світобачення українців, розвивається національна самосвідомість, саме тому увага викладача до мовних компонентів із національною орієнтацією сприяє духовному культурному збагаченню людини, забезпечує високий рівень міжетнічних відносин.

Нині вихователі та вчителі прагнуть у міру своїх знань і умінь формувати національну свідомість: дітей знайомлять із взірцями літературної спадщини, оповідають їм про історичні події, прилучають до народної творчості. Школа зобов'язана здійснювати національно-мовне виховання. Вперше її поріг дитина переступає у 6-7 років. Чи спроможна вона в такому віці осягнути всю складність етнічного світу і зрозуміти своє місце в ньому?

Основні зміни у свідомості 6-9 річних дітей пов'язані із вступом до школи та навчанням у ній. Діти занурюються в систему соціальних стосунків, розширюють уявлення про навколишній світ, у них збільшується кількість параметрів, за якими вони сприймають себе та інших, відбувається становлення системи моральних норм і оцінок. Ці процеси лежать в основі уточнення та ускладнення образу-“Я”, образів інших людей і картини світу в цілому.

Із вступом до школи пов'язане і розширення уявлень дітей про етнічний світ та власне місце в ньому. Тут діти починають знайомитися з поняттями “Україна”, “батьківщина”, “національність”, “етнос”, “українці”, “громадяни України”, “росіяни”, “слов'яни”, “європейці” тощо. Цікаво, як співвідносяться ці поняття у свідомості школярів? Чи розуміють вони своє громадянство, чи вважають себе українцями, європейцями, слов'янами? Окремі відповіді на ці запитання можна знайти у працях українських дослідників В.Павленко і П.Гнатенка: вони вивчали систему ідентичностей у дітей – етнічних українців та росіян [2]. Результати досліджень свідчать, що спочатку, ще в дошкільному віці, для дітей важливим є усвідомлення себе як жителів власного міста або селища (херсонєць, киянин, львів'янин). Іноді уявлення дитини про світ взагалі обмежуються саме місцем її проживання. Таку ситуацію автори пояснюють традиційною практикою дитячого виховання, адже перші запитання, на які ми вчимо відповідати дитину, це: “Як тебе звуть?”, “Скільки тобі років?”, “Де ти живеш (на якій вулиці та в якому місті)?” Пізніше, у 6 – 9 років, діти вже ідентифікують себе з національними групами, причому часто вважають себе, скажімо, і українцями, і росіянами одночасно. Таке подвійне самовизначення інтерпретується як спадщина недавнього минулого, коли Україна і Росія входили до одного державного утворення, а також як наслідок білінгвізму, притаманного багатьом українським сім'ям.

Цікаво, що однозначне етнічне самовизначення – “українець” властиве переважно дітям із українськомовних сімей, тоді як російськомовні вагаються у виборі етнічної

приналежності. Діти з україномовних сімей частіше за російськомовних однолітків усвідомлюють себе громадянами України, до того ж вони можуть чітко пояснити і зміст цього поняття. Ні слов'янська, ні європейська ідентичність для молодших школярів не актуальна.

Особливості становлення етнічної ідентичності в молодшому шкільному віці розкриваються у працях Ж. Піаже та М. Барета [5]. Учені доводять, що дитина ідентифікує себе з тією чи іншою етнічною спільнотою на основі багатьох параметрів, які вона не просто переймає від дорослих, але й певним чином систематизує. Так, історичні події, культура і традиції, символіка власного народу є, звичайно, важливими критеріями самовизначення. Однак для дітей на перше місце виступають параметри, які є очевидними і найпростішими для розрізнення: колір шкіри, очей та волосся, зріст, стиль одягу, мова.

Мова як суспільний продукт – це національний організм, який є не лише вмістищем і виразником предметів і явищ об'єктивного світу, але і його творцем. Між ладом мови, вважає В. фон Гумбольдт, та успіхами в інших видах інтелектуальної діяльності існує безперечний взаємозв'язок. На його думку, криється цей зв'язок у животворному віянні, яке мовотворча сила через сам акт перетворення світу на думки, що здійснюється в мові, гармонійно поширює на всі його сфери [3: 67].

В умовах становлення і зміцнення української державності, нового етапу відродження української національної культури й освіти одним із головних завдань реалізації новітніх концепцій навчання та виховання є національно-мовне виховання особистості, формування культурознавчої компетенції школяра.

Формування культурознавчої компетенції молодших школярів є забезпеченням лінгвоукраїнознавчої змістової лінії мовленнєвого розвитку, яка має за мету розширення уявлень учнів про культуру українського народу, про її особливості в різних регіонах України, виховання ціннісних орієнтирів, етичних та естетичних поглядів, національних почуттів.

Таким чином, успішне формування культурознавчої компетенції учнів початкової ланки освіти можливе за умов володіння вчителями ґрунтовними знаннями з психології формування мовної картини світу молодшого школяра, ментальності сучасних українців, морально-етичного розвитку нації. Процес формування культурознавчої компетенції повинен бути наскрізним, тривати протягом усього терміну вивчення мови в освітньому закладі, а також самоосвіти. Науково-методичне обґрунтування й забезпечення такого процесу, на нашу думку, є справою багатьох учених. Ми ж у подальших публікаціях розглянемо одну з його складових – формування й розвиток культурознавчої компетенції на уроках української мови в початкових класах.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. – М., 1982. – Том 2. – С. 10.
2. Гнатенко П.И., Павленко В.Н. Идентичность: философский и психологический анализ. – К.: ООО “Арт-Пресс”, 1999. – 466 с.
3. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – С. 67–86.
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інф. збірник МО України. – 1996. – № 13.
5. Крайг Г. Психология развития. – С-Пб.: Питер, 2002. – 992 с.
6. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. – М., 1958.– Т. 1/2. – С. 139.
7. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М., 1988. – С. 116.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
9. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. – М., 1997. – 264 с.



## **ВИХІДНІ ПОЛОЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ НАД ТВОРЧИМИ ВПРАВАМИ**

*У статті сформульовані вихідні положення, які було покладено в основу експериментальної програми і методики роботи над творчими вправами як засобу мотиваційного забезпечення процесу навчання рідної мови молодших школярів.*

*In the article initial positions which were fixed in the basis of the experimental program and method of prosecution of creative exercises as a tool of the motivational providing of process of teaching of mother tongue of junior schoolboys are formulated.*

Підсумки першого етапу функціонування початкової школи у складі 12-річної, результати моніторингу якості знань молодших школярів підтвердили значущість творчого компоненту дитиноцентричного змісту початкової освіти.

З метою реалізації особистісно-ціннісного аспекту навчання рідної мови молодших школярів, стимулювання самонавчання і самопізнання, формування в учнів позитивного ставлення до себе і навколишньої дійсності, розвитку пізнавальних і творчих здібностей, актуалізованих у сучасних навчальних програмах для 1-4 класів відповідно до оновленого Державного стандарту початкової загальної освіти, нами було розроблено, апробовано, упроваджено в навчальний процес систему творчих вправ, спрямованих на розвиток мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів; уточнено класифікацію творчих вправ з рідної мови для початкової ланки освіти; з'ясовано лінгвістичні, психолого-педагогічні і методичні засади роботи над творчими вправами; одержала подальший розвиток методика роботи над творчими вправами як дієвого чинника формування високого рівня мотивації до вивчення рідної мови в учнів початкових класів.

Мета статті: сформулювати вихідні положення, які було покладено в основу експериментальної програми і методики роботи над творчими вправами як засобу мотиваційного забезпечення процесу навчання рідної мови.

Вихідними для експериментальної методики стали такі положення:

- організація навчання як пізнання, тобто оптимальне поєднання репродуктивної діяльності з творчою, продуктивною, бо саме вона дозволяє людині реалізовувати свій фізичний та духовний потенціал, швидко та адекватно адаптуватися у навколишньому середовищі та змінювати його разом з перетворенням власної особистості;
- мовленнєва творчість як процес оволодіння вмінням виконувати творчі вправи дозволяє дитині оволодіти мовою, формувати і передавати власну думку, виражати свої почуття і свій внутрішній світ;
- використання резервів формування мотиваційної сфери навчання учнів молодшого шкільного віку; залучення школярів до певної діяльності, спираючись на їхні потреби, що породжує у її учасників позитивні емоції: задоволення, радість від успіху. Повторення відповідної ситуації зумовлює розвиток у дітей нової потреби в діяльності, яка породила у них приємні емоційні переживання. Тим самим у загальну мотивацію учнів може бути включено новий стійкий мотив до такої діяльності. Що молодші учні, то більшою мірою формування дієвості як першого ступеня навчально-пізнавального мотиву залежить від обов'язковості ситуації та контролю вчителя.

У дослідженні ставилися такі завдання: розробити творчі вправи, які впливають на розвиток мотивації до вивчення рідної мови і мовлення; обґрунтувати методичні умови застосування творчих вправ; використати у текстах вправ і методичному апараті різні засоби заохочення і підтримки учнів у самостійній праці з метою виникнення і розвитку їх

пізнавальних потреб та інтересів; розширити особистісний досвід творчої діяльності молодших школярів, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу в цілому і до мовленнєвої діяльності зокрема; удосконалити види мовленнєвої діяльності молодших школярів; забезпечити позитивний емоційний супровід у роботі над творчими вправами; перевірити вплив творчих вправ на розвиток мотивації молодших школярів до вивчення рідної мови, розвиток творчого потенціалу учня, сприяння пробудженню в нього інтересу до пізнання, формування вміння та навичок працювати самостійно.

У створенні методики експериментального навчання ми керувалися, крім загальнодидактичних (науковість, системність, послідовність, свідомість навчання та ін.), і методичними принципами, зокрема такими, як взаємозв'язок навчання теорії мови з функціонуванням її явищ у мовленні (Г.Донська), інтеграція різнорівневих мовних засобів (М. Рождественський), розвиток чуття мови (Л. Федоренко). Суть кожного з названих принципів, особливо загальнодидактичних, досить чітко викладено в науково-методичній літературі [3: 269-274].

У діяльності вчителів експериментальних класів передбачалося застосування проблемних методів навчання (за класифікацією М. Скаткіна та І. Лернера): проблемний виклад, частково-пошуковий, дослідницький.

Спочатку формувалося вміння порівнювати мовні явища: визначати в об'єктах, що порівнюються, головні однорідні ознаки; знаходити в них спільне і відмінне; на основі порівняння робити висновок. Набуте уміння дозволяє швидко оволодіти й іншими мислительними прийомами, у першу чергу узагальненням, оскільки всяке порівняння закінчується висновком, тобто узагальненням.

Формування уміння користуватися прийомом конкретизації є необхідним для успішного переходу від загального (правила) до часткового (мовного чи мовленнєвого) факту. Програмою дослідження передбачено виконання завдань за інструкцією, а також самостійне складання завдань учнями тощо.

Застосовуючи прийом конкретизації, на початковому етапі роботи над творчими вправами школярам пропонуються нескладні завдання. Поступово у них формуються вміння бачити проблему, формулювати і розв'язувати її. У процесі проблемного викладу навчального матеріалу учням неодноразово показують зразки доведення і спростування. Потім формують уміння використовувати названі прийоми в ході виконання творчих вправ. Учитель при цьому користується методом проблемного викладу і частково-пошуковим методом, що підводить учнів на вищий рівень розумового розвитку, формує пізнавальний інтерес, закладає основу для оволодіння методами учіння, хоча прямої залежності між типом вправи і певним методом її виконання не існує. Але є вправи, орієнтовані переважно на застосування якогось одного, найбільш раціонального в певному конкретному випадку методу. Проблемний виклад обирається переважно тоді, коли часу на вивчення теми недостатньо, а навчальний матеріал складний, мало доступний для самостійного дослідження.

У процесі застосування частково-пошукового методу вчитель формулює проблему і визначає загальний шлях її розв'язання, а учні беруть участь у розв'язанні її окремих ланок під його керівництвом, вчать використовувати різні методи учіння, набувають досвіду пошукової діяльності.

Дослідницький метод застосовується тоді, коли учні вже оволоділи основними мислительними прийомами і методами учіння в ході евристичних бесід, що передбачає самостійне виконання вправ учнями.

Щоб навчити дітей міркувати за зразком, успішно використовується метод евристичної бесіди. Реалізація її розвивальних функцій починається з постановки проблеми, коли створюється ситуація необхідності пошуку нового знання. Тут навмисне загострюється увага дітей на об'єкті пошуку. Коли проблему сформульовано, учні під керівництвом учителя відокремлюють відоме від невідомого, актуалізують раніше засвоєні знання.

Структура евристичної бесіди характеризується чергуванням репродуктивних і продуктивних запитань, що спонукають школярів до напруженої розумової діяльності: усвідомити суперечність, побачити проблему, сформулювати її, висловити різні припущення, визначити правильний спосіб дій. Структура бесіди – не тільки послідовність запитань і відповідей, а їх можливий взаємозв'язок, вихідним моментом якого є проблема – кульмінація цього методу, а завершення – розв'язкою [5: 207].

Ефективність дослідницького методу зростає, якщо фронтальне виконання творчих вправ поєднується з груповим та індивідуальним. При фронтально-індивідуальній формі роботи кілька учнів одержують завдання на окремих картках, а з рештою школярів учитель працює фронтально. Ця форма найдоцільніша при застосуванні частково-пошукового методу. Клас стає більш однорідним за рівнем підготовки і ефективність евристичної бесіди зростає.

Групова форма роботи дає змогу врахувати в основному рівень підготовки усіх учнів і передбачає наявність диференційованих за рівнем складності завдань.

Індивідуальна форма роботи практично може бути реалізована в малокомплектних або приватних школах із незначною наповнюваністю класів.

Метод моделювання забезпечує перехід від емпіричного до теоретичного пізнання. За допомогою умовних знаків – моделей – вдається в абстрактних мовознавчих поняттях виділити найголовніше, найістотніше, показати взаємозв'язки понять, абстрактне виразити наочно, що значно полегшує виконання творчих вправ. Цим пояснюється його успішне використання на уроках мови.

Органічним є засвоєні більш загальні поняття і закономірності використовувати як інструмент для пізнання часткових у методі сходження мислення від абстрактного до конкретного (дедукції). Відповідно, крізь призму відношення змісту і форми розглядаються всі мовні одиниці, частини мови визначаються за загальним значенням, граматичними ознаками, синтаксичною роллю. Виведення одних понять з інших забезпечує системність знань.

Аналогія виступає як умовивід про властивості одного предмета, зробленого на основі його подібності з іншим. Така подібність є в будові мовних одиниць, в їх взаємозв'язках, мовних закономірностях. Тому аналогія широко використовується в організації самостійної пізнавальної діяльності учнів з метою одержання нових знань і їх систематизації, з метою розвитку інтуїції, уяви, фантазії учнів у процесі виконання творчих вправ. За рівнем творчості розрізняють три види аналогії: асоціативна, алгоритмічна, евристична.

Асоціативна аналогія – це доступний і цікавий для молодших школярів спосіб формулювання нових висновків, пошуку нових ознак, якостей, функцій, що відбувається на рівні репродуктивної діяльності. Висновки на її основі мають ситуативний характер. Творчі вправи за аналогією вимагають від учня розподілу уваги, точного запам'ятовування окремих прикладів, запропонованих учителем, щоб власний текст відповідав поставленим вимогам: був подібний до зразка або відрізнявся від нього за певними ознаками. Наприклад, вправа 42. 1. Розглянь малюнок і прочитай речення. 2. Склади речення за схемою [1: 20]. Вправа 53. 1. Прочитай загадку білоруською мовою. 2. Загадай і запиши цю саму загадку українською мовою. 3. Поміркуй! Звідки в нашій мові могло взятися слово *цеглина*, а в білоруській – *цаглина*? [1: 25]. Вправа 125. 1. Прочитай вітання, надіслане українським школярам. 2. Склади самостійно святкове вітання мамі, татові, дідусеві чи братові [2: 57].

За допомогою алгоритмічної аналогії діти, спираючись на відомий спосіб дії, самостійно доходять висновку про можливість його застосування в дещо змінених умовах, тобто вносять у відомий спосіб певні зміни. Наприклад: 1. Розглянь малюнок і скажи, що ти на ньому бачиш. 2. Зістав малюнок з описом сходу сонця, поданим на наступній сторінці. 3. Попостерігай захід сонця. Опиши його [2: 42]. Або: 1. Прочитай текст-інструкцію про те, як виготовити іграшкового зайчика. 2. За цим зразком самостійно склади і запиши інструкцію про виготовлення сніжинки [2: 54].

Евристична аналогія потребує високого ступеня абстрактного мислення учнів, їхньої аналітико-синтетичної діяльності, тому що здогадка, припущення про спосіб розв'язання проблеми виникають на основі подібності явищ або об'єктів, які, здавалося б, не можна порівнювати, як от: а) Відгадай загадку:

З *i* – лежу я на дивані, з *и* – пливу я в океані (*kit* – *kum*) [1: 50];

б) За опорними словами та малюнками склади усно науковий опис клена або берези (на вибір). Запиши художній опис того самого дерева [4: 105].

Такі вправи вимагають від учнів високого рівня самостійності мислення. Аналогія розвиває вміння будувати гіпотези.

Гіпотеза сприяє розвитку передусім абстрактного мислення. Її доцільно застосовувати тоді, коли в учнів уже є певна система понять про мову і мовлення, необхідні для висунення обґрунтованого припущення, що кладеться в основу розв'язання пізнавального завдання. При вивченні мови шляхом від абстрактного до конкретного з системою таких понять та ідей учні знайомляться в першу чергу. Метод гіпотез забезпечує розуміння суті предмета, що вивчається, тоді, коли дослідження його за допомогою інших методів неможливе або не дає бажаних наслідків.

Урахування визначених вихідних положень мотиваційного забезпечення процесу вивчення рідної мови молодшими школярами шляхом творчих вправ окреслило подальші перспективи експериментального дослідження – розробити лінгводидактичну модель роботи над системою творчих вправ як засобу розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів; експериментальну програму, зміст якої диференціювати на три взаємопов'язані частини: аспекти роботи за програмою з рідної мови відповідно до навчання за класами; дидактична мета та види творчих вправ, що застосовувалися на етапах дослідно-експериментального навчання: ознайомлювальний (1 клас), навчально-аналітичний (2 клас), формуючий (3 клас), систематизуючо-контрольний (4 клас) з метою безпосереднього здійснення формульованого експерименту.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Білецька М., Вашуленко М. Рідна мова: Підруч. для 2 кл. – К.: Освіта, 2002 – Ч.І. – 127 с.
2. Вашуленко М., Мельничайко О. Рідна мова: Підруч. для 3 кл. чотириріч. і 2 кл. триріч. почат. шк. – 9-те вид. – К.: Освіта, 2001. – 254 с.
3. Волкова Н. Педагогіка: Посіб. для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
4. Рідна мова: Підруч. для 4 кл. чотириріч. і 3 кл. триріч. почат. шк. / М.Вашуленко, С.Г.Дубовик, О.І.Мельничайко, Л.В.Скуратівський: За наук. ред. М.С.Вашуленка. – К.: Освіта, 2002. – 255 с.
5. Савченко О. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.

УДК 378.147.838

Г.М. Семашкіна, Т.М. Москова

### **СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ З ПРИРОДОЗНАВСТВА (РОЗДІЛ “РОСЛИНИ”)**

*У статті наводяться найбільш частотні приклади біологічних термінів, які зустрічаються у підручниках з природознавства в 2-3 класах. Проблема в тому, що відсутні словники для молодших школярів, де дається доступне тлумачення природознавчих термінів. Наявні біологічні словники розраховано на біологів і працівників сільського господарства (більшість яких російською мовою).*

*The article has the most popular terms used in the textbooks of natural history for the 2-3 forms. The problem is in the absence of dictionaries for younger learners, where the clear*

*explanation of natural terms can be given. There are biological dictionaries for biologists or agricultural workers (most of them are written in the Russian language).*

Актуальність укладення списку біологічних термінів для молодших школярів не викликає сумніву, особливо для південного регіону, де спостерігається двомовність. Прагнучи дати дітям освіту державною мовою, допомогти у навчанні, ознайомити з довкіллям, необхідна спеціальна література українською мовою, а наявні спеціальні біологічні словники розраховано на біологів і працівників сільського господарства.

Конче потрібна фахова література українською мовою, де дається доступне тлумачення природознавчих термінів і понять, пов'язаних із життєвим досвідом молодших школярів.

Ми спробували систематизувати біологічні терміни за розділом “Рослини”. Такий систематичний підхід до засвоєння термінів природничого циклу буде сприяти подальшому розвитку в дітей української літературної мови, упорядкуванню термінології.

*Рослини* – група живих організмів на Землі, які створюють сприятливі умови для життя інших організмів і людей.

За зовнішнім виглядом (життєвою формою) рослини, які вивчаються в початкових класах, поділяють на:

- *дерева* – багаторічні рослини не нижче 2 м, із здерев'янілим стовбуром, на якому формуються гілки, утворюючи крону (дуб, яблуна, тополя та інші).
- *кущі* – багаторічні рослини до 2 м, які мають декілька дерев'янистих стовбурців (стебел), що починаються від поверхні ґрунту (бузок, барбарис, шипшина).
- *трави* – одно- та багаторічні трав'янисті рослини, стебло соковите, не здерев'яніле.

Рослини бувають дикорослі, які ніхто не саджає, ніхто не доглядає та культурні, які вирощують люди для своїх потреб. У свою чергу рослини поділяють за їх основними властивостями щодо використання людиною [3]:

1. Зернові рослини (пшениця, овес, кукурудза, жито, рис) – усі вони трав'янисті. Названі так тому, що з квіток утворюються плоди – зернівки.
2. Овочеві культури (огірок, помідор, кавун, кріп, морква, картопля, цибуля та ін.) – городні рослини, які багаті на поживні речовини, є продуктами харчування.
3. Технічні рослини (льон, бавовник та ін.), які переробляються на заводах. Використовують для виготовлення тканини, фарби, лаку, олії, а також для харчування худоби.
4. Лікарські рослини (деревій, грицики, конвалія, кропива, підбіл, ромашка) використовують для отримання ліків.
5. Декоративні рослини – вирощують у ґрунті для прикрашення парків, садів, вулиць, або в приміщеннях для проведення досліджень і наукової роботи. Вони мають гарні квітки, листя або плоди.

Наведемо найбільш частотні приклади біологічних термінів у підручниках з природознавства для 2-3 класів [3;4].

## Д Е Р Е В А

*Береза (береза)* – ім., ж., мн. берези.

Дерево заввишки 10 – 20 м. Цвіте з розпусканням листків у квітні – травні. Квітки зібрані в суцвіття – сережки.

Плід – горішок. Декоративна рослина. Деревина високо ціниться в столярному виробництві.

Настій та відвар з бруньок і листків берези застосовують у медицині.

*Верба (верба)* – ім., ж., мн. верби.

Цвіте в квітні – травні. Квітки, зібрані в суцвіття – сережки. Плід – коробочка. Відомо понад 600 видів. Закріплюючи береги рік та яри, насадження верби відіграють важливу

водоохоронну роль. З декоративною метою розводять плакучі форми верби. Всі види верби – медоноси.

В'яз (вяз) – ім., ч., в'яза, мн. в'язи.

Дерево, заввишки 10-30 м. Цвіте в березні – квітні. Листки цілісні, по краю пильчасті. Квітки двостатеві. Плід – крилатий горішок. Деревина використовується на підводні споруди. Декоративні форми висаджують вздовж вулиць тощо. Медонос. Лікарська рослина.

Горобина (рябина) – ім., ж., горобини, мн. горобина.

Рослина родини Розових. Дерева заввишки до 18 м. Цвіте в травні – липні. Листки складні, по краю зубчасті. Квітки 5-пелюсткові, зібрані в суцвіття. Горобину розводять як плодому, декоративну і лікарську рослину. Плоди містять вітамін С [2].

Граб (граб) – ім., ч., грабу, мн. граб.

Рослина родини Ліщинових до 15 м заввишки. Цвіте в березні – квітні. Листки чергові, яйцевидні. Квітки зібрані в сережки. Плід – горішок. Деревина дуже тверда і міцна, використовується в машинобудуванні, для виготовлення музичних інструментів, паркету. Декоративна, олійна рослина.

Дуб (дуб) – ім., ч., дуба, мн. дуби.

Дерево від 15 до 38 м. Цвіте в квітні-травні. Листки чергові, лопатеві. Плід – жолудь. Використовується в полезахисному лісорозведенні. Деревина дуба дуже тверда, важка, стійка проти гниття. Молоду кору застосовують у медицині. Жолуді є кормом для свійської худоби. Лікарська рослина.

Каштан (каштан) – ім., ч., каштану, мн. каштани.

Рослина родини Букових, заввишки 20 – 30 м. Цвіте в квітні – травні. Квітки зібрані у суцвіття – сережки. Плід – горіх, використовують як харчовий продукт та як корм для тварин і птахів. З деревини виготовляють меблі.

Клен (клён) – ім., ч., клену, мн. клени.

Дерево заввишки до 30 м. Цвіте в квітні – червні. Листки прості лопатеві. Квітки, зібрані в суцвіття – китиці. Плід – крилатка. В соку клену міститься значна кількість цукру. Використовують у полезахисному лісорозведенні та як декоративну культуру.

Липа (липа) – ім., ж., липи, мн. липи.

Дерево, 15-40 м. заввишки. Цвіте в червні – липні. Листки серцевидні. Плід – горішок. Квітки містять ефірні олії, віск, цукор. Відвар з сухих квіток використовують як потогінний і заспокійливий засіб. Добрий медонос.

Тополя (тополь) – ім., ж., тополі, мн. тополі.

Листопадна рослина родини Вербових, заввишки 18-45 м. Цвіте в березні – травні. Листки чергові. Квітки, зібрані в суцвіття – сережки. Плід – коробочка. Тополі широко використовують в озелененні та в полезахисних лісонасадженнях.

Ялина (ель) – ім., ж., ялини, мн. ялини.

Рослина родини Соснових, 25-40 м заввишки. Хвоя коротка, колюча, зберігається на дереві 5-9 років. Шишки великі, повислі. Деревину застосовують у будівничій, деревообробній, целюлозно-паперовій та інших галузях промисловості. Лікарська, декоративна рослина.

Ялиця (пихта) – ім., ж., ялиці, мн. ялиці.

Дерево родини Соснових з пірамідальною кроною, заввишки 30 – 50 м. Кора біло-сіра, гладенька. Хвоя жорстка, плоска. Шишки великі. Медоносна, технічна, лікарська та декоративна рослина.

Ясен (ясень) – ім., ч., ясеня, мн. ясені.

Листопадні дерева з прямим стовбуром, 20-30 м заввишки. Цвіте в квітні – травні. Квітки зібрані в суцвіття. Плід – крилатка. Деревина міцна, її використовують у меблевій промисловості та при озелененні. Декоративна.

## К У Щ І

Бузок (сирень) – ім., ч., бузка, тільки одн.

Кущ або невеликі дерева. Цвіте в травні – липні. Квітки зібрані в складне суцвіття. Плід – коробочка. Відомо 28 видів, близько 1000 декоративних сортів, які відрізняються формою, кольором квіток, величиною й формою суцвіть, терміном цвітіння [2].

Верес (верес) – ім., ч., вереса, тільки одн.

Вічнозелений розгалужений кущик. Цвіте в липні – вересні. Листки дрібні. Квітки зібрані в суцвіття. Плід – коробочка. Відомо один вид – верес звичайний, поширений саме в Україні в лісових районах. Медонос.

Жасмин (жасмин) – ім., ч., жасмину, тільки одн.

Кущ заввишки 1-1,5 м. Цвіте в червні – липні. Плід – ягода. Квіти ніжно-рожеві, білі. Жасмин кущовий – декоративна рослина.

Калина (калина) – ім., ж., калини, мн. калина.

Кущ заввишки 2-4 м. Цвіте в травні – серпні. Листки супротивні, лопатевидні. Квітки рожеві, зібрані в плекати зонтикоподібні суцвіття. Плід – ягодовидна кістянка. Плоди містять вітамін С, вживають їх свіжими (після приморозків). Використовують у народній медицині при застуді, як кровоспинний засіб. Медонос.

Ліщина (орешник) – ім., ж., ліщини, тільки одн.

Деревоподібний кущ. Гілки сірі, дуговидно розходяться вбік. Листки 7-16 см завдовжки, 4-10 см завширшки, края зубчасті. Цвіте до появи листків, квіти зібрано у суцвіття – сережки. Тіньовитривала рослина. Розповсюджена по всій території України. Медоносна, харчова, технічна, декоративна рослина [4].

Шипшина (шипшик) – ім., ж., шипшини, тільки одн.

Рослина родини розових. Стебла вкриті шипами. Цвіте в червні – липні, деякі види – з червня до осені. Плід – горішок. У плодах шипшини багато вітаміну С, цукру. Виготовляють настої, сиропи, порошки і пігулки.

Яловець (можжевельник) – ім., яловцю, одн.

Вічнозелений кущ або невелике дерево. Хвоя колюча не опадає 4 роки. Після запилення утворюється зелена соковита шишкоягода, яка наступного року синіє. Морозостійка харчова, лікарська, смолоносна декоративна рослина.

#### ТРАВ'ЯНИСТІ РОСЛИНИ

Айстра (астра) – ім., ж., айстри, мн. айстри.

Багаторічна трав'яниста рослина. Цвіте в липні – вересні. Листки цілісні. Квітки зібрані у суцвіття. Плід – сім'янка. На Україні зустрічається більше 26 видів різних за кольором та формою.

Барвінок (барвінок) – ім., ч., барвінку, мн. барвінки.

Трав'яниста рослина цвіте в травні – червні і до глибокої осені. Листки у деяких видів вічнозелені. Квітки великі. Використовують для зелених бордюрів, клумб, гrotів та кам'яних гірок.

Бодяк (осот) – ім., ч., бодяка, мн. бодяки.

Багаторічна трав'яниста рослина, з розгалуженим угорі стеблом. Квітки жовтувато-білі, рожеві, фіолетові або лілові. Росте на вологих луках, болотах, як бур'ян на городі, на засмічених місцях.

Бузина (бузина) – ім., ж., бузини, тільки одн.

Багаторічна трав'яниста рослина заввишки 60-150 см. Цвіте в червні – липні. Квітки зібрані у суцвіття. Плід – ягода з 3 кісточками. Настої з квіток і плодів застосовують у народній медицині.

Волошка (василёк) – ім., ж., волошки, мн. волошки.

Стебло 25-70 см заввишки. Цвіте в травні – серпні. Волошка синя – однорічна рослина. Настій з квіток застосовують у медицині. Медонос. Росте як бур'ян в посівах. На луках поширена волошка лучна – багаторічна рослина з рожево-пурпуровими квітами.

Грицики (пастушья сумка) – ім., мн., грицики.

Трав'яниста рослина заввишки 10-15 см. Квіти зібрані у суцвіття. Плоди мають вигляд трикутника 5-8 мм., нагадує за формою сумку. Ростає як бур'ян на полях, поблизу житла. Медоносна, лікарська, харчова та кормова рослина.

Деревій (тисячелистник) – ім., ч., деревія, тільки однина.

Багаторічна трав'яниста рослина, до 20 см заввишки, прямостоячі. Цвіте в липні – серпні. Квітки зібрані в дрібних суцвіттях – кошиках. Плід – сім'янка. Деревій звичайний – лікарська рослина, застосовується при шлунково-кишкових захворюваннях і як гіркий засіб для поліпшення апетиту.

Дивина (коровяк) – ім., ж., дивини, тільки одн.

Трав'яниста, опушена, струнка рослина. Квітки жовті, фіолетові, зібрані в суцвіття. Ростає як бур'ян. Цвіте з липня по серпень. Лікарська, декоративна рослина.

Конюшина (клевер) – ім., ж., конюшини, тільки однина.

Трав'яниста рослина. Листки трійчасті. Квітки дрібні, зібрані в суцвіття. Ростає на луках, узліссях, в мішаних лісах. Медоносна, кормова, лікарська рослина.

Кропива (кропива) – ім., ж., кропиви, мн. кропива.

Одно- і багаторічні трав'янисті рослини. Цвіте в липні – серпні. Квітки зібрані в суцвіття. Найпоширеніша кропива дводомна. Містить вітаміни, які використовують при виготовленні медичних препаратів.

Кульбаба (одуванчик) – ім., ж., кульбаби, мн. кульбаби.

Багаторічна трав'яниста рослина. Стебло виділяє молочний сік. Квітки жовті зібрані у суцвіття – кошик. Ростає на луках, біля доріг, поблизу житла.

Лобода (марь) – ім., ж., лободи, тільки одн.

Сіро-зелена трав'яниста рослина. Стебло прямостояче, розгалужене. Квітки дрібні, зеленуваті або жовто-зелені, зібрані у суцвіття. Злісний бур'ян.

Лутига (лебеда) – ім., ж., лутиги, мн. лутига.

Однорічна трав'яниста рослина. Квітки дрібні, малопомітні. Ростає на засмічених місцях, як бур'ян. Кормова рослина.

Підбіл (мать и мачеха) – ім., ч., підбілу, тільки одн.

Багаторічна рослина з товстим повзучим кореневищем. Листя велике до 25см. завширшки, зверху голі, зі споду укрите “пушком”. Квітки зібрані у суцвіття – золотисто-жовті кошики. Ростає на глинистих схилах, на берегах річок і озер. Медоносна, лікарська та декоративна рослина.

Ромашка (ромашка) – ім., ж., ромашки, мн. ромашки.

Дворічна трав'яниста рослина з розгалуженим стеблом. Цвіте в червні – серпні. В Україні зустрічається ромашка аптечна, росте як бур'ян. Запроваджено в культуру як лікарську рослину.

Чистотіл (чистотел) – ім., ч., чистотілу, тільки одн.

Багаторічна трав'яниста рослина з розгалуженим стеблом заввишки 30-60см. Цвіте в квітні – вересні. Квітки зібрані в зонтиковидні суцвіття. Плід – стручковидна коробочка. Чистотіл звичайний, поширений по всій Україні як бур'ян. Рослина отруйна. Настій з трави використовують у народній медицині.

Наведені в статті відомості допоможуть учителям при підготовці та проведенні уроків серед природи, при ознайомленні дітей з різноманіттям рослинного світу уникнути мовних помилок.

Таким чином, прагнучи дати дітям освіту державною мовою, допомогти у навчанні, ознайомити з довкіллям, необхідна спеціальна література українською мовою для засвоєння понять, пов'язаних із життєвим досвідом молодших школярів.

Робота з вивчення даної проблеми буде продовжена. У перспективі планується створення словника біологічних термінів для молодших школярів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Барна М.М. Ботаніка. Терміни. Поняття. – К.: Академія, 1997. – 272 с.



2. Вассер С.П., Дудка І.О. та ін. Російсько-український словник наукової термінології. Біологія. Хімія. Медицина. –К.: Наукова думка, 1996.–660 с.
3. Коваль Н.С., Нарочная Л.К. Природознавство 4 (3) клас. – К.: Освіта, 1993.
4. Русско-украинско-латинский словарь /Под ред. проф. В.Г. Коляденко. – К.: Здоров'я, 1993. – 112 с.

УДК 372.47.

Л.А. Сухіна

## **РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ РІЗНИМИ СПОСОБАМИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ УЧНІВ**

*У статті систематизовано різні способи розв'язування задач, подано методичні рекомендації до здійснення способів заміни, моделювання, припущення, випробування на конкретних задачах, показано їх роль у розвитку мислення учнів.*

*The author of the article systematized different means of the tasks' solution. The methodical recommendations are given for the fulfilment of the means for substitution, supposition, testing thanks to the given examples. Their role is shown in the process of pupils' thinking.*

В умовах становлення національної і освітньої системи в Україні одним з основних завдань є виховання особистості, що обов'язково включає в собі проблему розвитку мислення учнів, виробітку стійкого інтересу до знань, бажання самостійно оволодівати ними, свідомо застосовувати їх під час розв'язування практичних завдань. Неоціненним матеріалом для рішення названої проблеми є сюжетні задачі, основи розв'язування яких закладаються саме у початковому курсі математики.

Арифметичні задачі, що мають кілька варіантів розв'язування є тим навчальним матеріалом, на якому в учнів пробуджується самостійність мислення, інтерес до математики. Пошук різних шляхів розв'язування однієї і тієї ж задачі підвищує емоційність учнів, спрямовує їх увагу на аналіз змісту задачі, розуміння їх структури.

У психологічному плані розвиток мислення під час розв'язування задач досліджували Н.А. Менчинська, Н.А. Пойа, Л.М. Фрідман, Л.М. Шатуновський та інші.

Питання методики розв'язування задач розглядалися М.А. Бантовою, М.В. Богдановичем, Н.Б. Істоміною, М.Г. Моро та ін. Роботи методистів в основному присвячені: керівництву діяльністю учнів під час розв'язування задач, використанню нових прийомів у розв'язуванні задач, моделюванню задач, активізації розумової діяльності учнів тощо.

Практика роботи школи показує, що вчителі початкової школи не звертають достатньо уваги на використання різних способів розв'язування задач. На сторінках часописів іноді з'являються публікації, де розкривається той чи інший прийом пошуку розв'язання задачі іншими способом.

Метою даної статті є систематизувати та узагальнити різні способи розв'язання сюжетних задач та сформулювати методичні рекомендації до їх застосування.

Задача вважається розв'язаною різними способами, якщо її розв'язання відрізняються зв'язками між даними і невідомим, що покладені в основу розв'язань або послідовністю використання цих зв'язків. Розв'язування задач різними способами дозволяє формувати вміння аналізувати задачну ситуацію, для чого необхідний факт існування різних способів розв'язування. Розуміння цього є кроком до пошуку раціонального способу, що приводить в свою чергу до установлення нових зв'язків між величинами або використання відомих зв'язків в нових умовах. Іноді учні і вчителі вважають різні форми запису розв'язання за різні способи розв'язування. Змішування цих понять приводить до того, що, коли дійсно потрібно розв'язати задачу різними способами, учні або зовсім не розуміють завдання, або

сприймають його з великими труднощами. Це, в свою чергу, знижує навчальні та виховні можливості такого виду роботи над задачею, як розв'язування задач різними способами. Слід відмітити, що розв'язання, що відрізняються між собою тільки порядком виконання дій, не є різними.

В учнів розв'язування задач різними способами викликає певні утруднення. Причиною цього є недоліки в роботі вчителів, а саме:

- розв'язування задач тільки одним способом, якщо не вказано на розв'язування її кількома способами;
- виробітка в учнів механічного розв'язування певного виду задач;
- недостатня аргументація раціонального способу розв'язування;
- нерозуміння необхідності розв'язування задач кількома способами.

Узагальнюючи відомості про різні арифметичні способи розв'язання задач можна виділити такі методичні прийоми пошуку учнями цих способів: використання властивостей арифметичних дій, заміни об'єктів у задачі, моделювання, припущення, штучні.

Ознайомлення учнів з такими прийомами сприяє розвитку їх кмітливості і приводить їх до відшукування оригінальних способів розв'язання.

Завдання розв'язати задачу різними способами у підручниках в основному пов'язані з властивостями арифметичних дій, до того ж таких завдань замало. Така ситуація повинна спрямовувати роботу вчителів на пошук різних способів розв'язування будь-якої задачі хоч відсутня така вказівка.

Аналізуючи сюжетні задачі, що розв'язуються різними способами, можна виділити властивості арифметичних дій, які є теоретичною основою для розв'язання задач різними способами. А саме:

$$\begin{array}{ll} (a+b)-c = (a-c) + b = a + (b-c); & (a-b) \cdot c = a \cdot c - b \cdot c; \\ a - (b+c) = (a-b) - c = (a-c) - b; & a : (b \cdot c) = (a : b) : c; \\ (a+b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c; & a \cdot (b - c) = a \cdot b - a \cdot c; \\ (a+b) : c = a : c + b : c; & (a \cdot b) : c = (a : c) \cdot b = (b : c) \cdot a \end{array}$$

Розглянемо інші прийоми розв'язування задач.

Приєм заміни об'єктів полягає в тому, що ситуація в задачі, яка має два (три) різних об'єкта замінюється на таку, що є тільки один об'єкт. У такому випадку розв'язання задачі спрощується.

Наприклад. Задача 1. У швейній майстерні замовили 10 костюмів “сніжинок” і 8 костюмів “пушинок”. На костюм “пушинки” використовували 3 м тканини, на костюм сніжинки вдвічі більше. Скільки метрів тканини пішло на всі костюми?

Спосіб 1.

$$\begin{array}{l} 3 \cdot 8 = 24 \text{ (м)} - \text{тканина на костюми "пушинок"}; \\ 3 \cdot 2 = 6 \text{ (м)} - \text{тканина на 1 костюм "сніжинки"}; \\ 6 \cdot 10 = 60 \text{ (м)} - \text{тканина на костюми "сніжинок"}; \\ 24 + 60 = 84 \text{ (м)} - \text{на всі костюми.} \end{array}$$

Спосіб 2. Припустимо, що замовили тільки костюми “пушинок”, а на костюм “сніжинки” витрачається вдвічі більше тканини. То з тканини для “сніжинок” можна зробити вдвічі більше костюмів “пушинок”.

Розв'язання буде таке.

- 1)  $10 \cdot 2 = 20$  (к.) – костюми “пушинок” із тканини на “сніжинки”;
- 2)  $20 + 8 = 28$  (к.) – костюми “пушинок” із всієї тканини;
- 3)  $3 \cdot 28 = 84$  (м)

Відповідь: на всі костюми витратили 84 м.

Використання способу заміни збагачує учнів новим методом розв'язування задач, сприяє глибокому розумінню зв'язків між даними в задачі.

Приєм моделювання передбачає використання схем, графіків, графів, які спрощують розв'язання і допомагають знайти новий шлях розв'язування.

Наприклад.

Задача 2. Довжина ділянки прямокутної форми 90 м, а ширина 80 м.  $\frac{2}{3}$  ділянки засадили картоплею, а решту засіяли буряком і морквою порівну. Яку площу ділянки засіяли буряком?

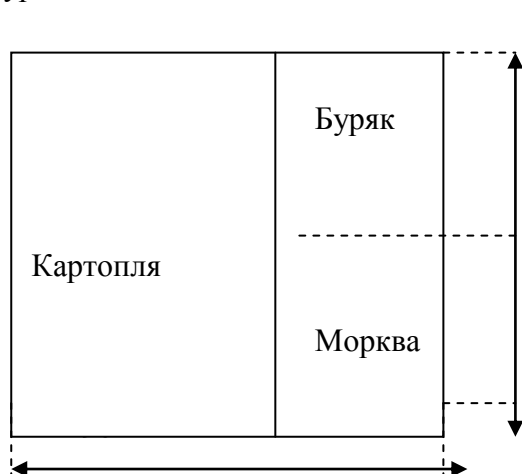


Рис. 1.

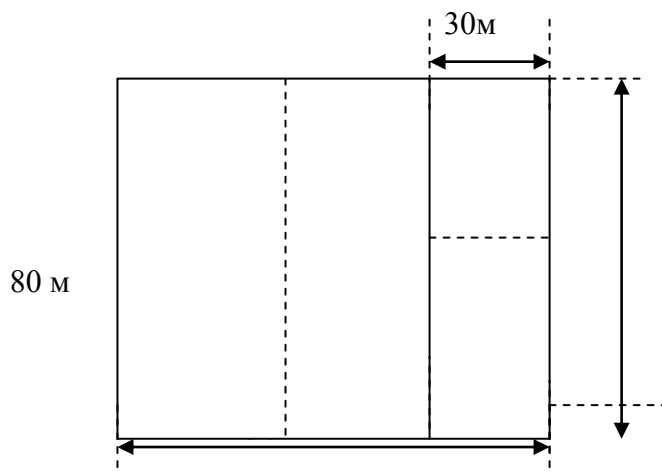


Рис. 2.

Короткий запис умови задачі виконується у вигляді схеми (рис. 1). Під час побудови рисунка учень виконує логічні операції: абстрагування (відволікання від сюжету задачі, його заміна моделлю у вигляді прямокутника), співставлення (дотримання співвідношень між розмірами ділянки та її розподілу на частини), конкретизація (нанесення на рисунок розмірів).

Спосіб 1.  $90 \cdot 80 = 7200$  (м<sup>2</sup>) – площа всієї ділянки;  
 $7200 : 3 \cdot 2 = 4800$  (м<sup>2</sup>) – засадили картоплею;  
 $7200 - 4800 = 2400$  (м<sup>2</sup>) – засіяли буряком і морквою;  
 $2400 : 2 = 1200$  (м<sup>2</sup>) – засіяли буряком.

Для підведення учнів до другого способу розв'язання необхідно провести бесіду, спираючись на модель (рис. 2).

- Яку частину ділянки засадили картоплею? ( $\frac{2}{3}$  ділянки);
- Яку частину ділянки засіяли буряком і морквою? ( $\frac{1}{3}$  ділянки);
- Якщо відома площа всієї ділянки і тепер знаємо, що  $\frac{1}{3}$  її засіяли буряком і морквою, то можна визначити цю площу.

У другому способі розв'язання очевидна перевага. Він швидше приводить до відповіді.

Спосіб 2.  $90 \cdot 80 = 7200$  (м<sup>2</sup>) – площа всієї ділянки;  
 $7200 : 3 = 2400$  (м<sup>2</sup>) – засіяли буряком і морквою;  
 $2400 : 2 = 1200$  (м<sup>2</sup>) – засіяли буряком.

Наявність моделі дає змогу глибше проаналізувати рисунок і привести до ще двох способів розв'язання (рис. 2).

Спосіб 3.  $90 : 3 = 30$  (м) – довжина ділянки засіяної буряком і морквою;  
 $80 \cdot 30 = 2400$  (м<sup>2</sup>) – площа ділянки засіяної буряком і морквою;  
 $2400 : 2 = 1200$  (м<sup>2</sup>) – засіяли буряком.

Спосіб 4.  $90 : 3 = 30$  (м) – довжина ділянки засіяної буряком і морквою;  
 $80 : 2 = 40$  (м) – ширина ділянки засіяної буряком і морквою;  
 $40 \cdot 30 = 1200$  м<sup>2</sup>

Відповідь: буряком засіяли 1200 м<sup>2</sup>.

Прийом припущення відповіді передбачає, що відповіддю задачі буде певне число. Шляхом міркувань і обчислень перевіряється гіпотеза: чи виконується умова задачі з цим числом. У випадку, якщо число не задовольняє умову задачі, знаходять його відхилення від точної відповіді. І, нарешті, якщо відхилення від'ємне, тобто гіпотеза менше відповіді, то воно додається до гіпотези; якщо ж гіпотеза більше відповіді, тобто відхилення додатне, то

воно віднімається від гіпотези; якщо відхилення нульове (відхилення відсутнє), гіпотеза приймається за відповідь задачі.

Кожен новий спосіб розв'язання дозволяє розглянути задачу інакше, усвідомити процес розв'язування, глибше зрозуміти зв'язки та відношення між даними, даними і шуканим. А це допомагає повніше реалізувати як дидактичні, так і виховні та розвивальні функції текстових задач.

Значення розв'язування задач різними способами для розвитку мислення краще розкрити на певній задачі.

Задача 3. У гаражі стояли двоколісні мотоцикли та автомобілі. Всього їх було 10, а коліс було 26. Скільки мотоциклів і скільки автомобілів стояло в гаражі?

Розглянемо різні підходи до розв'язування цієї задачі.

**1. Спосіб випробувань.** Всього в гаражі стояло 10 мотоциклів і автомобілів. Мотоциклами усі не можуть бути, тому що тоді було б 20 коліс. Автомобілями всі також не можуть бути, тоді у них було б 40 коліс. Будемо випробувати. Числа 3 і 7 підходять. Значить у гаражі стояло 3 автомобілі і 7 мотоциклів.

**2. Спосіб припущення.** а) Припустимо, що в гаражі були тільки мотоцикли. Тоді коліс було б  $2 \cdot 10 = 20$ . Це на 6 ( $26 - 20$ ) менше, ніж було. Під час заміни одного автомобіля на мотоцикл число коліс зменшується на 2. Значить, число автомобілів дорівнює частці від ділення чисел  $6:2$  ( $6:2=3$ ).

б) Припустимо, що в гаражі були тільки автомобілі. Тоді коліс було б  $4 \cdot 10 = 40$ . Це на 14 ( $40 - 26$ ) більше, ніж було. Під час заміни одного мотоцикла на автомобіль число коліс збільшується на 2. Значить, число мотоциклів дорівнює частці від ділення чисел  $14:2$  ( $14:2=7$ ).

**3. Спосіб оригінальної здогадки.** Уявімо, що всі автомобілі і мотоцикли виїхали на поле і поїхали: автомобілі на двох колесах, а мотоцикли – на одному колесі. В такому положенні були б зайняті половина всіх колес, тобто  $13(26:2)$ . Це на 3 більше, ніж всього було автомобілів і мотоциклів. Значить, у гаражі було 3 автомобіля.

**4. Узагальнений спосіб.** Розглянемо задачу в загальному вигляді. Нехай число автомобілів і мотоциклів було  $n$ , а число колес –  $k$ . Позначимо число автомобілів через  $x$ , а число мотоциклів через  $y$ .

Отримаємо таку систему рівнянь.

$$\begin{cases} x + y = n \\ 4x + 2y = k \end{cases} \text{ Для даного випадку } x=26:2-10=3.$$

**5. Алгебраїчний спосіб.** Позначимо  $x$  – число автомобілів,  $(10-x)$  – число мотоциклів.

Складаємо рівняння:  $4x+2(10-x)=26$ ;  $2x+20=26$ ;  $2x=6$ ;  $x=3$

Кожен із розглянутих способів має свої особливості і сприяє формуванню і розвитку певних видів мислення, його якостей.

Проаналізуємо кожен спосіб розв'язування з точки зору розвитку мислення.

Спосіб випробувань готує учня до розуміння і використання методу послідовних наближень. Він використовується в науці і сприяє розвитку інтуїтивного мислення. Під час проведення кожного випробування учень порівнює, робить умовиводи та висновки, тобто міркує.

Застосовуючи спосіб припущення, учень уявляє певну життєву ситуацію, математизує її, проводить логічні операції: порівняння, узагальнення, абстрагування, використовує форми мислення: судження, умовиводи, висновки.

Спосіб оригінальної здогадки вимагає від учня образності та оригінальності мислення, уміння уявити реальну ситуацію так, щоб на першому плані були суттєві ознаки об'єкта, що розглядається. При цьому використовується така логічна операція, як конкретизація, тому що учень легше розв'язує задачі, що відповідають його життєвому досвіду.

Узагальнений спосіб розв'язування сприяє формуванню логічних операцій: узагальнення і абстрагування. Процес складання системи рівнянь є абстрагуванням.

Алгебраїчний спосіб для розв'язування задачі переводить з певного виду життєву ситуацію на алгебраїчну мову, чим забезпечує процес абстрагування.

Узагальнюючи розглянуті способи розв'язування задачі можна стверджувати, що розгляд кількох способів розв'язання однієї задачі сприяє розвитку оперативності мислення, перехід з одного способу розв'язання на інший розвиває гнучкість мислення, а вибір найлегшого способу розв'язання допомагає у розвитку раціональності мислення.

Сюжетні задачі, що допускають кілька варіантів розв'язання, є тим матеріалом на якому в учнів виникає допитливість, самостійність мислення, пробуджується інтерес до математики.

Отже, використання різних способів розв'язання задач сприяє розвитку мислення учнів, їх пошук організовує учнів на винайдення штучних підходів, придумування оригінальних ситуацій, а така організація роботи в процесі вивчення математики буде сприяти вихованню особистості учня.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Богданович М.В. та ін. Методика викладання математики в початкових класах – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – С. 243 – 295.
2. Истомина и др. Формирование умения решать задачи различными способами // Начальная школа. – 1985. – № 9. – С. 50 – 54.
3. Клименченко Д.В. Решение текстовых задач различными способами // Начальная школа. – 1986. – № 4. – С. 28 – 30.
4. Косярум Е.И. и др. Решение задач различными способами как средство развития учащихся // Начальная школа. – 1992. – № 3. – С. 30 – 36.
5. Розв'язування математичних задач у початкових класах. – К.: Радянська школа, 1986. – 96 с.
6. Шевченко А. Розв'язування арифметичних задач різними способами // Початкова школа. – 2000. – №5. – С.13-15.

**УДК 378.14**

**С.І. Тюпа**

### ***ПРЕДМЕТ “СУЧАСНІ ІНОЗЕМНІ МОВИ” У СТАРШІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ТЕНДЕНЦІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ***

*У статті наведено характеристику сучасних тенденцій навчання іноземних мов у старшій школі Великої Британії; виокремлено основні фактори, які впливають на вивчення даного предмету; визначено перспективи подальшого розвитку іноземних мов у старшій школі Великої Британії.*

*The article represents the characteristics of modern tendencies in foreign languages teaching in senior school of Great Britain, distinguishes the basic factors that influence the learning of this subject and defines prospects of foreign languages further development in senior school of Great Britain.*

Останніми роками українські дослідники приділяють все більше уваги передовим досягненням європейської педагогічної науки. Про це свідчать праці таких вчених, як А. Алексєєва, А. Василюк, Н. Вишневська, В. Домніч, Л. Зязюн, О. Кашуба, Л. Ляшенко, Т. Харченко, Т. Швець та ін.. Серед них проблематкою Великої Британії займаються, зокрема, О. Демченко, І Задорожна, О. Кузнецова, О. Леонтєва, А. Парінов, О. Пічкарь, Р. Сойчук, М. Тадеєва, Н. Яцишин. Таке зацікавлення можна пояснити в першу чергу необхідністю порівняти світовий досвід з українськими здобутками й визначити найкращі приклади для наслідування, адже протягом усіх років незалежності в Україні відбувається спроба реформувати освітню галузь, узгодити її як з потребами суспільства, що швидко

змінюються, так і з викликами глобалізації і входженням у світову економіку. Особливого значення в цьому контексті набуває вивчення іноземних мов, адже без таких знань неможливо уявити успішні інтеграційні та інноваційні процеси. Актуальність запропонованої теми полягає в тому, що саме в Англії та інших країнах Сполученого Королівства кардинально змінилися підходи до навчання сучасних іноземних мов, про що докладніше йдеться в нашій попередній праці [1].

Мету даного дослідження можна сформулювати наступним чином: охарактеризувати сучасні тенденції навчання іноземних мов у старшій школі Великої Британії (на так званому Четвертому ключовому етапі); виокремити основні фактори, які впливають на вивчення даного предмета; визначити перспективи подальшого розвитку іноземних мов у старшій школі Великої Британії.

Ситуацію, що склалась навколо іноземних мов на Четвертому ключовому етапі (учні віком від 14 до 19 років) можна коротко охарактеризувати як складну й суперечливу. З одного боку, уряд Великої Британії постійно підкреслює важливість вивчення сучасних іноземних мов у середній школі, проте в 2004 році цей предмет було виключено з переліку обов'язкових для Четвертого ключового етапу. Пояснюючи таке рішення, Управління з кваліфікацій і навчальних планів зазначає, що "Нові вимоги не мають на меті знеохотити учнів від вивчення сучасних іноземних мов, а забезпечити для них більшу гнучкість і можливість вибору" [7:4]. Загалом, протягом останнього десятиліття британський уряд зосереджує більше уваги на вивченні іноземних мов на Другому й Третьюму ключових етапах, керуючись в першу чергу досвідом Західної Європи, де іноземні мови починають вивчати вже в початковій школі. До кінця цього десятиріччя сучасні іноземні мови стануть обов'язковими для Другого ключового етапу, тобто для початкової школи. Що стосується старшої школи, Управління з кваліфікацій і навчальних планів сподівається на власну ініціативу учнів і заохочувальні заходи з боку адміністрації навчальних закладів та безпосередньо вчителів. Іншими словами, британська влада не вважає за доцільне вимагати обов'язкового вивчення іноземної мови в старшій школі, звільняючи місце в навчальних планах для більш професійно орієнтованих дисциплін вільного вибору учня.

Як свідчать події двох останніх років, така політика призвела до різкого зниження зацікавленості предметом "Сучасні іноземні мови", що матиме значні наслідки як для системи освіти, так і для суспільства в цілому. Такі висновки можна зробити на основі результатів опитування, проведеного в 2005 році Національним Центром Мов [5], а також статистичних звітів щодо кількості учнів, які складають випускні іспити з іноземної мови для отримання загального сертифікату про середню освіту (цей предмет не є обов'язковим для отримання британського еквіваленту атестату зрілості). Суперечливості проблемі додає той факт, що 90% опитаних батьків бажають, щоб їх діти вивчали іноземну мову, тоді як 8 з 10 дорослих британців хотіли б краще розмовляти іноземною мовою [4].

Якщо говорити про фактори, які визначають ситуацію з вивченням сучасних іноземних мов на Четвертому ключовому етапі, аналіз результатів опитування Національного центру мов дозволяє нам виділити їх у дві загальні категорії: соціокультурні й економічні. Щодо соціокультурних факторів, одним із найвпливовіших є поширений в британському суспільстві стереотип, що "немає потреби вивчати іноземні мови, адже весь світ і так розмовляє англійською". Таке стереотипне мислення значної частини британського суспільства має безпосередній вплив на учнів старшої школи, які у 2004 році отримали можливість відмовитись від вивчення іноземних мов. Опосередкованим свідченням впливу цього фактору є той факт, що школи, де навчається значна кількість учнів з рідною мовою відмінною від англійської, частіше за інші навчальні заклади вимагають обов'язкового вивчення іноземних мов на Четвертому ключовому етапі [5:1].

Наступний соціокультурний фактор також стереотипний за своєю природою. Справа в тому, що в британських школах сучасні іноземні мови традиційно вважаються складним предметом, що демотивує учнів від їх вивчення. Оскільки учні в загальноосвітніх державних школах можуть обирати певну кількість предметів, більшість з них віддає

перевагу образотворчому мистецтву, медіа-технологіям, але не мовам [9]. З іншого боку, знання іноземних мов тільки нещодавно почало розглядатись як важлива навичка сучасного кваліфікованого працівника, тому учні віком від 14 років ще не до кінця усвідомлюють, що вміння розмовляти іншою мовою дозволить їм легше знайти роботу в майбутньому й вигідно вирізнятиме їх на фоні інших випускників, які знають тільки англійську. Таке ставлення не може позитивно впливати на кількість учнів, що самостійно обирають вивчення цього предмета в старшій школі.

Не можна не відзначити ще один важливий соціокультурний фактор, який має значний вплив на ситуацію із вивченням сучасних іноземних мов на Четвертому ключовому етапі. Традиційно найпопулярнішою іноземною мовою для жителів Великої Британії вважалась французька, значно поступалась їй у популярності німецька, тоді як інші мови викладались у середніх школах в дуже обмеженому обсязі. В 2006 році кількість випускників, які вирішили скласти екзамен з французької та німецької мови скоротилась порівняно з 2005 роком на 13,2% і 14,2% відповідно, що відображає загальну тенденцію з вивченням іноземних мов у старшій школі [8]. Водночас для іспанської мови цей показник зменшився тільки на 0,5%. Якщо порівняти це з результатами вже згаданого минулорічного дослідження, де говориться про значне збільшення кількості учнів, що обирають іспанську мову, можна зробити висновок, що на вибір мови значний вплив має популярність тієї чи іншої культури в британському суспільстві. Небезпідставність такого твердження яскраво ілюструє цікавий феномен, який дістав назву “ефекту Бекхема”: після того, як кумир британських підлітків перейшов з англійського футбольного клубу до іспанського, кількість учнів, які зареєструвались на екзамен з іспанської мови, практично подвоїлась [2]. Той факт, що в деяких школах все більше учнів обирають італійську або російську мови, тільки підкріплює такий умовивід [5:1]. Проте відбувається це на фоні загального зменшення зацікавленості більшістю іноземних мов з боку самих учнів старшої школи.

Не менший вплив на ситуацію з вивченням сучасних іноземних мов у старшій школі Великої Британії мають економічні чинники. Найяскравішою ілюстрацією такого висновку є порівняння державних і приватних середніх шкіл [6:2]:

Таблиця 1.

**Статус предмета “Сучасні Іноземні Мови” в школах Англії (станом на 2005 рік)**

<b>Статус предмета</b>	<b>Всі школи</b>	<b>Державні школи</b>	<b>Приватні (незалежні) школи</b>
Обов’язковий до вивчення	34%	26%	75%
Необов’язковий	66%	74%	25%
Необов’язковий для всіх учнів	55%	63%	17%
Необов’язковий для деяких учнів	11%	11%	8%
Кількість шкіл, що брали участь в опитуванні	1140	941	199

Як бачимо, переважна більшість приватних шкіл вимагає від своїх учнів обов’язкового вивчення іноземної мови. З економічної точки зору це означає, що діти більш заможних батьків краще володітимуть іноземними мовами, ніж учні, що належать до бідніших прошарків населення. Можна відмітити тісний взаємозв’язок економічного чинника з таким соціокультурним фактором, як престижність володіння іноземною мовою. Проте цей висновок не є таким однозначним, адже 85% державних гімназій (grammar schools) залишили сучасні іноземні мови в числі обов’язкових предметів. Крім рівня достатку, значний вплив на вивчення іноземних мов мають також традиції конкретного навчального закладу і його тип. Так, тільки 9% спеціалізованих інженерних шкіл, що взяли участь в опитуванні, вимагають обов’язкового вивчення іноземних мов, порівняно з 29% гуманітарних шкіл [6:10].

До економічних факторів ми пропонуємо віднести також географічне розташування середніх шкіл, адже у Великій Британії традиційно сформувались розвинуті й економічно більш депресивні регіони. На заможному Південному Сході країни 40% середніх шкіл залишили іноземні мови в числі обов'язкових предметів, в Лондоні цей показник складає 35%, тоді як на Північному Заході іноземні мови обов'язково вивчатимуть тільки в 18% шкіл, а в Йоркширі й Хамбері – 21% [5:1]. Якщо звернутись до результатів іншого дослідження, вони також підтверджують наш висновок: в Лондоні 78% опитаних дорослих намагались вивчати іноземну мову, тоді як в Уельсі таких було тільки 65%, а на заході країни – 61%. Для Шотландії цей показник склав 74% [4].

Проаналізовані тенденції дозволяють зробити певні висновки про майбутнє вивчення предмета “Сучасні іноземні мови” на четвертому ключовому етапі. Перш за все, ми можемо говорити про подальше зниження зацікавленості предметом принаймні на декілька найближчих років. Водночас британський уряд робитиме все можливе для заохочення молодих людей вивчати іноземні мови й забезпечувати їх відповідними умовами. Так, планується збільшити кількість спеціалізованих мовних коледжів з 218 до 400 впродовж найближчих кількох років [4]. Проте основну увагу на державному рівні отримає навчання іноземних мов у початковій школі, на що уряд планує виділити 49,5 мільйони фунтів стерлінгів [3].

У світлі останніх світових тенденцій можна говорити про перспективність таких іноземних мов, як арабська, китайська, іспанська, італійська, російська. Найближчими роками кількість учнів, які на Четвертому ключовому етапі обиратимуть саме ці мови, тільки зростатиме. Водночас збільшиться кількість шкіл, які пропонуватимуть ці предмети серед дисциплін вільного вибору учнів, незважаючи на постійну нестачу кваліфікованих учителів. У зв'язку з цим ми передбачаємо, що все більше педагогів запрошуватимуть з-за кордону та відкриватимуть нові місця в університетах.

Оскільки в старшій школі іноземні мови не є обов'язковим предметом, адміністрації навчальних закладів шукатимуть шляхів для заохочення учнів обирати саме цю дисципліну через впровадження ефективних навчальних технологій. Впевнено можна говорити про постійно зростаючу роль інформаційних і комунікаційних технологій загалом і всесвітньої комп'ютерної мережі, зокрема як потужних навчальних ресурсів для навчання сучасних іноземних мов.

Не стоять осторонь цих процесів і підприємства, адже британський бізнес добре усвідомлює важливість володіння іноземними мовами для ведення міжнародного бізнесу й розуміє, що знання тільки англійської мови вже давно недостатньо для роботи в сучасній глобалізованій економіці [4]. В перспективі можна очікувати просвітницьких кампаній для заохочення вивчення іноземних мов, які будуть фінансуватись приватним капіталом, а також відкриття нових спеціальних фондів і стипендій, що обов'язково призведе до збільшення зацікавленості цим предметом на Четвертому ключовому етапі.

Таким чином, до основних тенденцій у вивченні сучасних іноземних мов у Великій Британії на Четвертому ключовому етапі можна віднести різке зменшення зацікавленості предметом з боку учнів у зв'язку з рішенням уряду виключити дану дисципліну з переліку обов'язкових. Водночас у суспільстві зацікавленість іноземними мовами тільки зростає, що зумовлено об'єктивними економічними й суспільно-політичними процесами. До основних соціокультурних й економічних факторів, які впливають на ситуацію з вивченням сучасних іноземних мов, можна віднести стереотипи ставлення до іноземних мов у британському суспільстві, популярність окремих з них у зв'язку з популярністю відповідної культури, рівень економічного розвитку конкретного регіону, тип і форму власності навчального закладу. В перспективі сучасні іноземні мови будуть все активніше популяризуватися серед учнів старшої школи, проте у найближчі кілька років зацікавлення учнів цією дисципліною залишатиметься на низькому рівні.



## ЛІТЕРАТУРА:

1. Тюпа С.І. Місце інформаційних та комунікаційних технологій в стратегії для Англії з вивчення іноземних мов “мови для всіх – мови для життя” // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія. – Вип. 258. – Чернівці. – 2004. – С. 178-181
2. Curtis, Polly. Language learning gains popularity // The Guardian. – June 21, 2005.
3. Curtis, Polly. Language teaching gets J49.5m funding boost // The Guardian. – October 27, 2005.
4. Languages still valued despite decline in schools, poll finds // The Guardian. – September 26, 2005.
5. Languages trends 2005. Languages in Key Stage 4. London, 2005. – 4 p.
6. Languages Trends KS4 survey, November, 2005 (CILT, ALL, ISMLA). Full statistical report: survey methodology and frequency tables. London, 2005. – 10 p.
7. Modern Foreign Languages in the key stage 4 curriculum. London, 2004. – 28 p.
8. Smithers, Rebecca, Whitford, Ben. ‘Free fall’ fears as pupils abandon languages // The Guardian. – August 25, 2006.
9. Smithers, Rebecca. Slump in language teaching // The Guardian. – November 4, 2005.

УДК 376. 36 : 372.462.

О.В. Федорова

### **МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ВАДАМИ**

*У статті розкриваються когнітивні та комунікативні труднощі, яких зазнають діти із вадами мовлення, провідні принципи, методи і прийоми корекційної роботи щодо формування комунікативно-мовленнєвих умінь .*

*It is known that in the category of the children with serious speech defects are considered certain peculiarities of speech and brain function: inadequacy of analytical ability, synthesis and general classification, insufficient level of short-term hearing memory.*

Формування комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок засобами прийменників та прийменникових конструкцій є умовою і наслідком „граматичного мислення” школярів із тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ), що передбачає розуміння, впізнання прийменників, вміння класифікувати їх за визначальними ознаками, вірно відносити до необхідних розрядів. Психолого-педагогічна практика представлена широким колом методичних рекомендацій, спрямованих на удосконалення характеристик мовлення молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком (МТ.Варанов, М.С.Вашуленко, А.С.Зимульдінова, В.І.Капінос, Н.Ф.Скрипченко, О.Н.Хорошковська, та ін.). Низка наукових праць присвячена пошуку шляхів формування й удосконалення комунікативних, мовленнєвих умінь школярів різного віку в процесі мови і мовлення (Л.О.Варзацька, Н.А.Гац, Л.В.Давидюк, Н.А.Пашківська, І.Л.Холковська, І. А. Шаповалова та ін.). З'явилися спроби розробити методику активізації вживання службових частин мови в мовленні старших дошкільників (Крутій К.Л.), комунікативно-мовленнєвих вмінь засобами службових частин мови молодших школярів (Г.Димидчик), дослідити механізм граматичного структурування в сфері синтаксису й словотворення, засвоєння граматики дітьми старшого дошкільного віку (А.М.Богущ, Л.Божович, С.М.Карпова, Г.О.Люблинська, Л.П.Федоренко та ін.). Однак поки що відсутні науково-методичні дослідження, присвячені проблемі удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів із ТПМ засобами прийменника, які досить часто вживаються у різноманітних синтаксичних конструкціях, побудованих з метою спілкування, передачі інформації, здійснення впливу.

Мета нашої публікації полягає у розкритті механізму формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів із ТПМ засобами прийменника.

До мовленнєвих вмінь вчені відносять уміння слухати, говорити, читати, писати. І.Л.Холковська під мовленнєвими вміннями розуміє “реалізацію здібностей школяра вибирати потрібні моделі і комбінувати їх у певній логічній послідовності”. Однак її бачення цього поняття дещо звужене, оскільки включає лише вміння породжувати висловлювання (говорити, писати) і відкидає мовленнєві вміння, в основі яких лежить смислове сприйняття (уміння слухати, читати).

Психологічною основою процесу формування й розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь є теорія мовленнєвої діяльності, згідно з якою розвиток мовлення відбувається з орієнтацією на структуру мовленнєвих дій, що передбачає поетапну роботу над створенням висловлювання і сприяє формуванню комунікативних умінь. Комунікативно-мовленнєві вміння це здатність мовця забезпечити правильне застосування словесних, насамперед прийменників, сполучників, часток, та невербальних (міміка, жести) засобів, щодо ефективної взаємодії з усіма учасниками акту спілкування. Для їх формування необхідне розуміння взаємозв'язків між знаннями з граматики й комунікативними вміннями, які полягають у тому, що мовленнєва діяльність є більш ефективною, коли вона формується на основі відповідних лінгвістичних знань.

Принципами побудови експериментального дослідження виступили: наступність змісту і методів у навчанні дітей рідної мови; комунікативна спрямованість навчання; забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей у процесі навчання на рівні вікових можливостей; максимальна активізація і реалізація мовленнєвих здібностей дітей щодо засвоєння мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок; єдність сенсорного, лінгвістичного, мовленнєвого і комунікативного розвитку дітей; принцип взаємозв'язку вербального і невербального спілкування; тематичний принцип і принцип ситуативності навчання. Охарактеризуємо їх.

Провідним принципом забезпечення неперервності освіти і водночас формування готовності суб'єктів навчання до переходу на новий його щабель є принцип наступності. Наступність – це збереження зв'язку між змістом, формами, методами, прийомами навчання і формами спілкування в початковій школі і тими знаннями, вміннями і навичками, яких дитина набуває до школи. Відтак, наступність у навчанні рідної мови полягає у встановленні необхідного послідовного зв'язку між мовним матеріалом на різних ступенях його розвитку, зокрема у старших групах дошкільного закладу і першому класі школи. Наступність з розвитку мовлення і навчання рідної мови забезпечується державними стандартами мовної освіти та програмами і методикою навчання.

Принцип комунікативної спрямованості навчання означає оволодіння дітьми рідною мовою як засобом спілкування, комунікації. Дітям потрібно навчитись не тільки правильної вимови звуків і збагатити словник, а й навчитись вільно користуватись рідною мовою в усіх життєвих і навчальних ситуаціях. Засвоєння комунікативних навичок є необхідним елементом для оволодіння невербальними мовленнєвими засобами, що забезпечують соціальний контакт.

Наступний принцип – забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей у процесі навчання на рівні вікових можливостей – означає врахування психофізіологічних особливостей і потенційних можливостей дітей молодшого шкільного віку щодо засвоєння мови, норм і правил спілкування, комунікації на основі використання мовних і немовних засобів. Тобто ми намагались будувати навчання у взаємозв'язку вербального і невербального спілкування у процесі мовленнєвої діяльності.

Мова в навчанні мовленню є засобом вирішення комунікативних завдань. Оволодіння мовним оформленням висловлювання, адекватного задуму і ситуації спілкування, вимагає від дитини опанування способами побудови і перебудовування мовленнєвих варіантів. У цьому й виявляється необхідність засвоєння дитиною нормативних вимог мови, розвитку лінгвістичних умінь і навичок. Водночас тільки за наявності комунікативних навичок і орієнтації на партнера у взаємодії можливі розвиток і удосконалення лінгвістичних умінь. Саме установка на комунікацію, прагнення зрозуміти інших і бути зрозумілим для

оточуючих змушує молодших школярів будувати і перебудовувати мовленнєві висловлювання в таких мовних формах, що забезпечують взаєморозуміння. У мовленнєвому спілкуванні завжди є як соціальний, так і предметний боки.

За результатами нашого дослідження встановлено, що у дітей із ТПМ спостерігаються певні комунікативні труднощі. Характер цих труднощів пояснюється багатьма причинами, насамперед:

- недостатнім розвитком потреби дитини в спілкуванні з дорослими й однолітками;
- відсутністю установки на контакт, на відповідну реакцію у взаємодії, що постійно змінює активність позиції дитини в говорінні й слуханні;
- недостатнім розвитком емотивної сфери (емоційна “глухота”);
- невиразністю експресивно-мімічних засобів спілкування;
- відсутністю невербальних і мовних засобів установаження контактів.

Основна причина комунікативних труднощів полягає у нерозвиненості мовленнєвої діяльності та емоційно-особистісної форми спілкування дитини з близькими людьми, що встановлюють щиросердий контакт, спільне переживання емоційних станів. Основним шляхом подолання цих труднощів є становлення зазначеної форми спілкування із широким колом людей, які відповідають потребі дитини у визнанні, підтримці, любові, що сприяє розвитку мотивів до спілкування й співробітництва в різноманітних і цікавих для школярів видах діяльності.

Це вимагає усунення авторитарного стилю керівництва у навчанні та вихованні дітей із ТПМ, реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин у комунікації дитини, що розвиває довіру і відкритість світу. Розширення особистісно орієнтованих форм контакту, в яких дитина знаходиться в центрі уваги, розвиває емоційну чутливість до розрізнення емоційних станів людини. Емоційно значуща для молодших школярів діяльність, наповнена почуттям інтересу, інтелектуального занепокоєння, радості пізнання, сприяє формуванню стійких груп спілкування. Саме в таких постійних групах дитина виявляє інтелектуальну і соціальну активність у природних для неї формах життєдіяльності. Розвиваючий ефект емоційно значущих відносин також виявляється в розширенні невербального і мовного репертуару взаємодії.

Для дітей із ТПМ, які мають комунікативні труднощі в спілкуванні, потрібне цілеспрямоване формування невербальних способів комунікації. Для молодших школярів із мовленнєвою патологією корисно в ігровій формі проводити “научіння” способам взаємодії з однолітками. Своєрідний тренінг для корекційних задач зазначених труднощів спілкування може включати:

- 1) прийоми, що розширюють способи й індивідуалізований характер невербального контакту – “вітання”, “невербальна розминка”, “передача почуттів по колу”, “коло з підтримкою”, “простір, що відчуває”, “емоційний ланцюжок”, “ступінь довіри”. Усі ці вправи включають у процес становлення контакту різні експресивні системи, формують досвід спільного вираження й проживання дії;
- 2) прийоми, розраховані на підвищення рівня усвідомлення значущості невербальних засобів у спілкуванні, розвиток здатності оцінювати невербальну інформацію: “мімічні маски”, “контакти очей”, “вибери партнера без слів”, “незвичайна розмова” (в умовах далекої відстані або через скло вагона), “переправа”, “фотографія на пам'ять”, “створення портретів незнайомця” (персонажів тварин з казки);
- 3) прийоми, спрямовані на розвиток соціально-перцептивної спостережливості, удосконалювання умінь аналізу-синтезу невербальної поведінки оточуючих: “Жива картинка” (моделювання ситуацій за картинкою, фотографією), “Хто це?” (створення образу тварин, впізнавання вокальної міміки, рухового образу), “Я – не Я” (перетворення один в одного).

Бажано проводити невербальний тренінг як елемент гри в різних ситуаціях життєдіяльності дітей, що сприяє створенню почуття єдності, атмосфери довіри та відкритості.

Розширення невербальних і мовних засобів допомагає дитині виділити й усвідомити значення засобів встановлення контакту у спілкуванні. Поступово вони доходять висновку, що всі засоби, які мають емоційно позитивне забарвлення, допомагають їм розуміти іншу людину, допомагають домовитись. Посмішки, рухи, слова і “те, як вони звучать”, за виразом дітей, стають “договірними”.

Для дітей, які мають когнітивні труднощі у спілкуванні, є корисною робота з трансформацією ситуації спілкування, навчання їх прийомам просторового моделювання, навчання описовим характеристикам часу і місця подій, діючих осіб з одночасним вибором мотиву рішення. Головне завдання вправ – навчити дитину встановлювати взаємозв'язок між просторово-часовою характеристикою ситуації й діями, емоційним станом діючої особи. Чим глибше, точніше й повніше дитина бачить цілісну картину ситуації спілкування, тим більш складно, точно, послідовно і логічно відбиває вона цей взаємозв'язок у мовленні, тим більш адекватно буде свою мовленнєву поведінку відповідно до реального процесу реальної взаємодії.

Когнітивні труднощі молодших школярів із ТПМ в спілкуванні з оточуючими дорослими й однолітками можуть бути поєднані з особистісними характеристиками розвитку дітей. В такому випадку труднощі пов'язані з формуванням в учнів установки на заборону контактів з однолітками і дорослими, розвитком у таких дітей “бар'єру середовища”, а також не сформованість в дітей уявлення про самого себе як суб'єкта взаємодії. Спеціальна корекційна робота, спрямована на розвиток навичок адекватного самовираження дитини, навичок узгодження себе з ситуацією взаємодії, може здійснюватись шляхом використання творчих завдань, таких як: драматизація казки, колективний малюнок, читання за ролями.

Ми з'ясували, що учні, у яких спостерігаються труднощі у спілкуванні, поспішають відмовитися від подібного творчого завдання. Ці діти особливо сприймають навколишній світ. Для них значущою є очевидна інформація і підлягає перевірці органами слуху, зору, дотику. Ця група дітей часто не може включитися в подібне творче завдання через відсутність навичок “оживлення” навколишніх предметів, додаванні їм властивостей суб'єктності, можливості уявити предмети у всьому різноманітті живої сутності, виявити готовність до взаємодії з ними. Відсутність розвинутої уяви в учнів із ТПМ, яка дозволяє пізнати, прийняти неочевидні, нестандартні істини, а також відсутність установки на партнера гальмує розвитку активності і саморегуляції мовленнєвої комунікації.

Отже, проведення різноманітних творчих ігор з казками, введення нового героя, придумування оригінальних ситуацій буде сприяти формуванню комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів із тяжкими вадами мовлення.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. – К.: Знання, 1980.
2. Беляєв О.М. Проблеми методів у навчанні мови //Укр. мова і література в школі. – 1980. – № 10.
3. Бойко Е.И. Механизм умственной деятельности. – М.: Педагогика, 1976.
4. Піроженко Т.О. Розвиток комунікативних можливостей у дітей дошкільного віку // Школа практичного психолога і соціального працівника. – К., 2005.
5. Шиліна Н.С., Богуш А.М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі // ПНЦ АПН України. – Одеса, 2003.

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

*У статті розглянуто актуальні проблеми підготовки дітей до систематичного навчання в школі. Розкрито комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечують якісну підготовку дітей до школи в контексті сучасної освітньої парадигми.*

*This article deals with the topical issues of preparation of children to systematical schooling. The complex of organizational and pedagogical convents for qualitative preparation of children to schooling in the context of modern educational paradigm is interpreted.*

Початок навчання з шести років передбачає насамперед удосконалення системи дитячих дошкільних установ, оптимізації їх навчально-виховного процесу, органічною частиною якого є створення передумов до систематичної навчальної діяльності, що ґрунтується на ідеї всебічного і гармонійного розвитку дитини, її неповторної особистості. Зміни в освіті по-новому ставлять питання наступності й перспективності дошкільної і початкової ланок, де забезпечення “шкільної зрілості” є одним із головних завдань дошкільної освіти. Готовність до систематичного навчання є підґрунтям, від якого залежить успішне навчання дитини в школі, її здатність до довільної діяльності, самодостатність, а відтак і самопочуття, що значною мірою визначає психічне та соматичне здоров’я учня.

Проблема підготовки дітей до школи знайшла широке відображення у світовому й вітчизняному історико-педагогічному досвіді, її вивчення започатковано класиками психології (Л.Виготський, О.Запорожець, Г.Костюк, О.Леонтєв, Ж.Піаже, К.Ушинський, Ф.Фребель). Загальні основи формування особистості дитини досліджено Г.Ананьєвим, Л.Божович, М.Доналдсоном, С.Рубінштейном та іншими вченими.

Про зростання інтересу вітчизняних учених до проблеми підготовки дитини до школи свідчать праці А.Богущ, Н.Бібік, В.Бондаря, Л.Іщенко, М.Вашуленка, О.Кононко, С.Лавренєвої, Т.Піроженко, З.Плохій, К.Прищепи, Г.Суворової та ін. Зокрема проблема наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами та психологами, як Л.Артемова, В.Кузь, Л.Калмикова, О.Проскура, О.Савченко, Д.Струннікова; діагностики готовності до шкільного навчання – О.Венгер, Ю.Гільбух, В.Дубровіна та ін. Науковому пошуку в контексті гуманістичної парадигми особистісно зорієнтованого навчання і виховання дошкільників, ставлення до дитини як до найвищої цінності присвячено праці І.Беха, А.Маслоу, К.Роджерса, В.Пікельної, С.Подмазіна, В.Сухомлинського, І.Якиманської та ін. Із останніх дисертаційних робіт цього спрямування слід назвати дослідження Т.Назаренко, Н.Сайко, О.Середняцька, Л.Федорович.

Незважаючи на багатоплановість розгляду готовності дітей до навчання в школі, ця проблема вивчена все ще недостатньо і вимагає подальшого дослідження в умовах сучасних соціально-економічних та культурологічних перетворень, що відбуваються в Україні. Констатуємо суттєвий внесок учених теоретиків і практиків у її розробку, відзначимо, що серед досліджень немає таких, у яких би процес підготовки до школи ґрунтувався на цілісній концепції комплексу організаційно-педагогічних умов його забезпечення. Потребують розв’язання й питання специфічних взаємозв’язків між розвитком складових готовності дітей до навчання та їх успіхами в засвоєнні навчального матеріалу та ін.

Результати аналізу відповідних літературних джерел з проблеми дослідження, а також ознайомлення з освітньою практикою дитячих дошкільних закладів (ДНЗ) засвідчує наявність низки протиріч між:

- новою стратегічною метою забезпечення наступності в системі дошкільної і початкової ланок освіти і фактичною відсутністю необхідних умов її досягнення;

- потребою впровадження нових підходів щодо підготовки дітей до систематичного навчання в умовах нової освітньої парадигми і реальним станом готовності працівників дошкільних навчальних закладів до його здійснення;
- зростанням соціального та особистісного значення готовності дитини до навчання в школі та традиційними організаційними формами і методами її підготовки.

*Метою* нашої публікації є висвітлення основних організаційно-педагогічних умов, що забезпечують необхідний рівень підготовки шестирічної дитини до школи.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі ДНЗ № 11 і № 13 та загальноосвітньої школи № 20 м. Мукачева, а також дитячих дошкільних закладів № 45 і № 82 та загальноосвітніх шкіл № 4, № 45, № 56 м. Херсона. Усього в дослідженнях було залучено 342 дитини дошкільного та шкільного віку, 58 педагогів, 179 батьків.

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс методів дослідження:

*теоретичні* – аналіз і синтез; моделювання, співставлення та прогнозування;

*емпіричні* – експертиза, анкетування, бесіда, тестування, методи спостереження, систематизації та узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду; педагогічний експеримент, а також методи математичної статистики для групування експериментальних даних і комп'ютерної обробки емпіричних даних.

Результати проведеного дослідження засвідчують, що перехід до школи є виключно особливим періодом у житті дитини, тому основне завдання дитячого дошкільного закладу, сім'ї, інших соціальних інститутів полягає у створенні відповідного навчально-виховного середовища, що забезпечує необхідну підготовку і адаптацію дитини до навчання в школі. Водночас ознайомлення з діяльністю дошкільних навчальних закладів, показує, що у практиці їх роботи ще не здійснено переорієнтацію з предметного центризму на цілісний характер використання можливостей різних сфер діяльності дошкільнят для забезпечення емоційного, фізичного, розумового та мовленнєвого їх розвитку. Побудова занять за типом шкільного, яке спирається переважно на словесно-логічний характер діяльності, є однією з основних причин того, що притаманне дошкільникам образне, конкретно-емоційне мислення повною мірою не розвивається. Між провідними змістовими лініями навчальних програм склалася диспропорція, що зумовлює витіснення з життя дошкільнят специфічних для їхнього віку видів діяльності, а дитині механічно й передчасно нав'язується непритаманний її віку соціальний статус учня. Результати опитування показали: до цього часу панує громадська думка і вимоги батьків, орієнтовані на застарілі уявлення про те, що раннє навчання суто предметних знань гарантує дитині успішне навчання й позитивне ставлення до неї в школі.

Зміна термінів, змісту і структури навчання в школі вимагає створення іншої моделі першокласника, що має стати орієнтиром нормативних документів і рекомендацій, котрі визначають шкільну зрілість дитини. У цьому плані нагальною проблемою залишається потреба в цілеспрямованій, комплексній підготовці до систематичного навчання дітей у школі, особливо це стосується тих, хто не відвідував дошкільних закладів. Останнє вимагає розширення як традиційних форм (підготовчі класи), так і короткотермінових, прогулянкових груп, служб соціально-педагогічного патронажу сім'ї, методичних центрів для батьків та ін.

Обґрунтування моделі, підготовки дитини до школи передбачає наукове розуміння змістовного навантаження "готовності" як комплексного, багаторівневого поняття, у структурі якого доцільно визначити й враховувати домінуючі новоутворення, що є базовими для визначення рівня готовності з того чи іншого компонента – це розвиток логічного мислення, ставлення до навчальної ситуації, організованість, стан здоров'я, навички мовлення.

На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури, вивчення педагогічного досвіду з'ясовано, що провідними педагогічними тенденціями вдосконалення механізму підготовки дітей до навчання є прагнення до забезпечення взаємозв'язків у ступеневій освіті, спрямованість на особистісно орієнтований його характер, створення умов

для педагогічно доцільної взаємодії сім'ї, дитячих дошкільних закладів і школи, урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей, їх нахилів і здібностей.

Виявлено, що у вітчизняних і зарубіжних авторів відсутня єдність як у термінології, так і у визначенні компонентів шкільної готовності. Разом з тим сутність перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку в контексті теорії діяльності й критичних вікових етапів, на думку вчених, лежить у площині “діалектичних стрибків” розвитку дитини, що вимагає розумно скерованого педагогічного процесу. Отже, у сучасних умовах за розмаїтості підходів до навчання орієнтуватися на загальні критерії готовності до школи повною мірою неможливо, тому що останні різняться і за програмами, і за методами, і за віком початку навчання. Незважаючи на це, як і раніше, залишаються незмінними ті компоненти структури готовності, ті параметри, за якими можна оцінити ступінь підготовки дитини до школи, змінюються лише норми необхідного рівня розвитку визначених психологічних якостей.

Узагальнення теоретичного й практичного матеріалу дало можливість сконструювати гіпотетичну модель готовності дитини до шкільного навчання, що включає інтелектуальний, особистісний і соціально-психологічний складові, котрі є важливими як для успішної навчальної діяльності, так і “безболісної” адаптації дошкільника до нової системи взаємин.

Як показали результати дослідження, у розв'язанні проблеми діагностики шкільної готовності наявний психологічний і педагогічний підходи. Психологічна готовність розглядається як своєрідна якісна характеристик інтелектуального розвитку дитини та її особистісних особливостей, без яких неможливе успішне навчання в масовій школі. Педагогічна готовність – це досвід (знання, уміння і навички), наявний у дитини на момент вступу до школи. Ознайомлення з відповідними діагностичними методиками дає підстави стверджувати, що оптимальним варіантом є їх доцільне поєднання.

Структурний аналіз отриманих матеріалів дозволив обґрунтувати систему діагностики готовності дитини до шкільного навчання, що базується на даних як педагогічних, так і психологічних досліджень. Основним їх критерієм є усереднено-узагальнений показник складових: інтелектуальна, фізична, мотиваційна, емоційно-вольова та комунікативна готовності. Окрім критеріїв, їх змісту і методів вивчення, комплексна оцінка передбачає врахування розрахованих нами коефіцієнтів вагомості, показників і відповідних рівнів (високий, середній, низький).

Успішна підготовка дитини до школи, як уже наголошувалось, вимагає створення необхідних організаційно-педагогічних умов, що враховують сучасні вимоги суспільства до функціонування й розвитку дошкільної освіти. Насамперед ідеться про створення ефективної системи роботи дитячих дошкільних навчальних закладів, що базується на наукових концептуальних вихідних положеннях.

Розроблена в дослідженні дидактична модель організації процесу підготовки малюків до школи спрямована на реалізацію концепції особистісно орієнтованого виховання й навчання та ґрунтується на ієрархічному комплексі філософських, міждисциплінарних і суто педагогічних принципів. Її структура передбачає цілепокладання, методологічний і змістово-процесуальний блоки, а також механізм зворотного зв'язку. Формування готовності дитини до системної навчальної діяльності буде ефективним за умови його здійснення у відповідному освітньому просторі на засадах сучасної педагогічної парадигми, що враховує потреби дошкільників, створює умови для фізичного й психоемоційного їх благополуччя в процесі досягнення кожним реально можливого на даний період рівня успішності, вихованості та розвитку, але не нижчого, ніж передбачено державними освітніми стандартами; забезпечує творчу співпрацю й співтворчість у ситуації вибору й відповідальності; передбачає діагностичну основу навчання й виховання, використання раціональних методик та інноваційно-освітніх технологій на основі стимулювання розвитку й саморозвитку дітей.

Підготовка до навчання в школі забезпечується функціонуванням трьох – діагностико-прогностичного, діяльнісно-формульовального і заключно-оцінного етапів.

Сутнісно-змістовне наповнення дидактичної моделі спрямоване на реалізацію комплексного підходу до формування шкільної готовності дитини (розвиток функціональних якостей організму, формування логічного мислення, знаково-символічної та комунікативної функцій, збагачення багажу знань, розвиток позитивного ставлення до навчання та довільної поведінки, управління своїми діями та ін.).

Установлено, що найбільш ефективними формами організації навчально-виховної діяльності зарекомендували себе групові та індивідуальні заняття, сюжетно-рольові та театралізовані ігри, дитячі ранки, свята, інсценування, спортивні заходи, фізкультурні розваги та ін.

Самодостатність дошкільника в провідній (ігровій) діяльності забезпечує мотивацію досягнення успіху, впевненість у власних силах, а також формує особистість в цілому. Тому підготовка дошкільника до успіху в навчальній діяльності визначає життєву стратегію його поведінки, прагнення досягти успіху в житті. Звідси важливим для прогнозування його успішності є випереджальне передбачення і врахування рівня компонентів готовності дітей до навчання і майбутньою успішністю учнів.

За результатами дослідження доведено існування певних залежностей і взаємозв'язків. Так, між хлопчиками і дівчатками мають місце розбіжності в механізмі досягнення успіху в навчанні, залежності від розвитку тих чи інших компонентів шкільної готовності. До показників успішного засвоєння першокласниками навчального матеріалу відноситься, насамперед, рівень організованості дошкільника, що нерідко є важливішим, ніж розвиток його інтелектуальної сфери.

Стосовно типу ставлення до навчальної ситуації, то він є важливим на початковому етапі навчання (особливо для хлопчиків). Наприклад, учні з ігровим ставленням (яких традиційно вважають найбільш незрілими), демонструють широкий діапазон успішності. У таких випадках досягнення в навчанні визначається сполученням ігрового типу з розвитком організованості, логічного мислення, пам'яті. Спостерігається кореляційна залежність між рівнем логічного мислення і успіхами у математиці.

Важливим для роботи дитячих навчальних закладів є висновок, що наявність навичок читання на початок шкільного навчання не гарантує очікуваного успіху засвоєння навчального матеріалу за так званими основними шкільними дисциплінами. Крім цього, в результаті дослідження виявлено сильний кореляційний зв'язок між розвитком навмисного запам'ятовування і загальною успішністю дітей.

Успішне навчання й виховання майбутнього першокласника залежить від взаємодії школи, дошкільного навчального закладу та сім'ї. На цьому важливому для дитини етапі переходу з дитячого садка до школи необхідно створювати найтеплішу обстановку доброзичливості, турботи, підтримки. Тому в практиці роботи педагогічних колективів як школи, так і ДНЗ залучення батьків до навчально-виховного процесу є одним із важливих напрямків їх спільної діяльності. Ознайомити батьків дітей підготовчої групи з вимогами школи допомагають "Дні відкритих дверей", тематичні виставки, збори як у дошкільному закладі, так і в школі, організація постійно діючих семінарів для батьків з різних питань виховання, виявлення сімейних традицій тощо.

Ефективне навчання дитини в школі, як відомо, значною мірою залежить від її бажання вчитися. Тому одним із важливих завдань є збудження й розвиток пізнавальних інтересів дошкільнят, за яких позитивне ставлення дітей до школи і навчання вдається сформулювати легко. Цьому сприяє й зустріч вчителя з майбутніми першокласниками, в бесіді з якими проходить роз'яснення всього, що їх цікавить. Крім того, відвідуючи школу, вихователі нерідко відмічають у першокласників нестримність на уроках, відсутність стійкої уваги, швидке переключення з одного предмета на інший. Це спонукає їх більше уваги приділяти правильній поведінці дітей на заняттях, формувати відповідальне ставлення їх до дорученої справи, вміння доводити її до кінця та ін.

Формування готовності дитини до школи значною мірою пов'язане з відповідальним відношенням батьків до виховання дітей. Грамотний підхід у справі підготовки їх до школи –



основа успішності його розв'язання. Дотримання принципу єдності педагогічних вимог можливе лише при міцному довірливому контакті дошкільного навчального закладу з родиною. Любов і повагу батьків вихователь завойовує насамперед сумлінною роботою, чуйним відношенням до своїх вихованців.

Вдумливий і серйозний педагог, що швидко відгукується на потреби дітей, мусить знайти шлях до зближення і встановлення з батьками контактів, необхідних для вироблення загальних заходів впливу на дитину. Водночас, обмірковуючи шляхи і форми спілкування з родинами своїх вихованців, педагог повинний пам'ятати про те, що ні в якому разі не можна йти на поводу у родини. Не треба боятися робити в потрібних випадках зауваження, категорично пред'являти ті чи інші вимоги, добиватися виконання даних дитячим садком рекомендацій з виховання дитини.

Отже, до основних організаційно-педагогічних умов, що забезпечують якісний рівень підготовки дитини до школи відносяться: наявність ефективної методики діагностики готовності вихованців до шкільного навчання та обґрунтованої дидактичної моделі, що базується на засадах сучасної освітньої парадигми; систематичний моніторинг і корекція результатів навчання і виховання; урахування особливостей психофізичного розвитку дошкільника; забезпечення взаємодії дитячого навчального закладу, родини і школи; максимальне використання потенційних можливостей змісту дошкільної освіти й оптимальне поєднання традиційних та інноваційних організаційних форм і методів, а також відповідне кадрове, науково-методичне і матеріальне забезпечення навчально-виховного процесу ДНЗ.

Разом з цим, існує об'єктивна необхідність у подальшому дослідженні питань, пов'язаних з підготовкою дитини до систематичного навчання в школі. Потребують вивчення технології виховання шестирічок, підготовка до школи дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади, створення наскрізних навчальних програм для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, спрямованих на забезпечення цілісного характеру психофізичного їх розвитку та ін.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л. В. Формирование общественной направленности ученика-дошкольника в игре. – К.: Вища школа, 1988. – 160 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання – К.: ІЗМП, 1998. – 204 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: Навчально-методичний посібник. – Одеса: “Ярослав”, 2004. – 175 с.
4. Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А. Учимся читать и писать. – М.: Знание, 1994. – С. 3–84.
5. Васильева В. Т. Дошкольное воспитание и проблема перехода в школу // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 24–26.
6. Венгер Л. А. Психологическая готовность ребенка к школе // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 12–14.
7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
8. Гильбух Ю. З. Диагностика психологической готовности к школьному обучению // Темперамент и познавательные способности школьника. – К., 1993. – С. 178–208.
9. Денисевич Н. Н., Ермолаева С. А. Подготовка ребенка к школе как проблема предупреждения отклонений в его социальном развитии // Начальная школа. – 1995. – № 6. – 2 с.
10. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 8. – С. 30–34.
11. Карпенко З. С. Диагностика психічного розвитку дітей 6–7 років. – Івано-Франківськ, 1993. – 64 с.
12. Кондратенко Т. Д., Контырло В. К. Обучение старших дошкольников. – К.: Радянська школа, 1986. – 69 с.
13. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-методичний посібник / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журналу “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
14. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

15. Максименко С. Д. Изучение учителем психического развития шестилетних учащихся. – К., 1984. – 103 с.
16. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
17. Назаренко Г. І. Забезпечення готовності дитини до навчання в школі: Методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів, вчителів початкових класів та батьків. – Харків: ХОНМІБО, 2002. – 20 с.
18. Проскура О. В. Дитина: Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – 134 с.
19. Середняцька А. Підготовка до школи дітей, які не відвідують дошкільних закладів // Дошк. вих. – 2001. – № 8. – С. 4–5.
20. Федорович Л. О. Сім'я та дитячий садок: аспекти взаємодії у вихованні // Імідж сучасного педагога. – 1999. – № 34. – С. 42–43.
21. Эльконин Д. Б., Венгер А. Л. Особенности психического развития детей шести-семилетнего возраста. – М., 1988. – 286 с.

## **Розділ 3**

### **Теорія і практика виховання**

## **ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ – ПЕРЕДУМОВА МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

*У статті висвітлено психолого-педагогічні особливості засвоєння дітьми етичних норм, категорій, складових моральної свідомості й моральної поведінки дітей старшого дошкільного віку.*

*The article covers some psychological and pedagogical features of adopting ethic norms, categories and ideas as an essential constituent of moral consciousness and formation of moral behaviour of higher preschoolers.*

Проблемі морального розвитку, становленню моральної свідомості й етичного виховання дітей дошкільного віку присвячено багато досліджень, зокрема досліджувалися: психологічні механізми становлення й розвитку моральних почуттів, уявлень, суджень, переконань і поведінки (О.В. Запорожець, С.Н. Карпова, А.Д. Кошелева, Ж.Піаже, Т.А. Репіна, Е.В.Субботський та ін.); характерні риси й закономірності морального розвитку дошкільника (Ж. Піаже, Е.В. Субботський, С.Г. Якобсон); педагогічні умови й засоби, що сприяють формуванню моральних норм у дітей (І.В. Княжева, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаєва, Л.П. Стрелкова); формування моральної свідомості (Л.В. Артемова, І.Д.Бех, Л.І.Божович, З.Н.Борисова, Р.С.Буре, В.В.Зеньковський, В.Г.Нечаєва, Ж. Піаже та ін.).

Метою статті є дослідження і обґрунтування психолого-педагогічних особливостей засвоєння етичних норм як необхідної складової моральної свідомості і особливості процесу розвитку моральної поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

На думку філософів (Р.Г. Апресян, Н.М. Вознюк, А.А. Гусейнов, О.Г.Дробницький, Е.Т. Малахов, М.Ф.Юрій та ін.), головними компонентами моральної свідомості індивіда є моральні почуття обов'язку, совісті, гідності, справедливості і т. ін. Найбільш складні суттєві поняття моральної свідомості, що відбивають вузлові сфери морального життя, отримують категоріальний статус: добро і зло, сенс життя і щастя, обов'язок і совість, моральний вибір і відповідальність, любов тощо. Однак слід підкреслити: поняття моральної свідомості та етичні категорії нетотожні. Поняття моральної свідомості формуються у процесі безпосереднього відбиття, опанування і оцінки соціальних відносин, поведінки людей у суспільній та індивідуальній свідомості [2: 38]. Отже, моральна свідомість індивіда існує в уявленнях, поняттях, переконаннях, ідеалах. У дошкільному віці формуються елементарні уявлення про мораль, судження про те, що добре і що погано, що можна робити і чого слід уникати. У цьому процесі дитина вчиться правильно оцінювати вчинки, обирати адекватну ситуації форму поведінки, усвідомлювати свої дії. Оцінювання вчинків відбувається за способом їх здійснення (як вчинив), результатами (які наслідки вчинку) і мотивами (чому так вчинив) [4: 221-223].

Ж. Піаже був одним із перших, хто піддав глибокому й детальному вивченню моральні уявлення, знання й судження дітей – складові моральної свідомості. Він визначив, що моральна свідомість дітей у процесі розвитку проходить дві стадії: 1) об'єктивної моралі, 2) суб'єктивної моралі. Ж. Піаже, проаналізувавши генезис моральних суджень на різних етапах дошкільного періоду, стверджував, що дітям молодшого, середнього і навіть старшого дошкільного віку властиві об'єктивна мораль, некритичне ставлення до вимог дорослих. Під об'єктивною мораллю Ж. Піаже розумів таку мораль, коли дитина вважає аморальним той вчинок, що має найбільш серйозні об'єктивні наслідки й зовсім не звертає уваги на мотиви й наміри, приховані за вчинком. Ж. Піаже розкрив передумови, що породжують об'єктивну мораль (егоцентризм дитячої думки дитини; інтелектуальний примус з боку дорослого) й особливо підкреслив їхній наслідок – виникнення зовнішніх уявлень у дітей щодо правил і норм моральної поведінки. Приділяючи значну увагу розвитку логіки у

моральних судженнях дітей, Ж. Піаже значно нижче оцінював значення моральних почуттів, що дало підстави визначити обґрунтовану ним теорію як моральний реалізм дитини [1: 3-4].

Теоретичний аналіз досліджень процесу формування моральної свідомості дитини показав деяку суперечливість у розумінні сутності цього феномена (моральної свідомості особистості дитини). Так, якщо додержуватися поглядів Ж.Піаже й Л.Колберга, то критерієм моральної свідомості дитини має слугувати процес оперування (осмислення й мислення) дитиною моральними критеріями й поняттями при вирішенні нею проблем моральних колізій і конфліктів. Одним словом, чим більш логічно й доказово дитина вирішує моральну дилему (колізію) на словесно-логічному рівні, оперуючи при цьому більшим тезаурусом моральних понять, норм, категорій, парадигм, тим більше високий моральний розвиток особистості дитини [5: 168-170].

Знання моральних норм є етапом морального розвитку. Моральний розвиток — рівень засвоєння уявлень про моральні норми, сформованості моральних почуттів і моральної поведінки. Механізмом перетворення моральних норм на суб'єктивну моральність є моральні почуття — стійкі переживання у свідомості людини, її суб'єктивне ставлення до себе, явищ суспільного буття, до інших людей. Певний тип поведінки набуває для індивіда значення й усвідомленості через почуття задоволення, радості або, навпаки, — сорому, дискомфорту. Завдяки моральним почуттям моральна свідомість і вчинки набувають морального змісту. У становленні моральної свідомості значну роль при цьому відіграє воля, яка допомагає людині опанувати себе, дає внутрішню свободу і спонукає до морального вчинку [1: 5].

Учені (О.В. Запорожець, В.В. Зеньковський, В.К. Котирло, А.Д. Кошелева, І.В. Княжева, Я.З. Неверович, Т.А. Рєпіна, В. Штерн і ін.) підкреслюють, що моральні почуття діти виражають і проявляють у шанобливому ставленні до потреб і інтересів інших людей, у здатності зважати на положення іншого, висловлювати співчуття до чужого лиха і співпереживати чужим радощам. В.В. Зеньковський зауважує, що емоційна сфера протягом дошкільного дитинства посідає центральне місце, і моральна активність носить емоційний характер. Учені (О.В. Запорожець, А.Д. Кошалева, М.Н. Матюшина, С.Г. Якобсон) наголошують, що емоції й почуття в дошкільному дитинстві домінують над розумом і є визначальними у поведінці [6: 34-35].

Психологічні дослідження з морального розвитку (Т.П. Абдулова, Н.Айзенберг, Л.І. Божович, К.Гіллган, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, О.В.Запорожець, Л.Кольберг, Д.Л. Кребс, О.М. Леонтьєв, Є.В. Субботський, Ж.Піаже, С.Г Якобсон та ін.) показують, що це процес не лінійний; він розвертається на фоні численних протиріч. Змістовний розгляд процесу засвоєння моральних норм можливо тільки при аналізі генезису моральної позиції особистості. Саме в динамічному процесі розвитку, у змінах структури моральної свідомості можна виділити ті фактори, які визначають хід морального розвитку, безпосередньо впливаючи на нього. Проблема специфічності моральних норм, особливостей їх засвоєння й дотримання має потребу в спеціальному розгляді. Як наголошує Т.П. Абдулова, актуальним залишається й питання про гетерогенність моральної свідомості дитини, стійкості й узагальненості засвоєних їм моральних імперативів. Як зазначає Т.П. Абдулова, розробка проблеми морального розвитку у вітчизняній психології традиційно відбувалася в межах діяльнісного підходу, беручи свій початок з концепції розвитку вищих психічних функцій Л.С. Виготського [Л.С. Виготський, 1983; А.Н. Леонтьєв, 1975].

Теоретичний аналіз морального розвитку як особливого виду діяльності містить аналіз значенневої, мотиваційно-потребової і емоційної сторін процесу морального становлення особистості. Потреби виступають у якості стану особистості, завдяки яким здійснюється регулювання поведінки, визначається спрямованість мислення, почуттів і волі людини. Мотиви надають відбитій в індивідуальній свідомості дійсності особистісний зміст. Мотиви не безпосередньо здійснюють функцію контролювання, а через механізм емоційної корекції поведінки: емоції оцінюють особистісний зміст подій, що відбуваються, й у випадку невідповідності цього змісту мотивам змінюють загальну спрямованість діяльності особистості. Проте не всі вітчизняні психологи дотримуються мотиваційно-діяльнісного

підходу. У рамках цієї концепції різні дослідники займали власну нішу, наголошуючи на тих або інших наукових розробках. Насамперед слід назвати П.Я. Гальперіна, який підходить до морального розвитку як до особливого виду орієнтовної діяльності; Л.І. Божобич та її підхід до морального розвитку як до засвоєння зразків; С.Г. Якобсон – її підхід до морального розвитку як діяльності, регульованою самооцінкою [1: 5-7].

Моральні уявлення, знання й судження дошкільника вчені (С.Н. Карпова, В.К. Котирло, Л.Г. Петрушина, Є.В. Субботський) вивчають у порівнянні з моральною поведінкою і виділяють особливості, властиві дітям дошкільного віку: у розвитку моральні уявлення “випереджають” моральну поведінку (С.Н. Карпова, Л.Г. Петрушина, С.Г. Якобсон); в дошкільника спостерігається суттєве розходження між вербальною і реальною поведінкою (Є.В. Субботський, С.Г. Якобсон); наявність моральних уявлень є необхідним, але не вирішальним фактором й умовою в дотриманні моральних норм (Т.А. Рєпіна, С.Г. Якобсон), а вирішальне значення надається здатності дитини умовно розмежувати позиції об'єкта й суб'єкта й виступати в кожній з них [8: 19-20].

Дослідження В.О. Петровського, проведене серед дошкільників показало, що не зважаючи на усвідомлення дитиною позитивності або негативності моральної норми й дії щодо її реалізації (мова йде про негативні моральні вчинки) – дитина за відсутності старшого, який встановлює цю нормативну планку моральної норми порушує цю моральну норму й чинить так тому, що йому за якихось внутрішніх причин необхідно, тобто робить аморальний вчинок (бере іграшку, що йому заборонив брати вихователь або батьки) [3: 324-325].

Експериментальне дослідження О.О. Смирнової і В.М. Холмогорової, яке проводилося у старших групах Московських дошкільних закладів також доводить невідповідність між знанням дітьми етичних категорій і моральних норм і сформованістю моральної поведінки. Дослідження проводилось у три етапи: 1) розповідь і етична бесіда за нею, 2) бесіда за картинками етичного змісту, 3) відтворення ситуації у житті. На всіх етапах використовувалася одна й та ж ситуація – одній дитині у групі не вистачило цукерки, як реагують інші діти, а як би вчинив ти? Результати засвідчили, що на першому етапі 90% дітей відповіли правильно, на другому етапі правильний вибір зробили 85% дітей, на третьому етапі – 24 % дітей не хотіли ділитися цукеркою, 16 % запропонували поділитися іншим дітям, 22% поділилися з очевидним незадоволенням, і лише 38 % швидко і без заперечень поділилися цукеркою [7: 26-36].

Проведене нами дослідження також підтверджує експериментальні дані отримані В.А. Петровським, О.О. Смирновою та В.М. Холмогоровою. Дослідження проводилося у старших групах дошкільних закладів Одещини. Виявлено, що переважна більшість дітей мають моральні уявлення, усвідомлюють моральні норми, позитивні або негативні наслідки певної поведінки. Дослідження проводилось у два етапи.

На першому етапі дітям було запропоновано моделі моральної поведінки, які вони мали пояснити під час етичних бесід за змістом розповідей вихователя або за змістом запропонованих картинок. Дослідження було спрямоване на визначення розуміння дітьми таких понять як: любов до батьків, повага до старших і її прояв, патріотичні почуття, дружба, співчуття і співпереживання, взаємодопомога тощо. Отримані дані засвідчили, що більшість дітей обізнані з правилами моральної поведінки. Так, 55% ЕГ і 60% дітей КГ правильно трактують ці поняття, пояснюють і оцінюють поведінку героїв розповідей і малюнків, не розуміють моральних правил поведінки або неправильно їх трактують – 35% ЕГ і 30 % КГ (неправильні відповіді), не відповіли на запитання 10 % ЕГ і 10% КГ дітей.

За результатами другого етапу дослідження, під час якого проводилися спостереження і відтворення в дійсності ситуацій, близьких до ситуацій попередніх розповідей. З'ясувалося, що доволі малий відсоток дітей дотримується правил моральної поведінки. Так, стійка моральна поведінка виявилась у 30% ЕГ і 35% КГ дітей, нестійка моральна поведінка виявилась у 70% ЕГ і 65% КГ дітей.

Отже, моральні норми й правила у процесі інтеріоризації проходять якісь метаморфози, які на сьогоднішній момент залишаються невизначеними. Можна тільки припустити, що процес формування моральної свідомості, моральний розвиток і формування моральної поведінки здійснюватиметься більш ефективно за умови надбання дитиною у подальшому навчанні теоретичної бази, широкого використання позитивних моральних прикладів, акцентування уваги на негативних і позитивних вчинках дітей, пояснюючи їхні наслідки, створення ситуацій, які б вимагали від дитини зробити моральний вибір та ін. Усе це зумовило розробку експериментальної методики формування моральної свідомості, а відтак і моральної поведінки в дітей старшого дошкільного віку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Абдулова Т.П. Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте. Автореф. дисс. ... канд. психолог. наук. – М., 2001. – 24 с.
2. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. Учебник. – М., 2000. – 470 с.
3. Петровский А.В. Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА, 1998. – 528 с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка // Навч. посібник для студентів ВНЗ. – К.: Академія, 2004. – 456 с.
5. Тепляков Н.Н., Галкина Н.П. Реконструкция системы нравственных парадигм детей дошкольного возраста // Наука і освіта. – Спецвипуск “Терапія душі”. – Одеса, 2004. – №3. – С. 168-170.
6. Склярова Т.В., Янушкявичене О.Л. Возрастная педагогика и психология / Учебн. пособие для студ. пед. вузов. – М.: ПРО-Пресс, 2002. – 423 с.
7. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Соотношение непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии. – М., 2001. – № 1. – С. 26-36.
8. Чекина Л.Ф. Педагогическая диагностика нравственной воспитанности. Вопросы психологии. – М., 2006 – №11. <http://www.schools.kiev.ua/meeting/forum2/8.shtml>.

**УДК 37.013**

**В.В. Колісніченко**

### ***ДІАГНОСТИКО-ПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ***

*Стаття присвячена питанням організації профілактичної роботи з підлітками-девіантами. Розкрито актуальність проблеми, що розглядається, наведені рекомендації щодо діагностико-превентивної діяльності соціальних інститутів з дітьми “групи ризику”.*

*This article is concerned with the issue of organization of prophylactic work with teenagers addicted deviant behavior. The author interprets an actuality of the issue, proves recommendations for realization of a diagnostic and preventive work of social institutions with the children of “risk group”.*

Проблема соціальної адаптації молоді вимагає скоординованої концентрації зусиль державних установ, навчальних та позашкільних закладів, педагогів, психологів, соціологів. Повною мірою це відноситься і до дітей, схильних до девіантної поведінки. В умовах нової соціально-економічної ситуації зміни ціннісних реалій обґрунтування сучасних форм і методів здійснення освітньо-виховної роботи з педагогічно занедбаними дітьми, зокрема покращення профілактичної діяльності працівників міліції є однією з актуальних педагогічних проблем.

Аналіз досліджень (М.Дідик [2], Н.Зобенько [4], В.Турияница [11] та ін.) підтверджують необхідність удосконалення роботи працівників правоохоронних органів,

прокуратури, соціальних педагогів, вчителів і психологів щодо здійснення профілактико-корекційних заходів серед учнівської молоді.

Особливе місце у системі організації профілактики девіантної поведінки підлітків відводиться освітньо-корекційній роботі співробітників кримінальної міліції у справах неповнолітніх, що висуває необхідність удосконалення педагогічної підготовки випускників вищих юридичних навчальних закладів. Йдеться насамперед про готовність випускників вищої юридичної школи до роботи з дітьми так званої групи ризику.

Виховні аспекти цієї проблеми досліджувались І.Бухулейшвілі (психолого-педагогічні умови активізації процесу самовиховання педагогічно запущених підлітків); І.Зверевою (теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні); В.Івановим (педагогічні умови соціалізації міських старшокласників). Подолання педагогічної запущеності молодших школярів і рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх досліджувались І.Козубовською і В.Овчаровою. Проблеми виховання та підготовки старшокласників до вибору професії вивчалися О.Панченком та Ю.Пашенком. Педагогічні основи попередження відхилень у моральному розвитку і поведінці школярів та формування громадського обов'язку в учнів старших класів шкіл робітничої молоді та подолання депривації підлітків у процесі культурно-дозвільної діяльності висвітлено в роботах Є.Петухова. Проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх правоохоронців вивчалися В.Андросюком, С.Кубіцьким, Ю.Юрчуком та ін.

Публікації Г.Пономаренка, В.Семенова, О.Юристи спрямовані на вивчення проблем профілактичної роботи з підлітками. Разом з тим, наукових публікацій, присвячених удосконаленню корекційно-профілактичної роботи правоохоронців ще недостатньо, що є однією з причин низької їх освітньо-профілактичної діяльності. Так, за даними соціологічного дослідження, більше половини опитаних оцінюють діяльність органів охорони громадського порядку та правосуддя вкрай негативно, відзначаючи такі вади, як низький рівень підготовки кадрів, слабкість матеріально-технічної оснащеності працівників міліції. Тільки 7,6 % респондентів позитивно оцінюють роботу названих інститутів [3: 698–699]. Характерно, що в разі виникнення залежності алкоголю, наркотиків, токсинів, куріння тютюну за допомогою до співробітників кримінальної міліції звернеться тільки 1,6% старшокласників; у центр соціальних служб для молоді – відповідно 6,2% підлітків, до вчителів – тільки 1,4 – 2,0% з числа опитаних. Це свідчить про необхідність вдосконалення профілактичної роботи з неповнолітніми дітьми, схильними до відхилень у своїй поведінці.

Організація корекційної роботи з підлітками вимагає від співробітників кримінальної міліції у справах неповнолітніх реалізації відповідної системи освітньо-профілактичної діяльності. Для цього останні мають бути озброєними знаннями і вміннями не тільки специфічних особливостей поведінки дітей різних вікових груп, а й володіти механізмом ефективної профілактики важковиховуваності, бездоглядності, правопорушень серед молоді.

Зокрема йдеться про підлітковий вік, що, як відомо, вважається найбільш сприятливим для впливу десоціалізуючих факторів, що пов'язано з психофізіологічними особливостями цього періоду розвитку.

Як відомо, витоки важковиховуваності криються передусім у соціальній сфері. Девіантна поведінка (від лат. *deviatio* – відключення) – окремі вчинки або система вчинків, які суперечать прийнятним у суспільстві правовим або моральним нормам (наприклад, злочинна поведінка, яка заслуговує карного покарання). Попередження девіантних вчинків вимагає ще з ранніх років прищеплювати повагу до моральних норм і виробляти моральні звички. Це застосування в роботі строго наукової та високої моральної основи, розгортання психолого-педагогічних досліджень щодо вивчення проблем підлітків та обґрунтування шляхів підвищення результативності профілактичної роботи з цією категорією молоді.

Результати аналізу відповідних літературних джерел та практики діяльності правоохоронних органів показують, що одним із стрижневих напрямків профілактичної роботи з дітьми є формування інтегративної якості особистості, яка дає можливість людині відчути себе юридично, соціально, морально й політично самодостатньою.



Ключовим у роботі з дітьми групи ризику є особистісний підхід до вихованця як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Це є базовим положенням, яке визначає позицію співробітника кримінальної міліції у взаємодії з кожною дитиною і колективом. Виховання вимагає відкриття унікальної "Я-концепції" кожної дитини, що допомагає усвідомленню себе особистістю, забезпечує розкриття своїх можливостей, становлення самосвідомості, самореалізації та самоутвердження. Мова йде про реалізацію принципу індивідуалізації, оскільки виховні заходи, з успіхом застосовані до одного підлітка, можуть не дати очікуваного ефекту стосовно іншого. Тому, врахування психофізіологічних і вікових особливостей вимагає вибору та здійснення таких виховних заходів, які найбільше відповідали б індивідуальним параметрам особистості неповнолітнього, того стану, у якому він знаходиться на даний момент. Дані експериментального дослідження переконують, що провідним механізмом корекційної роботи є переконання дією, тобто залученням вихованця до активної, значущої для нього і водночас суспільно корисної діяльності, в процесі якої відбувається переоцінка цінностей, формування адекватної соціальної спрямованості й відповідних соціально прийнятих зразків поведінки. Нерідко внаслідок бездоглядності й негативного впливу середовища у дітей-девіантів поведінка набуває такого стійкого й антигромадського характеру, що створює загрозу для їхнього розвитку й може стати одним із джерел дитячої злочинності. Тут, звичайно, виникає необхідність "примусового" перевиховання, яке здійснюється в закритих навчально-виховних закладах інтернатного типу, де поряд із загальними засобами й методами виховання використовуються спеціальні засоби педагогічного впливу і створюється особливий педагогічний режим [10].

Дані дослідження показують, що перевиховання підлітків "групи ризику" вимагає організації чіткої системи роботи, що передбачає тісну співпрацю співробітників кримінальної міліції у справах неповнолітніх з сім'єю, психологічною службою школи як спеціалізованим підрозділом у системі освітніх навчальних закладів, громадськими організаціями. Основними напрямками спільної діяльності фахівців психологічної служби для молоді та співробітників кримінальної міліції у справах неповнолітніх, як психопрофілактика, психодіагностика, розвиток і психокорекція, психологічне консультування. Водночас існуючі стійкі тенденції щодо росту злочинності, криміналізації дитячого середовища, девіації поведінки учнівської молоді вимагають пошуку найбільш ефективних форм ранньої профілактики правопорушень неповнолітніх, як однієї з найбільш важливих проблем національного виховання.

Наводимо приклад системи прийомів діагностико-профілактичної роботи з дітьми-девіантами, адресовану для працівників правоохоронних органів.

1. Загальнопедагогічні прийоми:

- 1.1. "Переконання" – рішення, поєднане з доказом слушності і необхідності визначеної поведінки. Доступність, аргументація і захопленість фактами, що розглядаються.
- 1.2. "Довіра" – доручення неповнолітньому відповідальної справи, що розвиває у нього почуття відповідальності і подяки за довіру.
- 1.3. "Моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили" – підвищення авторитету учня в очах однокласників при виконанні доручень. Розвиток віри у свої сили.
- 1.4. "Залучення до цікавої діяльності" – максимальне врахування інтересів і здібностей учня.
- 1.5. "Спонування гуманних почуттів" – забезпечення умов, за яких підліток стає свідком життєвих складнощів і емоційних переживань інших людей. Пробудження співчуття.

2. Прийоми, що сприяють поліпшенню взаємин:

- 2.1. "Прояви душевності" – створення ситуації уваги і турботи, пробудження в неповнолітнього почуттів радості, схвильованості, подяки.

- 2.2. “Прохання” – актуалізація почуттів власної гідності, підвищення авторитету учнів у підлітковому середовищі.
- 2.3. “Натяк” – використання методів нагадування на можливі наслідки дій.
3. Активізація позитивної спрямованості особистості:
  - 3.1. “Фланговий підхід” – організація відповідних обставин, за яких дитина заради своїх інтересів і схильностей повинна поліпшити свою поведінку.
  - 3.2. “Активізація таємних почуттів підлітка” – розуміння душевного стану учнів, проникнення в його таємниці.
  - 3.3. “Телефони довіри”.
4. Спеціальні педагогічні прийоми:
  - 4.1. “Осуд” – негативне емоційне ставлення до вчинку.
  - 4.2. “Покарання” – гуманне стягнення за визначену провину.
  - 4.3. “Наказ” – педагогічні вимоги, розраховані на беззаперечну покірність учня.
  - 4.4. “Попередження” – аналіз нерайдужних для учня перспектив у випадку його незмінної негативної поведінки.
5. Приховані педагогічні прийоми:
  - 5.1. “Паралельна педагогічна дія” – одночасний осуд або покарання вчителем, активом і колективом його окремих членів.
  - 5.2. “Педагогічний докір” – висловлення зауважень у м’якій формі.
  - 5.3. “Натяк” – організація педагогічних умов, за яких вихованцю дають можливість зрозуміти свою провину, але не доводити до осуду і покарання.
  - 5.4. “Напускна байдужість” – створення ситуації, де порушник дисципліни виявився б у незручному стані.
  - 5.5. “Іронія” – виставлення винуватого в смішному виді при неприпустимості образи особистості учня.
  - 5.6. “Напускна недовіра” – прояв недовіри можливостям підлітка, що пробуджує почуття власної гідності і прагнення змінити про себе помилкову думку.

Ефективна роботи з важковиховуваними підлітками можлива лише за умови тісної співпраці школи, сім’ї, правоохоронних органів з комісіями у справах неповнолітніх при виконавчих комітетах рад народних депутатів.

Практика показує, що взаємодію школи і комісії у справах неповнолітніх, у тому числі за участю співробітників кримінальної міліції у справах неповнолітніх, у процесі профілактичної і корекційної роботи доцільно здійснювати у двох основних формах. Це запрошення працівника міліції чи членів комісії до школи. Здебільшого його метою є проведення правових бесід (групових, індивідуальних, комбінованих) з учнями виховно-правового профілактичного характеру, а також спільних засідань комісії в райвиконкомі. Їх виховний ефект багато в чому залежить від правильного визначення цілей. Метою засідання може бути, скажімо, показ учням реальних фактів застосування виховних заходів правового характеру до неповнолітніх, поведінка яких не відповідає суспільним вимогам. Ця робота здійснюється в сукупності з бесідою, роз’ясненням, консультуванням до і після відвідування школярами засідання комісії.

Досить ефективними формами надання допомоги школі з боку комісій у справах неповнолітніх у правовому вихованні зарекомендували себе залучення активу профспілкових комітетів підприємств до виховної роботи, спрямованої на підвищення відповідальності робітників та службовців у вихованні своїх дітей; семінари голів і секретарів комісій, працівників органів освіти, учителів, працівників культури, спорту і т.д. з питань удосконалення правового виховання учнів; практичні конференції з проблем взаємодії державних органів і громадських організацій у профілактичній діяльності.

Таким чином, робота з підлітками групи ризику вимагає спільних зусиль всіх соціальних інститутів, широкого використання традиційних та інноваційних методів і організаційних форм виховання.

Наведені форми роботи урізноманітнюють освітньо-виховну та профілактичну діяльність кримінальної міліції у справах неповнолітніх і, без сумніву, стануть у нагоді майбутнім працівникам ОВС. Забезпечення взаємодії правоохоронних органів зі школами та місцевими радами народних депутатів дає змогу впровадити комплексний підхід до вирішення проблеми профілактичної роботи з дітьми-девіантами. Саме життя детермінує концентрацію зусиль суспільства, розробку механізму інтеграції різних соціальних інститутів до ефективного здійснення освітньо-виховної профілактичної роботи з підготовчими поколіннями.

Порушена нами проблема не вичерпана певною мірою. Подальшого дослідження вимагають питання обґрунтування умов удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх правоохоронців; розробки теоретико-методичного й дидактичного забезпечення процесу формування готовності випускників юридичного ВНЗ до роботи з підлітками, схильними до асоціальної поведінки тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дідик М.М. Соціальна робота та її особливості в діяльності соціально-психологічної служби МВС // Науковий вісник Ужгородського державного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород: ВАТ “Патент”, 1999. – №2. – С. 74-76.
3. Довідка про результати соціологічного дослідження “Криміногенна ситуація в Україні 1994 р.” // Проблеми боротьби з корупцією та організованою злочинністю. – К., 1998. – Т.7. – С. 698-699.
4. Зобенько НА. Взаємодія шкільного психолога і соціального педагога у профілактиці правопорушень серед учнівської молоді // Науковий вісник Ужгородського державного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород: ВАТ “Патент”, 1999. – №2. – С. 76-78.
5. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. 13.00.05 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 39 с.
6. Іванов В.М. Педагогічні умови соціалізації міських старшокласників: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. 13.00.05 / Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1998. – 20 с.
7. Козубовська І.В., Товканець Г.В. Зародження педагогічних поглядів на проблему у поведінці неповнолітніх та їх подальший розвиток у зарубіжній психолого-педагогічній науці // Науковий вісник Ужгородського державного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород: ВАТ “Патент”, 1999. – №2. – С. 74-76.
8. Некоторые особенности воспитательной работы с подростками, склонными к правонарушениям: Методические рекомендации студентам-практикантам, классным руководителям и общественным воспитателям несовершеннолетних / Отв. ред. К. М. Маличенко. – Кировоград: КГПИ им. А. С. Пушкина, 1982. – 29 с.
9. Оржеховська В. М. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: Спецкурс для студентів. – К., 1996. – 78 с.
10. Петухов Е.И. Педагогические основы предупреждения отклонений в нравственном развитии и поведении школьников: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 1986. – 50 с.
11. Туряниця В. В., Лемак В. В., Горінецький Й. І. Правова освіта та правове виховання – один із напрямів профілактики протиправної поведінки неповнолітніх: проблеми та шляхи їх вирішення // Науковий вісник Ужгородського державного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород: ВАТ “Патент”, 1999. – №2. – С. 59-63.

## **ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПОЛІЕТНІЧНОМУ УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*Статтю присвячено аналізу особливостей виховання толерантності у поліетнічному учнівському середовищі. Толерантність розглядається з позицій міждисциплінарного підходу.*

*The article is dedicated to the analysis of tolerance education peculiarities in polyethnic pupils' environment. Tolerance is considered from the viewpoint of interdisciplinary approach.*

*Постановка проблеми.* За умов глобалізації, посилення ролі етнічності, трансформації системи цінностей виховання толерантності підростаючого покоління, формування „менталітету толерантності” [2: 8] набуває якості стратегічного завдання освіти у XXI столітті. Ю.Терещенко виокремлює толерантність як „розвинуту спроможність людини приборкувати недоброзичливість у своєму ставленні до інших” серед якостей особистості, які вірогідно будуть цінуватися цивілізацією завтрашнього дня [18: 216]. Але, як свідчить аналіз виховної практики, загальноосвітні школи ще не визначають толерантність серед пріоритетних завдань, що породжує певне протиріччя між потребами суспільства в толерантній особистості та реальними можливостями закладів освіти реалізувати це завдання. Незважаючи на своєрідне запізнення у процесі узгодження сучасного рівня розвитку суспільної свідомості та навчально-виховної практики, коли суспільство відчуває зміну цінностей, а система виховання не встигає відобразити цей факт зміною цілей виховання, педагогічна теорія й практика вже знаходиться в активному пошуку найефективніших шляхів реалізації виховання толерантної особистості, про що свідчить наявність значної кількості досліджень з цієї проблеми.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій* свідчить про необхідність міждисциплінарного підходу до розуміння багатоаспектного феномену толерантності, який, на думку О.Асмолова, можна характеризувати за еволюційно-біологічним, політичним, етичним, психологічним та педагогічним напрямками [1: 6]. Крім цілої низки напрямів дослідження толерантності існує багато інтерпретацій самого терміну, що варіюються, за В.Лекторським, від байдужості до існування різних поглядів і практик до критичного діалогу між представниками різних національностей, культур, цивілізацій [10: 46-54]. У свою чергу педагогіка у процесі теоретичного осмислення проблеми толерантності звертається передусім до доробку соціальної філософії (В.Лекторський, Л.Скворцов, В.Шалін), філософії освіти (Б.Гершунський, Ю.Терещенко), психології (Г.Солдатова, О.Швачко). При філософсько-соціологічному підході толерантність розуміється як соціальне явище, обумовлене певними соціально-економічними і політичними відносинами, традиціями міжетнічного спілкування, рівнем політичної і гуманітарної культури суспільства, тобто толерантність є різновидом взаємодії та взаємовідносин у неоднорідному соціумі між різними сторонами (індивідами, соціальними групами), за яких сторони виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях” [12: 352]. За висловленням В.Шаліна, своє предметне вираження толерантність знаходить у різних соціальних практиках, де вона виконує функцію регулятора людської життєдіяльності, виступаючи культурною нормою й моральною цінністю [20]. При психологічному підході до проблеми толерантності вивчаються структура сприйняття, соціальна дистанція, упередженість та інші психологічні фактори у міжособистісному та міжгруповому спілкуванні представників різних етнокультурних груп. На думку Г.Солдатової, толерантність є інтегральною характеристикою індивіда, що визначає його здатність у проблемних та кризових ситуаціях активно взаємодіяти з оточуючим середовищем з метою відновлення власної нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, запобігання

конфронтації та розвитку позитивних взаємовідносин із середовищем, з урахуванням чого головним завданням практичної діяльності психолога є формування толерантності в межах усього діапазону психологічної стійкості, починаючи від нервово-психічної й закінчуючи стійкістю до етнокультурних, соціальних, світоглядних та інших розходжень [16].

Як педагогічна категорія толерантність розглядається у контексті виховання дружби народів та культури міжнародного спілкування у полікультурному соціумі (З.Гасанов О.Грива, В.Заслуженюк, В.Кукушин, В.Присакар), причому виділяються різні види толерантності залежно від її спрямованості. Наприклад, В.Заслуженюк та В.Присакар присвячують свої дослідження вихованню міжетнічної толерантності [6], [13], В.Кукушин вважає доцільним виокремлювати міжрасову, міжнародну (міжетнічну), міжрелігійну (міжконфесійну) толерантність [9], Д.Зинов'єв у свою чергу пропонує розглядати явище терпимості до різних проявів людської життєдіяльності у комплексі усіх її різновидів, використовуючи термін соціокультурна толерантність, яка є моральною якістю особистості, що характеризує терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної приналежності, та виражається у прагненні досягти взаємоповаги, порозуміння й узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування тиску методами роз'яснення й переконання [7].

За умов існування багатьох концепцій розуміння сутності явища толерантності актуальним залишається з'ясування особливостей виховання толерантності у поліетнічному учнівському середовищі як педагогічної проблеми, що є *метою цієї статті*. Досягнення цієї мети вимагає вирішення таких *завдань*:

- проаналізувати особливості поліетнічного учнівського середовища з точки зору його конфліктогенного потенціалу;
- визначити складові виховання толерантності як якості особистості у поліетнічному учнівському середовищі.

*Виклад основного матеріалу.* За етнічним складом свого населення Україна відноситься до числа поліетнічних країн, на території якої мешкають представники понад 120 етносів, які мають офіційний статус національної (етнічної) меншини, що зафіксовано юридично в Конституції та законах [14]. Зокрема відповідно до Конституції України, всі громадяни України незалежно від їхньої національної належності, віросповідання, походження, місця проживання, політичних переконань, культурної і мовної самоідентифікації складають український народ, причому держава сприяє консолідації та розвитку української поліетнічної та полікультурної нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин, що є громадянами України. Законодавство України містить норми щодо захисту громадян від дискримінації за національною чи релігійною ознакою: проголошується неприпустимість расизму, ксенофобії, антисемітизму; міжнародна, міжетнічна, міжконфесійна ворожнеча, ненависть вважаються порушенням прав і свобод людини, посяганням на її честь і гідність.

Державна політика у сфері міжнародних відносин базується на принципі етнокультурного плюралізму, який у концентрованому вигляді можна виразити формулою „єдність у багатоманітності” [11: 54]. Закон „Про національні меншини в Україні”, ряд інших законодавчих актів закладають правову базу для задоволення специфічних мовних та культурних потреб і запитів представників різних етнічних груп. На законодавчому рівні етнічним меншинам гарантується право на національно-культурну автономію: користування й навчання рідною мовою чи її вивчення в учбових закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій; сповідування своєї релігії; створення національних культурних і навчальних закладів. Отже, політика держави у сфері освіти спрямована на збереження етнічного різноманіття населення країни, причому наголошується на необхідності дотримуватися в організації та реалізації навчально-виховного процесу принципу етнізації, що має сприяти збереженню культур різних етносів та розвитку гармонійних міжетнічних відносин у суспільстві.

У той же час, незважаючи на досить виважену політику держави у сфері національних відносин та відсутність відкритої конфронтації між представниками різних етнокультур на території країни, українське поліетнічне суспільство містить у собі прихований конфліктогенний потенціал, що, на думку В.Свтуха, є природним наслідком поліетнічного складу населення, оскільки сам факт етнічної різноманітності, своєрідної мозаїчності об'єктивно закладає конфлікт [5]. Незважаючи на дію процесів асиміляції, які допомагають представникам різних етнокультурних традицій пристосовуватися один до одного та уникати конфліктів, поліетнічне суспільство будь-якого масштабу не слід розглядати як „плавильний казан”, у якому всі етноси „переплавляються” в один. Людина в більшості випадків зберігає приналежність до рідної культури, культури власного етносу, хоча й може поєднувати в собі риси декількох культур або мати розмити, нечітку етнічну ідентичність. Як зазначає Т.Стефаненко, саме у поліетнічному середовищі в особистості є більше підстав відчувати свою етнічну приналежність. Так, наприклад, людина, що мешкає у поліетнічному мегаполісі, гостріше усвідомлює власну етнічну ідентичність, ніж людина з моноетнічної провінції [17: 254].

Етнічний конфлікт має специфічні риси, що обумовлюються особливостями такого явища, яким є етнос. За одним із визначень сутності цього поняття, етнос є „сталим колективом людей, який склався в результаті природного розвитку на основі специфічних стереотипів свідомості й поведінки”, причому етнічні структури виконують важливу компенсаторну функцію у свідомості особистості, за допомогою якої людина відшкодовує ті втрати у сфері особистісно-психологічного комфорту, які створюються в результаті виконання анонімно-казенних, формальних соціальних ролей, доповнює нестачу позитивних людських почуттів, відновляє стан соціального комфорту [11: 41]. Особливості етнічної самосвідомості, основною рисою якої є протиставлення „ми-вони”, закладають потенціал соціального конфлікту на етнічному підґрунті. На думку авторів „Етнічного довідника”, для етнічної самосвідомості характерна наявність глибинних архаїчних прошарків, що в ситуаціях конфлікту можуть надавати вчинкам його учасників ірраціональних, неконтрольованих за засобами і напрямками рис. Вірогідність етнічних конфліктів залежить від багатьох чинників, серед яких особливу увагу привертають рівень соціально-економічного розвитку суспільства; забезпечення рівноправ'я всіх етнічних меншин на усіх рівнях суспільно-політичного й економічного життя країни; рівень освіти, оскільки етнічні почуття виявляються найгостріше у тих, хто має невисокий рівень освіти [4: 132]. Отже, за умов поліетнічності населення взагалі та учнівських колективів зокрема виховання толерантності набуває особливого значення, оскільки саме толерантність має сприяти гармонізації ситуації відносин між представниками різних етнокультурних спільнот. Як зазначає Л.Скворцов, толерантність є найважливішою умовою знаходження компромісів, подолання конфліктів, в той час як нетерпимість веде людство до братської могили. На його думку, толерантність як тип індивідуальних і суспільних відносин до соціальних і культурних розходжень, як терпимість до чужих думок, вірувань і форм поведінки можна розглядати в якості одного з фундаментальних ознак цивілізованості, рівня політичної культури [15].

Отже, система виховання має сприяти гармонізації міжетнічних відносин у суспільстві завдяки вихованню толерантної особистості, але сучасні соціально-педагогічні реалії свідчать про наявність невирішених проблем у цій сфері. Наприклад, зміст навчання й виховання сучасних закладів освіти не завжди відповідає вимогам формування толерантності школярів. Аналізуючи зміст навчально-виховного процесу, О.Кресін зазначає, що сучасні шкільні підручники не сприяють формуванню толерантного ставлення до інших народів, навіть до таких, що мешкають на території України вже багато століть, що призводить до формування так званої латентної нетолерантності, прояви якої можна помітити в існуванні стереотипів та упереджень стосовно представників інших етнокультурних груп. Він вважає, що історична література і новітні підручники з літератури містять у собі етноцентричний, а власне, україноцентричний, дискурс. Іншу концепцію, яка теж відображається в українських

шкільних підручниках, О.Кресін характеризує як цивілізаційний та релігійний шовінізм, оскільки історія України вивчається в контексті історії західної цивілізації й православної культури, в той час як ігнорується історія українських католиків та мусульман. Таким чином, шкільні підручники виховують певні негативні риси в молодого покоління, такі як регіоналізм, відчуття непричетності до загальноукраїнського процесу цілого ряду регіонів, ксенофобію і нетерпимість до неукраїнського населення. Вихід із цієї ситуації О.Кресін вбачає у відмовленні від етнічного історієписання, синхронному дослідженні історичного процесу в різних народів [8]. Зміст виховання також потребує певного оновлення на принципах плюралізму та діалогу культур.

Наведене вище дозволяє стверджувати, що виховання толерантності є стратегічним завданням сучасної освіти. Завдяки посиленню міграційних процесів сучасна людина має бути готовою до активної та продуктивної взаємодії з представниками інших культур, традицій, вірувань, необхідною умовою для чого стає толерантність як на рівні міжособистісного, так і міжгрупового та колективного спілкування у поліетнічному та полікультурному соціумі.

Толерантна особистість має володіти цілим комплексом знань та вмінь, які набуваються лише завдяки цілеспрямованій роботі з боку вихователів, оскільки стихійні впливи середовища можуть призвести до формування інтолерантної особистості, що проявляється у проявах етноцентризму, націоналізму, ксенофобії. Тому цілеспрямоване виховання толерантності в учнів загальноосвітніх шкіл В.Присакар розглядає як „процес соціалізації особистості, організація якого покликана систематизувати й упорядкувати вплив на школярів етносоціального середовища, сформувати у них власний позитивний досвід міжетнічних взаємин, нейтралізувати негативні впливи у таких стосунках [13: 144].

У виховному процесі толерантність – це, передусім, мета й очікуваний результат виховання, що супроводжується формуванням певних світоглядних ціннісних позицій, емоційної сфери, соціальних установок, умінь та навичок поведінки. Аналізуючи комплекс завдань з виховання толерантності у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, В.Присакар пропонує триєдину систему, до складу якої входять „нагромадження позитивних інформаційно-теоретичних знань про свій народ та інші етноси; виховання позитивних емоційно-чуттєвих уявлень щодо відношення до свого та інших народів; формування толерантних світоглядних установок і орієнтацій щодо ставлення до представників інших народів та етнічних груп” [13: 144]. Отже, виховання толерантності торкається як сфери свідомості та почуттів, так і проявів діяльності й поведінки особистості. Оволодіння знаннями з історії та культури етносів, що мешкають як в Україні взагалі, так і на території окремих її регіонів передбачає здобуття основ етнологічних та культурологічних знань про різні національності, їхні етнопсихологічні та культурні відмінності; формування усвідомлення єдиної історичної долі усіх народів, що складають населення України, та їхньої спільної відповідальності за долю Батьківщини; формування розуміння необхідності діалогу культур для збагачення та розвитку кожної етнічної культури; вивчення та критична оцінка як позитивного, так і негативного історичного й сучасного досвіду взаємодії різних народів (наприклад, з’ясування причин та аналіз наслідків війн та конфліктів на етнополітичному ґрунті). На емоційному рівні вихованню толерантності сприятимуть формування позитивного ставлення до етнокультурних відмінностей різних народів; запобігання та ліквідація негативних емоцій по відношенню до різних етносів, що навіть за умов безконфліктного співіснування різних етносів можуть проявлятися як стереотипи та упередження. Виховання толерантної поведінки забезпечується комплексом заходів та окремих методик, метою яких є формування культури міжнаціонального спілкування у повсякденному житті та залучення вихованців до участі у різноманітних видах діяльності етнокультурного змісту, а саме фольклорних фестивалів, національних святкуваннях, історико-культурних та етнографічних екскурсій, зустрічах із видатними представниками різних народів тощо.

З іншого боку, толерантність у процесі виховання розглядається як якість особистості, тобто сукупність стійких потреб і способів їхньої реалізації, які формуються в людини у процесі колективної й індивідуальної діяльності. За визначенням авторів „Філософського енциклопедичного словника”, толерантність є терпимістю до іншого роду поглядів, звичок, традицій, особливо стосовно особливостей різних народів, націй і релігій. Вона є ознакою впевненості в собі й свідомості надійності своїх власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, що не боїться порівняння з іншими точками зору й не уникає духовної конкуренції [19: 457]. На думку О.Гриви, толерантність як особистісна якість містить у своєму складі певні компоненти, а саме когнітивний (знання історії і культури різних етносів, основи релігійних знань), аксіологічний (цінність особистості, соціальна відповідальність, подолання стереотипів), інструментальний (вміння спілкуватися з представниками інших культур, діяти в умовах полікультурного світу, полікультурно мислити, здійснювати саморегуляцію), якісний (терпіння, відсутність тривожності, емпатія, соціальна гнучкість, соціальна перцепція, емоційна стабільність, самостійність) [3: 16]. Таким чином, ідеальною толерантною особистістю є соціально-активна людина, в основі якої закладені найважливіші моральні принципи людських відносин, це людина, що активно й гармонійно взаємодіє з оточуючим поліетнічним та полікультурним соціальним середовищем на засадах плюралізму, свободи, діалогу культур.

Вихованню толерантної особистості мають сприяти особливим чином організоване навчання й виховання. Зміст навчально-виховної роботи має бути оновлений на засадах етнокультурного плюралізму та діалогу культур. До змісту предметів гуманітарного циклу необхідно включати інформацію про різні етнокультури, їхню історію та видатних представників. До інших педагогічних умов виховання толерантної особистості в умовах поліетнічності належать вивчення та актуалізація у навчально-виховному процесі етнопсихологічних особливостей вихованців, їхніх етнічних інтересів та цінностей; використанні виховного потенціалу поліетнічного учнівського середовища; розробка та впровадження технології виховання толерантності.

Дослідження особливостей виховання толерантності в поліетнічному учнівському середовищі дозволяє зробити такі *висновки*.

Поліетнічне середовище будь-якого масштабу закладає об'єктивні умови для виникнення конфлікту, що пояснюється особливостями феномену етносу. Зустріч різних систем цінностей, менталітетів та культурних традицій не завжди проходить гармонійно та на сприятливих для всіх учасників взаємодії умовах. Виховання толерантності у поліетнічному суспільстві стає важливим завданням запобігання конфліктів та сприянні продуктивної взаємодії та розвитку представників усіх етнокультурних груп.

Актуальність виховання толерантності у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл пояснюється необхідністю вирішення протиріччя між суспільним замовленням та можливостями учбових закладів. Під час педагогізації поняття толерантності, теорія та методика виховання звертається до міждисциплінарного підходу, вивчаючи доробок суміжних галузей науки. Толерантність розглядається як світоглядна позиція, моральна цінність та особистісна якість, що характеризується комплексом психологічних характеристик.

Стаття не вичерпує усіх аспектів, пов'язаних із предметом дослідження, та відкриває можливості подальших пошуків у напрямі розробки та апробації технології виховання толерантності, психолого-педагогічної підготовки вчителя до виховання толерантності в умовах поліетнічного учнівського середовища.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии – к реальности // На пути к толерантному сознанию. – М.: Смысл, 2000. – 255с.
2. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. – Педагогика. – 2002. – №7. – С. 3-12.



3. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія. – К.: ПАРАПАН, 2005. – 228с.
4. Етнічний довідник. У 3-х ч. Ч. 1. Поняття та терміни/ В.Свтух. – К.: НАН України, Інститут соціології, 1997. – С.132
5. Свтух В. Питання міжетнічного конфлікту в суспільному розвитку поліетнічних країн // Толерантність у поліетнічному суспільстві: питання теорії і практики. – К.: Фонд “Європа ХХІ”, 2003. – 156 с. <http://www.europehhi.kiev.ua/book/43deeb02904521cfaa068f00b817b0d4.doc>
6. Заслуженюк В.С., Присакар В.В. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування// Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С. 66-74.
7. Зиновьев Д.В. Социально-психологический портрет студента в контексте толерантности // <http://res.krasu.ru/paradigma/2/6.htm>
8. Кресін О. Питання відкритої та латентної нетолерантності в освітніх процесах // Толерантність у поліетнічному суспільстві: питання теорії і практики. – К.: Фонд “Європа ХХІ”, 2003. – 156 с. // <http://www.europehhi.kiev.ua/book/43deeb02904521cfaa068f00b817b0d4.doc>
9. Кукушин В.С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме: Пособие для учителя. – Ростов-на-Дону: ГинГо, 2002. – С. 124-173.
10. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – №11. – С. 46-54.
11. Мала енциклопедія етнодержавознавства /НАН України. Інститут держави і права ім. В.М.Корецького; Редкол.: Ю.І.Римаренко (відп. ред.) та ін. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – С. 41-54.
12. Політологічний енциклопедичний словник: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. – К.: Генеза, 1997. – С. 352.
13. Присакар В.В. Виховання міжетнічної толерантності у структурі морально-духовного розвитку особистості школяра// Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Збірник наукових праць. Кн.І. – К.: Педагогічна думка, 2000. – С.138-145.
14. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року // <http://www.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>
15. Скворцов Л.В. Толерантность: иллюзия или средство спасения? // Октябрь. – 1997. – № 3. – С. 138-155.
16. Солдатова Г. Практическая психология толерантности // <http://www.tolz.ru/library/?id=425>
17. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2003. – С. 254.
18. Терещенко Ю.І. Виховний ідеал: філософське бачення шляхів започаткування нового // Практична філософія. – 2005. – №1. – С. 210-218.
19. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2004. – С. 457.
20. Шалин В.В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость). – Ростов-на-Дону: Сов. Кубань, 2000. – 255с.

**УДК 371.321.1**

**І.А. Нагрибельна**

### **ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ПОЧАТКОВА ЛАНКА ОСВІТИ)**

*У статті акцентується увага на доцільності використання проблемного навчання у початковій ланці освіти в процесі вивчення рідної (української мови).*

*The article makes an accent on paying attention on the necessity of the usage of problematic studying on the primary level of education in the process of mother tongue (Ukrainian language) studying.*

Останнім часом вчителі-практики та викладачі вищої школи все більше уваги приділяють технології проблемного навчання, визначають його місце у навчальному процесі, зокрема в початковій ланці освіти.

Концептуальною основою проблемного навчання є теорія, що була розроблена американським філософом, психологом та педагогом Дж. Дьюї у 1894 р.

Науковий інтерес до цього питання виявляли А.Бассіс, М.Юбер, А.Брушлинський, А.Матюшкін, М.Махмутов [1: 21-22].

Останнім часом до аналізу проблемного навчання в школі звертались Т.Шамова (2001), В.Васильєв, Г.Анохіна (2003), М.Чошанов (2004).

Про те, що ідея проблемного навчання існує давно свідчить і той факт, що в академії Платона та ліцеї Аристотеля використовувалися проблемні методи, які заохочували учнів шукати аргументи та контраргументи під час обговорення тих чи інших питань.

Мета даної статті полягає у дослідженні ефективності використання проблемних ситуацій на прикладі інтегрованих уроків з української мови та читання в початкових класах.

У наш час під проблемним навчанням розуміється така організація учбового процесу, що передбачає створення проблемних ситуацій під керівництвом учителя та активну самостійну діяльність учнів з вирішення цих ситуацій, що сприяє розвитку творчого мислення й опануванню продуктивними знаннями, уміннями й навичками.

Створення проблемної ситуації на уроці викликає поштовх для **самостійного пошуку** учнями **власного рішення**.

Організація самостійного пошуку учнів у процесі навчання призводить до засвоєння нових знань та до розвитку мислення. Цей аспект є дуже важливим для стимуляції навчання молодших школярів.

Практичний досвід застосування проблемних ситуацій у школі дозволив визначити основні шляхи створення проблемного навчання.

Пропонуємо модель, що ілюструє етапи створення проблемних ситуацій:

- вплив на емоції та почуття учнів (здивування, хвилювання, бажання діяти та ін.);
- мотивація практичної доцільності певного матеріалу;
- мотивація особистісної значимості певного матеріалу.

Існує багато способів створення проблемних ситуацій, це залежить від творчих можливостей учителя, особливостей класу та специфіки дисципліни.

З метою унаочнення сказаного, пропонуємо інтегрований урок з читання й української мови в 3 класі, на якому використано проблемно-пізнавальні ситуації.

### **Інтегрований урок з читання й української мови**

**Тема:** Поняття про іменник як частину мови.

Любов до природи рідного краю у творчості М. Підгірянки.

**Мета:** Засобами літературної мови розширювати знання учнів про іменник, як частину мови. Закріплювати гігієнічні навички письма.

Продовжувати знайомство третьокласників із творчістю українських дитячих поетів. Виховувати любов і повагу до природи рідного краю. Розвивати вміння складати діалоги, вирішувати в процесі роботи різноманітні проблемні ситуації.

Формувати спостережливість, уміння бачити і відчувати красу рідного краю.

#### **Обладнання:**

Портрет поетеси М. Підгірянки, індивідуальні картки для парної та групової роботи.

Плакат “Пори року”, виставка книжок М. Підгірянки.

Словник Л.П. Мовчун “Правопис і будова слова”.

#### **Хід уроку:**

##### **I. Організаційний момент.**

Сьогодні на уроці ми будемо продовжувати роботу над розвитком усного і писемного мовлення. В процесі уроку вам треба бути уважними, адже завдання уроку потребують використання ваших знань і умінь, набутих на попередніх уроках.

## **II. Розвиток пошукової активності учнів у процесі виконання практичних завдань.**

1. Щоб визначити тему уроку ви повинні якнайшвидше об'єднати букви у слова, що зашифровані на картках, і прочитати назву теми уроку.

Завдання для I варіанту:

Поняття про іменник як частину мови

Завдання для II варіанту:

Любов до природи рідного краю у творчості Марійки Підгірянки

Перевірка завдань.

Перечитайте, звірте з записаним на дошці і запишіть тему уроку в зошити.

Отже, назва теми відома.

## **III. Повідомлення теми і мети уроку.**

**Поняття про іменник як частину мови.**

**Любов до природи рідного краю в творчості Марійки Підгірянки.**

Чи відрізняється цей урок від попереднього?

(У ньому поєднано два навчальні предмети: читання і українська мова)

Повідомлення мети уроку.

На уроці ми будемо читати твори М. Підгірянки, виконувати вправи з рідної мови, застосовуючи знання, набуті в попередніх класах.

## **IV. Актуалізація опорних знань.**

Згадайте, яка частина мови називається іменником.

Запишіть у картці визначення іменника, як частини мови.

Попрацюйте в групах:

– учні 1 варіанту записують іменники, які називають живі предмети (істоти).

– учні 2 варіанту записують іменники, які називають неживі предмети (неістоти).

Обміняйтесь картками і перевірте правильність виконаного завдання в сусіда по парті.

Після перевірки в своїй картці у другій колонці виконайте завдання сусіда по аналогії, але не повторюючи слова. Знову обміняйтесь картками і перевірте. За правильне виконання завдання в таблицю оцінювання роботи на уроці поставте собі 2 бали.

## **V. Основна частина. Розвиток неперервної пошукової пізнавальної діяльності.**

Переходимо до наступного етапу уроку. Пригадайте, які твори Марійки Підгірянки вивчали у другому класі ("Ходить, ходить зима гаєм"). До якого жанру вони відносяться? (Вірші).

1. Прочитайте у своїй картці розповідь про життя і творчість поетеси (додаток 3).

Знайдіть у біографічній довідці відповіді на питання.

Для 1 варіанту:

В яких умовах виросла майбутня поетеса? (Відповіді запишіть у зошитах).

Для 2 варіанту:

Прочитайте і запишіть у зошитах речення в якому зазначено, хто читає вірші М. Підгірянки.

Додаткове завдання. Підкресліть іменники.

Перевірка. За правильно виконане завдання – 2 бали. Запишіть у таблицю оцінювання.

2. Творча колективна робота (Завдання 4).

Прочитайте назву вірша М. Підгірянки "Що я люблю?"

На ваших картках вірш поетеси, який ви зможете прочитати, вставивши пропущені літери і дізнатися, що ж любить поетеса.

Люблю мату(сю), бать(ка) люблю,

се(ло), де вперше сонце зустрів,

люблю хати(ну) рідну свою,

люблю в крини(ці) блакитну гли(б),

і рідну шко(лу), і вчител(лів),

Виконавши завдання, прочитайте сусіду по парті свій варіант відповіді. Запишіть у дві колонки в зошит слова-назви предметів (істоти-неістоти), які ви прочитали, відновлюючи текст вірша М. Підгірянки "Що я люблю?"

Ці слова і є відповіддю до назви-питання.

**Настав час для відпочинку.**

**Починаємо фізхвилинку.**

Звучить аудіозапис “Пори року”.

**3. Підготовка до сприймання нового вірша.**

Сідайте рівненько. Прочитайте загадки. Відгадки запишіть у кросворді, вміщеному внизу карки, під загадками.

1. І ось прийшла вона.

Холодними руками

Скувала ріки і ставки,

Заслала ниви килимами,

До сіл засипала стежки.

(Зима).

2. Зійшли сніги.

Птахи летять.

Погода тепла.

Сонце світить.

Яка пора?

(Весна).

3. В небі ластівка летить,

З вітром листя шелестить,

Воду п’є лелека,

Сонце палить. Спека.

Дозріває жито. Яка пора?

(Літо).

4. Хто вона, ота красуня

В золотім намисті,

Що без пензля і без барв

Скрізь фарбує листя?

(Осінь).

1					
2					
3					
4					

Хто здогадався, про що буде наступний вірш, який ми вивчатимемо на уроці?

Він називається “Співанка про місяці”. Написала М. Підгірянка.

**4. Словникова робота.**

Запишіть у колонку слова – назви місяців, починаючи з першого січня.

Поставте наголос. А якщо у вас виникне сумнів, щодо написання назв місяців, зверніться до “Правопису” Л.П.Мовчун.

(Самостійна робота дітей).

січень

травень

вересень

лютий

червень

жовтень

березень

липень

листопад

квітень

серпень

грудень

Фронтальна перевірка. При умові правильного виконання завдання занесіть у свою таблицю оцінювання 2 бали.

– На яке питання відповідають ці слова?

– Яке слово було складним для написання? Чому?

– Як перевірити правопис слова, якщо ненаголошений голосний не перевіряється наголосом?

– Прочитайте самостійно вірш М. Підгірянки на сторінці 29.

– Визначте, з якою інтонацією і в якому темпі треба читати вірш?

**5. Робота над змістом вірша в парах.**

Перший учень називає назву місяця, а другий – характерну ознаку цього ж місяця.

Кожна пара учнів називає лише один місяць і його ознаку. Потім оплеском передають естафету наступній парі. Естафета триває, поки ви всі не перечитаете вірш ”ланцюжком”.

Отже, гра-естафета ”Співаночка про місяці” почалась.

Перевірка:

Опис якого місяця вам найбільше сподобався?

Зверніться до зошитів, напроти назви кожного місяця напишіть його характерні ознаки. Наприклад: Січень – кличе мороз.

Пам'ятайте про правильну посадку.

Перевірка завдання.

Обміняйтесь зошитами з товаришем по партії. При умові правильного виконання занесіть у таблицю оцінювання два бали.

#### **VI. Систематизація і узагальнення знань, умінь і навичок.**

Склади прислів'я і визнач яке з них найбільш влучно підходить до віршів М. Підгірянки.

- |                       |                           |
|-----------------------|---------------------------|
| 1. Та земля мила,     | якій своє гніздо не миле. |
| 2. Погана та пташка,  | а біля матері добре.      |
| 3. На сонці тепло,    | той багато вміє.          |
| 4. Хто багато робить, | де тебе мати народила.    |

Перевірка.

1. Та земля мила, де тебе мати народила.
2. Погана та пташка, якій своє гніздо не миле.
3. На сонці тепло, а біля матері добре.
4. Хто багато робить, той багато вміє.

За правильну відповідь поставте в таблицю оцінювання один бал.

#### **VII. Підсумок уроку.**

– Які почуття викликала у вас поезія Марії Підгірянки?

До чого закликає нас поетеса у своїх віршах?

#### **VIII. Для виконання домашнього завдання я пропоную об'єднатися в групи.**

Завдання ви знайдете на своїх картках.

**1 група.** Ваш однокласник не був на сьогоднішньому уроці. Ви вирішили відвідати його і розказати якою роботою займалися на уроці. Які були складні завдання, а які цікаві.

**2 група.** Ви з однокласником прийшли до бібліотеки по книжку М. Підгірянки, щоб підготуватись до позакласного читання. Ви спілкуєтесь з бібліотекарем.

**3 група.** Розкажіть, чому діти різних поколінь залюбки читають вірші М. Підгірянки.

**4 група.** Якби вам вдалось продовжити вірш М. Підгірянки “Що я люблю?”, які б свої об'єкти природи ви описали?

Проаналізувавши концептуальну основу теорії проблемного навчання, можемо зробити висновок про те, що фундаментом розвитку творчої особистості, формування її пізнавального інтересу є створення ситуації активного пошуку, роздумів, суперечності суджень, здогадок. Усі зазначені чинники містить у собі проблемне навчання.

Репрезентований матеріал підтверджує думку про ефективність і доцільність технологій проблемного навчання в початковій ланці освіти та доводить перспективність подальших розвідок у даному напрямку, зокрема в контексті використання проблемних технологій в основній ланці освіти.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Васильев В., Анохина Г. Современные педагогические технологии. – Воронеж, 2003. – 68 с.
2. Чошанов М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М., 2003. – 125 с.
3. Шамова Т. Дальтон-технология // Завуч. – 2001. – №1. – С. 34-36.

**УДК 37.013**

**О.А. Кузнецова**

### ***ВИБІР У СИСТЕМІ ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ***

*Моральне самовизначення – це моральний вибір. Про моральний вибір можна говорити і як про вибір вчинків, і як про вибір цінностей. По суті це два різновиди*

морального вибору, які мають різне значення. Якщо перше – це вибір форм поведінки, що реалізує вже прийняті людиною моральні цінності, то друге – вибір, який визначає моральну орієнтацію особистості, спрямованість її вчинків.

*Moral selfdetermination is a moral choice. Moral choice can be said as about the choice of actions and values. In fact, these are two kinds of moral choice which have different meaning. If the first one is the choice of the forms of behaviour, which determines the moral values that a man has already accepted. In the second one, it is the choice, which determines the moral orientation of the person, the orientation of his actions.*

Постановка проблеми. Як педагогічна категорія вибір традиційно присутній в дослідженнях, що стосуються професійного самовизначення, професійної орієнтації, але ж і ціннісне самовизначення включає вибір як провідний компонент. Вибір пронизує всі форми життєдіяльності особистості: спілкування, діяльність, навчання і т.ін. Форми вибору у край багатоманітні, вони варіюються у кожному конкретному випадку. Проте врешті саме вибір дозволяє співвіднести зовнішні обставини і внутрішні спонуки-потреби особистості. Вибір – це складна, „багатоступінчата” дія, в яку вступають емоційно-вольові й раціональні компоненти, забезпечуючи його безперервність і результативність [2: 31].

Мета статті – визначити місце вибору у системі ціннісного самовизначення особистості. Особливе значення у виборі мають ціннісні орієнтації, що формуються у особистості. Вони пронизують вибір і далі, впливають не тільки на підбір певних мотивів, але, що ще важливіше, на ту послідовність вчинків, яку можна позначити як лінію поведінки особи. Ціннісні орієнтації виступають як вектори моральної свідомості особистості [1: 35].

Вибір – це певний механізм співвідношення зовнішнього і внутрішнього плану життєдіяльності особистості, це компонент ціннісного механізму в ланцюжку: пошук – оцінка – вибір – проєкція. Вибір завжди спрямований у майбутнє. Це перехід від слова через оцінку до вчинку [1: 57].

Єдність необхідності і активності у виборі розглядається соціально-філософськими дослідженнями В.А. Ануфрієва, Л.М. Архангельського, С.С. Батеніна, В.А. Глазиріна, Б.А. Грушина, Б.Е. Давидовича, М.Г. Каган, А.В. Меренкова, М.Ю. Мізуліна, Т.З. Філонова, В.А. Ядова та інших авторів. Існує поширене розуміння свободи як можливість вибору. В сучасних філософських дослідженнях до визначення категорії свободи є такий, коли свобода визначається як „здатність людини діяти відповідно до своїх інтересів і цілей, спираючись на пізнання об’єктивної необхідності”. Ряд авторів (Б.А. Грушин, В.Е. Давидович, М.С. Каган) визначає свободу не як здатність, а як можливість людини діяти відповідно до своїх інтересів, ґрунтуючись на пізнаних нею закономірних зв’язках явищ і подій об’єктивного світу [4: 104].

Нам представляється визначення свободи через можливість дії більш правильним, оскільки здібності є лише „суб’єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності”, а можливість припускає і наявність здатності, і наявність об’єктивних умов для реалізації цих здібностей”[3: 45].

Можливість вибирати ті або інші засоби, ставити різні цілі, вибирати умови діяльності робить її все більш вільною. Як тільки з’являється можливість вибору, тобто свобода, з’являється самовираження.

Чавчавадзе Н.З., досліджуючи процеси ціннісного освоєння дійсності особистістю, ставить питання про свободу вибору і свободу творчості як чинники привласнення особою цінностей суспільства [6: 171].

Оскільки вибір у філософії й соціології розглядається як процес вирішення деяких раніше назрілих протиріч, і керований цими об’єктивно назрілими суперечностями, – остільки він повинен бути через необхідність дозволений. Форма його дозволу може бути різною і в своїй неповторності випадковою через безліч подій і явищ, що беруть участь у даному процесі. Отже, одна із задач підготовки людини до вибору полягає в тому, щоб співвіднести різноманітні одиничні, випадкові події, обставини з їх загальною основою і,

визначаючи способи вирішення протиріч, змінювати, впливати на випадкові події, обставини.

Істотним для дослідження педагогічних процесів є питання, яке ставлять В.Е. Давидович і М.С. Каган про те, яка логіка руху детермінант, що приводить до реалізації свободи вибору, чи йде розвиток чинників паралельно або одні визначають відсутність інших. Аналіз філософських досліджень показує, що значна частина дослідників сходиться на тому, що свобода повинна виражати, перш за все, об'єктивну закономірність, необхідність оптимального рішення об'єктивної задачі. У реальному процесі вибору „саме внутрішні детермінанти визначають напрям дії зовнішніх детермінант” [3: 54].

Багато конкретних педагогічних ситуацій розв'язуються тільки в процесі самостійного вибору особистості. Освіта в цілому також можлива тільки в умовах реалізації ним свого вибору. Саме тому найважливішою педагогічною задачею є створення умов для самостійного вибору, його стимулювання, формування у студентів готовності і здатності діяти на основі постійного вибору і вміння виходити з ситуації вибору без стресу. Соціальні зміни, що відбуваються, можуть бути радикальними і продуктивними, тільки якщо ВНЗ зможе готувати до життя ініціативну особистість, здатну здійснювати ці зміни на основі вибору грамотного рішення, азбука якого досягне в повсякденному ухваленні рішень у ВНЗ і в молодіжних співтовариствах.

Готовність студента до відповідального вибору може бути сформована, але для цього необхідні певні умови, реалізовані життєдіяльністю колективу ВНЗ. Причому необхідно зазначити, що вільне залучення до об'єктивної, узагальненої цінності (цінності культури, суспільства) не розчиняє людської індивідуальності, а висвічує її. Свідомість, володіючи деякою системою цінностей, в ситуації вибору підводить альтернативи під одну ціннісну підставу, в результаті кожна альтернатива одержує свою оцінку, і та з них, яка оцінена вище, обирається свідомістю.

Вибір особи в системі ціннісного самовизначення виконує функції гносеологічну, фіксує, корегує, стимулює і знаходиться в тісному взаємозв'язку з механізмом пошуку, виступаючи важливим засобом формування нового знання, нових понять, нових категорій.

Разом з тим необхідно відзначити, що оцінка як механізм привласнення знань в процесі ціннісного самовизначення також пов'язана з механізмом вибору.

Оцінка характеризується актом вибору, переваги суб'єктом яких-небудь об'єктів, їх властивостей, відносин. Процедура її винесення припускає співвідношення оцінюваного предмета з іншими, порівняння його за певними якостями з однопорядковими явищами або з нормою, ідеалом. Людина, стикаючись з проблемою вибору цілей і засобів діяльності, балансує на межі вибору необхідного і можливого, постійно оцінює зовнішню ситуацію і проводить самоаналіз і самооцінку, тому взаємозв'язок вибору і оцінки, оцінки і вибору очевидний і багатозначний.

Цінність, існуючи як регулятор вибору, найбільшою мірою привласнюється у спілкуванні, виявляється в життєдіяльності колективу. У взаєминах в колективній діяльності і спілкуванні найбільшою мірою висвічується цілісна система цінностей особи, а в моральному виборі найвиразніше виявляються взаємозв'язки ціннісного механізму орієнтації, здійснюючи моральний вибір, людина неминує проектує вчинки інших людей на свої власні. У цих ситуаціях неодмінним учасником вибору є мотив. Проте не можна зводити вибір до одних тільки понятійних, раціональних рішень. Вибір може бути і несвідомим, інтуїтивним (підсвідомим), але усвідомлення через особову самооцінку потреб і спонук, що стимулювали моральний вибір, повертає нас до початкового пункту – початку процесу вибору. Але початку вищого рангу – усвідомленому, відображає досвід успіхів і помилок вибору і ступінь цінності вчинку, реалізованих особистістю. Таким чином, в завершальній фазі вибору укладений ідеальний момент, що містить можливість і імпульс подальшого вдосконалення особи – самооцінка.

Розкриваючи глибинні взаємозв'язки морального вибору особи і її самооцінки, ролі цієї взаємодії в самореалізації особи, А.І. Титаренко підкреслює, що самооцінка означає самопізнання – в єдності раціональних і емоційних моментів – всього процесу морального вибору. І не тільки через віддзеркалення в дзеркалі рефлексії за допомогою інтроспективної і самоаналізу, але і шляхом обліку оцінки колективу, нерідко багатократного, ідеального „програвання” в уяві моральних реакцій оточуючих на вчинок, на загальну лінію поведінки особи [4: 25].

Отже, вибір є механізмом включення в процес самовизначення студента в заданій ситуації і визначення в ній позиції, а також очікування інших; механізмом включення в процеси саморефлексії попереднього досвіду, потенційних можливостей, прогнозування можливих результатів, змін і труднощів на шляху досягнення цілей; механізмом включення в процеси самоконтролю і самокорекції, взаємодії з середовищем згідно своїй позиції і своїм цінностям, ціннісним орієнтаціям.

Ситуація вибору – це комплекс умов (зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних), сприятливих для процесів інтеграції самовизначення – саморегуляції – самоорганізації. Залежно від типів ситуацій, ми виділяємо три аспекти співвідношення цих процесів: визначення домінуючого відношення до учбової діяльності, стилю навчання і поведінки в процесі навчання; визначення домінуючого відношення до учасників процесу навчання і стилю спілкування з ними, характеру спільної діяльності; визначення домінуючого відношення до себе як результату навчання і визначення своєї позиції у відношенні до навчання з урахуванням життєвих планів на майбутнє.

Як основні зовнішні умови, що забезпечують успіх виходу студента з ситуації вибору, ми виділяємо:

- соціально-педагогічну значущість альтернативного змісту для вибору і орієнтації студента, що припускає зміни в позиції, характері діяльності і стилі поведінки;
- можливість вільного і в той же час відповідального вибору як затребуваність особистості з боку учасників учбового процесу в процесі пізнання, спілкування, сумісних дій і т. п.;
- атмосфера довіри і пошани інтересів, думок, оцінок всіх суб'єктів процесу навчання як в процесі вибору, так і в ході реалізації ухваленого рішення як можливість розширення свободи взаємодії в процесі навчання.

Як основні внутрішні умови, що забезпечують успішність вибору і його реалізацію, ми виділяємо:

- підготовленість до вільного і відповідального вибору як бажання перш за все розібратися в собі, своїх цінностях, бажаннях і можливостях;
- зацікавленість в подоланні труднощів на шляху реалізації зробленого вибору;
- висока вимогливість і критичність по відношенню, перш за все, до себе, постійний самоконтроль і саморефлексія, порівняння справжнього з минулим і бажаним майбутнім, з тим, щоб вибір сприяв розвитку особистості.

До числа об'єктивних труднощів можуть бути віднесені:

- якісна різноманітність об'єктів вибору, різноманіття функцій особистості при виході з ситуацій, що утрудняє їх систематизацію в побудові проекту повного циклу як усвідомленого і взятого під контроль самим студентом;
- швидка зміна інтересів, цінностей молодій людині, нестійкість своїх відносин, схильностей;
- інтенсивність розвитку самосвідомості з віком вимагає необхідності прояву якісно нових функцій саморегуляції і т.д.

Суб'єктивними причинами вказаних труднощів, як показує аналіз теоретичний і фактичний, можуть виступати:

- невинуватене зведення процесу вибору тільки до вибору учбових задач, окремих видів, а не їх комплексу;



- розуміння вибору тільки як можливого в одному напрямі – від своїх бажань, інтересів без урахування зовнішніх умов, обставин і інтересів інших людей;
- розуміння вибору тільки як морального, не допускаючи регулювання цим процесом волі або свідомості;
- розгляд як джерела вибору тільки мотиву, а не їх сукупності в певній ієрархії;
- спроба зробити вибір в рамках своїх відносин зі світом або тільки в рамках відносин з людьми, не допускаючи їх узгодженості і т.д.

Ситуація вибору розглядається як цілісна, відкрита система, що розвивається в часі і просторі, структура і функції якої міняються на етапах цілісного процесу самовизначення особистості. Це дозволило визначити типи ситуацій вибору за ступенем розширення можливостей для прояву самостійності: ситуації, в яких він виступає як об'єкт зовнішніх дій і вимог; ситуації, в яких молода людина виступає суб'єктом, а потім творцем умов для вибору і його реалізації як для себе, так і інших учасників учбового процесу.

Теоретичні основи самовизначення особистості студента включають положення, що розкривають:

1) Суть ситуацій вибору як „одиниці” аналізу цілісного процесу формування самостійної особистості, як засіб її формування, як системний показник її розвитку.

2) Умови, при яких ця ситуація виконує різні функції у формуванні самостійної особистості студента, висувають особливі вимоги до конструювання варіативної організації процесу навчання, направленою на формування самостійності, що розширює можливості для свободи вибору.

Разом з тим, при конструюванні і включенні ситуації вибору в процес навчання існує загроза редуції і відомості проблеми вибору до безвідповідальності за його результати і наслідки слів, рішень, дій, вчинків. Це може понизити результати навчання і поведінки студентів як розгляд проблем навчання тільки з позицій своїх особистих інтересів і потреб, привести до зниження рівня глибини знань основ наук, учбових та інших умінь, якості навчання і рівня утвореної, вихованості, загальної культури відносин.

Таким чином, аналіз літератури з проблем соціально-філософських аспектів вибору дозволив нам сформулювати ряд положень:

- вибір як найважливіший чинник досягнення свободи в самовизначенні особистості – розвинене, поглиблене пізнання суб'єктивних і об'єктивних умов ситуації – це діяльність, направлена на досягнення поставленої мети;
- ситуація вибору – явище закономірне і через рушійні суперечності повинна бути дозволена. Проте, форма дозволу ситуації вибору завжди відносно випадкова. Ступінь відносності залежить як від випадкових обставин, так і від цілеспрямованої активності людини, тобто від ступеня свободи вибору;
- сутнісна характеристика свободи і умови реалізації вільного вибору визначають умови підготовки студентів до вибору, які в загальному вигляді представляють:
  - створення умов для формування і виразу інтересів студентів;
  - надання студентській молоді можливостей і пізнання об'єктів вибору собі як суб'єктів вибору;
  - формування умінь висувати цілі, розробляти програму дій;
  - свобода виражає всю повноту ціннісних відносин суб'єкта до об'єктів, на які направлені дії людини, до інших суб'єктів, з якими людина зв'язана в соціальному суспільстві і до самому себе як свідомому суб'єкту.

Отже, вибір реалізується в наочній пізнавальній діяльності, комунікативній і в процесі самоаналізу, самооцінки, здійснюється з позиції ціннісної орієнтації. Істотною характеристикою вільного вибору є відчуття відповідальності за вибір перед самим собою та іншими людьми.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Кирьякова А. Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург, 1996. – 190 с.

2. Новые ценности образования: тезаурус /Под ред. Н.Б.Крыловой. – М.: „Инноватор”, 1995. – 143 с.
3. Новые ценности образования: десять концепций и эссе /Под ред. О.С. Газмана. – М., 1995. – 145 с.
4. Философия самоопределения /Под ред. В.А. Андрусенко, Б.Е. Емельянова, К.Н. Мобутина и др. – Оренбург. – 1996. – 65 с.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
6. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности. – Тбилиси. – 1984. – 171 с.
7. Ядов В.А. Социальный тип личности // Коммунист. – 1988. – № 10. – С. 96-104.

**УДК 37.04**

**І.О. Полєвіков**

### **МУЗИЧНА ШКОЛА В АСПЕКТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ**

*У статті розглянуті передумови та перспективи застосування особистісно орієнтованого виховання у навчально-виховному процесі дитячої музичної школи. Подальші напрями дослідження автор пов'язує з обґрунтуванням форм і методів виховання, адекватних сучасному стану цивілізаційного розвитку, освітній стратегії України XXI століття.*

*In the article the pre-conditions and future trends of personally oriented education as applied to the teaching and educational process of musical school for children are considered. The author connects subsequent guideline of the research with foundation of forms and methods of education appropriate to the present-day conditions of civilization development and educational strategy of Ukraine in the XXI century.*

Серед різноманітних проблем які стоять перед закладами освіти в сучасному соціокультурному просторі особливої уваги набувають проблеми розвитку особистості в позашкільних закладах освіти. Дані теорії та практики (Г.І.Пустовіт, Т.І.Сущенко, С.Т.Шацький та інші) свідчать, що ця галузь розвитку дітей має багатий потенціал щодо впливу на особистісний розвиток підростаючого покоління.

Разом з цим зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, пред'являють зовсім інші, ніж раніше, вимоги до підростаючого покоління яке має набути такі константи, як творче відношення до свого життя, свідоме сприйняття оточуючого світу та дієве відношення до нього, бажання його вдосконалювати та ін. Виховання має бути спрямоване на організацію такого життя дитини, що веде до її самореалізації.

Середовище музичних шкіл є сприятливим простором щодо вирішення актуальних проблем виховання.

Історія розвитку музичних шкіл свідчить що це середовище життєдіяльності підростаючого покоління не завжди було орієнтовано на особистісний розвиток дитини. Так, наприклад, 30-80-і роки ХХ століття характеризуються відходом від прогресивних традицій в області музичної освіти. Цінним у музичній освіті визнавалося те, що відповідало вимогам партійно-урядових постанов про роль мистецтва в розвитку людини. В теорії музичного виховання чітко позначилася тенденція, що виявилася в підходах до розгляду музики як засобу комуністичного виховання. Зміст музичної освіти набуває соціальної характеристики і оцінюється з погляду “близького або чужого за ідеологією”. В музичній освіті запанував погляд на людину як об'єкт всіляких дій, як програмований компонент партійно-класової системи. Намітився науково-технократичний крен у розробці теорії і методики музичної освіти, що виявився в абсолютизації спеціальних знань, умінь і навичок, породив стереотип

педагогічного мислення, що спирається на технократичний підхід до організації спілкування людини із музикою.

Слід відмітити, що вихованець школи або іншого навчального закладу вбирає в себе як зміст, так і форми педагогічної дії і стає провідником відповідної технології впливу на думки і поведінку інших людей. Таким чином, стає очевидною необхідність принципово іншого підходу до визначення змісту, сутності і методів навчально-виховного процесу як в цілому в системі позашкільної освіти, так і в системі музичних шкіл.,

Сучасні вимоги до впровадження особистісно орієнтованого підходу поступово визначались у дослідженнях таких вчених, як І. Бех, М. Боришевський, І. Якиманська, Г. Балла, І. Зязюна, В. Семиченко, О. Пехоти та інших.

Останніми роками значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у виховній діяльності. Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники вважають за доцільне здійснювати його будову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів, тому пропонуються такі його форми, як „особистісно-соціально-діяльнісний підхід” (О.Барабанщиков і М. Феденко), „принцип діяльнісно-особистісного підходу” (В. Андреев), „особистісно-діяльнісний підхід” (І. Зимня), „системний особистісно-діяльнісний підхід” (С. Максименко) тощо.

Особистісний підхід утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток дитячої особистості.

Термін “особистісно орієнтована педагогіка” як теорія і практика навчання і професійної діяльності передбачає:

- індивідуально-особистісну орієнтацію на кожного учня в процесі навчання;
- індивідуально-особистісну орієнтацію на кожного молодого фахівця, що вчиться в процесі педагогічної діяльності;
- індивідуально-особистісну орієнтацію кожного педагога на самого себе і свої можливості;
- індивідуально-особистісну орієнтацію у розв’язанні педагогічних завдань, що виникають у процесі педагогічної взаємодії, а також на специфіку і особливості самих ситуацій педагогічної взаємодії.

„Отже, є всі підстави стверджувати, що нинішнє суспільство в цілому і виховну сферу, зокрема, не задовольняє той науковий рівень, на якому розв’язуються сучасні проблеми виховання й розвитку духовно досконалої особистості. Суттєвої модернізації у цьому зв’язку мають зазнати виховні цілі, зміст, задачі і способи їх реалізації. Напрямок такої пошукової роботи має задаватися фундаментальною соціокультурною вимогою: повернути стосунки між дітьми і педагогами, дітьми і батьками до витоків Любові, Прийняття, Розуміння – тієї духовної першооснови, без якої не може утвердитися Людина” [1: 3].

„Виховання виступає для дитини як посередник в оволодінні історико-культурним досвідом, життєве багатство якого несуть на собі мистецтво, гра, творчість, народні традиції та обряди, міфологія, релігія тощо” [1: 4].

Разом з тим питання реалізації особистісно орієнтованого виховання в освітньому просторі музичної школи не було в центрі уваги науковців. Тому мета статті – розглянути передумови впровадження особистісно орієнтованого виховання у навчально-виховному процесі дитячої музичної школи шляхом аналізу навчальних програм, зокрема з фаху „фортепіано”.

У країнах із розвиненою ринковою економікою, зокрема в США, навчальні плани складаються із безлічі альтернативних конкуруючих між собою курсів. Там запровадження тієї або іншої навчальної програми завжди пов’язано з певними матеріальними витратами, тому пропонувані авторські програми відбираються на конкурсній основі. Кожний американський викладач прагне довести, що його програма найкращим чином задовольняє запитам учнів і є необхідною для даного навчального закладу. При такій постановці справи створення і оцінка навчальних програм є добре розвиненою галуззю педагогічної науки.

Предмет “Розробка і оцінка навчальних програм” є обов'язковим для студентів педагогічних вузів Америки. Непогано було б і нам сьогодні вивчити і запровадити цей та аналогічний досвід інших країн.

Інше ставлення до навчальних програм мало місце в нашій країні. Довгий час освітня система України у складі Радянського союзу базувалася на уніфікації навчально-виховного процесу і стандартизації навчальних планів. Розроблялися єдині базисні (типові) навчальні програми для всіх шкіл країни. На основі базисної програми розроблялися функціональні програми, які забезпечували адаптацію навчального матеріалу до потреб конкретного навчального закладу.

В епоху авторитарної педагогіки базисна навчальна програма фактично була державним стандартом із даного предмета, обов'язковим для всіх навчальних закладів. Задача педагога полягала в тому, щоб неухильно, як закон, виконувати даний нормативний документ. Зрозуміло, “порушники закону”, тобто педагоги, що творчо підходили до виконання програмних вимог, існували і за тих часів, але робота за авторськими програмами була прерогативою лише окремих вчителів-новаторів. До того ж освітній процес визначався як навчально-виховний, а програми – як навчальні, а не навчально-виховні.

Значну роль у вирішенні питань естетичного виховання, розвитку творчої ініціативи, формування духовних потреб, національної самосвідомості і підвищення культурного рівня підростаючого покоління та виховання особистості мають відігравати музичні школи. У процесі навчання в таких школах за часів радянської влади виховувались естетичні смаки і художнє мислення, виявлялись і розвивались творчі задатки, а також формувались знання і навички, необхідні для участі в художній самодіяльності і музичення в побуті. Не відкидаючи позитивних набутоків, треба зазначити, що зі зміною суспільного устрою в країні, таке завдання уже не задовольняє сьогодення. Тобто, вищезазначене, звісно, має зайняти чільне місце в сучасній школі, але поряд із тим з'являється необхідність приділення більш пильної уваги кожній особистості, розвитку її індивідуальності. Постала необхідність забезпечення науково-методичних, організаційних, кадрових, інформаційних та інших умов роботи музичної школи. Метою роботи школи має стати розвиток соціальної і культурної компетентності особистості, її самовизначення в соціумі, формування людини-громадянина, сім'янина-батька, фахівця-професіонала.

Вищезазначене має зайняти провідне місце у Програмах дитячих музичних шкіл. Але на сьогодні дитячі музичні школи навіть визначаються державою як „початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади”, що зміщує акцент виховання у бік підготовки фахівця-музиканта.

Так, наприклад, Програма 1998 року, що визначає зміст, обсяг і вимоги до вивчення певного предмета відповідно до вимог Типових навчальних планів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів системи Міністерства культури і мистецтв України (укладач – І.М. Рябов, завідувач кафедри спеціального фортепіано Української національної музичної академії), побудована лише на розвитку музичного мислення та формування практичних інструментальних навичок учня протягом всього терміну навчання в школі за відповідним тематичним планом [2: 4].

У методичних рекомендаціях і програмних вимогах для викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів з музичного інструменту фортепіано 2005 року робиться акцент на диференційований підхід до навчання дітей, які володіють обмеженими музичними задатками. При цьому обирається категорія дітей, що навчаються лише у середніх класах школи. При цьому зазначається, що проблема стосується тих дітей, що втратили бажання займатися музикою, що втратили радість спілкування із нею. До того ж у методичних поясненнях пропонується впроваджувати диференційований підхід, іноді починаючи роботу з азів і надалі ліквідовуючи наслідки нетворчого підходу до роботи із учнями. Тобто ліквідовувати суто вчительські та організаційні недоліки!

Сучасні програми для інших інструментів, здебільшого пропонують перелік музичних творів різних жанрів, розділених по класах за принципом ускладнення навчальних задач. У

передмові дається лише декілька вказівок щодо методів навчання. Питання про те, яким чином процес навчання сприяє особистісному розвитку дитини залишається поза увагою. При виборі музичних творів у переважній більшості програм не враховуються вікові та індивідуальні особливості дитини.

„Робота на основі тематичного плану вимагає постійного контролю за освоєнням знань та умінь учнів для визначення можливості переходу до роботи над іншою темою. Вивчений під контролем вчителя репертуар не дає змоги повністю перевірити стійкість закріплених понять та навичок. Для цього потрібно створити умови для самостійної творчої роботи учня. Вчитель мусить відповідально ставитись до цього процесу тому, що накладання в свідомості учня нової інформації на недостатньо закріплену попередню загрожує „стиранням” першої, тобто погіршенням володіння поняттями або навичками” [2: 4].

Пріоритетним завданням нових програм музичних шкіл, конкурс на які оголошено Міністерством культури і мистецтв країни, на відміну від попередніх, мало стати, по-перше, виховання всебічно розвиненої особистості із наданням кожному учню загальної музичної освіти, із залученням його до мистецтва, вихованням в нього естетичного смаку на найкращих зразках класичного національного та зарубіжного мистецтва. Перед учителем ставиться завдання виховання людини перед якою стоятиме мета розбудови нашої держави, піднесення її духовного (а отже й економічного) розвитку. По-друге, враховуючи специфіку, школи мають готувати найбільш обдарованих учнів до вступу у відповідні спеціальні навчальні заклади.

На жаль, як і в попередніх Програмах пріоритет віддається не вихованню особистості, а навчальній роботі із нею. Вимоги, що містяться у тих Програмах уніфіковані під єдиний стандарт знань, умінь та навичок фахівців-виконавців. І це при тому, що лише 3-5 відсотків дітей, що закінчують школу, продовжують навчатись у спеціалізованих навчальних закладах.

До того ж не зайве нагадати, що існує національна програма виховання дітей та молоді у Україні, розрахована на 2003-2012 роки, якою саме процес виховання визначається пріоритетним напрямком розвитку освіти у XXI столітті.

Отже, державою на сьогодні мається бути забезпечена цілісність, послідовність і наступність змісту і організаційних форм виховання в роботі музичних шкіл; розвиток варіативних систем виховання з урахуванням специфіки роботи музичних шкіл, їх традицій, кадрового потенціалу, регіональних особливостей. Саме це і має знайти відображення у навчально-виховній Програмі з кожного предмета.

Головне положення в навчанні і вихованні має зайняти творча діяльність – питання інтерпретації, імпровізації, композиції тощо з одного боку, та на інтереси кожної особистості з іншого. Основою для творчої діяльності служить розвинене художнє мислення, одним із найважливіших чинників якого є усвідомлення комплексу музично-виразних засобів втілення образно-сміслових явищ що є особистісно значущими для кожної окремої особистості. Разом з тим реалізація творчої діяльності вимагає оволодіння практичними виконавськими навичками, сформованими на базі художніх і слухових уявлень, втіленими до того ж у практичній суспільно значущій діяльності (лекційній, концертній тощо). Отже, у викладанні необхідний комплексний підхід, що гармонійно поєднує у собі елементи навчання і виховання.

Разом з тим всі взаємозв'язані елементи художнього виховання мають розвиватися в часі, тобто вимагають систематизації процесу. Викладач зобов'язаний планувати роботу з кожним учнем послідовно, передбачаючи як найближчі, так і віддалені перспективи, повністю виключаючи елементи випадковості в постановці навчальних задач і складанні індивідуального плану. При тому особистісно орієнтоване навчання та виховання має сприйматися не як вдало винайдений прийом, метод, спосіб, система або, навіть все це взяте разом, а як процес, де суб'єктами виховного навчального процесу виступатиме тріада: учень – учитель – батьки, а метою – гармонійно розвинена і соціально орієнтована особистість.

Крім того, слід передбачити побудову навчально-виховного процесу з урахуванням загальнодержавних пріоритетів, індивідуальних рис викладача і дитини і їх особистісних

інтересів; міжпредметного зв'язку, як цілісної системи; форм роботи із батьками як активної сторони, залученої до процесу музичної освіти дитини; самостійної домашньої і канікулярної роботи учня; різновидів творчої праці в яких має формуватися відповідальність за результати своєї праці та праці інших (самооцінка учня, оцінка одним учнем іншого, оцінка учнем роботи викладача тощо); індивідуального графіку розвитку учня; проведення творчих видів робіт (теоретичні дисципліни, підбір на слух, імпровізація, транспонування, акомпанемент, ансамбль тощо) на матеріалі творів зі спеціальності; проведення колоквиумів для учнів та викладачів; проведення індивідуальних занять з теоретичних дисциплін для дітей, що продовжать музичну освіту в музичних закладах вищого рівня; проведення поряд з індивідуальними колективних уроків зі спеціальності (з огляду на позитивний та негативний історичний досвід).

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми аналізу передумов реалізації особистісно орієнтованого навчання у музичних школах України. Подальші його напрями можуть бути пов'язані з обґрунтуванням форм і методів виховання, адекватних сучасному стану цивілізаційного розвитку, освітній стратегії України XXI століття.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Програма „Фортепіано” та методичні вказівки для фортепіанних відділів дитячих музичних шкіл // Укладач – І.М. Рябов. – К.: РМК навч.закл.мистецтв і культ., 1998. – 35 с.
3. Фортепіано: Програма для дитячих музичних шкіл-семирічок // Укл. Н.Я.Журавська, М.А.Нівельт. – К.: РМК навч.закл.мистецтв і культ., 1992. – 20 с.
4. Фортепіано: Програма для дитячих музичних шкіл-семирічок // Укл. М.Й.Мельник. – К.: Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв України., 2005. – 20 с.
5. Програма розвитку виховання в системі освіти України на 2003-2012 роки, 15-17 травня 2003 року.

**УДК 37.03**

**С.В. Скрипник**

### ***ОСОБЛИВОСТІ СІЛЬСЬКОГО ВИХОВУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ***

*У статті доведена необхідність урахування специфіки сільського виховуючого середовища при організації зі школярами екологічних тренінгів.*

*The article proves the necessity of taking into account village educating environment peculiarities while organizing training on ecology for pupils.*

Необхідність врахування специфіки середовища у процесі виховання ціннісного ставлення старшокласників до природи обумовлена особливостями природних, соціальних, інформаційних, культурних та інших характеристик середовища.

У психолого–педагогічній науці об'єктом дослідження виступає соціальне середовище: макросередовище (соціально-економічна система в цілому), мікросередовище (безпосереднє соціальне оточення), міське, сільське, сімейне тощо [1; 2]. У екологічному вихованні школярів враховуються ще й ті властивості середовища, що характеризують його як природний ландшафт.

Із психологічних, еколого-педагогічних джерел відомо, що властивості середовища впливають на поведінку людей, зумовлюють норми та спосіб життя постійних мешканців [2].

Розглядаючи ціннісне ставлення до природи у контексті особистісного розвитку, виникає необхідність враховувати вплив середовища, у якому мешкають школярі.

У дослідженні врахування специфіки середовища розглядається як умова ефективності виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи.

На сучасному етапі розвитку суспільства стрімко зростає застосування техніки у житті людей, що суттєво змінює навколишнє середовище, порушує екологічну рівновагу у ньому. В сільському середовищі існують специфічні екологічні проблеми і типове ставлення мешканців до природи.

Специфіку сільського середовища можна окреслити за:

- 1) структурними особливостями;
- 2) просторовими властивостями;
- 3) соціальними відносинами;
- 4) інформацією, що надходить із середовища [2: 3].

Для структури сільського середовища характерний низький рівень забудованості, переважання об'єктів природи. Його просторові властивості надають сільським мешканцям відчуття єдності людей між собою та спільності з природою, сприяють розширенню контактів з об'єктами природи [4]. Господарська діяльність на земельній ділянці сприяє усвідомленню ролі власника цієї землі та особистої відповідальності за її стан [5]. Внаслідок несистематичної роботи культурних установ (або їх відсутності) спостерігається недостатній розвиток соціальних стосунків, що призводить до низької поінформованості мешканців з багатьох, у тому числі – з екологічних проблем. Загалом, інформація, яку отримує людина в сільській місцевості, має полярний характер: з одного боку – гуманістичний, з іншого – прагматичний. Гуманістично спрямована інформація забезпечується доглядом за домашніми тваринами, рослинами, близьким контактом з іншими об'єктами природи [5]. Прагматичний характер інформації зумовлюється прагматичними мотивами утримання тварин для задоволення потреби у продуктах харчування, необхідністю знищувати шкідників сільського та домашнього господарства (комах, мишей, пацюків), вирубувати дерева для господарських потреб тощо.

Виховний вплив середовища залежить від повноти сприйняття учнем інформації, що надходить із середовища [2].

Інформація, що надходить із середовища, сприймається всіма органами чуття людини [2; 6]. Для сільської місцевості характерне рівноцінне сприйняття середовища всіма органами чуття, але є винятки, наприклад, якщо поблизу населеного пункту знаходиться військовий аеродром – у мешканців села погіршується слух. Отже, ці відмінності спричинені загостренням екологічних проблем, тому у виховному процесі, окрім загальних екологічних проблем, необхідно враховувати ще й ті, що характерні для певного регіону мешкання школярів, а під час взаємодії з природою важливо стимулювати всі почуттєві рецептори старшокласників.

У постійних мешканців певного населеного пункту виникає пристосування до негативних змін навколишнього середовища: смітники, шум, неестетичний вигляд техногенного ландшафту не викликають розчарування [1]. Це спричинює байдуже та руйнівне ставлення до природи. Для забезпечення виховного впливу середовища важливо спонукати у старшокласників села свідоме сприйняття негативних процесів у природі, усвідомлення їх причин та шляхів розв'язання.

Процес проектування технологій виховання ціннісного ставлення старшокласників до природи потребує розуміння особливостей шкільного соціального середовища та найближчого природного оточення у селі. Шкільне соціальне середовище у селі має позитивні особливості:

- мала наповнюваність класів полегшує налагодження гуманістичної взаємодії вихователя з вихованцями, сприяє застосуванню технологій, ефективність яких залежить від невеликої кількості учнів;

- невеликий педагогічний колектив легше згуртувати для здійснення інноваційної діяльності, забезпечення міжпредметних зв'язків;
- мала кількість педагогів та учнів сприяє інтимізації психологічного клімату у школі [7; 8; 9];
- природне середовище у сільській місцевості також має свої переваги: наявність природних ландшафтів з різноманітною флорою та фауною забезпечує постійний безпосередній контакт учнів з рослинним і тваринним світом своєї місцевості, сприятливий для вивчення взаємозв'язків у природі;
- переважання природного середовища сприяє фізичному, психічному здоров'ю та естетичному розвитку учнів;
- утримання домашніх тварин, вирощування рослин на присадибній ділянці забезпечує дбайливе ставлення учнів до них, водночас зазначена діяльність, здебільшого, має прагматичну мету.

Таким чином, актуальним є проектування таких виховних впливів на учнів старших класів, що враховують зазначені особливості. У сільській місцевості поряд із необхідністю активізації гуманістичних соціальних контактів, поінформованості з екологічних проблем актуальна гуманізація контактів старшокласників зі світом природи. Виховні технології передбачають ознайомлення учнів з екологічними проблемами та їх наслідками:

- вирубування дерев порушує природну регуляцію вмісту у повітрі сполук вуглецю та водяної пари, спричинює ерозію ґрунтів, загибель живих організмів;
- збільшення шкідливих викидів електростанцій та автотранспорту (зокрема двоокису сірки та оксиду азоту) спричинює кислотні дощі, що зашкоджують водоймам, сільському господарству, будівлям, рослинному та тваринному світу, здоров'ю людей;
- використання в аерозольних балончиках хлорфторвуглеводнів призвело до часткового руйнування озонового шару атмосфери. Порушилася природна регуляція надходження до поверхні Землі шкідливого для життя ультрафіолетового випромінювання, збільшилась кількість захворювань людей на рак шкіри;
- внаслідок забруднення хімічними відходами порушується екологічний баланс ґрунтів та водойм, що згубно позначається на тваринних та рослинних організмах;
- спалювання великої кількості вугілля, нафти, газу та інші процеси, пов'язані з горінням, зумовлюють парниковий ефект (розігрівання атмосфери), призводять до кліматичних змін. Водночас відбувається утворення попелу, сажі, канцерогенних речовин, зменшується вміст кисню в атмосфері;
- дезактивація, транспортування, переробка та захоронення радіоактивних відходів атомних реакторів викликає забруднення навколишнього середовища радіоактивними відходами [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

Тренінги передбачають усвідомлення учнями старших класів зазначених глобальних екологічних проблем. Зокрема спрямовує старшокласників на усвідомлення екологічних проблем, спонукає учнів до усвідомлення ролі складових світу природи, дає можливість висловлювати припущення щодо можливих наслідків цих проблем та шляхів їх запобігання. Така діяльність спонукає до усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків у природі, цілісності природи та глобальної взаємозалежності усіх процесів і явищ на Землі.

За даними спеціальних наукових джерел, визначено регіональні екологічні проблеми села:

- скорочення чисельності населення в сільській місцевості зменшує можливість соціальних контактів, поінформованість сільських жителів стосовно екологічних проблем;
- неконтрольоване застосування у сільському господарстві хімічних добрив і пестицидів спричинює забруднення ґрунтів та водойм, згубно позначається на життєдіяльності живих організмів та рослин, здоров'ї людей;



- машинна обробка ґрунтів, вирубування лісосмуг загрожують загибеллю дикої флори і фауни, призводить до ерозії, змиву ґрунтів тощо;
- критичний стан малих річок: захаращення, заростання, засипання русел;
- лісові пожежі, внаслідок яких у атмосферу потрапляє велика кількість сажі та сполук вуглецю, також підсилюють парниковий ефект, знищують лісові ландшафти та їх мешканців, порушують природний екологічний баланс територій;
- неконтрольоване ведення мисливського господарства призводить до знищення диких тварин;
- погіршення стану рибних ресурсів внаслідок забруднення річок, збільшення рибалок-любителів та браконьєрів [11; 12; 14; 15; 17; 18].

Тренінг ділового спілкування розробляється з метою усвідомлення учнями старших класів існування екологічних проблем, характерних для сільської місцевості, формування досвіду спілкування з природою, що сприятиме їх вирішенню. Тренінг має дискусійно-рольовий характер. Увесь захід сприяє розвитку ініціативи та творчості старшокласників у екологічній діяльності, незалежно від регіону проживання, а також формуванню екологічно доцільної поведінки у різних життєвих обставинах.

Повніше врахування специфіки сільської місцевості забезпечує метод творчого проектування. Це одна з технологій проблемного навчання та виховання: учням надається можливість спробувати самостійно знайти шляхи вирішення екологічної проблеми, що найбільше їх хвилює. Передбачено певну поетапність роботи над проектом.

На першому етапі проектна діяльність спрямована на отримання певних знань з проблеми, що обрано для розробки проекту. Оскільки проектна діяльність – це самостійна творча робота учня, де він здобуває знання згідно свого бажання та спрямованості інтересу, що зумовлює їх систематичне поповнення. Далі, згідно здобутим знанням, старшокласниками складається план проектної діяльності. Ця робота сприяє формуванню в учнів комплексного бачення проблеми, взаємозв'язків природного та соціального середовища. У процесі створення проекту учень розмірковує, чому саме цю проблему він обрав, висуває теоретичне припущення щодо значущості особистого внеску у вирішення екологічних проблем.

На наступному етапі старшокласникам за допомогою вчителя пропонується спробувати організувати діяльність згідно планів їх проектів чи проектів, запропонованих вчителем. Учні залучаються до роботи за бажанням. Це завдання зумовлює формування досвіду взаємодії з природою, компетентності учнів у соціальних стосунках з приводу збереження природи, посиленню любові до рідної землі.

Творчий проект має для старшокласника особисту значущість, оскільки передбачає в своїй основі непримусово цікаву справу, що сприяє розвитку творчого мислення, спонукає до творчої діяльності на користь природи своєї місцевості. Розробка та реалізація проекту сприяє підвищенню самооцінки, самоствердженню, самовдосконаленню, самореалізації у природі, творчій ініціативі, надає учням впевненості у собі і у подальшому вирішенні екологічних проблем.

Проекти розробляються індивідуально або групою (2 і більше осіб), виходячи з бажання самих учнів. Процес творчого проектування ні в якому разі не повинен бути примусовим – учні, що не виявили бажання складати проекти, залучаються до інших форм роботи.

У науковій літературі обґрунтовано, що в організації проектної діяльності учнів необхідне використання узагальнених схем чи планів, що орієнтують на певну послідовність роботи [19; 20].

Результати експериментальної роботи засвідчили наявність типових особливостей учнів сільських шкіл. Вони з великим задоволенням сприймають інноваційні методи у навчально-виховному процесі та з легкістю залучаються до роботи. Для них властиві працелюбність, активність.

Отже, актуальним є врахування специфіки сільського виховуючого середовища у вихованні ціннісного ставлення старшокласників до природи. Вочевидь, що у суб'єктивному просторі учня сільської школи знаходиться багато об'єктів природи, але прагматичність взаємодії з ними обумовлює виховні впливи, спрямовані, здебільшого, на розвиток емоцій та почуттів щодо цих об'єктів.

Зазначені особливості виховного процесу сприяють диференційованому розгортанню особистісного розвитку, творчої активності учнів у взаємодії з природою, переорієнтації ставлення до екологічних проблем локального, регіонального та глобального значення.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Социологический энциклопедический словарь. Редактор-координатор Осипов Г.В. – М.: ИНФРА, 1998 – 488 с.
2. Черноушек М. Психология жизненной среды: (Пер. с чеш.) – М.: Мысль, 1989. – 174 с.
3. Ильинская Н.И. Формирование нравственно-эстетического отношения подростков к природе средствами художественной литературы: Авт. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. – К., 1989. – 25 с.
4. Моисеев Н.Н. Как далеко до завтрашнего дня...Свободные размышления. 1917-1993 / Международный независимый эколого-политический университет. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1997. – Т.1. – 310 с.
5. Сухомлинский В.А. Трудовое воспитание в сельской школе. (Из опыта работы педагогического коллектива Павлышской средней школы). – М.: Знание, 1957. – 63 с.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: Учебн. пособие для студетнов вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
7. Борисова Л.Г. Сельская школа: Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
8. Леонтьева Г.Г., Бражникова О.О. Сільські школи: проблеми збереження та розвитку на початку третього тисячоліття. Наукове видання. – Суми: Сум. ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2001. – 56 с.
9. Макарова Л.В. Актуальные проблемы развития ребенка в сельской школе / Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе // Материалы 2-й межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья. – С-Пб, 2001. – Часть 2. – С. 30-32.
10. Білявський Г.О., Фурдуй Р.С. Основи екологічних знань: Підручник. – К.: Либідь, 1995. – 288 с.
11. Экология и экономика природопользования: Учебник для студентов вузов, обуч. по экономической спец. / Э.В. Гирусов и др.; Э.В. Гирусов (ред.); – М.: Закон и право: ЮНИТИ, 1998. – 453 с.
12. Клименко Л.П. Техноекологія: Посібник для студентів вищ. навч. закладів зі спец. “Екологія та охорона навколишнього середовища”. – О.: Фонд Екопринт; Сімферополь: Вид-во “Таврія”, 2000. – 542 с.
13. Курок М.Л. Методологические основы экологического образования и воспитания //Научно-практическая конференция “Современная экологическая ситуация и высшая школа”: Науч. ред. Г.В. Платонов. – М., 1983. – С. 36–42.
14. Лисенко Г.М., Кузьменко Л.П., Марисова І.В. Соціоекологія: регіональний аспект. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. – 72 с.
15. Швиденко А.Й., Руденко В.П., Євдокименко В.К. Екологічні основи природокористування: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1999. – 200 с.
16. Educational Module on Conservation and Management of Natural Resources (UNESCO-UNEP International Educational Programme: Enviromental Education Series 3), 1986. – 89 p.
17. Білявський Г.О., Фурдуй Р.С. Основи екологічних знань: Підручник. – К.: Либідь, 1995. – 288 с.
18. Кучерявий В.П. Урбоекологія. – Л.: Світ, 1999. – 359 с.
19. Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1926. – 28 с.
20. Килпатрик В.Х. Метод проектов. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

**СІМ'Я ЯК СУБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ**

*У статті доведено, що сім'я тісно пов'язана з усіма підструктурами соціального організму суспільства та здійснює неабиякий соціально-педагогічний вплив на формування особистості.*

*The article proves that the family is closely connected with all social organism substructures and produces a considerable social and pedagogical influence on personality formation.*

Сучасний стан розвитку суспільства, вплив урбанізації і науково-технічного прогресу призвели до значного звуження ролі сімейної педагогіки у вихованні дітей, а також загострення багатьох проблем у сфері сімейного виховання, серед яких основними є: поглиблення дезорганізації сімейного життя, посилення конфліктності у відносинах між членами сім'ї, зниження виховного потенціалу сім'ї тощо. Низка вищезазначених проблем потребує своєчасного їх розв'язання.

Суспільно-політичні умови, в яких функціонує сучасна сім'я, характеризуються зміною соціально-економічних відносин у суспільстві, загостренням цілого комплексу протиріч у сфері життєдіяльності сім'ї. Відомо, що саме сім'я найбільш повно відтворює економічні, політичні, духовні відносини сучасного суспільства. Вона чутливо реагує на всі структурні й функціональні зміни, що відбуваються в ньому, і певним чином сама впливає на суспільство.

У новій Конституції – Основному Законі України – підкреслюється те, що держава зацікавлена у міцній, духовно та морально здоровій сім'ї. Так, у статті 51 йдеться про те, що “шлюб ґрунтується на вільній згоді жінки і чоловіка. Кожен з подружжя має рівні права та обов'язки у шлюбі та сім'ї. Батьки зобов'язані утримувати дітей до їх повноліття. Сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою”. У статті 48 сказано, що “кожен має право на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім'ї, що включає достатнє харчування, одяг, житло”. Нова Конституція певним чином розширює права сім'ї та обов'язки батьків і дітей, її основоположні ідеї відтворюють менталітет сучасної української сім'ї.

Життя сім'ї залежить від того суспільства, частиною якого вона є, вона відтворює його минуле та теперішнє. Історична конкретність сім'ї полягає у тому, що вона змінюється з часом, пристосовується до суспільних відносин, які постійно змінюються, концентрує у собі й відтворює важливі досягнення цивілізації. Сім'я тісно пов'язана з усіма підструктурами соціального організму суспільства.

Сьогодні, коли відбувається перехід від одних суспільно-економічних відносин до якісно нових, сім'я опинилася у складній ситуації, що характеризується змінами у сфері трудової діяльності сім'ї (зростає кількість безробітних серед дорослого населення країни; збільшується кількість жінок, що не працюють, а займаються лише домашнім господарством і вихованням дітей; більш як дві треті батьків і матерів з числа працюючих зайняті у недержавній сфері тощо); загостренням проблем пристосування сім'ї до нового соціального фону; повільними темпами адаптації багатьох сімей до нових умов життєдіяльності. Модернізація суспільних відносин вплинула на функції сім'ї, її розміри, склад, структуру, демографічну поведінку, ускладнила, в багатьох випадках, виховну ситуацію у самій сім'ї. Перехід до риночних відносин викликав різку диференціацію сімей, поглибив дезорганізацію сімейного життя, посилив конфліктність у відношеннях між членами сімей і особливо там, де не було сформовано необхідних для самозахисту механізмів.

Усі ці болючі проблеми трансформації сучасної сім'ї неможливо вирішувати без цілеспрямованої державної сімейної політики. У тлумачних словниках слово “сім'я” розшифровується формально як об'єднання осіб, що пов'язані кровно-родинними або

шлюбними відносинами. Змістовної характеристики сім'ї, відповіді на питання, для чого вона існує, ці джерела не дають.

А.Г. Харчев виділяє такі найважливіші риси соціально-правової характеристики сім'ї як спільність побуту і взаємна відповідальність її членів. Він бачить у сім'ї:

- систему взаємовідносин малих соціальних груп (чоловіка та жінки, батьків та дітей тощо);
- взаємну моральну відповідальність та спільність побуту;
- сукупність зусиль з реалізації соціальних потреб членів сім'ї;
- реалізацію потреб суспільства у фізичному та духовному відтворенні себе у нових поколіннях [2].

Визначення сім'ї як соціального явища в єдності його сутності та специфіки потребує, по-перше, визнання зв'язку сім'ї зі шлюбом (і відповідно розмежування сімейних та просто родинних груп), по-друге, наявність усіх форм інституалізації шлюбу (у тому числі визнання його відповідності діючим у суспільстві юридичним нормам в акті реєстрації шлюбу). Соціальним інститутом не можна вважати будь-яку групу людей, що проживають разом та ведуть спільне домашнє господарство, хоча статистичне визначення сім'ї не робить різниці між інститутованими сім'ями та родинними групами у найширшому розумінні цього поняття. Між тим, тільки інститутована сім'я має увесь комплекс соціальних функцій та ролей, заради яких суспільство створює, підтримує та зберігає цей інститут.

Сім'я як суспільне явище повністю підпорядковується законам суспільного життя. Соціальна необхідність у сім'ї дійсно є, бо якщо зникне вона, то й саме існування людства опиниться під загрозою. Сім'я – основа держави. Здорова, міцна, щаслива сім'я – здорові громадяни. Люди, які живуть подружнім життям, хворіють значно менше, живуть довше. Сім'я – необхідна умова щасливого життя людини. Крім того, сім'я – середовище виховання та соціалізації дітей. Відсутність його формує у дитини цілий ряд негативних якостей, обумовлених тією чи іншою характеристичною особливістю комплексу неповної сім'ї або її відсутністю.

Сімейне виховання має свої унікальні особливості, які ефективно впливають на становлення майбутньої людини і громадянина. Погане сімейне виховання майже завжди призводить до непоправних втрат у формуванні потрібних людських рис дитини. У таких випадках ніяке, навіть добре організоване, суспільне виховання практично не може відновити ці втрати. Можливості сімейного виховання певною мірою унікальні й незмінні. Проблеми сімейного виховання відтворюють своєрідність теперішнього етапу розвитку нашого суспільства. Які ж проблеми сімейного виховання характерні для нашого сьогодення? Їх чимало, але найголовнішими на думку Т. Алексеєнко є:

- практична відсутність єдиної теорії сімейного виховання, яка б дозволила мати чітку стратегію вирішення педагогічних проблем;
- значна плутанина з цінностями у сучасних батьків;
- суттєве обмеження можливостей соціального оточення дитини;
- низький рівень морально-психологічних відносин у сім'ї;
- невизнання батьками соціальної рівності між дорослими, дітьми та ін. [8].

Соціальна необхідність сім'ї обумовлена потребами суспільства у фізичному та духовному відтворенні населення і трудових ресурсів. Цінність сім'ї взагалі визначається тим, як вона виконує головну свою функцію – виховання дітей, у якій поєднуються особисті потреби людей, які створили її, у коханні, материнстві та потреби суспільства у самовідтворенні як біологічному, так і соціальному. Сім'я – це необхідна та незмінна ланка, без якої суспільство не може обійтися, коли передає підрастаючому поколінню систему соціальних правил поведінки (трудової, дозвіллевої, сімейно-побутової тощо) [1: 12].

Функції сім'ї відтворюють її можливості в якості мети (створення оптимальних умов соціалізації дітей) і як засобу задоволення суспільних, групових та індивідуальних потреб. Через свої функції сім'я пов'язана, з одного боку, з суспільством, з другого – з особистістю. Функції сім'ї мають соціальний характер і можуть бути розглянуті як види діяльності сім'ї,

що забезпечують найважливіші потреби суспільства, особисті, потреби кожного з членів сім'ї, загальносімейні (групові) потреби.

В.А. Семченко та В.С. Заслуженюк наводять такий перелік функцій сім'ї:

- 1) функція збереження соціального або професійного статусу сім'ї (домінуюча система цінностей сім'ї орієнтує дитину на вибір майбутнього фаху, на передачу та збереження секретів професійної майстерності);
- 2) функція репродуктивна або відтворення населення;
- 3) виховна функція;
- 4) господарсько-побутова функція;
- 5) економічна;
- 6) функція організації дозвілля;
- 7) духовне спілкування між подружжям;
- 8) стосунки з друзями та родичами;
- 9) розподіл лідерства в сім'ї;
- 10) здійснення первинного соціального контролю, тобто нормативного регулювання поведінки її членів;
- 11) психологічна функція;
- 12) збереження або підвищення матеріального стану чи соціального статусу;
- 13) сексуальні стосунки.

Найтісніше з духовною функцією сім'ї пов'язана її виховна функція. Сучасна сім'я все більше стає головною ланкою у вихованні дитини.

Сім'я – перший колектив. Вона надає дитині уявлення про життєві цілі, про те, що необхідно знати і як себе поводити. У сім'ї дитина отримує перші навички застосування цих уявлень у взаємовідносинах з іншими людьми, співвідношення свого “Я” з “Я” інших людей; засвоює норми, які регулюють поведінку у різних ситуаціях повсякденного спілкування. Сімейна атмосфера впливає на формування у дітей звички поведінки та критеріїв оцінки добра та зла, дозволеного та забороненого, справедливого та несправедливого. Сім'я вводить дітей у світ знань та праці, суспільних прав та обов'язків. Становлення особистості починається у сім'ї. Відношення батьків до суспільства, до дітей, один до одного, до родичів, сусідів сприймається дітьми як зразок, модель їх власного відношення. У сім'ї формуються основи характеру дитини, її відношення до оточуючого світу, до моральних, ідейних та культурних цінностей.

Тривале перебування сім'ї в умовах тоталітарного режиму, в якому ідеологічним доктринам було підпорядковано все, негативно позначилося і на виховній функції сім'ї.

Соціальна педагогіка розглядає сім'ю як соціальну групу, що складається з поєднаних шлюбом чоловіка і жінки, їх дітей, інших осіб, пов'язаних з подружжям родинними зв'язками [3: 223]. Суб'єкт-об'єктний підхід при вивченні питань сімейної педагогіки спирається на такі положення:

1. Сім'я є суб'єктом виховного впливу, бо саме вона має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпеченні достатніх матеріальних та педагогічних умов для її фізичного, морального та духовного розвитку. Сім'я веде активну роботу з виховання дітей як своїх об'єктів. Важливим аспектом цього положення є знання дорослими членами сім'ї особистісних якостей дитини: фізичного і психічного здоров'я, стійкості нервової системи, реакцій на ті чи інші види подразнень, витривалості, готовності до співпраці й взаємодії, інтересів й можливостей. Для успішного здійснення виховання дитини слід зосереджувати увагу на достовірності, об'єктивності й повноті інформації, яка виступає основою виховного процесу [4]. Саме в системі сімейного виховання актуалізується диференціація та індивідуалізація виховання, в результаті чого досягається мета – перетворення об'єкта в суб'єкт виховного процесу.

2. Сім'я є об'єктом багатьох впливів і, зокрема, виховного впливу соціального педагога. Різні соціальні інститути, навчально-виховні установи розглядають сім'ю як відкриту систему для координації своїх виховних зусиль. Скоординувати усі ці зусилля

означає послабити протиріччя і створити однорідне виховне та розвиваюче середовище [5: 237]. Доцільно нагадати, що саме турбота й вболівання держави за долю міцної, працьовитої, духовно багатої, громадянської свідомої і зрілої української сім'ї, виховання у ній дітей спонукали прийняття низки документів, а саме:

- законодавства України про сім'ю і шлюб;
- національних програм “Планування сім'ї” та “Діти України” тощо.

Крім того, розроблено концепцію “Сім'я і родинне виховання”, авторами якої стали наукові співробітники лабораторії сімейного виховання інституту змісту і методів навчання. Згадана концепція концентрує у собі, відтворює проблеми поглиблення соціалізації сім'ї у теперішніх умовах.

Сім'я є тим “матеріалом” для соціального педагога, який не тільки детально досліджується, аналізується, вивчається, а й є об'єктом прикладання його зусиль, базою експериментальної роботи. Наведемо декілька найбільш гострих проблем, які, на нашу думку, безпосередньо стосуються компетенцій соціального педагога.

Проблема одностатевості у сім'ї не є лише виховною проблемою. Саме в ній сплітаються проблеми економічного, соціального, морального порядку. Крім того, це також проблема конкретної людини. Орієнтація на родину з однією дитиною та малою кількістю дітей неухильно зростає. Як відомо, виховання єдиної дитини пов'язане з труднощами (найсерйозніше формування альтруїзму, уміння рахуватися з оточенням, поважати чужі почуття, потреби [6]).

Зараз елементарне просте відтворення населення України перебуває під загрозою – адже на зміну двом батькам не приходять навіть дві дитини, з кожним роком людей похилого віку у нас стає все більше, а дітей все менше.

Сьогодні перед соціальними педагогами постає надзвичайної ваги завдання: формування у членів суспільства своєрідної дітоцентричності, тобто активно-позитивного ставлення до дітей, до неблагополучної сім'ї. Педагогіка дітоцентричності є найменш розробленою галуззю. Зрозуміло, що основним місцем її здійснення є родина, однак діапазон застосування значно ширший.

Зазначимо, що проблема одностатевості у сім'ї знаходиться у тісному зв'язку з проблемою статевого виховання юнацтва. Узагальнюючи наукові дослідження з цієї проблеми, І.Шалімова виділяє такі принципи статевого виховання:

- принцип адресності, що характеризує рівень соціального, культурного, фізичного та психічного розвитку аудиторії;
- принцип правдивості, який виключає неправду з засобів виховання;
- принцип комплексності, що розглядає статево виховання як елемент системи морально-етичного виховання;
- принцип системності та послідовності, який передбачає безперервність проведення статевого виховання, починаючи з раннього дитинства;
- принцип доступності, що орієнтований на врахування реальних можливостей розуміння та осмислення матеріалу, що подається;
- принцип передбачення, який вимагає не чекати проблемних ситуацій, а в усіх зручних випадках формувати у молоді необхідні установи і знання [9: 73].

Проблему молоді сім'ї В.Г. Постовий визначає як “фазу або період у житті людини, яка характеризується відчутною зміною умов духовного спілкування щонайменше двох людей, незалежно від їх віку, поєднанням їх економічної взаємодії, що позначається на створенні матеріальної бази сім'ї, активному дітонародженні та освоєнні виховної функції” [7: 15].

Формування молоді сім'ї пов'язане з багатьма труднощами (матеріальними, житлово-побутовими, психологічними тощо). Починаючи з другої половини 1992 року понад 90 % молодих сімей мають прожитковий рівень, нижчий за мінімальний споживчий бюджет. Тому необхідна комплексна система заходів з надання допомоги молодій сім'ї. Одним із напрямів роботи соціального педагога у розв'язанні зазначеної проблеми є надання

психолого-педагогічної допомоги сім'ї. При цьому слід мати на увазі, що створення міцних відношень, що ґрунтуються на довірі, повинно виховуватись не на початку сімейного життя, а ще у батьківській сім'ї. Мова йде про виховання культури дошлюбних та подружніх взаємовідносин паралельно з вихованням старшого покоління – батьків молодих людей.

На порядку денному сьогодні стоять проблеми, пов'язані з впливом на дошлюбну поведінку молодих людей з метою корекції їх стосунків, створення щасливої сім'ї:

- підвищення відповідальності молодих людей перед шлюбним та сімейним життям;
- збільшення соціальної престижності батьківства та материнства;
- підвищення психологічної готовності юнаків та дівчат до шлюбу;
- подолання протиріч взаємної адаптації у молодій сім'ї тощо.

Статистика свідчить, що майже п'ятдесят відсотків молодих сімей, які одружилися за останні 5 років, розпалися. Аналіз причин цього явища досить складний, але одним з аспектів є сімейні конфлікти.

Проблема багатодітної сім'ї заснована на традиціях певної етнічної спільності, установах соціального середовища, в якому відбувається формування особистості, її ціннісні орієнтації. У наш час, незважаючи на тенденцію зниження числа народжених, у деяких сім'ях виховують троє та більше дітей. Проблем, на які натрапляється багатодітна сім'я, дуже багато. У компетенцію соціального педагога входить прогнозування потреби в соціальній допомозі цим сім'ям; сприяння у формуванні позитивного сімейного середовища та підтримці багатодітних сімей з неблагополучними соціальними умовами.

Проблему неповної сім'ї доречно розглядати як один з аспектів проблеми педагогічно слабкої сім'ї. Життя переконує, що повноцінна виховна функція сім'ї забезпечується тільки спільною діяльністю як чоловіка, так і жінки.

Під неповною сім'єю ми розуміємо, сім'ю, до складу якої входить один із батьків та його діти. Неповна сім'я може виникнути внаслідок таких обставин:

- жінка не оформляє юридично шлюб, а проживає одна з дитиною;
- повна сім'я перестає частково або повністю існувати через те, що один із батьків постійно проживає та працює зовсім у іншому районі;
- смерть одного із батьків;
- один з батьків назавжди залишає сім'ю і вимагає розлучення.

Ототожнювати неповну сім'ю та неблагополучну неправильно. Усі труднощі, що виникають у неповних сім'ях у процесі виховання дітей, можна подолати за умов правильної педагогічної позиції дорослих та наявності необхідної соціальної допомоги. Більш того, збереження повної структури у тих сім'ях, де один з батьків став джерелом антисуспільного впливу на дитину, найпагубніше для виховного процесу в сім'ї, ніж розлучення в ім'я відновлення нормального виховного середовища.

Атмосфера в неповній сім'ї та навколо неї істотно впливає на формування особистості дитини. Напружена атмосфера всередині та навколо сім'ї в зв'язку із загостренням відношень між батьками, скандалами, взаємними обвинуваченнями, а також у зв'язку з проявом безтактної допитливості з боку оточуючих, їх безпосередніми репліками сприяють дезорганізації, соціальній деформації дитини, послабляють авторитет батьків, формують у неї непричетність, відчуття неповноцінності, озлобленості, заздрість до інших тощо.

Неправильно було б ототожнювати неповну сім'ю та педагогічно слабку. Нагадаємо, що під педагогічно слабкою сім'єю ми розуміємо сім'ю із зниженим рівнем духовних потреб та інтересів, обмеженим колом занять у вільний час і роз'єднаністю дозвілля дітей та дорослих [1].

Виховання дитини в неповній сім'ї – це теж звичайне нормальне виховання. Тільки здійснюється воно в більш складних умовах. А тому розумно поводитися той дорослий вихователь, хто розуміє ситуацію, аналізує її і шукає правильні шляхи подолання перешкод з метою уникнути небезпеки.

Джерелом багатьох труднощів є сам вихователь, а тому він повинен їх ліквідувати. Слід зазначити, що нема і не може бути єдиної виховної методики в роботі з дітьми з неповних сімей. Кожна дитина потребує індивідуального підходу.

Ще одна з гострих проблем яка стосується діяльності соціального педагога – проблема опіки і піклування над дітьми

Опіка та піклування – це правові форми захисту особистісних та майнових прав дітей, які залишилися без батьківського піклування внаслідок смерті батьків, їх захворювання або позбавлення батьківських прав. Опіка встановлюється над неповнолітніми, які не досягли 14 років, а піклування – над неповнолітніми віком від 14 до 18 років. При цьому опікун діє від імені (та в інтересах) опікуваного, здійснює його права та обов'язки. Той, хто здійснює піклування, тільки допомагає підліткові реалізувати його права та обов'язки.

Суспільство надає дітям, що залишилися без батьків, таку заміну для того, щоб їх потреби були максимально задоволені. Значна роль належить сімейній опіці, в першу чергу, – усиновленню.

“Сім'я є і залишається природним середовищем для фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього. Вона має виступати основним джерелом матеріальної та емоційної підтримки, психологічного захисту, засобом збереження і передачі національно-культурних і загальнолюдських цінностей прийдешнім поколінням. У першу чергу сім'я повинна залучати дітей до освіти, культури і прищеплювати загальнолюдські норми суспільного життя. Основними методами збереження та зміцнення здоров'я в умовах сім'ї має стати профілактика захворювань та дотримання певних гігієнічних правил у повсякденному житті, оптимальна фізична активність, загартування організму, повноцінне харчування, запобігання шкідливим явищам.

Усі державні та суспільні інституції мають підтримувати зусилля батьків або осіб, які їх замінюють, спрямовані на забезпечення відповідних умов для виховання, освіти, розвитку здорової дитини” (Національна програма “Діти України”).

У наведених рядках прослідковується признание державою пріоритетної ролі сім'ї у формуванні особистості дитини. Саме на цих позиціях ґрунтується і сімейна педагогіка як частина соціальної педагогіки. В останні роки різні науки посилили свою увагу до сім'ї як об'єкту дослідження і отримали результати, що дозволяють дати розгорнуту характеристику сучасної сім'ї, тенденцій її розвитку, особливостей сімейного виховання. Соціальна педагогіка, як галузь наукового знання, що інтенсивно розвивається, знаходить специфічні проблеми виховної роботи у сімейному середовищі і досліджує їх. Специфіка обумовлена тим, що соціальна педагогіка орієнтується на сім'ю і дитину одночасно.

Сім'я як спільність людей, які пов'язані узами шлюбу, родства виконує важливі соціальні функції, відіграє особливу роль у житті людини, її захисті, формуванні особистості, задоволенні духовних потреб, забезпеченні соціалізації дитини.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Игошев К.А., Миньковский Г.М. Семья, дети, школа. – М.: Юрид. лит., 1989. – 448 с. (Библиотека для родителей).
2. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. – М. – 1980. – 75 с.
3. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка (Соціальна робота: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
4. Сім'я і діти: Програма родинно-національного виховання та навчання – тематичний план педагогічної освіти батьків/ Кол.авт.; За заг. ред. В.Г. Постоного. – К.: ІЗМН, 1997. – 56 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед.вузов: В 2 кн. – М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256с.
6. Семейное воспитание: Краткий словарь /Сост.: И.В.Гребенников, Л.В. Ковинько. – М.: Политиздат, 1990. – 319 с.
7. Постовий В.П. Сучасна сім'я і її педагогіка. – К.: Освіта, 1994. – 64 с.
8. Алексеенко Т. Ціннісні орієнтації сімейного виховання: концепція реалізації // Рідна школа. – № 10. – 1997. – С. 69-72.



9. Шалімова І. Школа та сім'я в підготовці старшокласниць до сімейного життя // Рідна школа. – № 3-4, березень-квітень. – 1997. – С.71-73.

**УДК 37.0:172.3**

**К.В. Фатєєва**

## ***ТОЛЕРАНТНІСТЬ У СУЧАСНОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ***

*У цій статті, аналізуючи толерантність з точки зору соціальних установок, знань, якісних рис та інструментальних умінь, стверджується, що критеріями толерантності є такі інтегративні характеристики особистості як: терпимість, емпатійність, комунікабельність, емоційна стабільність, соціальна активність, достатній рівень культури, достатній рівень розвитку мислення як усього суспільства, так і кожної окремої особистості.*

*In this article, analyzing tolerance from the point of view of social installations, knowledge, skills, we can approve, that criteria of tolerance is such integrative characteristics of the person as: tolerance, skill to communicate, emotional stability, social activity, a sufficient level of culture, a sufficient level of development of the whole society's and each separate person's thinking.*

Вперше питання про педагогічну толерантність підняв М. Бубер. Він виділив ряд важливих якостей толерантності, показавши зв'язок толерантності з життям людей у малих групах, виявив риси толерантної та інтолерантної особистості [2]. Поступово виникла необхідність створення нового напрямку в педагогічній науці – педагогіки толерантності.

Слід відмітити, що розгляд і конструктивне рішення етноконфесійних проблем у багатонаціональній Україні є одним із актуальних завдань науки і сучасності взагалі. Сучасний історичний етап розвитку, як відзначають дослідники феномену багатокультурності та толерантності (О. Асмолов, Є. Бистрицький, І. Дмитрієв), характеризується зміною домінант: її перенесенням з галузі соціально-класових конфліктів, властивих для попередніх століть, на етноконфесійне протистояння, яке на сьогодні розповсюджується на всі сфери соціально-економічного і суспільно-політичного життя. Тому найважливішим завданням стає формування толерантності у всіх мешканців, а перш за все, у молоді, оскільки саме вона є головною діючою силою найближчого майбутнього.

Вчені А.Г.Асмолов, В.В.Глебкін, Г.У.Солдатова, Л.А.Шайгерова, О.Д.Шарова запропонували ряд методичних розробок, спрямованих на формування установок толерантної свідомості у учнів.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники (Л.В.Бабенко, Г.В.Балла, О.А.Бездверної-Хомерікі, І.Д.Беха, В.О.Білоусової, А.А.Бодальова, Є.В.Бондаревської, В.К.Гавриловця, Т.О.Грабовської, С.У.Гончаренка, І.Я.Жирської, М.Б.Євтуха, К.Л.Лебедевої, Ю.І.Мальваного, Ж.А.Омельченко, О.В.Сухомлинської, М.В.Ткаченко, І.М.Шевчук) розкривають основні положення та значення виховання особистісних цінностей, а також обґрунтовують нові продуктивні підходи та педагогічні технології здійснення гуманістичного, толерантного виховання в сучасній соціально-педагогічній ситуації.

У сучасній педагогіці і психології розроблені концептуальні й методичні передумови та окремі аспекти освіти, які лежать у колі особистісно орієнтованого підходу (І.Д. Бех, О.В. Бондаревська, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.Ф. Моргун, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, В.В. Серіков, І.С. Якіманська), відповідно до якого освітній та виховний процеси спрямовані на розвиток особистості також із боку толерантного світосприйняття.

Але можна зазначити недостатність сконцентрованості уваги вчених саме на вивченні умов розповсюдження та особистісного сприйняття принципів толерантності. Отже, метою дослідження є визначення підстав у сучасному полікультурному суспільстві для впровадження принципів толерантності в полікультурне середовище.

Сучасна транскультурна епоха, що характеризується глобалізацією проблем і взаємозв'язків, потребує нових форм співіснування. Люди, що живуть разом, здебільшого не схожі один на одного. Вони відрізняються як зовнішніми ознаками, наприклад, кольором шкіри, зростом, вагою, так і внутрішніми, такими як: темперамент, морально-етичні цінності і таке інше. Світ складається з багатой кількості культур, які знаходяться у певних стосунках, зумовлених історично тощо. Це диктує необхідність кожному взаємодіяти з представниками інших культур. Проблема існування в полікультурному соціумі – це проблема кожної окремої особистості, групи людей та цілих країн і цивілізацій. Її стрижневим моментом є толерантність як універсальний принцип людської життєдіяльності. Особливо важливим питанням навчання та дотримання толерантності в житті постає для підростаючого покоління – дітей та молоді, від яких залежить майбутнє.

Слід зазначити, що минуле сторіччя стало часом великих досягнень і відкриттів, але й віком найжорстокіших війн. Людство неодноразово стояло на грані світової війни, відбулися глобальні екологічні катастрофи. Це сторіччя створило умови для розвитку глобалізації в світі, зробило “прозорими” кордони країн, з'явилися нові соціальні феномени, такі як єдині економічні та інформаційні простори. Весь означений комплекс впливав на розвиток міжнародного співробітництва, вимагав створення суспільства із стійким розвитком. Але у той же час загострилися релігійні, міжетнічні, міжкультурні стосунки серед окремих груп людей та країн взагалі. Можна констатувати, що світ став більш конфліктним, ніж, наприклад, наприкінці XIX століття. Не можна заперечувати той факт, що паралельно з процесами глобалізації та інтернаціоналізації зростають і такі негативні явища, як міжнародний тероризм і як його наслідок – ксенофобія, необхідність боротьби за національну безпеку. Отже, стає питання про профілактику подібних проявів людоненависництва, що насамперед полягає у впровадженні принципів толерантності в кожному полікультурному середовищі. Факти підвищеної конфліктності та необхідність здійснення безпечного існування людства вимагають пошуку шляхів осмислення проблем існування в умовах взаємодії багатой кількості культур. Проблеми полікультурного середовища, такі як: культурна ідентифікація, культурна інтеграція та інші в останній час поповнились такими не лише неприємними, але й тривожними, як ксенофобія, соціальна виключність, міжнаціональні та міжконфесійні конфлікти. На цьому тлі центральним питанням постає толерантність у соціальному середовищі, як спосіб збереження миру та продовження історії людства. Особливе місце, як гарант існування майбутнього, та завдяки умов інтеграції України в світову спільноту питання виховання молоді в координатах толерантності, поваги до багатоманітності світу виходять на одне із провідних місць.

Теми, які торкаються полікультурності (в інших варіантах мультикультурності, багатокультурності) зараз, як ніколи, актуальні для світу. Є багато прикладів вивчення та розвитку цих питань істориками, геополітиками, філософами, педагогами, де головним є існування полікультурного середовища (України чи, наприклад, Криму), є ті, хто живе, вчиться, працює в її умовах, ті, кого фактори полікультурності торкаються безпосередньо. За останні роки багато філософів, науковців, політологів, педагогів цікавляться, як це середовище впливає на особистість, яка формується і як тими засобами, що ми маємо (педагогічними, психологічними тощо), допомогти цій особистості благополучно пройти етапи свого становлення, бути толерантною та ефективною у своєму середовищі і, у той же час, зберегти та розвинути свої суверенність та унікальність.

Актуальність проблеми толерантності не потребує особливих доказів. Енергія злоби та ненависті до усього несхожого, до людей, які спілкуються іншою мовою, сповідують іншу релігію, дотримуються іншої системи цінностей, вирвалася назовні, поглиблюючи економічні, соціальні та психологічні проблеми. Нетерпимість буває не лише на пострадянському просторі, але й в усьому світі. Локальні війни, терористичні акти, переслідування національних меншин, проблеми біженців – ось наслідки дії цієї руйнівной сили. В Україні нетерпимість виявляється передусім у боротьбі різних кланів за політичну владу і пов'язані з нею економічні привілеї. Однак зрозуміло, що без терпимості,

толерантності не лише здійснити мрію про громадянське суспільство, а й вижити у сучасному світі неможливо.

Сучасна політика з новою енергією звертається до етичної проблематики, без якої неможливо дошукатися сенсу людського існування, визначити нові обрії політичної діяльності. Жаклін Рюс, авторка відомого твору “Поступ сучасних ідей”, в якому подана всеохоплююча панорама сучасної науки й культури, зазначила з цього приводу, що ще вчора нехтувана, сьогодні етика перебуває в центрі досліджень та розвідок. Вона поставила питання про нові шляхи для мудростів умовах помирання утопії, коли зникає віра в нічим необмежений поступ людства[11]. Тісно пов’язані між собою ще з аристотелівських часів, етика й політологія перебувають зараз у стані бурхливого піднесення.

У сучасній етиці є чимало альтернативних концепцій, які морально обґрунтовують нові політичні ідеї. Широкий діапазон етичних орієнтирів, на думку вчених, може замінити утопії про світ, де нібито може панувати чиста справедливість, свобода, рівність.

Терпимість сьогодні є не лише абстрактним філософським ідеалом та етичним принципом, то умова виживання. Якщо не культивувати толерантність, залишається лише взаємне знищення.

Однак проблема толерантності складніша, аніж видається на перший погляд. Толерантність передбачає наявність у суспільстві деяких установок, які стосуються розуміння людини та людяності. Зокрема – це установка на незалежність, автономність індивіда, його особисту відповідальність за свої переконання та вчинки, неприпустимість силового нав’язування будь-яких ідей, якими б позитивними та корисними вони не були. Толерантність передбачає також розуміння відносності багатьох наших переконань та суджень, усвідомлення неможливості їхнього універсального обґрунтування. Саме такі установки є незвичними для людей, які сформувалися в умовах тоталітаризму. Одностайність, незалежно від того, як розуміють її у конфесійному, етнонаціональному чи ідеологічному сенсі, сприймається багатьма нашими співвітчизниками, зокрема політиками, публіцистами, науковцями, як щось краще від толерантності та плюралізму. Вважають інколи, що толерантність і плюралізм є виявом моральної і політичної слабкості, відсутності впевненості та стійких переконань. Масова свідомість віддає перевагу авторитаризму та патерналізму, які несумісні з ідеєю толерантності.

На думку академіка В.Лекторського, можна виділити принаймні чотири концепції толерантності [4]. Для першої, репрезентованої вченнями Бейля, Локка, класичною ліберальною традицією, притаманне визнання основних моральних норм, основних правил політичного співжиття, які можуть бути переконливими та прийнятними для усіх. Однак люди сповідують не лише доведені практикою переконання, але й уявні думки, істинність яких ніколи не може бути доведена. Йдеться передусім про релігійні віровчення, метафізичні погляди, етнічні вірування тощо. Саме в подібних випадках, які не відносяться до царини об’єктивної істини, основних моральних, правових, політичних норм, толерантність виявляє себе як індеферентність. Державні установи, громадська думка можуть бути байдужими до різноманітних поглядів та практик, які є неважливими на тлі основних проблем, з якими має справу суспільство. В такий спосіб створюється простір необхідної свободи в діяльності індивідів та спільнот. Різні соціальні, культурні, етнічні угруповання можуть культивувати свої звичаї, мову, церкви, школи, культурно-освітні заклади тощо. Саме таке тлумачення толерантності є найпоширенішим.

Друге розуміння толерантності пов’язане із поглядом на неї як на повагу до іншого суб’єкта, якого разом з тим не можна зрозуміти і з яким не можна взаємодіяти через несумісність поглядів. Таке тлумачення спирається на сучасні культурно-антропологічні дослідження, новітні філософські концепції, згідно з якими усі культури рівноправні, але водночас несумісні. Не існує жодної привілейованої системи поглядів та цінностей. Будучи рівноцінними, різні культурні парадигми заслуговують на повагу, але не можуть взаємодіяти одна з одною. Можна переходити з одного культурного світу в інший, але неможливо жити водночас у двох різних світах.

Таке розуміння толерантності наражається на критику. По-перше, між різними системами цінностей завжди існувала реальна взаємодія, діалог культур, під час якого так чи інакше відбувалось змагання. Культури намагаються довести свою спроможність розв'язувати різноманітні екологічні, технічні, соціальні, інтелектуальні проблеми, з якими зіткнулося сучасне людство. По-друге, система цінностей, інтеріоризована суб'єктом, вже за фактом інтеріоризації не може бути рівноправною з іншими. Адже суб'єкт дотримується певної системи поглядів, норм, цінностей тому, що він дивиться на неї як на найефективнішу для розв'язання відповідних завдань. Таким чином, цінності культури, з якою ідентифікує себе суб'єкт, завжди будуть привілейованими, мірилом для оцінки і критики інших культурних парадигм. Завжди можна довести неспроможність інших поглядів.

Третє розуміння толерантності: усвідомлення того, що інша людина так само, як і я, має право не приймати мої погляди, є вільною у виборі цінностей і норм, змушує мене зважати на погляди, неспроможність яких я розумію та можу довести. У такому випадку толерантність є поблажливою до слабкості інших з деякою повагою до здійсненого ними права вибору.

Нарешті, четверте розуміння толерантності. Воно пов'язане із визнанням того, що в процесі змагання та діалогу кожна культура намагається врахувати досвід інших, тим самим розширюючи власні обрії. Це факт історії культури. Найцікавіші філософські ідеї, наукові концепції висувались завжди при зіткненні й критиці різних культурних та інтелектуальних парадигм.

Справді як моральне у такому випадку виступає ставлення до іншої людини як до самого себе, а до себе – з позиції іншої. Мораль перетворюється з жорсткої системи зовнішніх приписів на вміння та здатність співпереживати чужі проблеми та чужий біль, як спосіб ствердження буття іншої людини, включення іншого буття у своє власне, а власного – в інше.

Такий діалог на рівні “глибинного спілкування” [12] передбачає, що людині не можна нав'язувати свої власні уявлення про те, що є добрим, а що поганим, не можна уподібнювати людину бездушній речі, об'єкту експериментування та маніпулювання, поведінку якого нібито можна легко передбачити.

У контексті вказаних принципів стає зрозумілою необхідність бачити в іншій системі цінностей, в іншій позиції, в чужій культурі не те, що є ворожим власній позиції, а те, що може допомогти у вирішенні власних проблем, які водночас є не лише власними, а й проблемами інших людей та інших культур. Під час такого діалогу не лише окремі люди, але й культури можуть змінювати свою ідентичність.

З початку 90-х років, під час складання національної системи освіти в Україні було проголошено роль освіти як основи розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорукою майбутнього України [7]. За роки незалежності на основі Конституції України було визначено пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, здійснюється практичне реформування галузі згідно з державною програмою “Освіта” (“Україна XXI століття”).

Розвиток Української держави як демократичного, громадянського суспільства та загальноосвітні процеси такі, як: глобалізація, технологізація, перехід до постіндустріального інформаційного суспільства, інші властиві сучасній цивілізації риси – підштовхують систему освіти до розвитку в напрямку збереження національної самобутності та водночас з тим, до інтернаціоналізації, зближення зі світовими стандартами. У світі цього пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти визначені:

- особистісна орієнтація освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення змісту та форм навчально-виховного процесу;
- розвиток системи безперервної освіти;

- пропаганда здорового способу життя;
  - розширення україномовного освітнього простору;
  - забезпечення освітніх потреб національних меншин;
  - інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.
- (“Національна доктрина розвитку освіти”, II.2).

Одним із головних пріоритетів освіти в Україні проголошене національне виховання. Його головна мета – виховання патріота і набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві [9].

Головними складовими національного виховання, як стверджено в “Національній доктрині розвитку освіти”, є громадянське та патріотичне виховання (III.6). У зв'язку з цим видокремлюється нова ціннісна система суспільства, як відкрита, варіативна, духовно та культурно наповнена, толерантна, здатна забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, зменшення соціальної нерівності (VI.9).

Розглядаючи основні складові національного виховання, звернемось до шляхів реалізації ідей виховання толерантності в підростаючих поколіннях у цих напрямках – громадянського та патріотичного виховання.

Велика увага, яка приділяється громадянському вихованню, пов'язана з активізацією процесу розбудови та утвердження суверенної держави громадянського суспільства в Україні, що виражається у формуванні в них ідей та понять про права та обов'язки людини, вихованні здатності до критичного мислення, умінні відстоювати свої обов'язки та виявляти толерантність до поглядів іншої людини, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами [8].

Сутністю громадянського виховання, згідно з “Концепцією громадянського виховання особистості” в умовах розвитку української державності, є формування громадянської як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною.

Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, іншими словами – бути толерантною. У світлі цього особливе місце посідають ідеї виховання толерантності в підростаючих поколіннях. На досягнення цього спрямовані такі завдання як:

- формування інтеркультурного менталітету, сприйнятливості до культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій;
- вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства;
- активне попередження тенденції до виявлення деструктивного націоналізму, проявів шовінізму, месіанських налаштованостей [8].

Важливим є і факт підвищення уваги до педагогічних технологій виховання толерантності в учнів, про що свідчить видання значної кількості психолого-педагогічної літератури, яка містить опис таких технологій, ролевих і ділових ігор, що ставлять своєю метою розвивати в школярів бачення і прийняття людських розходжень, терпимість, уміння спілкуватися з людьми, несхожими на тебе.

Можна відмітити, що спочатку формування толерантності у дітей і молоді носило емпіричний характер – педагоги та дорослі взагалі прагнули послабити для молоді наслідки негативних явищ світу дорослих, до яких належали і такі, як дискримінація за культурними ознаками та їм подібні. Та з часом, з оформленням комплексу ідей полікультурної освіти відокремились та сформувались цільні стратегії в цій галузі.

Стратегії освіти відбивають також і міжнародні документи ООН, Ради Європи, ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій.

Зацікавленість людства до толерантності як шляху створення безпечного суспільства підштовхнула ЮНЕСКО до прийняття Декларації принципів толерантності, прийнята

Організацією Об'єднаних Націй у Парижі 1995 р., у якій не тільки проголошені принципи толерантності в сучасному і майбутньому світі, але й зазначені шляхи їхньої реалізації [3]. Вагомим є той факт, що в цьому документі вирішальна роль у реалізації принципів терпимості приділяється освіті, як системі формування людини. А найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості, – підкреслено в Декларації, – є виховання. “Виховання в дусі толерантності починається з навчання людей тому, в чому полягають їхні загальні права і свободи, щоб забезпечити здійснення цих прав і зміцнити прагнення до захисту прав інших. Виховання в дусі толерантності варто розглядати в якості невідкладного найважливішого завдання. Воно повинно бути спрямоване на протидію впливу, що викликає почуття страху і відчуження стосовно інших. Воно повинно сприяти формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення і вироблення суджень, що ґрунтуються на моральних цінностях” [4].

Аналізуючи толерантність з точки зору соціальних установок, знань, якісних рис та інструментальних умінь, можна стверджувати, що критеріями толерантності є такі інтегративні характеристики особистості як: терпимість, емпатійність, комунікабельність, емоційна стабільність, соціальна активність, достатній рівень культури, достатній рівень розвитку мислення як усього суспільства, так і кожної окремої особистості.

З вищезазначеного можна зробити висновки, що толерантність є невід'ємною частиною кожного полікультурного середовища. Толерантність (терпимість) сьогодні є не лише абстрактним ідеалом, то є умова виживання та співіснування різних культур, ідей, переконань тощо. Можна стверджувати, що перспективи подальшого дослідження пов'язані з аналізом та впровадженням принципів виховання молоді в координатах толерантності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
2. Бубер М. Я и ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
3. Декларация принципов терпимости. – Париж, 1995.
4. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – №11. – С. 46-54.
5. Проблемы толерантности в подростковой культуре/ Под ред. В.С. Собкина. – М.: Мин-во образования Рос. Федерации, 2003. – 263 с.
6. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища. – К.: ПАРАПАН, 2005. – 144 с.
7. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти. Затверджена Колегією Міністерства освіти і науки України 28.02.98.
8. Концепція громадянського виховання. Затверджена Постановою президиї Академії педагогічних наук України “Про концепцію громадянського виховання дітей і молоді” від 19.04.2000, №1-7/4-49.
9. Національна програма “Діти України”. Затверджена Указом Президента України 18.01.1986, №62/96.-К., 1995.-36 с.
10. Ситарам К., Когделл Р. Основы межкультурной коммуникации// Человек. – М.: 1992. – № 5.
11. Рюс Жаклін. Поступ сучасних ідей. – К., 1998. – 669 с.
12. Батищев Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения// Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С.103-130.

**УДК 373.31**

**С.І. Якименко**

### ***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РІВНІ ПІЗНАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ***

*У статті автор розкриває психолого-педагогічні рівні пізнання молодшими школярами навколишнього світу.*

*In the article the author exposes psychologo-pedagogical even cognitions the junior schoolboys of outward things.*

Актуальністю сьогодення стала проблема – антропоцентрична екологічна свідомість як психічна основа екологічно-безграмотних дій людини в довкіллі. Численні екологічні кризи, екологічні катастрофи стали результатом створення нової системи взаємодії людини й природи, в основу якої покладено так звану інвайронментальну парадигму (New Environmental Paradigm). На нашу думку, основним завданням є збереження самої людини як біологічного виду: перебудова її світоглядної свідомості, її ставлення до навколишнього середовища в цілому. Закладені в концепції інвайронменталогії положення набули сьогодні поширення в усіх розвинутих країнах Заходу, але найбільше прихильників ці ідеї мають у Великій Британії, Франції, Німеччині, Канаді та США. Спеціалісти, що працюють над розв'язанням проблем освіти в галузі навколишнього середовища в названих країнах, визначають основні положення інвайронменталогії,

Метою статті є розкриття і аналіз проблеми взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Ми дійшли висновку, що для розв'язання комплексу психолого-педагогічних проблем формування екоцентричного світогляду особистості, який ґрунтується на інвайронментальній парадигмі, потрібно виконати такі завдання:

1. Повністю відмовитися від ієрархічної картини світу. Для цього треба поетапно формувати в свідомості учнів психічні настанови на те, що людина не має жодних привілеїв чи переваг на існування перед будь-якими іншими живими істотами, але маючи розум, культурні технічні здобутки, вона зобов'язана діяти в довкіллі тільки на принципах моралі.

2. Усвідомити потребу гармонійного розвитку людини й навколишнього середовища.

Сутність цього положення полягає у формуванні світоглядної свідомості особистості, стійких психічних настанов на потребу рівноправного, партнерського існування людини й довкілля, визнання себе не власником природи чи окремих її об'єктів, а одним із членів природної спільноти.

3. Орієнтуватися на екологічну доцільність будь-якої діяльності і довкілля, не протиставляючи себе природі.

Це означає сприяти усвідомленню учнями виняткової самоцінності об'єктів, що мають таке саме право на існування як і людина; заміну психічних стереотипів “корисний” і “шкідливий” біологічний організм, об'єкт чи явище неживої й живої природи на стереотипи повноцінних суб'єктів і партнерів у взаємодії з нею.

4. Дотримуватись етичних норм у взаємодії з навколишнім світом. Це означає сприяти усвідомленню, засвоєнню й дотримуванню моральних норм і етичних правил як у спілкуванні між людьми, так і у взаємодії з навколишнім середовищем.

5. Максимально враховувати запити на життєвий простір і потреби будь-яких біологічних об'єктів.

Для цього потрібно змінити стереотипи мислення і, відповідно, діяльності в довкіллі з непомірного “впливу на природу” на екологічно-доцільну взаємодію.

6. Усвідомлювати пріоритетність діяльності.

Сприяти усвідомленню учнями правила екологічного пріоритету діяльності: доцільною є та діяльність, яка не порушує екологічної рівноваги в природі, зберігає баланс непрагматичної взаємодії людини з природою.

7. Визнавати незаперечність спільного шляху розвитку людської цивілізації й природи, тобто розуміти цілісність і взаємозалежність соціального й природного середовища й того, що вони можуть розвиватися лише в процесі еволюції.

У Концепції екологічної освіти України зазначено, що пріоритетом загальної екологічної освіти є особистісна орієнтація, що передбачає створення таких умов, за яких природа стає особистісною цінністю для кожного школяра. Такий підхід реалізується на трьох ступенях відповідно до віку дітей, обсягу та рівня їх знань і досвіду, психологічних особливостей.

У загальноосвітньому навчальному закладі I ступеня (1-4 класи) забезпечується:

- набуття елементарних знань про природу та взаємозв'язки у ній, взаємовплив людини та природи;
- усвідомлення, що погіршується стан навколишнього середовища внаслідок господарської діяльності та особистої причетності до екологічних проблем;
- розвиток ціннісного відношення до природи як джерела задоволення комунікативних, пізнавальних, рекреаційних та інших потреб особистості;
- формування здорового способу життя та навичок екологічно-доцільної поведінки.

У навчально-виховному процесі ми виділяємо чотири основних психолого-педагогічних рівні пізнання учнями навколишнього середовища.

**Перший рівень** – це усвідомлення навколишнього середовища на основі сенсорного сприйняття реалій дійсності, оцінки форм, структури, кольору, окремих елементів цілого.

**Другий рівень** – усвідомлення особистістю місця й ролі людини в навколишньому середовищі як єдиній цілісній системі.

**Третій рівень** – формування стурбованості як однієї з етичних якостей особистості. (Під поняттям “стурбованість” ми розуміємо правила поведінки людей в навколишньому середовищі, їх відношення до природи, стосунки між собою). Стурбованість, зазначає В.В.Червонецький, як моральна категорія пов'язана з критичною оцінкою екологічної ситуації, ступінь усунення наслідків якої не задовольняє особистість і викликає потребу в активній діяльності, спрямованій на зміну становища на краще.

**Четвертий рівень** – це усвідомлення особистістю того, що навколишнє середовище безпосередньо впливає на поведінку людини та ступінь активності й широту її відповідно до діяльності, спрямованої на збереження природи.

Відтак, ми можемо зробити висновок і виділити такі положення, які розкривають психічні сприйняття учнями природи саме як середовища їх життя й співіснуванню з об'єктами живої природи, як необхідний діяльнісний компонент формування світоглядних позицій.

Сприйняття навколишнього середовища зумовлено психічним станом особистості та характером її діяльності в доквітлі. Ступінь сприйняття учнями однакових природних об'єктів чи явищ природи завжди відповідатиме їхньому психічному стану, розвитку інтелекту, сформованим моральним і етичним нормам поведінки та діяльності в доквітлі. Мета останньої є природним чинником у характері й інтенсивності взаємодії особистості з навколишнім середовищем та, відповідно, в ефективності її результатів.

Природне середовище одночасно впливає на всі органи чуття. Інформація про середовище та його тимчасовий стан, що надходить від усіх органів чуття, не може не акумулюватися за простими правилами накопичення, оскільки одночасно відбувається осмислення всіх зорових образів, звуків, запахів, працює уява і така інформація вже є надмодальною

Навколишнє середовище учні сприймають без певних чітких просторових меж і чітко часових інтервалів. Межі, умовні кордони й чітко фіксовані часові інтервали існування (біоценоз, популяція чи стація) або ж будь-яке природне явище всередині навколишнього середовища учні визначають саме залежно від завдання й характеру їхньої діяльності (не менш важливим є врахування психічного стану учнів та психічних настанов зовнішнього і внутрішнього характеру). Хибність чи певна неточність визначення цих параметрів пояснюється тим, що учні усвідомлюють лише суб'єктивно.

Сприйняття навколишнього середовища як цілісності найважливіше, оскільки сприяє усвідомленню учнями функціональної структури навколишнього середовища, яка за своїми законами впорядковує розмаїття явищ чи об'єктів, котрі є її складовими, а також забезпечує організуюче й детермінуюче сприйняття окремих елементів навколишнього середовища як цілісності. [1; 3]

Усвідомлення учнями елементів навколишнього середовища в соціальному аспекті, тобто суб'єктивне усвідомлення навколишнього середовища як сукупності явищ і об'єктів у



їх єдності і взаємозалежності передуює формуванню об'єктивного ставлення особистості до природи. Провідним чинником цього процесу є наявність досконало вивченого досвіду своєї громади і навіть окремо взятої родини. Суб'єктивне ставлення особистості в цьому контексті є серцевиною її світу, де стосунки з природою зумовлюють сутність, кількісні та якісні показники її потреб і через процес їх задоволення на всю поведінку особистості.

В умовній моделі сутності суб'єктивного ставлення особистості до навколишнього середовища виділяємо кілька етапів: *перший* – накопичення елементарного досвіду та знань взаємодії з навколишнім світом, усвідомлення місця свого “Я” в ньому; *другий* – визначення сукупності й характеру власних потреб; *третій* – визначення об'єктів або явищ природного чи соціального характеру, які, за переконанням особистості, мають задовольняти її потреби; *четвертий* – визначення об'єктивних зв'язків між об'єктами природи й потребами особистості та можливих шляхів їх задоволення; *п'ятий* – аналіз результатів своєї діяльності в навколишньому середовищі й визначення перспектив взаємодії з його об'єктами.

Таким чином, “справжня, а не формальна характеристика психічного розвитку дитини не може бути відділеною від розвитку її реального ставлення до світу, а отже, від змісту її ставлення й потреб”. Це нам дає можливість зробити висновок, що сутністю поняття “суб'єктивне ставлення особистості до навколишнього середовища” в контексті досліджуваної нами проблеми є сукупність процесів і дій, спрямованих на усвідомлення особистістю змісту й характеру взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами та явищами довкілля, які в процесі психолого-педагогічного впливу є визначальними у формуванні норм її екологічно-доцільної поведінки й діяльності в навколишньому середовищі. В результаті це забезпечує усвідомлення особистістю того, що її суб'єктивний життєвий простір не повинен виходити за межі об'єктивного життєвого простору, тим самим будь-яка діяльність у довкіллі повинна підпорядковуватися нормам моралі і людської етики. Такої самої думки дотримується і В.В.Черновецький, стверджуючи, що, оскільки ставлення до навколишнього середовища матеріалізується в активних формах виявлення особистості, тоді правомірно постає питання про відповідальність за їх наслідки. У цьому зв'язку він приділяє увагу інтеріоризації здобутих знань з проблем навколишнього середовища і трансформації їх в особисті переконання учнів. Аналіз літератури з психології й педагогіки [2; 4] дають підстави визначити такі групи основних параметрів суб'єктивного ставлення особистості до навколишнього середовища:

- а) змістовно-просторовий параметр відбиває ті об'єкти навколишнього світу, в змісті й характері яких реалізується сутність та широта потреб особистості;
- б) змістовно-динамічний – відбиває, наскільки особистість пов'язує сутність своїх потреб з об'єктами та явищами світу і наскільки вони є значущими для неї;
- в) змістовно-рівневий – розкриває зміст діяльності і тривалість часового інтервалу, а також рівень проявлення суб'єктивного ставлення особистості до навколишнього світу;
- г) аналітико-процесуальний – розкриває наскільки особистість усвідомлює власну діяльність у навколишньому середовищі та як глибоко аналізує ефективність цієї діяльності порівняно з задоволенням власних потреб;
- д) параметр стійкості відбиває, наскільки стійке суб'єктивне ставлення особистості до навколишнього середовища.

Ці параметри широти, інтенсивності, усвідомленості, стійкості, значущості та аналізу ступеня суб'єктивного ставлення особистості до природи є базовими, оскільки задають певним чином кількісні характеристики суб'єктивного життєвого простору особистості. І чим більший цей суб'єктивний життєвий простір, тим значуща роль належить йому в житті людини зокрема й суспільства в цілому. Існують параметри модальності. Це:

- а) емоційно-ціннісний характер розкриває, наскільки високий рівень емоційності суб'єктивного ставлення особистості до навколишнього середовища й оцінки його об'єктів як особисто значущих для неї;
- б) параметр когерентності розкриває ступінь провідної тенденції в суб'єктивному ставленні особистості до навколишнього середовища;

в) рецесивно-домінантний – відбиває рівень суб'єктивного ставлення особистості до природи й характеризується низьким чи високим ступенем домінантності;

г) параметр усвідомленого вибору розкриває рівень сформованості особистості як суспільного суб'єкта, тобто вчинок як акт морального самовизначення особистості. Цей параметр, за твердженням психологів С.Д.Дерябо і В.А.Ясвіна, є концентрованим виявленням усього суб'єктивного ставлення до природи, в ньому воно проявляється найбільше. В цьому, на думку вчених, від перцептивно-афективного до вчинкового параметру інтенсивності зростає ступінь виявлення суб'єктивно-зовнішнього ставлення, а також значущості власної надситуативної активності особистості;

г) параметри власної життєвої позиції розкривають ступінь комплексності й логічної єдності морально-етичних принципів і світоглядних позицій прийнятих особистістю.

Це і є одним із завдань, яке ми використовуємо для визначення культурологічної сторони екологічної освіти у шкільному закладі, що пов'язано також з проблемами різнобічного розвитку особистості, нової діяльнісно-доцільної культури в довкіллі і, головне, формування громадянської відповідальності за збереження природи, з проблемами засвоєння знань, ціннісних орієнтацій, а також з умінням розв'язувати екологічні проблеми.

У висновку до викладеного змісту статті вважаємо за необхідне визначити чотири типи власної життєвої позиції особистості:

- об'єктно-прагматичний;
- об'єктно-непрагматичний;
- суб'єктно-прагматичний;
- суб'єктно-непрагматичний.

Психолого-педагогічний аспект суб'єктивного ставлення особистості до навколишнього середовища і на його основі формування світогляду вважаємо однією з проблем для нашого подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Урсул А.Д. Интегративно-загальнонаукові тенденції пізнання і філософія // Питання філософії. – 1977. – №1.
2. Яворук О.А. Функции интегративных курсов при обучении учащихся основам естественных наук в школе // Наука и школа. – 2002. – №1.
3. Якименко С.І. Світогляд як інтегроване засвоєння дійсності // Вересень. – 1998. – №12.
4. Ятайкина А.А. Об интегрированном подходе в обучении // Вересень. – 20018. – №6.

## **Розділ 4**

### **Теорія і методика професійної освіти**

## **ІНТЕГРОВАНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У статті розкриваються структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності викладачів вищого педагогічного закладу. Окреслено рівні удосконалення їхньої професійної майстерності.*

*The article deals with the structural components of the professional and pedagogical competence of the higher educational establishment's teachers. The levels of the improvement of their professional skills are outlined.*

Трансформація соціального досвіду, реорганізація в сфері освіти, поява різновидів авторських виховних технологій та ін. детермінують систематичне вдосконалення кваліфікаційного рівня кадрового педагогічного потенціалу вищої школи.

Зміна освітніх парадигм, варіативність і відкритість освітнього простору та співіснування різних педагогічних моделей і технологій змінює уявлення про професійні якості сучасного педагога. Орієнтація на особистісний характер навчання і виховання, на підготовку людей, здатних до саморозвитку і самореалізації своїх можливостей, до самостійної орієнтації в сучасному світі вимагає перегляду інтегративних характеристик особистості викладача вищої школи, включаючи і його професійну компетентність. Під компетентністю розуміється загальна здатність особистості, що базується на знаннях, довірі та цінностях, набутих завдяки навчанню і вихованню, що забезпечують готовність до раціональної продуктивної, творчої діяльності.

Проблемі вивчення професійної педагогічної компетентності присвячено значну кількість досліджень. Це, зокрема, роботи І. Єрмакова, І. Зимньої, Н. Кузьміної, С. Клепка, О. Овчарук, Є. Павлютенкова, А. Хуторського та ін.

Результати аналізу відповідної літератури засвідчують, що категорія компетентності є міждисциплінарною і розглядається в рамках філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних і акмеологічних досліджень. При цьому компетентність виступає як стійка соціальна і освітня цінність, зміст якої динамічно залежить від вимог соціально-освітньої ситуації. Актуальне розуміння феномена компетентності включає всі суб'єктні і професійні (набуті) властивості особистості, що виявляються в діяльності і забезпечують її ефективність. "Професійна компетентність" означає сукупність професійно обумовлених вимог, у нашому випадку, до педагога. Так, на думку О. Огарьова, компетентність слід розглядати як категорію, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності і передбачає глибоке розуміння сутності виконаних завдань, наявного в даній області досвіду, активне оволодіння його кращими досягненнями, уміння вибирати адекватні конкретним обставинам місця і часу, засоби, відчуття відповідальності за справу, здатність до вдосконалення і внесення коректив у процес досягнення мети [10:10].

Існують різні підходи до розуміння суті професійної компетентності. Одним з них є функціонально-діяльнісний підхід (Н. Кузьміна, А. Марков, В. Симонов, Р. Шакуров, А. Щербаков та ін.), що розглядає компетентність як єдність теоретичної і практичної готовності до виконання професійних функцій, при якому основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою педагогічної діяльності. Остання включає низку як теоретичних, так і практичних (конструктивних, прогностичних, проектних, рефлексивних, організаторських, комунікативних, аналітичних та інших) умінь.

У сучасних умовах зміни ціннісного вектора освітньої парадигми, що спрямовані на гуманістичний особистісний характер виховання, особливу значущість набуває і нове осмислення змісту професійної компетентності. На перший план виходить аксіологічний (ціннісний) підхід до педагогічних явищ і процесів, в руслі якого особистість розглядається

як вища цінність суспільства і мета соціального розвитку. У аксіологічному контексті професійна компетентність викладача вищої школи пов'язана з базисною кваліфікацією, яка має забезпечити орієнтацію в широкому колі проблем, не обмежених вузькою спеціалізацією, гарантувати професійну мобільність фахівця, здатність до змін і творчого пошуку, створити базу для самовираження, готовності до систематичного оновлення своїх професійних знань.

*Метою* нашої публікації є характеристика структури професійної компетентності викладача вищого педагогічного навчального закладу.

Як засвідчують результати нашого дослідження, в основі професійної компетентності викладача вищої школи насамперед мають бути наявні педагогічні здібності. Зокрема, це – гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні й організаторські здібності. Крім того, до них слід ще додати дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, прогностичні здібності, а також такі особистісні якості, як схильність до роботи з дітьми, тактовність, спостережливість, комунікабельність, висока вимогливість до себе (В. Кузьміна [4], А. Маркова [7], М. Нечаєв [5], О. Овчарук [9], І. Харламов [11], М. Шалунова [13] та ін.). Узагальнюючи поняття професійно-педагогічна компетентність, Н. Лобанова [6:12-19] характеризує її в якості системної властивості особистості і виділяє три її компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний і професійно-особистісний. Як бачимо, професійна компетентність заломлюється в особистісно-діяльнісному аспекті, де фахові і особистісні якості розглядаються в нерозривній єдності.

Цілісний погляд на педагога як на людину і професіонала полягає в тому, що його особистісні характеристики виявляються через специфіку педагогічної діяльності. Як наголошує А. Маркова, професійно компетентною є “така праця, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, відповідне спілкування, реалізується особистість педагога [7]. Не можна не погодитися з визначенням професійної компетентності Л. Мітіною: “Під педагогічною компетентністю ми розуміємо гармонійне поєднання знань предмета, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування” [8:46].

Фахова компетентність лежить в основі підвищення його професійної майстерності, удосконалення якої багато в чому залежить від умов діяльності та індивідуальних здібностей викладача. Вченими виокремлюються різні рівні становлення професійної майстерності. Так, М. Нечаєв виділяє три основні рівні професіоналізації: “предметний”, “теоретичний” і “практичний”, де кожному з них відповідає набір професійних характеристик, необхідних для вирішення специфічного рівня професійних завдань. На початкових етапах навчання зовнішня предметна діяльність є вихідним пунктом професійного зростання. У цьому і полягає основна роль “предметного” рівня професіоналізації. У свою чергу на “теоретичному” рівні формується внутрішній план дії у формах і методах професійного мислення і діяльності. Засвоєння змісту діяльності здійснюється здебільшого у “штучних” умовах цілеспрямованого навчання, що висвітлює найбільш характерні проектні ситуації, завдяки чому “виробляється професійно визначений тип мислення і нормативно задані методи діяльності” [5]. Межа цього рівня – більш висока потенційна здібність до виконання професійної діяльності. Потенційні можливості для переходу до якісно іншого етапу оволодіння професійною майстерністю відбувається безпосередньо на “практичному” рівні, оскільки тут проходить формування ядра другої особистості спеціаліста, що утворюється ієрархією його професійно значущих цінностей. Ці характеристики у подальшому активізують розвиток професійних якостей і здібностей, забезпечують встановлення більш якісних типів діяльності. Динаміка становлення психічної готовності до вдосконалення педагогічної майстерності передбачає:

- осмислення і оцінка умов, в яких будуть здійснюватися актуалізація наявного досвіду і визначення найбільш вірогідних і додаткових способів розв'язання перспективних завдань;

- прогнозування і оцінка своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових якостей і можливостей щодо реалізації вимог і необхідності досягнення певного результату;
- мобілізація особистісного потенціалу відповідно умовам і завданням самоорганізація у досягненні висунутої мети.

Здебільшого акцентується увага на змістовному і практичному аспектах процесу професійного зростання. Під готовністю до професійного удосконалення вчені розуміють сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують більш успішне виконання професійних функцій. Зокрема, педагогічне бачення готовності до професійно-педагогічного вдосконалення передбачає усвідомлення труднощів, з якими доведеться зустрітися у процесі здійснення професійно-педагогічної роботи: “готовність передбачає усвідомлення тих труднощів, з якими можна зустрітись у процесі професійної діяльності” [1]. З цією метою насамперед необхідна актуалізація таких здібностей, як дидактичні, мовленнєві, конструктивні, організаторські і творчі. Їх удосконалення має ґрунтуватися на системі глибоких професійних знань психолого-педагогічного характеру, а також необхідної мотивації, пов’язаної з бажанням самовдосконалення.

Структурними компонентами вдосконалення професійного розвитку викладача вищої школи є конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний його аспекти. Конструктивний компонент забезпечує вибір і організацію змісту інформації, що має бути засвоєна молодим викладачем, проектування власної майбутньої діяльності й поведінки у процесі взаємодії зі студентським контингентом.

Організаторський – передбачає вміння передачі інформації у процесі повідомлення; різних видів діяльності студентів і власної поведінки у процесі навчально-виховної роботи.

Правильні взаємини з колегами, адміністрацією, студентами забезпечуються комунікативними вміннями викладача. Останній безпосередньо пов’язаний з гностичним компонентом, що реалізується через здатність впливати на інших людей; врахування вікових та психологічних особливостей студентів; сформованість здатності до рефлексії [4].

Таким чином, педагогічна компетентність є інтегративною професійно-особистісною характеристикою викладача, що включає високий рівень його теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної і практичної підготовки, стійке бажання до постійного самовдосконалення свого педагогічного професіоналізму. Вона визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно і відповідально в постійно змінній професійній ситуації, відображає готовність до самооцінки і до саморозвитку. Підвищення особистісної педагогічної компетентності виявляється в професійній активності педагога, яка дозволяє характеризувати його як суб’єкта педагогічної діяльності і спілкування.

У статті не вичерпуються всі аспекти порушеної проблеми. На подальше вивчення чекають питання забезпечення умов реалізації системи підвищення професійної компетентності викладацького складу вищих педагогічних навчальних закладів, розробки моделі формування педагогічної майстерності молодих спеціалістів в контексті нової освітньої парадигми. Ці та інші проблеми знайдуть розв’язання у нашій подальшій пошуковій діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Введение в педагогическую деятельность /А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова, М. Э. Верб и др. – М.: Академия, 200. – 208 с.
2. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Клепко С. Ф. Компетенція стандарту: компетентність культури. Про концептуальні підходи до освітніх стандартів // Управління освітою “Діалоги про стандарти”. – 2003. – С. 10-24.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

5. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. – М.: МГУ, 1988. – 166 с.
6. Лобанова Н. Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования // Психолого-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки повышения квалификации. Проблемы, поиски, опыт. – СПб., 1992. – С. 12-19.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – Просвещение, 1994. – 206 с.
8. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Флинта, 1994.
9. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 29 с.
10. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект. – СПб.: Изд. РАО ИОВ, 1995. – 316 с.
11. Харламов И. Ф. Педагогика: Учебн. пособие. – М.: Гардарики, 2000. – 519 с.
12. Хуторский А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.
13. Шалунова М. Г. Система методической подготовки педагогов профессиональной школы в условиях называющего обучения: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Екатеринбург, 2000. – 18 с.

УДК 378.1: 371

В.О. Вихрущ

### **ПРИНЦИП ВАРИАТИВНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ**

*У статті розглядаються психолого-дидактичні особливості формування загальнофахових компетенцій першокурсників – майбутніх вчителів початкової школи в умовах кредитно-модульної системи.*

*This article is dedicated to psychologically-didactical peculiarities of formation commonly-professional abilities of the first year students – future primary school teachers in the conditions of credit-module system.*

В умовах реформування системи вищої освіти у нашій країні на засадах Болонської угоди і побудови навчального процесу як кредитно-модульної системи виникає необхідність вивчення психолого-дидактичних особливостей процесу сприймання студентами пропонованої інформації і їх фахової підготовки. На жаль, ґрунтовні дослідження цієї проблеми не проводяться. В окремих публікаціях висвітлюються певні аспекти учбової діяльності студентства без градації цього контингенту на вікові групи [2–5].

**Мета статті:** дослідити психолого-дидактичні особливості формування загальнофахових компетенцій першокурсників – майбутніх вчителів початкової школи в умовах кредитно-модульної системи.

Для підготовки майбутніх вчителів особливо важливим є тип навчання, на якому базується навчальний процес у вузі. Традиційна для масової школи технологія навчання, до якої звикли студенти як колишні випускники шкіл, накладає суттєвий відбиток на те, як вони сприймають навчальний матеріал, наскільки вони налаштовані на продуктивну навчально-пізнавальну діяльність у вузі і як оцінюють її результативність.

Діючи на основі вже сформованої у стінах школи “стратегії” навчання і орієнтуючись на постійне відтворення сприйнятого, студенту-першокурснику дуже важко усвідомити, що від нього вимагається зовсім інший підхід до організації своєї власної пізнавальної діяльності. Він ґрунтується на принципах самостійності і зростаючої продуктивності,

оскільки навчальний процес у вищій школі обов'язково включає певний відсоток самостійної індивідуальної пізнавальної діяльності, що зростає від курсу до курсу. Особливо це характеризує педагогіку вищої школи, орієнтовану на інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні, зокрема кредитно-модульну систему та вимоги Болонської угоди.

Кредитно-модульна технологія навчання вимагає значно вищого рівня самостійності формально за рахунок: 1) поділу матеріалу на змістові модулі; 2) надання можливості студентам відстрочено опанувати конкретний змістовий модуль, тобто засвоїти його своїм темпом, на основі більшої долі самостійності; 3) самостійного визначення стратегії власної професійної підготовки через “набір” потрібних і цікавих для даної особи кредитів запропонованих дисциплін, як це робиться за кордоном.

Чи готові для цього студенти? Чи сформовано у них необхідне у таких умовах свідоме ставлення до самого процесу навчання і до якості своєї навчально-пізнавальної діяльності? Результати опитування студентів факультетів ПВПК та психолого-педагогічного факультету свідчать про те, що і в умовах традиційного навчання, і при впровадженні кредитно-модульної системи необхідним є адаптаційний період, коли студент при звичається до нових умов навчально-пізнавальної діяльності, оволодіває її “азами”. Але саме в умовах кредитно-модульної системи цей період затягується, потребує більш цілеспрямованого формування умінь і навичок не тільки навчально-пізнавальної, але й навчально-пошукової й науково-пошукової діяльності.

Для формування двох останніх складових потрібна потужна особистісно значуща пізнавальна мотивація, яка проявляється лише у 18% і повністю відсутня у 63% опитаних першокурсників. Натомість у більшості панує страх через: зміну фізичного середовища (86%), зміну соціуму (68%), зміну стилю життя (44%), зміну стилю поведінки (40,8%), зміну умов пізнавальної діяльності (56%), вірогідність помилки під час занять (82%), вірогідність непорозумінь із однокурсниками (76,8%), вірогідність незнаходження спільної мови із викладачем (76,8%), неможливість встановити особистий контакт із учасниками навчального процесу (72,8%), неможливість встановити особистий контакт із викладачем (76,8%), відсутність можливості одержати допомогу з боку однокурсників (42,6%), неможливість одержати допомогу з боку викладача (86%) тощо. На фоні цих факторів збільшення долі індивідуальної роботи не знижує, а, навпаки, збільшує негативні наслідки такої “самостійності” і призводить до “пізнавальної апатії”.

За вказаних умов індивідуальна учбова діяльність виглядає як перекладання проблем пізнавальної діяльності повністю на плечі студента. Негативно впливає на результативність індивідуальної учбової діяльності студента-першокурсника відсутність або часткова відсутність необхідного навчально-методичного оснащення самостійної навчально-пізнавальної роботи.

Якість матеріалів, що пропонуються для самостійного опрацювання студентів повинна відповідати системі вимог, а саме: 1) бути доступною за рівнем і обсягом викладу цього матеріалу, зокрема враховувати специфіку сформованості загальнонавчальних навичок (у першокурсників рівень їх сформованості значно нижче, а обсяг – значно вужче, ніж у студентів старших курсів); 2) містити систему інструктивних відомостей із диференціацією щодо рівня сформованості вищезазначених умінь та навичок; 3) оптимально поєднувати ілюстративний та узагальнений матеріал з проблеми; 4) носій інформації слід обирати із врахуванням того, наскільки студент підготовлений до роботи з ним, щоб форма фіксації інформації не заважала вільному одержанню самої інформації; 5) обов'язковим елементом інструктування студента щодо роботи з носієм інформації повинно бути ознайомлення його у будь-якій формі із тезаурусом проблеми, до якого слід включати систему ключових слів та основних ідей (положень).

До того ж, як свідчать наші дослідження, вирішальну роль у засвоєнні навчального матеріалу відіграє сама форма його представлення: 1) для студента-першокурсника важливою є однозначність у викладенні змісту (загальнопедагогічні і професійні проблеми повинні пред'являтися у формі, яка б не допускала “різночитань”, бо до читання підтексту



пропонованих матеріалів першокурсник ще не підготовлений); 2) логіка викладу матеріалу повинна бути абсолютно чіткою; 3) зміст пропонованих для опрацювання матеріалів повинен у повному обсязі містити доказову базу; 4) при підготовці матеріалів для самостійного опрацювання студентами необхідно подбати про їх методичне оснащення (чітке попередньо сформульоване завдання, тезаурусна база, наявність методичних рекомендацій, системи завдань для самоконтролю, опорних матеріалів для самостійного формулювання очікуваного узагальнюючого висновку тощо). Чи забезпечуються ці умови тими засобами, які задіюються під час індивідуальної роботи студента? Наш багаторічний досвід викладацької діяльності свідчить, що класичний підручник з педагогіки поступово зникає як дидактичне явище, або є у бібліотечних фондах в дуже обмеженій кількості і по суті недоступний для рядового студента. Натомість з'являється нова і новітня загальнопедагогічна література низької якості, проблемна з професійної та загальнопедагогічної точки зору, щодо наукової новизни і ґрунтовності викладу загальнопедагогічних проблем якої виникають сумніви навіть у спеціаліста з великим стажем роботи і наукового досвіду. Не вносить позитиву у розв'язання проблеми і мережа Internet. Її змістове заповнення педагогічними матеріалами здійснюється стихійно і швидше нагадує кошик для сміття. Самостійно проаналізувати проблемний зміст і значення такої літератури студент-першокурсник не має можливості, хоча саме цього очікує від нього викладач у результаті індивідуальної роботи.

Разом з тим вищезазначене не заперечує можливості проблемного викладу матеріалу, що є одним з проявів принципу варіативності. Слід лише пам'ятати, що для розв'язання навчальної проблеми, пов'язаної із професійною діяльністю, студент-першокурсник повинен мати сформовані базові компетенції, які і стануть засобом його учбової діяльності у даному випадку.

У зв'язку із специфікою професійної діяльності, до якої готують у педагогічному вузі, виникає проблема, яка, на нашу думку, в умовах кредитно-модульної системи значно загострюється. Якщо у процесі вивчення фундаментальних або точних наук можна чітко розмежувати систему знань та систему умінь і навичок, то у педагогічній підготовці через її специфіку (педагогіка – це наука та мистецтво) повстає питання: яким чином вчити мистецтву і наскільки для цього придатна індивідуальна робота.

У даному випадку із процесу професійної підготовки спеціаліста випадає такий важливий фактор як сам викладач, оскільки він своєю технологією репрезентує її інноваційні сторони. Використання викладачем педагогічного вузу старих технологій навчання, орієнтованих на репродуктивну діяльність, в умовах педагогічного вузу може призвести лише до негативних наслідків. Разом з тим, саме до цього у першу чергу спонукає орієнтація на невиправдане, постійне і цілеспрямоване скорочення аудиторних годин, яка спостерігається останнім часом: навчальні програми залишаються тими самими, а можливість “наживо” ознайомити студентів-першокурсників із основами наук, без чого не можна надалі здійснювати професійну підготовку, зводиться до мінімуму.

Особливо слід підкреслити роль дидактичного спілкування студентів-педагогів із різними викладачами вузу, від яких студент має можливість перейняти їх творчий почерк і прагнення вдосконалювати свою викладацьку діяльність, а через неї збагачувати учбову діяльність студента. З огляду на зазначене особливого значення у підготовці майбутнього педагога-фахівця відіграють методики викладання навчальних дисциплін та система педагогічних практик, оскільки саме засвоюючи зміст методик або беручи участь у навчально-виховному процесі школи, студент повинен усвідомити доцільність чинної методики, порівняно із тими, що застосовувалися раніше або ще використовуються донині окремими вчителями. На такому ґрунті з'являється можливість усвідомленого вибору самим студентом такого варіанту поведінки, який є доцільним у певних педагогічних умовах.

Отже, непряме (тобто через підсвідоме запозичення технологій, які використовує творчий викладач або вчитель) набуття професійних компетенцій, а потім – і компетентностей, пов'язаних із забезпеченням власної продуктивної учбової діяльності та

навчально-виховного процесу у школі, є важливою складовою формування творчого педагога для школи майбутнього.

Якщо у педагогічному вузі цілеспрямовано скорочувати обсяг аудиторних годин за рахунок збільшення індивідуальної роботи самого студента, то надалі слід очікувати різкої технологізацію професійної підготовки майбутніх педагогів, зникнення із системи підготовки фахівців цієї галузі тих демократичних засад, які завжди були притаманні слов'янській педагогіці в цілому і вітчизняним традиціям вищих педагогічних навчальних закладів всіх рівнів акредитації.

**Отже**, реформаційні явища у системі вищої педагогічної освіти не можуть відбуватися без попереднього детального вивчення і експериментальної перевірки їх доцільності. Перебудова навчального процесу у вузі передбачає системну зміну всіх компонентів моделі навчання із урахуванням вікових категорій студентства.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – С-Пб., 2002. – 288 с.
2. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание. – К.: Наукова думка, 1988. – 183 с.
3. Астляйтнер Г. Дистантное обучение посредством WWW: социальные и эмоциональные аспекты // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е.Войскунского. – М., 2000. – С. 341-342.
4. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – С-Пб.: Политехника, 2002. – 476 с.
5. Могилева В.Н. Тезисы доклада: Особенности когнитивных процессов дистанционного обучения. – Воронеж, 2003. – 213 с.
6. Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов (по материалам зарубежных экспериментальных работ) / Под ред. проф. В.А.Ядова и проф. Н.В.Кузьминой. – Ленинград: изд-во ЛГУ, 1980. – 144 с.

**УДК 378**

**Г.О. Нагорна**

### ***ЦІЛІСНІСТЬ ТА ІЄРАРХІЧНІСТЬ ЯК ОСНОВНІ ВЛАСТИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА***

*У статті розкрито основні властивості професійного мислення майбутнього музиканта.*

*This article uncovers main properties of the professional thinking of a musician.*

Цілісність та ієрархічність професійного мислення музиканта виражається в його сутності як системи взаємозалежних та взаємодоповнюючих один одного критичного та творчого мислення і змісті, що розкривається в системі узагальнених розумових дій: уявленні, судженні, умовиводі, виробленні стратегії і тактики відношень цілісного процесу музичного дослідження.

За умови розвинутого професійно-музичного мислення особистості забезпечується цілісне музичне дослідження, що містить такі етапи:

1. Знаходження або творче створення теми цілісного музичного дослідження, визначення предмета цього дослідження.
2. Розкриття загальної цільової настанови цілісного дослідження музичних фактів, явищ, обставин.
3. Виокремлення головного, типового, суттєвого, що властиве даному музичному процесу.

4. Виділення другорядного, нетипового, несуттєвого, що опосередковує функціонування головного в музичному дослідженні і вступає з ним у відношення залежності типу частини-ціле, засоби-ціль, причина-наслідок та ін.
5. Розкриття змісту музичного дослідження на основі виявлення характеру відношень, що функціонують у ньому.
6. Умовивід про результат дослідження музичних явищ, обставин.
7. Прогнозування можливих наслідків результату музичного дослідження.
8. Самооцінювання доречності, надійності та сили вироблених музично-професійних, опосередкованих, загальних ідей, суджень, умовиводів, у цілому стратегії і тактики відношень цілісного музичного дослідження, що виявлені або творчо створені в процесі взаємодії з предметами музичного дослідження. Вираження самооцінки в балах: 5 – високий, 4 – достатній, 3 – середній, 2 – низький рівень професійно-музичного мислення особистості.

Виконання зазначених етапів цілісного музичного дослідження здійснюється за допомогою професійно-музичних ідей, суджень, умовиводів, що виступають як кількісна характеристика мислення майбутнього музиканта, його сутність. Вироблення стратегії і тактики відношень між цими істотами зумовлює якісну характеристику даного мислення, його зміст. Крім того, сутнісні характеристики представляються у трьох підвидах: загальному, опосередкованому, професійному. Процес дослідження музичних фактів, явищ, обставин реалізується на основі принципів єдності аналізу і синтезу, простого і складного, загального й особливого, раціонального і творчого.

Відповідно до критичного та творчого видів професійного мислення студентів, їх ідеї, судження, умовиводи про факти, явища, обставини музичного мистецтва також підрозділяються на критичні та творчі. Кожен з виокремлених елементів потребує конкретного розгляду.

Уявлення як узагальнена розумова дія є фундаментальною основою процесу дослідження музичного мистецтва. Чуттєво-наочні образи, що виникають у цьому процесі, уявляються у формі загальних опосередкованих, професійних ідей майбутнього музиканта.

Уявлення студентами цілісного процесу музичного дослідження потребує розуміння генези професійно-музичних ідей, за допомогою яких виражаються музичні об'єкти, факти, явища. Ми розв'язували дану проблему в ході розробки спецкурсу „Методологія і технологія музичного мислення особистості”.

Професійно-музичні ідеї можуть бути ідеями образів об'єктів музичного мистецтва та їх значень, якими є факти, явища, обставини. Якщо об'єкт дослідження музичного мистецтва розглядається сам по собі, тоді він виражається професійно-музичною ідеєю об'єкта. Якщо певний музичний об'єкт досліджується тільки як об'єкт, що представляє інший об'єкт, його ідея є ідеєю факту (явища, обставини) музичного мистецтва, і цей перший об'єкт називають фактом. Таким чином, факт містить у собі дві ідеї – ідею об'єкта музичного дослідження, що уявляє, та ідею музичного об'єкта, що уявляється. Його сутність виражається в тому, щоб викликати іншу ідею за допомогою першої. Наприклад, вираз „музичний твір” виражає професійну ідею об'єкта – музичного твору. Слово „стаккато (staccato)” – значення або факт видобування звуків, що виконуються на музичному інструменті або голосом уривчасто, з чітким відділенням, ніби розділяються найдрібнішими паузами” [1: 399].

Необхідно акцентувати увагу на визначенні обставин розвитку музичного мистецтва як системи фактів, явищ, що їх створюють. Факт перебуває у відношеннях з іншими фактами, явищами розвитку музичного мистецтва і є функціональною клітиною обставини, генезис якої наявний у внутрішніх відношеннях фактів, явищ. Створення зазначеної обставини залежить від зовнішніх відношень тих самих фактів, що цю обставину створюють.

Для майбутнього музиканта важливо дослідити, як внутрішні відношення (зв'язки та роз'єднання об'єктів та фактів, що їх позначають) функціонують у зовнішніх відношеннях (зв'язках та роз'єднаннях) фактів, явищ, які створюють у взаємодії обставини розвитку музичного мистецтва. Вміння розкрити генезу фактів, що створюють обставину,

узагальнюється, розширюється, переростає в уміння більш високого порядку, необхідного для дослідження як генези даної обставини, так і цілісного процесу розвитку музичного мистецтва. Дослідження внутрішніх відношень фактів, явищ, що створюють обставини розвитку музичного мистецтва, дозволяє систематизувати ці факти в їх простоті і складності. Вивчення зовнішніх відношень фактів, явищ між собою дає можливість класифікувати їх у порядку загальності, частковості та одиничності. Таким чином, майбутній музикант повинен уявляти в узагальненні всю систему відношень цілісного процесу розвитку музичного мистецтва як систему внутрішніх і зовнішніх зв'язків: а) музичних об'єктів або суб'єктів, або фактів, що їх позначають; б) фактів, явищ, які створюють у взаємодії обставини розвитку музичного мистецтва; в) обставин, що визначають процес розвитку музичного мистецтва; г) цілісного процесу розвитку музичного мистецтва як такого. Цю систему зв'язків та роз'єднань (відношень) закладено в генезі кожного з уявлених ознак цілісного процесу розвитку музичного мистецтва – від найнижчого (об'єкта, суб'єкта або факту, що його позначає) до найвищого (обставини процесу розвитку музичного мистецтва).

Засіб функціонування об'єктів, суб'єктів або фактів, що їх позначають, являє собою в генезі факт, тому що це не що інше, як його внутрішні відношення. Зовнішні зв'язки, відношення фактів, явищ є внутрішніми для обставин, які вони створюють. Останні є основними функційними одиницями процесу розвитку музичного мистецтва, а система зовнішніх відношень обставин – засобом його внутрішнього функціонування. Таким чином, якщо функційною клітиною факту, явища музичного мистецтва є об'єкт або суб'єкт, або образ, який його позначає в формі ідеї, основним зерном обставини – факт, явище музичного мистецтва, то можна говорити про спадкоємність об'єктів, суб'єктів, фактів, явищ, обставин цілісного процесу розвитку музичного мистецтва.

Ураховуючи спрямованість нашого дослідження на досягнення професійної розумності особистості майбутнього музиканта, формування в нього професійного мислення, об'єктом його взаємодії повинна виступати система відношень цілісного процесу розвитку музичного мистецтва, яку представлено обставинами. Тому обставини та об'єкти, суб'єкти, факти, явища, що їх представляють, були класифіковані на інформуючі та стимулюючі, прості та складні. З огляду на сказане, регулююча функція обставин розвитку музичного мистецтва, що впливає на формування професійно-музичного мислення особистості, зумовлює системний підхід студентів до дослідження цілісного процесу розвитку музики як мистецтва.

У своїй повсякденній практичній діяльності музикант зіштовхується із множиною фактів, явищ розвитку музичного мистецтва, творів, багатозначних у своєму виявленні. Це пов'язане з тим, що одні з них лежать на поверхні процесу музичного розвитку, інші, навпаки, не завжди можна легко виявити, часто представляється можливість лише їх припустити або спрогнозувати.

Високий рівень сформованості музичного мислення студентів виявляється в тому, щоб розкрити саме ці невидимі пласти в системі відношень об'єктів, суб'єктів, фактів, явищ, обставин розвитку музичного мистецтва. Вміння робити можливі допущення у формі творчих професійно-музичних ідей в їх загальності, частковості, одиничності, є одним із найважливіших у системі узагальнених умінь музиканта, необхідних для уявлення цілісного процесу розвитку музики. Необхідність даного вміння зумовлена складністю фактів, явищ, обставин, що мають різне якісне наповнення, що виявляється у вигляді достовірного вираження й вірогідного припущення. Вміння робити можливі припущення у формі професійно-музичних ідей є базою, на якій формується не тільки вміння робити приховані припущення у формі професійно-музичних суджень, умовиводів, але також уміння виробляти ціннісно-методологічну стратегію і тактику відношень цілісного процесу розвитку музичного мистецтва. Останнє полягає у творчому створенні майбутнім музикантом причинно-наслідкових, інструментально-самодостатніх відношень та відношень частини-ціле між та всередині об'єктів, суб'єктів, фактів, явищ, обставин.

Уявлення цілісного процесу розвитку музичного мистецтва у формі ідей може бути в майбутнього музиканта об'єктивним та суб'єктивним. Якщо останнє має індивідуально-особистісний смисл, то перше спрямоване на адекватне, відповідне реальності, достовірне відображення процесу розвитку музики.

Онтогенез уміння знаходити або творчо створювати причинно-наслідкові, інструментально-самодостатні, частини-ціле відношення, які функціонують у зазначеному процесі, заключається в умінні виокремлювати надійні достовірні та доречні вірогідні факти (обставини), що вступають або не вступають у відношення залежності з об'єктами дослідження музичного мистецтва.

У ході вивчення спецкурсу „Методологія і технологія музичного мислення особистості” студентам пропонувалося навести приклади, в яких той самий об'єкт музичного дослідження одночасно приховує та викриває інший об'єкт. Ми мотивували це тим, що якщо один і той же об'єкт може бути одночасно і образом-об'єктом у формі ідеї, і образом-фактом (тобто значенням іншого об'єкта), то він може як об'єкт приховувати те, що виявляє як факт. Наприклад, студентка О. не змогла ідентифікувати об'єкт музичного дослідження – Пассакалію сі moll І.С.Баха, але виявила факти: повільний темп та трьохдольний розмір музичного твору, введення в тему гострого хроматичного інтервалу ум.4, що символізує страждання.

Будь-яка загальна ідея може бути опосередкована частковою і навпаки. В свою чергу, часткова ідея в сполученні із загальною створює умови (обставини), коли музикант висовує кульмінауючу, професійну ідею, яка конкретизує його думки, дії в цілісному процесі дослідження музичного твору. З іншого боку, професійні ідеї майбутнього музиканта можуть розростатися до розгорнутих узагальнень, що уявляються у формі гіпотез або теорій. Таким чином, факти, явища, обставини розвитку музичного мистецтва є підставою, на якій формуються й розвиваються загальні, опосередковані та професійні критичні та творчі ідеї музиканта.

Відомі два види знань – безпосереднє і дискурсивне, опосередковане. Якщо дискурсивне знання є ознакою критичного професійного мислення музиканта, що функціонує на основі його самокоректуючої діяльності, то опосередковане знання – творчого професійного мислення, яке реалізується на основі перетворювальної, самотрансцендентної діяльності. Тому важливими рисами професійного мислення студента виступають його послідовність та узгодженість.

Однак, ураховуючи неможливість вияву критичного або творчого професійного мислення студента в чистому вигляді, а тільки відповідно до принципу єдності раціонального і творчого, потрібно зазначити, що знання в уявлених видах – безпосередньому та опосередкованому – може існувати тільки в їх єдності і взаємозалежності. Для здійснення цього необхідна спрямованість майбутніх музикантів на постійне дослідження цілісного процесу розвитку музичного мистецтва, що полягає у виборі цілей, засобів, досягненні результатів, а також їх оцінюванні та самооцінюванні. Таким чином, розкривається основна характеристика професійного мислення музиканта – його постійно дослідницька спрямованість.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Боффи Г. Большая энциклопедия музыки: пер.с итал. / Гвидо Боффи. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 413 с.
2. Мир музыки: Энциклопедия. – М.: ООО „Издательство Астрель”: ООО „Издательство АСТ”, 2004. – 449 с.
3. Музыка: Энциклопедия. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 287 с.
4. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: Учебное пособие. – С-Пб.: Издательство “Лань”, 2000. – 320 с.

## **САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ – ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті зроблено спробу зосередити увагу на значенні самостійної роботи студентів як одному з найбільш важливих чинників розвитку індивідуального потенціалу майбутнього фахівця.*

*In the article there has been made a great attempt to concentrate attention on the importance of students' individual work as the most important thing in the development of individual potential of future specialist.*

Освіта як організована система пізнання, розвитку мислення та творчості є одним із найважливіших засобів формування всебічно розвиненої особистості, компетентного спеціаліста, здатного до належного виконання своїх обов'язків, підвищення свого кваліфікаційного рівня відповідно до вимог сьогодення, адже сучасна освіта – це “стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запоруки майбутнього” [1: 4].

Винятково важливого значення в умовах розбудови української держави, глибоких і динамічних перетворень, що відбуваються у всіх сферах суспільства, набуває підготовка фахівця нової генерації, який був би активною й творчою особистістю, здатною адекватно оцінювати ситуацію, самостійно робити свій вибір, ставити й реалізовувати цілі й завдання, які виходять за межі стандартних вимог, свідомо оцінювати свою діяльність на основі аналізу, що, у свою чергу, вимагає оновлення вищої школи, першочерговим завданням якої є перебудова самостійної роботи студентів та управління нею.

Самостійна робота студентів формує в майбутніх спеціалістів творче ставлення до праці, розвиває внутрішні стимули до самовдосконалення, є ефективним засобом самонавчання та самопідготовки, “самостійна робота студентів – це форма активності особи, що забезпечує можливість прискорення природного переходу випускника вузу від навчально-пізнавальної до самостійної професійної діяльності” [4: 58].

Питанням організації та проведення самостійної роботи студентів присвячено значну кількість наукових досліджень. Погляд на роль самостійної роботи змінився з часом. Її значущість у навчанні знайшла своє відображення не лише в класичній педагогічній спадщині (А.Дістервег, Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський), зарубіжній науці (І.Г.Гердер, Д.Дьюї, Г.Шарельман), а й у вітчизняній науковій думці (В.К.Буряк, В.А.Козаков, П.І.Підкасистий, Р.А.Назимов, М.Д.Ніканоров, Н.В.Кузьміна, А.Г.Молибог, О.Г.Мороз, А.М.Алексюк, А.С.Журавська, І.А.Зязюн, М.Д.Ярмаченко, М.І.Сметанський та ін.).

Мета нашої статті – зосередити увагу на значенні самостійної роботи як формі самовираження особистості, в уяві її індивідуальних можливостей і як одному з найважливіших чинників розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Тому перед нами постає проблема формування у студентів навичок самостійної роботи, такого механізму мислення, який би дав змогу їм швидко адаптуватися до вимог, що постійно змінюються, знаходити й аналізувати нові джерела інформації, творчо застосовувати їх у професійній діяльності.

Джерелом самовдосконалення, самоосвіти студентів має бути здатність безперервно відображати світ, відбирати та інтегрувати інформацію, накопичувати досвід самоосвіти і на цій основі виробляти вміння самореалізації, адже головна ознака самостійності – це не просто засвоєння знань, а обов'язкове їх творче перетворення і набуття вмінь і навичок самостійно набувати знання.

Усе це може бути реалізовано у процесі цілеспрямованої й систематичної самостійної діяльності, під час якої майбутні фахівці набувають досвіду професійної мобільності, виробляють уміння самостійно працювати над собою, постійно підвищувати свою кваліфікацію та оновлювати й поглиблювати свої знання.

Важливість самостійних занять полягає не лише в тому, що в межах аудиторних занять не можна дати (і засвоїти) повною мірою обсяг знань, що постійно збільшуються та змінюються, але на це є й інші причини [4].

По-перше, будь-яка робота включає елемент самостійності в тому розумінні, що засвоює людина навчальний матеріал завжди сама. По-друге, самостійна робота зі зрозумілих причин передбачає найбільшу різноманітність діяльності тих, хто навчається, а отже, забезпечує найбільш ефективний рівень засвоєння. По-третє, лише самостійна робота дає знання й переконання, хоча початок тут може бути закладено іншими заняттями. По-четверте, самостійна робота є основою майбутньої самоосвіти спеціаліста, формує відповідну мотивацію та навички самоосвіти.

Отже, підготовка майбутніх фахівців повинна бути спрямована на формування здатності до самостійної роботи, вироблення таких якостей, як допитливість, творчий підхід до розв'язання різноманітних проблем, упевненість у собі, в своїх силах, у своїх можливостях і здібностях, прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти, до самореалізації.

Нагальним питанням формування й організації самостійної діяльності студентів є визначення дидактичних умов ефективності такого процесу навчання, тобто таких чинників навчального процесу, що сприяють покращанню якості навчання. Серед таких умов забезпечення професійної спрямованості навчального матеріалу, проблемність змісту навчання, організація педагогічної взаємодії в різних навчальних системах, використання різноманітних дидактичних технологій, відповідність принципам навчання. Необхідною умовою впровадження самостійної роботи студентів є відповідне наукове і методичне забезпечення.

Самостійна робота студентів, що розглядається в контексті їхньої самоосвіти, є найвищою формою навчальної діяльності. Але за будь-яких обставин має включати формування стимулів і мотивів самовдосконалення внутрішньої налаштованості на досягнення мети, планування послідовності дій, консультації та методичне забезпечення роботи, систему контролю й оцінювання її результатів.

Ця робота повинна носити систематичний, а не епізодичний характер. Процес навчання має бути організований таким чином, щоб самостійна робота реалізувалася як у системі аудиторних занять, так і у вільний від них час.

Саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація творчого потенціалу – складові продуктивності самостійної роботи майбутнього фахівця.

Важливими і досить продуктивними видами самостійної роботи є: складання планів, конспектування додаткової літератури, рецензування, користування словниками, пошук додаткової інформації, робота з дидактичним матеріалом, спостереження, моделювання тощо. Відповідно самостійна робота містить усі види навчальної діяльності, яка виконується без безпосереднього контролю з боку викладача. Викладач повинен організувати студентів, створити у них високу мотивацію до самостійної роботи, організувати відповідну діяльність, зорієнтувати студентів на кінцевий результат, домогтися максимального засвоєння знань, опанування вміннями та навичками з конкретної навчальної дисципліни та розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця. Тому викладач виступає не лише як інформатор, носій певної інформації про процес виконання самостійної роботи, як організатор та носій основної інформації, як консультант, який надає відповідну допомогу в організації самостійної роботи, а насамперед як організатор, консультант, екзаменатор.

Крім того, зростає обсяг роботи викладача щодо підготовки наукового, навчального, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення студента, за допомогою якого можна було б на високому рівні забезпечити організацію самостійної роботи студентів

(потрібні тексти лекцій, конспекти, підручники, посібники, тести, методичні вказівки та рекомендації, контрольні завдання, технологічні карти, комп'ютери).

Основне завдання викладача й усієї системи освіти – перехід з інформаційного типу навчання на навчання, яке б давало змогу виявити й розвинути індивідуальні здібності майбутнього фахівця, розвинути творчий потенціал студентів, активно впливати на формування їх особистості, адже ефективність та результативність самостійної роботи студентів значною мірою залежить від викладача.

Розробляючи завдання для самостійної роботи, необхідно дотримуватися виконання таких функцій: пізнавально-практична, навчально-розвивальна, спонукально-активізувальна, діагностична, технологічна, виховна, світоглядна. Деякі з них або всі зазначені функції, – на думку дослідників, – повинні інтегруватися в комплексну функцію залежно від місця цих завдань у системі підготовки майбутнього фахівця. Дотримання комплексу цих функцій при розробці завдань для самостійної роботи дослідники вважають пріоритетним [6; 7; 8].

Організатори самостійної роботи повинні, на нашу думку, дотримуватися таких основних принципів:

- єдині вимоги викладачів усіх навчальних дисциплін до організації самостійної роботи студентів;
- кожен вид самостійної роботи повинен бути цілеспрямованим на вироблення певних умінь;
- послідовність, систематичність самостійної роботи;
- неперервне проведення самостійної роботи протягом усього періоду навчання;
- доступність і посиленість матеріалу для самостійного опрацювання, по-перше, їх творчий характер, по-друге:
- надання студентам однакових можливостей у досягненні мети навчання та виявлення творчої ініціативи;
- забезпечення умов для організації самостійної роботи студентів (наявний аудиторний фонд, відповідна матеріально-технічна база, методичне забезпечення, консультації викладачів тощо);
- здійснення керівництва самостійною роботою, контроль за її ходом, цінка результатів самостійної роботи;
- рівномірний розподіл завдань та заходів контролю протягом усього навчального року.

Переконані, що дотримання цих принципів – це не лише вимога до реалізації самостійної роботи студентів, але й засіб досягнення певної мети за умови реалізації цих принципів.

Підсумовуючи, зазначимо: самостійна робота студентів – складне, багатомірне явище, яке має досить вагомні можливості у навчанні, вихованні та управлінні навчальним процесом. Ефективне використання цих можливостей забезпечить досягнення освітньої, навчальної та виховної мети самостійної роботи студентів. Зважаючи на те, що сьогодні самостійна робота студентів виходить за межі аудиторних занять, логічним є підхід до визначення її сутності як форми управління, самоуправління та самоконтролю самостійною діяльністю тих, хто навчається. Самостійна робота – це форма самовираження особистості прояв її індивідуальних можливостей і один із найбільш важливих чинників розвитку творчого потенціалу спеціаліста майбутнього.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 340 с.
2. Годник С.М., Вьюнова Н.И., Якушева Г.И., Гайдар К.М. Самостоятельная деятельность студентов: некоторые основы самоорганизации. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1994. – 20 с.
3. Журавська Л.М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1999.



4. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. – 2000. – №3. – С. 58-61.
5. Казаков В.А. Теорія та методика самостійної праці студентів. – Ірпінь, 1997.
6. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпченко Л.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. – К., 1997.
7. Організація самостійної роботи студентів: Навч.-метод. видання. – Черкаси, 2003. – С. 45-65.
8. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения / Сост. А.М.Алексюк и др. – К., 1993.
9. Солдатенко М.М., Сусь Б.А. Самостійна пізнавальна діяльність як найважливіша умова формування спеціаліста // Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. – К.: Вища школа. – 1994. – Вип.17. – С. 39-44.
10. Шкіль М.І., Романовський О.О. тенденції і принципи дальшого розвитку вищої освіти // Освіта і управління. – 1999. – Т.3. – №3. – С. 103-114.

**УДК 378**

**К.Б. Авраменко**

### **ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті визначені основні етапи та перспективні напрями вдосконалення методико-математичного напрямку підготовки вчителів для початкової ланки освіти.*

*The article deals with the main stages and promising directions of improving methodic-mathematical direction of preparation of primary school teachers.*

Вища педагогічна школа покликана забезпечити підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в сучасних навчальних закладах різного типу. Актуальність цього завдання підвищується у зв'язку з прийняттям Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), в якій передбачено реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності та самоцінності.

Піднесення соціального значення особистості вчителя початкових класів в умовах реформування освітньої системи України вимагає диференційованого та індивідуально-творчого спрямування фахово-методичної підготовки вчителя. Грунтовний матеріал з проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів містять праці Ш.Амонашвілі, В.Бондаря, Н.Кічук, О.Савченко, Л.Хомич та багатьох інших [3; 7; 8]. Проте актуальним залишається питання удосконалення професійно-методичної підготовки педагогів даного профілю.

У зв'язку з цим, метою даної публікації вбачаємо визначення основних етапів та перспективних напрямів удосконалення методико-математичного напрямку підготовки вчителів для початкової ланки освіти.

Аналіз нормативної документації, що регламентує діяльність ВНЗ (навчальні плани, програми, освітньо-професійні характеристики, освітньо-професійні програми підготовки спеціалістів за відповідним рівнем кваліфікації тощо) та узагальнення підходів, визначених у роботах українських вчених [3; 7], дозволили нам визначити такі етапи:

1. Оновлення навчальних планів зі спеціальності відповідно до рівня підготовки.

Даний етап обґрунтовано наявністю у навчальних планах ступеневої підготовки педагогічних працівників інваріантної та варіативної частин, кожна із складових розв'язує різні стратегічні й тактичні завдання. За нашими переконаннями, перша частина навчального плану підготовки педагогічних працівників зі спеціальності "Початкове навчання" повинна визначатися Департаментом вищої освіти при Міністерстві освіти і науки України, тобто

виступати державним стандартом підготовки педагогічних кадрів у всіх ВНЗ, що здійснюють підготовку вчителів для сучасної національної початкової школи.

Це, з одного боку, сприятиме створенню в системі вищої педагогічної освіти України таких умов, за яких педагогічні навчальні заклади мали б змогу швидко реагувати на зміни попиту у підготовці педагогічних кадрів того чи іншого профілю, з іншого – забезпечило мобільність студентів та розширило можливість їх взаємного обміну між ВНЗ України та Європи, на що наголошують умови Болонської конвенції.

## 2. Розроблення нових навчальних програм з методичних дисциплін.

Недосконалість діючих навчальних програм виявляється у розширенні об'єму навчального матеріалу, що призводить до перевантаження студентів, негативно впливає на розвиток самостійного мислення. Адаже від практики збільшення обсягу навчального матеріалу в умовах підготовки вчительських кадрів для початкової школи в усьому світі вже відмовилися. Тому нагальними завданнями колективів ВНЗ у сучасних умовах, на наш погляд, є: загальна орієнтованість фундаментальних (спеціальних) та методичних знань, знайомство студентів з основними концепціями їх використання, формування у них уміння “вільного” вибору альтернативних поглядів та ідей.

Оновлення змісту методичних дисциплін пов'язано з відмовою від традиційної педагогічної парадигми: “Треба знати методику викладання предмета і завжди дотримуватися її” та заміною її на нову – “Слід знати, що треба розвинути в учневі та як це здійснити” [2: 51].

## 3. Структурування змісту дисциплін методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Зміни у змісті методичних дисциплін дозволяють уточнити співвіднесення теоретико-емпіричних знань і завдань професійного становлення студентів. Такий підхід обумовлений інтегративним характером змісту методичної підготовки педагогічних кадрів для початкової ланки освіти, який базується на систематизації методичних знань та вмінь у процесі цілісної професійної підготовки.

Важливо зауважити, що ідея інтеграції тісно пов'язана з інтенсифікацією навчального процесу: якщо перша наближується до змісту, то друга – до організації даного процесу. Названа ідея в умовах сьогодення розглядається багатьма українськими вченими як стратегія та тактика розвитку вищої педагогічної школи [1; 7; 8].

Вважаємо за необхідне наголосити на можливості використання як зовнішніх, так і внутрішніх інтегративних зв'язків дисциплін методичного циклу. Оскільки останні пов'язані із певною логікою викладання теоретичних методичних знань і набуттям студентами практичних методичних умінь та навичок, то зміст кожної навчальної дисципліни можна розглядати, як джерело внутрішньої інтеграції. Такий підхід до структурування змісту навчально-методичних курсів широко використовується при блочно-модульній побудові навчального матеріалу.

Підтвердженням нашої думки слугує розповсюдження нового підходу до структурування програми з методики викладання математики з метою інтеграції фахового та методичного напрямів підготовки вчителів початкових класів. Серед авторів – відомі українські педагоги – Б.Друзь, Л.Кочина [4; 5].

Отже, структурування змісту методичної підготовки вчительських кадрів для початкової школи на основі інтегративних зв'язків є одним із ефективних шляхів інтенсифікації навчально-виховного процесу сучасного вищого педагогічного навчального закладу.

## 4. Удосконалення організації оволодіння студентами методичних знань та умінь у навчальному процесі ВНЗ.

Даний етап вдосконалення методико-математичної підготовки повинен здійснюватися у двох стержневих напрямках: становлення особистості майбутнього педагога з усією сукупністю його індивідуальних рис та створення у педагогічному вузі атмосфери

соціального досвіду, яка стане в майбутньому змістом і засобом його професійно-педагогічної взаємодії з вихованцями.

Як переконує нас досвід, кращих результатів досягають там, де ретельно вивчають різні технології навчально-виховного процесу, тобто практично розглядають набуті знання про способи й форми його проведення, вносять елементи пошуку з активною участю в ньому студентів. На таких заняттях студенти розв'язують методичні задачі, аналізують, моделюють мікроуроки, анотують науково-методичні статті; ознайомлюються з широким діапазоном новітніх форм та інноваційних педагогічних технологій (“кейс-стаді”, метод “ХОБО”, професійні та відеотренінги, ігрове проектування, інтерактивні методи навчання тощо).

Реалізація самостійної та науково-дослідної (як особливого виду самостійної та індивідуальної) роботи студентів потребує використання різних видів та форм навчальної діяльності з усіх методичних дисциплін, прикладами яких, на наш погляд, можуть виступати: вивчення науково-методичної (основної й додаткової) літератури, складання каталогів або банків даних; ознайомлення та узагальнення передового педагогічного досвіду, вивчення методичних розробок і порад молодим вчителям у відповідних періодичних виданнях, створення студентами власної методичної скарбнички; самостійний пошук знань з певної теми та виконання завдань випереджаючого характеру; участь у проведенні тематичних і методичних конференцій, олімпіад, конкурсів (включаючи виготовлення відповідних наочних посібників); написання й захист рефератів, контрольних, курсових, дипломних та магістерських робіт.

Переконані, що при раціональному плануванні, організації та управлінні науково-дослідною роботою майбутніх вчителів початкових класів, керівництві й контролю за проходженням ними різних видів педагогічної практики можна очікувати підвищення ефективності навчання і відповідного зростання рівня методико-математичної підготовки спеціалістів.

Отже, усвідомлення студентами істини, що в діяльності педагога гармонійно поєднуються теоретичні знання та мистецтво, нормативні елементи та творчість стає рушійною силою для самоосвіти, теоретичного абстрагування, розвитку педагогічної інтуїції, методичної мобільності, що, в свою чергу, узгоджується з вимогами сучасної національної початкової школи. Даний висновок підтверджуємо думкою, яку ще на початку ХХ століття висловила М.Монтессорі – “спрямованість підготовки вчителів повинна йти швидше в сторону духу, ніж в сторону механізму” [6: 25].

Оскільки більшість вищих навчальних закладів повернулися до вітчизняного досвіду підготовки педагогічних кадрів широкого профілю (ми маємо на увазі підготовку вчителів для початкової школи за подвійними спеціальностями), то всі названі етапи удосконалення лише одного напрямку – методико-математичного – повинні також узгоджуватися з іншими як з основної спеціальності, так і зі спеціалізації.

Одним із загальних принципів, що може виступати в ролі поєднуючого елементу, є принцип історизму, який забезпечить засвоєння всього циклу в синхронному розгортанні матеріалу від становлення системи професійно-методичної підготовки у вищій педагогічній школі до сучасності. Такі історичні екскурси присутні при вивченні майже всіх методик дисциплін початкової ланки освіти, що в деякій мірі роздрібнюють ці знання. Саме тому системно-історичний підхід може виступати не тільки основою структурування, а і джерелом оновлення всього комплексу навчально-методичного забезпечення на педагогічних факультетах, що здійснюють підготовку вчителів для початкової школи.

Крім того, посилення зв'язків ВНЗ зі школами, розширення спектру педагогічних інновацій, поява початкових шкіл нового типу та авторських підручників і програм вимагає від вчительських кадрів творчого володіння знаннями методичного характеру. Ми маємо на увазі такі знання, які допомагали б молодим спеціалістам орієнтуватися у різноманітності навчальних програм, посібників, методичних рекомендацій та інструктивних документів; виявляти в них загальні й часткові положення, зовнішні та внутрішні зв'язки.

Це означає, що при раціональному плануванні, організації та управлінні всіма видами навчальної діяльності можна очікувати максимальну активізацію й інтенсифікацію пізнання, що приведе, врешті-решт, до зростання рівня професійно-методичної підготовки фахівців даного профілю.

Отже, аналіз науково-методичної літератури та нормативної документації ВНЗ дозволили нам визначити основні перспективні напрями удосконалення методико-методичної підготовки вчителів початкових класів, які в своїй єдності спрямовані на формування особистості вчителя-професіонала.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Болотов В.А., Новичков В.Б. Реформа педагогического образования // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 49-54.
3. Гусак П., Мартіросян Л. Історія педагогіки України: Посібник для студентів вузів України. – Луцьк: Вид-во Волинського державного університету, 1996. – 165 с.
4. Друзь Б.Г. Основи і методика викладання початкової математики // Початкова школа. – 1994. – № 9-10. – С. 40-45.
5. Кочина Л.П. Шляхи удосконалення програми початкового курсу математики // Початкова школа. – 1994. – № 7. – С. .
6. Метод научной педагогики М.Монтессори / Сост. и ред. Борисова З.Н., Семерникова Р.А. – К.: “Діл. Україна”, 1993. – 132 с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с. (трансформація гуманітарної освіти в Україні).
8. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: “Магістр-S”, 1998. – 200 с.

**УДК 372.47**

**Н.М. Борисенко**

### ***МОЖЛИВОСТІ СПЕЦКУРСІВ ЕКОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ У СТАНОВЛЕННІ СВІТОГЛЯДНИХ ПОЗИЦІЙ СТУДЕНТСТВА***

*У статті розглядаються можливості спецкурсів екологічного спрямування в процесі формування світоглядних засад студентів та формуванні їх професійних компетенцій.*

*The article is devoted to possibilities of ecologically oriented specialised courses in the process of formation students' world outlook bases and formation of their professional competences.*

Інтеграція системи освіти України у світовий освітній простір супроводжується створенням нової її парадигми спрямованої на формування освіченої особистості, здатної адекватно осмислювати і усвідомлювати суть екологічних проблем та відповідно цілеспрямовано, зважено в екологічному аспекті діяти. В той же час, у сучасній вищій педагогічній освіті існує протиріччя між новим особистісно орієнтованим підходом до навчання (в основі якого – формування світогляду, життєвої позиції) та існуючою предметно зцентрованою, знанняєвою системою підготовки вчителя. Домінуючі в суспільстві світоглядні орієнтації еволюціонують разом з динамікою соціального буття, але світогляд належить до найбільш інерційних духовних утворень, і навіть кардинальні зміни викликають трансформацію світогляду не відразу і не завжди адекватну. Розробка загальної теорії формування світогляду та взаємодії людини і природи вимагає розкриття основних об'єктивних законів їх взаємовідносин, з'ясування структури, динаміки, механізмів і тенденцій розвитку процесу взаємодії суспільства і природи. Умови, в котрих зараз

вимушена існувати система освіти, вимагають термінового її реформування, особливо в частині екологічного навчання і виховання. Це необхідно ще й тому, що вчитель відіграє значну роль в системі суспільного життя, є індикатором та проявом існуючого в даному суспільстві типу світогляду. Вивчення світогляду в аспекті стосунків людини зі світом, започатковане Гегелем і продовжене пізніше, зокрема в філософсько-антропологічних дослідженнях Інституту філософії НАН України, відкрило в світогляді багато нового і несподіваного. Так, на думку вчених Кисельова М.М., Карпінської Р.С. [2; 4; 6.], світогляд є не тільки узагальненням знань про навколишній світ і підсумком практичної діяльності, але й виявляється необхідним методологічним зряддям стандартної, пізнавальної і практичної діяльності людства.

Значний внесок у розробку методології і теорії освіти, визначенні напрямів та технологій створення особистісно орієнтованого навчання як основи формування світогляду студентів зроблено сучасними вітчизняними педагогами (І.А.Зязюн, В.Г.Кремінь, О.М.Пехота, С.О.Сисоєва та інші). Аналіз наукових досліджень засвідчує, що за останній час зросла активність досліджень в педагогічній галузі (А.Д.Бегека, Н.А.Пустовіт, С.С.Соловйов, А.П.Сідельковський, В.Д.Шарко, та інші). Останнім часом дослідники (А.Вернадська, А.Гаскель, Д.Гаррісон, Р.Гесс, Д.Квасченкова, Н.В.Лисенко, Д.Чиха та інші), критично оцінюючи результати в галузі екологічного виховання та освіти, все частіше звертаються до проблеми спеціальної та ефективної підготовки особистості самого педагога, до готовності розв'язувати цілу низку екологічних завдань. Серед останніх можна виділити два типи діяльності і відношень: *еколого-педагогічні фахові*, і *еколого-педагогічні непрофесійні*, не пов'язані строго з фаховими обов'язками вчителя. Випускник вищого педагогічного закладу повинен не тільки знати, але й вміти створювати педагогічно сприятливі оптимальні умови для формування екологічної свідомості дитини. Це можливо, якщо серед пріоритетів, мети, змісту, форм і методів професійної підготовки акценти також будуть зорієнтовані на формування екоцентричного світогляду студентства. В сьогоденних умовах провідним принципом освіти повинно бути формування *екоцентричного* світогляду у майбутніх педагогів на основі взаємозв'язку усіх навчальних предметів та єдності навчання і виховання для досягнення кінцевої мети професійної освіти – формування спеціаліста високого рівня [2; 3; 5; 6].

Актуальність і нерозробленість проблеми впливу на світоглядні орієнтації студентства зумовило мету написання статті – визначення особливостей спецкурсів в умовах особистісно орієнтованому навчальному середовищі. Одним із головних засобів формування екоцентричного світогляду майбутнього учителя має бути система екологічної освіти та екологічного виховання. Але авторами навчальних програм зовсім не враховується та обставина, що ми не маємо і навряд чи будемо мати єдину і завершену екологічну концепцію, яку можна було б рекомендувати освітянам для реалізації в усіх формах навчального процесу. При складанні програм робиться абсолютний акцент на інформативність. Програми природознавчих курсів переобтяжені конкретикою стосовно колообігу хімічних речовин, описом типів та шляхів забруднення природного довкілля, визначенням меж біосфери. Ці знання можна кваліфікувати як підготовчий етап власне екологічної освіти, яка покликана формувати нове світобачення. Екологічна освіта не може обмежуватися досягненням абстрактних істин, вона має орієнтуватися на їх асиміляцію й „переживання”. Це проявляється у вільному володінні науковою інформацією з предмета, вмінні виділити суб'єктивний контекст науки, бачити ціннісно-світоглядні і соціально-прогностичні висновки, обирати спосіб викладання матеріалу, що є цінним з педагогічної точки зору.

В умовах, коли зміст екологічної освіти ще не став науково обґрунтованою системою, зафіксованою в нормативних документах, саме від цих чинників залежить ступінь екологізації більшості навчальних дисциплін, заходів, проведених у позаурочний час. Реальна ситуація така, що окремі ентузіасти найчастіше визначають чи ледве не всю екологічну діяльність факультету, а те й інституту в цілому.

Дослідження мотивів екологічної самоосвіти студентів факультету дошкільної та початкової освіти показало, що приблизно половина опитаних має “значний” або “підвищений” інтерес до вивчення питань взаємодії людини та природи і питань екологічного виховання школярів, інша половина не виділяє дані питання серед інших. Осіб, котрих ці питання не цікавлять зовсім, одиниці. Спонукають вивчати екологічні питання такі мотиви: “усвідомлення того, що це знадобиться в школі” – назвали 40% опитаних, “пізнавальний інтерес (цікавість)”-36%, “бажання підвищити загальну ерудицію”-22%. Частина студентів у якості чинника, що спонукає вивчати дані питання, назвали “усвідомлення глобальності екологічної проблеми”, “усвідомлення свого боргу перед суспільством” і т.п. Мотиви вивчення екологічних питань за час навчання у вузі трансформуються. За матеріалами цього ж анкетування показник інтересу до вивчення екологічних питань знизився з 54% на першому курсі до 37% на випускному. Одна з причин – студенти-першокурсники тільки що пройшли курси “Основи природознавства: землезнавство”, “Основи природознавства: ботаніка” і одержали визначений мотиваційний заряд, що пізніше не був закріплений.

У педагогічну освіту, в різні компоненти підготовки майбутнього вчителя не закладена ідея формування світогляду і професійного самопізнання. Підготовка вчителя повинна не тільки враховувати роль його активності в навчально-пізнавальній діяльності в університеті, але й вплив цієї активності на процес формування світогляду й самореалізації, особливо в майбутній професійній діяльності. Оскільки природоохоронна робота, екологічне виховання безпосередньо пов'язані з природним середовищем, краєзнавством, саме залучення студентів вузів до системного вивчення екологічних законів, їх філософського підґрунтя в межах спецкурсів дає можливість підвищити рівень екологічних знань, ціннісні орієнтації та переконання, що в цілому вплине на сформованості їх екологічного світогляду.

Підготовка майбутніх вчителів до реалізації екологічного виховання учнів –цілісний процес, який набуває ефективності за таких умов:

- орієнтації професійної підготовки майбутнього вчителя (дисциплін педагогічного циклу та педагогічної практики) на розвиток екологічної свідомості учнів;
- орієнтація освітнього середовища в університеті (застосування методів, форм, засобів, прийомів навчання майбутніх учителів на заняттях психолого-педагогічного, гуманітарного та природничого циклу; актуалізації у студентів наявного власного та засвоєння нового досвіду екологічно спрямованої професійної діяльності; дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин викладача та студентів у навчально-виховному процесі).

Спецкурс “Технології екологічного виховання молодших школярів” є інтегрованим курсом, що забезпечується не набором фрагментів змісту, зв'язаних у певній послідовності, а наявністю домінуючих інтегрованих ідей, що мають самостійну пізнавальну, світоглядну цінність. Для реалізації цієї мети необхідне нове трактування традиційних тем навчальних дисциплін. При цьому знання окремих наук залучаються в тому обсязі, що необхідний для розкриття провідної ідеї.

Даний спецкурс був запроваджений на старших курсах, коли майбутні учителі вже оволоділи знаннями природничих, суспільствознавчих, психолого-педагогічного циклів, необхідних для повного розуміння і засвоєння матеріалу. Основною метою спецкурсу є підготовка майбутнього вчителя до формування екологічної культури молодших школярів, озброєння його екоцентричними світоглядними ідеями. Реалізація цієї мети відбувається через вирішення наступних завдань: забезпечення високого рівня екологічних знань; забезпечення високого рівня знань психолого-педагогічного характеру; забезпечення рівня знань з методики викладання природознавства; розвиток дослідницьких умінь з формування екологічних знань молодших школярів; розвиток управлінських умінь з формування екологічної культури молодших школярів; накопичення досвіду ціннісного ставлення до природи та стійких екологічних мотивацій; розвиток моральної активності в питаннях збереження природи.

На підставі програми складена робоча програма з модульною структурою навчання: курс складається із двох модулів та блоку самостійної роботи. Студент має право вибору змісту, виду і форм роботи при виконанні завдань, форм і методів обліку, контролю, оцінки його праці, а також вибору режиму, послідовності, порядку і логіки вивчення тем.

У розробленому нами спецкурсі значна роль приділялася таким формам навчально-виховного процесу: проблемним лекціям, педагогічним практикумам-тренінгам, застосовувалися творчі завдання, що вимагали самоактуалізації особистості студента, домашні завдання, що потребували аналізу педагогічної діяльності, створювалося демократичне освітнє середовище, де студент мав можливість вільного вибору змісту, форм, методів навчальної діяльності, крім того, відбувалося становлення ціннісних екологічних мотивацій.

Процес проектування занять з екологічним змістом є досить складною діяльністю і засвоювався студентами поступово. Наприклад, на перших заняттях ми навчали студентів лише практичній реалізації проектів по спільно розробленому сценарію уроку, потім майбутні вчителі самостійно складали фрагменти заняття, при цьому навчальні задачі і вимоги до уроку висував викладач.

На наступному етапі студенти засвоювали психологію проектування системи занять з темі і визначали роль і місце конкретного заняття, формували навчальні і виховні задачі з екологічним змістом. Засобом рішення педагогічних задач, пов'язаних з питанням формування екологічної культури молодших школярів, був обраний педагогічний тренінг. З метою осмислення проблеми формування екологічної культури молодших школярів у процесі виконання творчих робіт ми активізували пізнавальну діяльність майбутніх вчителів індивідуальними завданнями, спрямованими на розробку практичних занять заснованих на порівнянні альтернативних педагогів, розробки фрагментів уроків за інтерактивними методиками навчання.

Основне призначення таких занять – навчити студентів технології проектування уроків, позакласних заходів. Процес проектування складався з наступних фаз:

1. Аналіз ситуації, визначення проблем, виявлення протиріч.
2. Формування ідей, гіпотез, обґрунтування методології.
3. Розробка моделей дії.
4. Конкретизація задач, що вимагають рішення.
5. Реалізація проекту.
6. Узагальнення результатів реалізації проекту.

Практичні заняття сприяли становленню, а також закріпленню умінь з формування екологічної культури молодших школярів, вивчення історії становлення і розвитку екологічної освіти від ідей природовідповідності в педагогіці до сучасної екологічної освіти; формуванню ціннісного відношення до природи, мотивацій з формування екологічної культури в молодших школярів.

Для підготовки до занять студентам були рекомендовані наступні завдання.

I. Вивчити рекомендовану літературу і підготуватися по наступних питаннях:

1. Розвиток ідеї екологічного виховання, природовідповідності в педагогіці.
2. Екологічне виховання в історії викладання природознавства.
3. Основні ідеї сучасної екологічної освіти

II. Підготувати реферати з тем:

1. Принцип природовідповідності та екологічності змісту в педагогіці Я.А.Коменського, Ж.Ж.Руссо.
2. Педагогічна діяльність Ф.В. Дистервега, И.Г. Песталоцці та ідея природовідповідності.
3. Виховання засобами природи в педагогічній системі К.Д.Ушинського.
4. Педагогічна система В.О. Сухомлинського та естетико-екологічне виховання.
5. Порівняльні аспекти сучасної екологічної освіти у різних країнах.

Механізм професійної підготовки, зорієнтованої на формування екологічного світогляду майбутнього вчителя та його готовності до екологічного виховання, вимагає створення особистісно орієнтованого середовища під час вивчення спецкурсу:

- створення позитивної мотивації і особистісної установки студента на розуміння та оволодіння системою екологічних знань;
- самовизначення студента через надання їм права вибору форми і засобу виконання завдання;
- варіативність завдань відносно до індивідуальних особливостей студента;
- різноплановість і пріоритет інтенсивних, в першу чергу, дослідницьких методів навчання;
- продуктивних, творчих методів і форм навчання (діалог, створення „ситуації успіху”, рольові ігри, індивідуальні завдання, творчі роботи, проблемні завдання, метод колективних проектів).

Важливість нашого дослідження обумовлена необхідністю враховувати різні аспекти сьогодення, які безпосередньо впливають на стан вищої освіти, а саме, зміну пріоритетів у світогляді суспільства та людини в умовах розбудови незалежної української держави. Ми вважаємо, що екоцентричний світогляд відіграє важливу роль інтегратора у сучасному освітянському процесі. Процес його формування здатен об'єднати у єдину систему всі традиційні та особистісно орієнтовані технології навчання за умови спеціально організованого освітнього середовища, навіть в межах спецкурсів екологічної спрямованості.

*Проблема формування специфічного екоцентричного світогляду студентів вимагає більш досконалого його вивчення з метою пошуку нових шляхів та засобів оптимізації процесу професійного становлення майбутнього педагога.*

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький.: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Две модели экологии // Человек. – 1998. – №1. – С. 38–40.
3. Зязюн І.А. Філософія сучасної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми. пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 11–57.
4. Карпинская Р.С. Биология и мировоззрение. – М.: Мысль, 1980. – 207 с.
5. Кисельов М.М., Деркач В.Л., Толстоухов А.В. та ін. Концептуальні виміри екологічної свідомості: Монографія. – К.: Вид-во Парапан, 2003. – 312 с.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред. С.О.Сисоевої. – К.: ИПОЛ, 2001. – 502 с.

**УДК 378.144.036**

**Д.О. Вельдбрехт**

### ***АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРІЇ***

*У статті описані шляхи активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні геометрії – застосування історичного матеріалу з математики, показано актуальність практичної дієвості математичних знань, використання дослідницького методу при розв'язанні задач.*

*Some ways of activization of students' cognitions during the studying of geometry – using the historical material in mathematic are described in the article, the actuality of practical effect of mathematic knowledge, the using of research method in the process of solving sums are shown in the article.*



У Національній державній програмі „Освіта” (Україна ХХІ ст.) зазначено, що освіта має забезпечувати всебічний розвиток людини як цілісної особистості, її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу.

Саме тому в наш час висовуються все більш високі вимоги щодо поліпшення рівня навчання і виховання з метою підготовки студентів до суспільного життя.

Одним з найважливіших завдань, що стоять перед вищою школою, є подальша активізація пізнавальної діяльності студентів. Головним завданням викладача є розвиток та удосконалювати потребу в набутті нових знань, умінь та навичок у студентів.

У теорії педагогіки та практиці педагогічної діяльності проблемою активізації пізнавальної діяльності займалися методисти та вчителі Бабанський Ю.К., Амонашвілі Ш.О., Сухомлинський В.О., Щукіна Г.І., Савченко О.Я., Талізін Н.Ф., Богданович М.В., Логачевська С.П. та ін.

Мета статті – висвітлити шляхи активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні геометрії.

Діяльність людини багатогранна, але можна виділити її різновиди. Одним з них є пізнавальна діяльність – це діяльність, у процесі якої відбувається оволодіння змістом навчальних предметів і необхідними способами, вміннями, навичками, за допомогою яких студент отримує освіту.

Складовою частиною будь-якої діяльності, що передбачає її ефективність, є пізнавальні процеси: увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява. Від рівня розвитку пізнавальних процесів студентів залежить легкість та ефективність його навчання.

Пізнавальні процеси здійснюються у вигляді окремих пізнавальних дій, кожна з яких являє собою цілісний психічний акт, який складається з усіх видів психічних процесів. Але один з них обов'язково є основним. Що визначає характер даної пізнавальної дії. Лише з такої точки зору можливий розгляд окремо взятих психічних процесів: уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уяви.

Необхідною умовою підвищення ефективності навчання є розвиток пізнавальних сил студентів, що стимулюють їхню пізнавальну активність, спрямовану на оволодіння знаннями, безперервне їх поповнення і застосування. У цьому зв'язку стимулом такої діяльності є пізнавальний інтерес, що визначається як вибіркова націленість особистості, звернена до галузі пізнання.

Необхідними умовами формування пізнавального процесу є максимальна опора на активну мислинневу діяльність студентів; проведення навчального процесу на оптимальному рівні розвитку студентів; емоційна атмосфера навчання, позитивний тонус навчального процесу.

Наявність пізнавального інтересу визначено критеріями: виникнення питань, що вимагають дослідження причинно-наслідкових зв'язків і розкриття закономірності; дослідницька активність, що спостерігається в ініціативності та самостійності; уміння студентів самостійно розв'язувати пізнавальні задачі, шукати вихід із проблемних ситуацій; підвищений інтерес до теоретичних знань, прагнення оволодіти цими знаннями, не зупинятись на тому, що вивчено на лекціях та практичних заняттях, а самостійно поповнювати свої знання з різних джерел.

Відомості з історії науки розширюють кругозір студентів, показують діалектику предмета. Тому так важливо, щоб історичні мотиви майстерно впліталися у тканину лекції з математики.

Історія математики допомагає зрозуміти не тільки логіку розвитку предмета, але й показує яскраві приклади вчених, які подолали нелегкий шлях відкриття істини.

Студентам на першій лекції з геометрії розповідаємо про існування 13-ти книг Евкліда – „Начала”.

Серед учених-геометрів особливе місце належить грецькому математику Евкліду (IV – III стадо н.е.). Близько 300 р. до н.е. він написав твір під назвою „Начала”, у 13 книгах якого систематизував математичні знання того часу, подавши їх у стрункій системі. „Начала”

Евкліда протягом двох тисяч років вважали зразком наукового твору взагалі і перевидавали різними мовами понад 500 разів.

Не вдаючись до дальшого огляду „Начал” Евкліда, зробимо загальне зауваження про те, що розвиток геометричної думки, а також аксіоматичного методу від давніх часів і до наших днів здебільшого тісно пов’язувався з цим монументальним твором. Евклідів постулат „Всі прямі кути рівні між собою” виявився зайвим, бо його було доведено як теорему. Але найбільшу кількість праць присвячено так званій проблемі п’ятого постулату Евкліда: „І коли пряма, що падає на дві прямі, утворює внутрішні односторонні кути, сума яких менша від двох прямих, то ці прямі, продовжені необмежено, зустрінуться з того боку, з якого ця сума менша від двох прямих”.

Постулат не є очевидним особливо тоді, коли сума кутів, про які йдеться в ньому, мало відрізняється від двох прямих. Крім того, він сформульований складніше, ніж інші постулати та аксіоми. Можливо, тому і з’явилися перші спроби його доведення як теореми. Саме таке завдання згодом дістало назву „проблеми п’ятого постулату”. Майже до середини ХІХ століття тривали спроби розв’язати її. У результаті було знайдено чимало тверджень, що рівносильні п’ятому постулату. Такими, наприклад, є твердження:

1. Сума кутів трикутника дорівнює  $180^\circ$ .
2. Через задану точку проходить не більше як одна пряма, паралельна заданій прямій.

Геніальний російський математик М.І.Лобачевський у 1828 р. встановив, що п’ятий постулат Евкліда довести не можна, бо коли замість нього прийняти твердження, що в „площині через точку  $A$ , яка не належить прямій  $p$ , можна провести не менш як дві прямі, паралельні прямій  $p$ ” (аксіома паралельності Лобачевського), то логічним шляхом встановлюються теореми, що не суперечать одна одній. Сукупність цих теорем і становитиме геометрію, відмінну від тієї, яку викладено в „Началах”. Тепер її називають геометрією Лобачевського.

Відкриття Лобачевського дало поштовх до широких досліджень систем аксіом, природи вихідних понять та аксіоматичного методу. Зусиллями багатьох вчених сформувалися нові погляди на ці поняття, аксіоматичний метод дістав застосування в різних розділах математики, було побудовано нові аксіоматичні теорії. Побудова будь-якої наукової теорії аксіоматичним методом описується звичайно так:

- 1) перелічують вихідні поняття, не означаючи їх; усі інші поняття означаються лише на основі вихідних понять;
- 2) формулюють основні висловлення (вихідні твердження), які називають аксіомами. Тільки аксіоми вміщують у собі всі відомості про вихідні поняття. На основі аксіом виводяться всі інші твердження;
- 3) природа вихідних понять не розкривається; цим поняттям можна надавати різноманітного змісту.

Набір вихідних тверджень можна прийняти за систему аксіом лише в тому випадку, коли сукупність цих тверджень задовольняє певні вимоги, зокрема вимоги несуперечливості та незалежності. Несуперечливою (або сумнівною) система аксіом називається тоді, коли на її основі не можна довести теореми, що суперечать одна одній. Якщо серед аксіом немає таких, що можуть бути доведені як теореми, то система аксіом називається незалежною.

Аксіоматична теорія характеризується не лише сукупністю аксіом, які кладуться в основу її побудови, та множиною теорем, логічно виведених з аксіом але й логікою, що дає правила, за якими теореми доводяться.

Інтерпретацією (або моделлю) аксіоматичної теорії називають систему об’єктів, яка задовольняє аксіоми цієї теорії. Виявилось, що будь-яка аксіоматична теорія, система аксіом якої є несуперечливою, має модель.

Аксіоматична теорія називається неформальною, якщо логічні правила доведення теорем у ній не зумовлюються, а вважаються відомими. Такі правила сформулювалися як в процесі життєвої практики, так і при вивченні математики.

Аксиоматичні теорії різко відрізняються від так званих інтуїтивних теорій. В останніх немає чіткої різниці між тим, що очевидно, і тим, що потрібно довести.

Геометричну систему, про яку йшлося в „Началах”, тепер звичайно називають геометрією Евкліда. Зауважимо, що в посібниках з геометрії для середньої школи в тому чи іншому обсязі подається саме Евклідова геометрія, проте її виклад відрізняється від того, як побудовані „Начала”.

Важливою віхою в розвитку аксіоматичного методу була запропонована Д.Пеано аксіоматики арифметики натуральних чисел. У 1899 р. німецький математик Д.Гільберт подав аксіоматику геометрії Евкліда, яка задовольняла всі сучасні вимоги. За вихідні поняття Гільберт брав „точку”, „пряму” і „площину”. У кожне з цих понять ніякого певного змісту не вкладалось, вимагалось лише, щоб вони задовольняли кожен з п’яти груп аксіом: аксіомам сполучення (8 аксіом), аксіомам порядку (4 аксіоми), аксіомам конгруентності (5 аксіом), аксіомі паралельності (1 аксіома), аксіомам неперервності (2 аксіоми). Дещо пізніше були запропоновані інші аксіоматики геометрії Евкліда. Серед них важливе місце посідала аксіоматика російського геометра В.Ф.Кагана (1902 р.). Вона складалася з 10 аксіом, а за вихідні поняття бралися „точка”, „відстань”, „рух”. У 1918 р. німецький математик Г.Вейль здійснив виклад геометрії Евкліда на векторній основі.

При узагальненні теми „Просторові фігури” показуємо студентам актуальність практичної дієвості математичних знань. Зв’язок навчання з життям, підготовка студентів до суспільно-корисної праці залишається і сьогодні одним з найважливіших завдань освіти.

Наприклад. Тіла пірамідальної форми зустрічаються в будівництві, архітектурі. У вигляді шести- та восьмигранних пірамід (повних та зрізаних) будують капличками (невеликі церкви) та великі церковні храми. Дахами пірамідальної форми прикрашають кіоски, альтанки, „грибочки”.

Музей сучасного мистецтва в Каракасі (Венесуела) має форму перевернутої піраміди.

Економічний і практичний фундамент для будов сільськогосподарського призначення запропонували вчені інженерно-будівельного інституту. Він являє собою піраміду із залізобетону, забиту в землю вершиною вниз. Така конструкція здатна добре переносити й вертикальні, й горизонтальні навантаження. При цьому не треба рити котлован, зводити фундамент. На таких „ногах” міцно стоять будинки й тваринницькі приміщення уже в багатьох областях.

У формі правильної чотирикутної піраміди роблять бункери для приготування розчину в будівельній справі. Таку ж форму мають і бункери зернозбиральних комбайнів.

А французький інженер Фелікс Шамайко здійснив триста кілометрову подорож по Нілу на судні власної конструкції. Його „Анітрон” має чітку форму піраміди. За словами винахідника, вона вибрана не випадково. Він вважає, що піраміда – це символ спадковості в інженерній думці.

Ажурну алюмінієву пірамідальну конструкцію утримують 32 пустотілі кулі і не дають судну перекидатися під час шторму.

Багато пам’ятників споруджують у вигляді піраміди. Так, пам’ятник Вічної слави, який споруджено у київському парку на схилах Дніпра – це обеліск, верхня частина якого має форму правильної чотирикутної піраміди.

Пізнавальну діяльність студентів активізуємо також за допомогою дослідницьких методів, використання яких залучає студентів до самостійної творчої діяльності. Досліджуючи, учні проходять усі етапи творчого пошуку, аналізують і порівнюють, доводять і спростовують, узагальнюють, оцінюють тощо.

Наприклад. Розв’язуємо задачі №1 і №2.

Задача 1. Доведіть, що кут між бісектрисами суміжних кутів не залежить від величин самих кутів. Знайдіть цей кут.

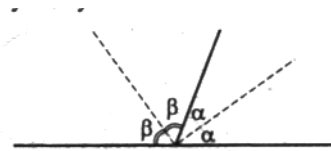


Рис. 1.

Кут між бісектрисами суміжних кутів завжди дорівнює  $90^\circ$ . Дійсно,  $2a + 2b = 180^\circ$  (рис.1) і  $a + b = 90^\circ$ .

Задача 2. Якщо в трапецію можна вписати коло, то величина кута, під яким з центра кола видно бічну сторону, не залежить від вигляду трапеції. Доведіть.

Розв'язання. Оскільки для описаної трапеції  $ABCD$  (рис. 2)  $\angle 1 = \angle 2$  і  $\angle 3 = \angle 4$ , то

$$\angle 1 + \angle 3 = \frac{1}{2} \cdot 180^\circ = 90^\circ.$$

Тоді й кут  $AOB = 90^\circ$ .

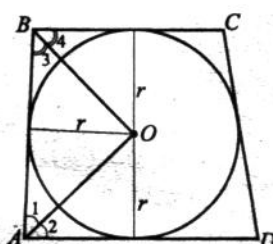


Рис. 2.

Отже, при розв'язанні цих задач, студенти прийшли до висновку, що виявляється, в геометрії існують так звані „незалежні” кути і вони поважно „несуть” свої постійні величини.

У перспективі автор статті передбачає розробку рекомендацій із застосуванням історичного матеріалу з геометрії, а також його прикладний характер, що активізує пізнавальну діяльність студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Развитие творческой активности школьника / Под ред. А.Н.Матюшкина. – М.:Педагогика, 1991.
2. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.
3. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.

УДК 378.1:373.3

А.А. Вихрущ

### **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Досконале володіння вчителем технікою організації діалогічного спілкування учнів на уроці забезпечує змістовну та ефективну організацію навчання іномовному спілкуванню, дозволяє уявити чітку перспективу роботи з теми та досконало провести усну мовленнєву діяльність дітей іноземною мовою.*

*Perfect knowledge of the technique of organization dialogical communication by teacher during the lesson ensures profound and effective studying of foreign language communication. It also helps to imagine clear perspective of the work and perfectly to keep children's oral speech activity by means of foreign language.*

Головне, що є необхідним для впровадження діалогічної спрямованості навчання іноземним мовам у практику школи – це психологічна готовність вчителя, його переконаність у необхідності діалогічного напрямку, його віра в ефективність цього методу. Адже, зрештою, все залежить від вчителя: без його зусиль та майстерності будь-який метод залишиться не реалізованим. Мету даної статті ми бачимо в тому, щоб поділитися досвідом та позбавити майбутнього вчителя труднощів, які можуть виникати при організації діалогічної діяльності молодших школярів на уроках іноземної мови.

Завданням початкового етапу навчання є інтенсивний розвиток усного мовлення. Методисти (Є.І.Пассов, І.О.Зимняя, Л.С.Панова) цілком справедливо стверджують, що навчання усному мовленню варто розпочинати саме з розвитку діалогічної форми діяльності. І не тому, що ця форма спілкування легше засвоюється учнями. Сучасна методика вказує на необхідність вже на першому році вивчення мови досягати значних результатів в області експресивного усного мовлення учнів як у діалозі, так і у цілісному висловлюванні. Однак професор В.С.Цетлин вважає, що “важко погодитися з тими, хто розглядає усне мовлення, особливо діалог, як головну та єдину мету вивчення мови у школі” [2: 23].

При подальшому розгляді даного питання ми переконуємося, що у навчанні діалогічного мовлення є також свої труднощі. Шкільна програма передбачає, щоб на першому етапі вивчення мови фігурували лише найбільш вживані фрази, лексика та граматики. Вивчення іноземної мови повинно мати практичний та конкретний характер. Кожному вчителю добре відомий факт, коли учні, володіючи лексикою, вміючи утворити ту чи іншу граматичну форму, виявляються неспроможними використовувати все це у процесі спілкування.

Проводячи експериментальне навчання у початковій школі, ми з самого початку знайомимо учнів з іноземною мовою, як новою формою спілкування та розпочинаємо навчання з того, що намагаємося засобом іноземної мови встановити комунікативний контакт з класом в цілому та кожним учнем особисто. Навчаючи побудові найпростіших фраз (наприклад, для називання предметів, їх кольору, місця знаходження), ми відразу здійснюємо короткі акти спілкування, нехай навіть умовні. А це вже елементи діалогічного мовлення. Надалі, по мірі засвоєння лексики та граматичних структур, ми спрямовуємо учнів до побудови все більш розширених реплік у межах діалогу. Це дозволяє учням поступово переходити до вільної бесіди, що і буде кінцевою метою навчання усному мовленню у загальноосвітній школі.

Ще на початку навчання кожен учасник діалогу, навіть найменшого та найпростішого, повинен усвідомити своє комунікативне завдання і брати участь у розмові з метою, щоб його вирішити. Адже у реальному спілкуванні мовець бере участь у діалозі вмотивовано та цілеспрямовано.

За нашими спостереженнями в початковій школі навчання діалогічному мовленню зазвичай на усіх етапах зводиться до вправ у формі питання-відповідь, в яких окремі діалогічні єдності не завжди між собою пов'язані. Це означає, що завдання вчителя полягає в тому, щоб знайти шляхи навчання такому діалогу, який би наближався до своєї природної форми. Однак для початку розглянемо окремі особливості побудови діалогічного мовлення, щоб з'ясувати із якими труднощами можуть зіткнутися учні при оволодінні ним.

По-перше, у реальному житті діалог – це завжди непередбачена заздалегідь форма мовлення. Якщо навіть початок розмови можна спланувати та попередньо підготувати, то визначити весь хід розмови не можливо. У такому випадку весь успіх розмови залежить від рівня розвитку мовленнєвих навичок мовців, від сформованості у них операцій автоматичності відбору мовних засобів, необхідних в даний момент для побудови репліки.

По-друге, у діалогічній взаємодії співрозмовники постійно обмінюються ролями: вони або говорять, або слухають. Від правильного розуміння репліки залежить логічність та точність мовленнєвої реакції співрозмовника. Отже, для успішної побудови діалогу необхідно володіти навичками аудіювання.

Перш, ніж визначити найбільш раціональні шляхи навчання діалогічному мовленню, варто докладніше зупинитися на логічній структурі побудови діалогу. Отже, розпочинаючи навчання діалогічному мовленню, необхідно допомогти учням з'ясувати структуру діалогу спершу у рідній мові, а потім в іноземній. Діалог – це завжди єдність реплік, яких має бути не менше двох. Прийнято розрізняти репліки-стимули та репліки-реакції. Вони відрізняються лише умовами інформування. Репліка-стимул використовується в умовах певної ситуації, яка стосується обох співрозмовників. Таку репліку обирає сам мовець і цей вибір є практично не обмежений, він визначається ситуацією та мовленнєвим наміром того, хто розпочинає розмову. Особа, яка відповідає на цю репліку, навпаки, обмежена у своєму виборі. Її відповідь має бути логічно пов'язана з реплікою-стимулом. Якщо цей мовець планує продовжити розмову, то повинен подати свою репліку-стимул.

Необхідно навчити дітей двом умінням: пов'язувати репліку у певну діалогічну єдність різних типів (методисти, зокрема М.В.Ляховицький, В.Л.Скалкін, С.Ф.Шатілов, називають це умінням реплікувати); будувати діалоги як завершений комунікативний акт (на рівні тексту). Бажано, щоб кожна репліка складалася хоча б із двох фраз: 1) реакції на почуте та 2) фрази, яка залучатиме співрозмовника до розмови. За нашими спостереженнями, це попереджає розповсюджену у практиці школи помилку, коли при організації діалогічного мовлення на уроці один з учнів лише запитує, а інший лише відповідає на поставлене запитання. Школярі повинні навчитися вести двосторонню бесіду.

Однак на думку Панової Л.С., "...не варто співвідносити навчання учнів реплікувати з початковим етапом формування лексичних та граматичних навичок, а з більш пізнішим, коли учні починають використовувати засвоєну мовленнєву модель, пов'язуючи її з іншими, раніше вивченими, обираючи потрібне слово з кількох засвоєних. А так як на початковому етапі для вчителя головне завдання – сформулювати лексичні та граматичні навички, то це вимагає від дітей побудови повних речень та неодноразового використання у мовленні граматичної структури, яка вивчається. Хоча це й суперечить самій природі діалогу" [3: 80].

У початкових класах можна обмежитися самою простою формою діалогу – питання та відповідь. Об'єм діалогу на даному етапі навчання, як показав наш досвід, може дорівнювати приблизно 6 реплікам (по 3 на кожного співрозмовника).

Одноманітність тематики діалогів у початкових класах не заважає вдосконалювати та урізноманітнювати мовлення учнів, оскільки лексичний матеріал у процесі подальшого вивчення мови дає дітям можливість висловлюватися у одній і тій самій темі краще та змістовніше.

Таким чином, при навчанні діалогічному мовленню варто дотримуватися такої послідовності:

1. Пояснення на прикладах рідної та іноземної мов поняття діалог та його структури;
2. Поступове підведення учнів до побудови трьохчленних мікродіалогів: репліка-стимул – репліка-відповідь – репліка-стимул;
3. Побудова тематичних діалогів до певної ситуації за зразком, який подає вчитель, та структурно-логічною схемою;
4. Створення діалогів на основі вже вивчених тем відповідно до поставленої ситуації, за зразком вчителя, та структурно-логічною схемою;
5. Побудова діалогу на основі тексту, чи вивченої теми або кількох тем [3].

У практиці навчання діалогічному мовленню ці етапи потрібно проходити не один за другим, а поступово накладаючи їх один на другий.

Іншомовна діалогічна діяльність учнів другого класу та учнів третього, четвертого класів значно відрізняється: ускладнюється її зміст, підвищується самостійність. Це досягається перш за все через використання більш розгорнутих реплік у діалозі: в I – II

класах – запитання – відповідь; в III – IV – питання – відповідь – стимул до дії; різноманітніші відповіді на одне і теж запитання. Зміна характеру реплік у діалозі дозволяє значно розвинути його якісну сторону. У зв'язку з тим, що учні вже повинні не лише відповісти на запитання, але й продовжити розмову своєю реплікою-стимулом, тому кожна репліка складатиметься із кількох фраз, а це звісно вплине на об'єм діалогу.

Той факт, що дітям доводиться опановувати іноземну мову в умовах шкільного навчання, накладає деяку штучність на їх висловлювання. В шкільних умовах відсутня природна потреба використання іноземної мови для обміну інформацією. Тому вчитель з навчальною метою створює ситуації, які наближують умови навчання до умов природного спілкування. У процесі спілкування мовець або слухач зацікавлений перш за все у змісті інформації. Одночасно дитина повинна правильно прийняти та передати інформацію засобом іноземної мови відповідно до її норм та правил. Ця особливість також ускладнює процес розвитку діалогічного мовлення. Необхідно так побудувати урок, щоб мислення учнів у процесі навчання постійно було спрямоване на зміст мовлення.

Специфіка початкового етапу полягає в тому, що школярів необхідно навчити безпомилково та диференційовано впізнавати звуки та їх поєднання в іноземній мові, без опори на зоровий аналізатор, а спостерігаючи за рухом органів мовлення. Тут варто враховувати і недостатню слухову спостережливість більшості учнів. Школярі краще розумітимуть на слух іноземне мовлення, якщо у них добре розвинуті навички вимови, особливо вміння розрізняти звуки іноземної мови.

Навчаючи дітей сприймати інформацію на слух варто поступово розширювати мовний матеріал, збільшувати тривалість звучання мовлення, яке сприймається. Дітей необхідно привчати слухати та розуміти мовлення, записане на плівку, однак для початку – лише знайомого голосу. Труднощі, які пов'язані з умовами сприйняття мовлення, залежать від кількох факторів: чи звернене мовлення до слухача, чи наявна зорова опора, чи звук слухач до голосу мовця, який темп мовлення, що сприймається на слух. Учні III–IV класів вже здатні долати ці труднощі, так як вони вже вміють слухати зв'язні висловлювання вчителя та товаришів; звикли до голосу вчителя та однокласників.

Якщо в I – II класах навчальний процес передбачає перевагу мовлення вчителя на уроці, то в III – IV класах час, відведений на висловлювання вчителя, зменшується на користь учнів. Характер мовного матеріалу, розвиток тематики дозволяють обмежити репліки-стимули, використовувані вчителем. Тепер більше іноземною мовою говорять учні, так як реакція на репліку-стимул може мати більш розгорнутий характер.

Кожне завдання для навчання іншомовному діалогічному мовленню повинно мати установку, яка містить як мінімум саме завдання та комунікативне спрямування. Принципово важливим проявом функціональності є відбір і організація матеріалу на основі ситуацій та проблем спілкування, які цікавлять учнів саме цього віку.

Наші пошуки можливостей скоротити малоефективні види роботи, щоб збільшити кількість часу для розвитку мовленнєвих навичок, примусили нас переглянути та значно зменшити кількість вправ, завданням яких було: дати відповіді на запитання до тексту. У початкових класах такі вправи мало допомагають у розвитку діалогічного мовлення учнів. Можливостей давати запитання по тексту, які б вимагали від школяра сформулювати власну думку, а не запам'ятовувати певну конструкцію, є в обмеженій кількості. Це не є найкращим способом навчання усному мовленню, зокрема діалогічному. Ефективнішим розвиток діалогічного мовлення буде за умови якщо учні ставитимуть запитання вчителю чи своїм товаришам.

Підводячи підсумки наших спостережень за навчанням у експериментальних класах, варто зазначити, що необхідно перейти до навчання усному мовленню на основі мовленнєвих зразків. Таким чином, учні отримують можливість будувати свої висловлювання у діалозі за аналогією до даних мовленнєвих зразків. В якості мовленнєвих зразків можна наводити цілі фрази або їх поєднання на рівні діалогічних єдностей (в

термінології Шведової Н.Ю.). Вони є цікавою формою для презентації мовного матеріалу, необхідного для іншомовного діалогічного спілкування.

У навчанні іншомовному діалогічному спілкуванню можна також використовувати різні види опор: 1) опори, які підказують форму мовленнєвого висловлювання у діалозі, у вигляді окремих слів, граматичних схем, частин фраз, цілих фраз; 2) опори, які розкривають предметно-змістовну сторону мовленнєвого вчинку; 3) передбачають функціональну спрямованість одного мовленнєвого вчинку чи їх цілого ряду у діалозі. Опори та їх комбінації дозволяють керувати іншомовним діалогічним спілкуванням учнів у більшій чи меншій мірі.

Правильне застосування усіх перерахованих факторів організації вправ дозволяє керувати навчальним іншомовним діалогічним спілкуванням відповідно до поставленого методичного завдання та забезпечує відповідність навчального спілкування реальному.

Тут було перераховано зовсім не все, що є наслідком впровадження діалогічного мовлення у навчальний процес. Однак сказаного є досить, щоб зробити наступні висновки: якщо ми хочемо навчити дитину спілкуватися іноземною мовою, то навчальний процес слід організувати так, щоб за основними своїми рисами він був схожий на процес реального спілкування – у цьому і полягає комунікативний принцип. Кожен учень повинен відчувати на уроці, що він може розмовляти іноземною мовою в межах даної теми, що він не розгубиться у реальній ситуації спілкування.

На завершення хотілося б зазначити, що досконале володіння вчителем технікою організації діалогічного спілкування учнів на уроці забезпечує змістовну та ефективну організацію навчання іншомовному спілкуванню. Це дозволяє уявити чітку перспективу роботи по темі, та досконало провести усну мовленнєву діяльність дітей іноземною мовою.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Курс обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. В.С.Цетлин. – М.: Педагогика, – 1971. – 232с.
3. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей. – К.: Рад. шк.,1989. – 144 с.
4. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕРСЭ, Логос, 2004. – 319 с.
5. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебник. – М.: Академия, 2001. – 320с.

**УДК 378**

**Т.В. Гора**

### ***СТРУКТУРА СПРИЙНЯТТЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ОСОБИСТІСНО-РОЛЬОВОЇ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ***

*У статті відображено результати експериментального дослідження стосовно особливостей сприйняття учнями старших класів загальноосвітніх навчальних закладів особистісно-рольової позиції учителя у процесі педагогічного спілкування.*

*The given article reflects the results of the experimental scientific research on the secondary schools senior students' self-perception of the teacher's personal role position in the pedagogical communication process.*

**Актуальність проблеми.** Суспільні, політичні, економічні, технологічні процеси поступово і невідворотно стають все більш складними, розгалуженими, а професійна



підготовка все більш спеціалізованою. Для передачі й отримання знань індивідам треба постійно вступати у міжособистісну взаємодію, знаходити чи вибудовувати спільну систему термінів, їх тлумачення й використання для вирішення конкретних життєвих питань.

Проблемі взаємовідносин учителя й учня присвячено праці вчених-дослідників: Г.М.Андрєєвої, В.А.Кан-Калика, О.В.Киричука, Г.О.Ковальова, С.В.Кондратьєвої, Н.В.Кузьміної, С.Д.Максименка, А.К.Маркової та ін.

**Мета дослідження** – висвітлення результатів експерименту щодо особливостей сприйняття учнями особистісно-рольової позиції вчителя у процесі спілкування.

**Гіпотеза.** Формування умінь педагогічного спілкування можливе за умови застосування вчителями таких засобів педагогічного впливу, які сприяли б *інтенсифікації особистісної взаємодії*, динамічному розподілу й зміні особистісних рольових позицій педагогами.

**Завдання дослідження:** визначити специфіку та проблемні соціально-педагогічні аспекти взаємодії вчителів і учнів; виявити особливості спілкування старшокласників і вчителів.

Експертами виступили старшокласники та вчителі середніх загальноосвітніх навчальних закладів (тих, в яких навчаються учні, а також вчителі-слухачі курсів підвищення кваліфікації).

Учасники експерименту користувались контрольним переліком особистісно-рольових позицій й характеристик для самооцінки та сприйняття педагогічного стилю спілкування (учнями). Кожна із запропонованих особистісно-рольових позицій й характеристик оцінювалась експертами за 100-бальною шкалою.

У дослідженні використані методики опитувального типу і методики шкалювання об'єктів за контрольним переліком, а саме: опитувальник експрес-діагностики емпатії, призначений для діагностики емпатії – емоціонального відгуку людини на переживання інших людей; опитувальник для виміру діагностики двох узагальнених мотивів: прагнення бути прийнятим і острах відчуження (висновок робиться щодо переважаючого мотиву); адаптований варіант особистісного опитувальника Г.Айзенка, що вимірює комплекс різноманітних якостей, показує зв'язок між чотирма типами темпераменту й результатами факторно-аналітичного опису особистості; модифікований варіант міжособистісної діагностики Т.Лірі, який застосовується для дослідження уявлення суб'єкта про себе та інших, оцінки соціальної поведінки особистості, взаємовідносин у малих групах, самооцінки, "ідеального Я" та ін.

Дослідження показало, що ефективність педагогічного спілкування залежить від ряду чинників. У нашому дослідженні ми керувались показниками, що відображують важливі для протікання міжособистісної взаємодії учнів і вчителів особливості їх особистісної і рольової поведінки. В межах емпіричного дослідження отримані масиви даних (оцінок). Акцентуємо увагу на двох масивах: оцінці старшокласниками особистісно-рольових характеристик спілкування вчителів; оцінці старшокласницями особистісно-рольових характеристик спілкування вчителів.

Сприйняття учнями власних особливостей взаємодій у спілкуванні виступає суттєвим показником успішності педагогічних взаємодій вчителя. Виконуючи аналіз даних дослідження, необхідно враховувати істотну відмінність первісних даних, в яких відображено рівень кожного показника за судженнями кожного учня (містить компонент похибки внаслідок нещирості, випадкових факторів) та оцінку учня за латентними факторами, в яких несистематичні похибки видалені з числової оцінки. Ще одна важлива відмінність полягає в тому, що шкалювання надає дані щодо усвідомлюваних учнями самооцінок, а факторний аналіз – в значній мірі неусвідомлюваних, прихованих (латентних) на рівні кількісного аналізу зв'язків та спільно існуючих "поверхневих" показників – параметрів дослідження. Такий підхід важливий також при формуванні програм психолого-педагогічного тренінгу, де усвідомлення в ході виконання психотехнічних вправ раніше

неусвідомлюваних латентних факторів в системі особистісних конструктів здатне вирішити багато протиріч у міжособистісному спілкуванні.

Виявлені й описані нижче фактори сприйняття старшокласниками й старшокласницями особливостей власного стилю спілкування мають розглядатися з урахуванням ваги кожного фактора в загальній системі конструктів особистості. Тобто, більш вагомі фактори детермінують поведінку досліджуваних.

Педагогічне спілкування – динамічний процес. Стан особистості постійно коливається уздовж латентних факторів. Тимчасове відхилення одного з учасників спілкування від звичного стану з тієї чи іншої причини (погіршення самопочуття, негативні емоційні сплески, стан переживання труднощів чи проблем) може виступити як засіб взаємодії з боку педагога.

Застосування статистичного методу факторного аналізу дало можливість у кожному з масивів даних виявити латентну факторну структуру, яка відображує системоутворюючі кластери особливостей взаємодії учнів і вчителів.

Далі йтиметься про *сприйняття старшокласниками вчителів* у процесі педагогічного спілкування.

Перший фактор (10,7 – вага фактора; 15,5% загальної дисперсії) – **“Бездоганний, етичний стиль поведінки й викладання”** в системі конструктів старшокласників – “Ерудованість”, – як і очікувалось, знайшов свій відбиток в оцінці вчителів як “цілеспрямоване”, “інформування”, “прояснення”. Але більш вагомим для учнів став стиль надання знань вчителем – “уважність”, “урівноваженість”, “делікатність”, “люб’язність”. Отже, фактор виявив значущість бездоганної поведінки вчителя для сприйняття інформації старшокласниками та неприйнятність для учнів психологічного, емоційного чи то будь-якого тиску на їх особистість в процесі навчання. Ключовий оціночний конструкт – уважність (сконцентрованість) під час навчання.

Другий фактор (6,8 – вага фактора; 9,9% загальної дисперсії) – **“Ініціативний координатор”**. Старшокласники помічають і позитивно сприймають координаційну функцію вчителя, відзначаючи її особливість: активна, така, що ініціює діяльність учнів. Щирість учнів підвищує рівень оцінки, наданої вчителям за цим фактором.

У структурі фактору є важлива ознака – наявність трьох показників: аналітик, генератор ідей, інтегратор. Фактично, це реалізація творчого функціонально-логічного, системного підходу до речей, які викладаються вчителем. Використання такого алгоритму системного аналізу й синтезу в навчальних діях вчителя відповідає схильності учнів до вербально-раціонального пізнання (на відміну від емоційного пізнання в старшокласниць).

Третій фактор (5,4 – вага фактора; 7,8% загальної дисперсії) – **“Перешкоджувач, скептик, критик”**. Скептичність і критика – це риторичний засіб вчителя, що використовується як спосіб перешкодити прояву в особистості й діяльності школярів небажаних ідей і форм поведінки. Перешкоджаючі дії вчителя, на погляд учнів, носять провокаційний характер, проявом чого є роздратовані, безапеляційні й імпульсивні судження вчителя, які супроводжуються байдужістю та неповагою до учнів.

Четвертий фактор (4,4 – вага фактора; 6,3% загальної дисперсії) – **“Поступливий, співчуваючий”**. Більшість вчителів – жінки, яким притаманний “поступливий і співчуваючий” характер спілкування. Від’ємні проєкції показника “відсутність дріб’язковості” вказують на ситуацію існування такого фактору, коли привід для спілкування носить загальний характер. І навпаки, при розгляді деталей і конкретного, вчителі-жінки демонструють непоступливу, але й справедливу (з точки зору учнів) поведінку.

В таблиці 1 відображено назви інших факторів особистісного сприйняття вчителя і сприйняття старшокласниками стилю педагогічного спілкування.

**Порівняльна таблиця особливостей сприйняття педагогічного спілкування учасниками навчально-виховного процесу**

№	Вчителі	Старшокласники
1	Педагогічна діяльність	Бездоганний, етичний стиль поведінки й викладання
2	Бездоганна етика, позитивне ставлення	Ініціативний координатор
3	Зацікавленість	Перешкоджувач, скептик, критик
4	Підпорядкування	Поступливий, співчуваючий
5	Критичний	Широта поглядів
6	Байдужість	Впевнений у собі, вимогливий
7	Перешкоджувач	Почуття гумору
8	Домінування у спілкуванні	Справедливість
9	Загальна оптимістичність	Спостережливість
10	Об'єднуючий	Оптимістичний суддя
11	Нейротизм	Активний стиль впливу
12	Незалежний-домінуючий	Загальна ерудованість
13	Упевненість	Підбурювач, підбадьорювач
14	Товариськість	Байдужість
15	Імпульсивність	Спостерігач
16	Цілеспрямований коректор	Зацікавленість
17	Вичікування	Дратівливість
18	Емпатія	
19	Толерантність	

У сприйнятті старшокласників діяльність вчителя і етика неподільні, тоді як вчителі чітко розрізняють педагогічну діяльність та етику спілкування і взаємодій. Учні відзначають прояв зацікавленості з боку вчителя, але не настільки значуще, як це сприймають вчителі відносно себе. В загальній технології навчально-виховного процесу школярі в якості другого фактора виявили ініціативне координування, а третього – негативний засіб впливу. Отже, старшокласники чутливі до ступеня активного втручання в їх свідомість і діяльність. По-перше, це ініціативне координування з боку вчителя – активне “втягування” в міжособистісну взаємодію (що суперечить потягу учнів до свободи, тому й сприймається як важливий компонент у поведінці вчителя). По-друге, негативний тиск на системи поглядів школярів у формі “перешкоджання, скептичності, критичності” також сприймається як акт втручання.

Окрім останнього фактора – “дратівливість” – всі фактори містять емоційно позитивну складову у сприйнятті вчителя учнями. Однак сприйняття старшокласників вказує і на нерозуміння проблем вчителів у зв'язку з втомою, емоційною неврівноваженістю останніх, що проявляється у їх “дратівливості”. Отже, вчителі вдало приховують проблеми від учнів з огляду на самозбереження й підтримку власного емоційного та функціонального стану.

Школярі також не усвідомлюють або не надають значення характеристиці домінування, лідирування, статусній перевазі вчителя у порівнянні з судженнями самих вчителів. Отже, протиріччя педагогічних взаємодій вчителів і старшокласників – у невизнанні за вчителем права на домінування й перевагу над собою (виток – потяг учнів до свободи). Методичні тонкощі процесу викладання й виховання залишаються поза увагою школярів, оскільки вони схильні сприймати педагогічний процес більш як інформаційний процес передачі знань.

Старшокласники помічають переважно методично неважливі характеристики поведінки вчителя у педагогічному спілкуванні. Їх увагу привертає підвищена активність,

яка здійснюється у формі тиску з боку вчителя. Учні сконцентровані на аспектах істинності, правильності, справедливості змісту спілкування з вчителем і не помічають важливих емоційних і міжособистісних компонентів взаємодій.

Отже, значні розбіжності у сприйнятті характеру педагогічної взаємодії потребують поглибленої психолого-педагогічної роботи щодо розуміння змісту педагогічної діяльності й спілкування з боку учнів та вчителів.

Нижче йтиметься про *сприйняття старшокласниками вчителів* у процесі педагогічного спілкування.

Перший фактор (8,5 – вага фактора; 12,4% загальної дисперсії) – *“Позитивне ставлення”* – конструкт, який визначає ключову оціночну характеристику, що спрацьовує з моменту початку контакту в процесі спілкування у старшокласниць – емоційне ставлення, а не дії, цілі чи знання. Загальна позитивність ставлення до учнів – педагогічна норма. Імітація чи тимчасове погіршення ставлення вчителя до учня – це короткотерміновий засіб невербального підсилення виховного й організаційного впливу.

Від’ємні проєкції вказують на те, що позитивне ставлення виключає “скептичність”, “критичність”, “дратівливість”. Іншими словами, ці ознаки, з позиції старшокласниць, є проявом негативного ставлення до них.

Другий фактор (6,2 – вага фактора; 9,0% загальної дисперсії) – *“Домінуючий реаліст”* – визначає сприйняття вчителя як особи з пріоритетом “реалістичності” і “домінування”. Старшокласниці сприймають цей конструкт, насамперед, в стилі узагальнення й інтеграції знань, перешкоджання та контролю над небажаними формами поведінки і висловлювань. Навіть у таких рисах як “відвертість”, “порядність”, “гармонізація стосунків”, “критичність” і “скептичність”. Отже, при сприйнятті професійної діяльності вчителів в сфері особистісних конструктів старшокласниць нами виявлено практично-реалістична орієнтацію і потяг до контролю над життям, типові для осіб жіночої статі.

Третій фактор (6,1 – вага фактора; 8,8% загальної дисперсії) – *“Зацікавленість”*. Учениці помічають в поведінці вчителів неформальну, наполегливу, люб’язну зацікавленість та готовність прийти на допомогу. Та, як свідчать від’ємні проєкції, зацікавленість носить не загальний характер зацікавленості особистостями учнів, а дріб’язковий характер і не сприймається ними як особиста ініціатива вчителя, а лише як риса, притаманна їх професійній діяльності (обов’язок виявляти зацікавленість).

Четвертий фактор (5,9 – вага фактора; 8,5% загальної дисперсії) – *“Гнучка готовність до співпраці”*. Знову чітко виявляється сконцентрованість старшокласниць на емоційних гранях взаємодій: “співчуваючий”, “люб’язний”, “делікатний”, “поступливий”, “уважний”, “поблажливий” тощо. Позитивна проєкція показника “виконавець”, “формаліст” та від’ємна у показника “нещирість” вказують на формальний, обумовлений професійними обов’язками стиль такої готовності до співпраці. Отже, діяльність вчителя підсвідомо трактується старшокласницями як певною мірою нещира гра, обумовлена професійною необхідністю.

У таблиці 2 представлені інші фактори сприйняття вчителем власного стилю педагогічного спілкування і його сприйняття старшокласницями.

Табл. 2.

**Порівняльна таблиця особливостей сприйняття педагогічного спілкування учасниками навчально-виховного процесу**

№	Вчителі	Старшокласниці
1	2	3
1	Педагогічна діяльність	Позитивне ставлення
2	Бездоганна етика, позитивне ставлення	Домінуючий реаліст
3	Зацікавленість	Зацікавленість

1	2	3
5	Критичний	Спостерігач, організатор
6	Байдужість	Байдужість
7	Перешкоджувач	Вичікуючий
8	Домінування у спілкуванні	Тактовність
9	Загальна оптимістичність	Суддя, релаксатор
10	Об'єднуючий	Контролер-коректор
11	Нейротизм	Підбурювач
12	Незалежний-домінуючий	Толерантна гумористичність
13	Упевненість	Самовпевненість
14	Товариськість	Координатор
15	Імпульсивність	Об'єднуюча ерудованість
16	Цілеспрямований коректор	Роз'єднуюча ерудованість
17	Вичікування	Нещирість
18	Емпатія	
19	Толерантність	

Так само, як старшокласники, старшокласниці не мають досвіду практичної роботи, тому й не розуміють суті педагогічної діяльності. Вони виокремлюють, як найбільш вагомі, наступні прояви поведінки вчителя: позитивність ставлення, домінування, реалістичність, зацікавленість, схильність до спільної роботи. Цікаво, що в сприйнятті вчителів старшокласницями і сприйнятті самих себе вчителями точно співпадають два фактори: “зацікавленість” (фактор 3) і “байдужість” (фактор 6). Такий точний збіг не випадковий: масив даних вчителів складений лише з відповідей жінок. Відповідно, відмічений раніше подвійний характер сприйняття школярками діяльності вчителів-жінок, пояснюється коливанням стану вчителів між полюсами “домінантність – підпорядкування” та “позитивні емоції – негативні емоції”. Подвійне розуміння дій вчителя з приводу “коригування” й “інформування” у сприйнятті старшокласниць – доказ дійсного існування закономірності періодичного коливання психологічного стану особистості в осіб жіночої статі.

На відміну від старшокласників, відносно байдужих до методичних і процесуальних складових педагогічного спілкування й діяльності вчителя, старшокласниці добре усвідомлюють існування в поведінці вчителя окремих аспектів загальної структури процесу управління, як то: організатор, координатор, контролер, коректор. Безумовно, зміст діяльності вчителя значно ширший, але учениці відзначають лише процесуально наближені складові, які пов'язані, насамперед, з безпосередньою міжособистісною взаємодією або з активною нормативною регуляцією поведінки і спілкування.

Отже, власний досвід старшокласниць обмежує сприйняття дійсного змісту педагогічного спілкування вчителя. В цілому, старшокласниці набагато точніше усвідомлюють зміст педагогічної діяльності вчителів (в першу чергу, жінок) у порівнянні із старшокласниками.

Вочевидь, така факторна структура відрізняється і від погляду на себе у спілкуванні, і від сприйняття власних особистостей вчителями. Виявлено вплив фактора статі на сприйняття педагогічного спілкування вчителя старшокласниками. Він відображує аспект порівняння з метою визначення розбіжностей у сприйнятті вчителя учнями і їх сприйнятті власного стилю педагогічного спілкування. Вище зазначені особливості педагогічного спілкування просто “диктують” необхідність розробки вправ психолого-педагогічного тренінгу, які б слугували засобом вирішення протиріч та неузгодженостей у педагогічних взаємодіях на рівні латентних факторів систем особистісних конструктів учасників педагогічного спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: – 1997.

2. Киричук О.В., Мусатов С.О. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя (За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука) – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
3. Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №2.
4. Комарова І. Культура педагогічного спілкування вчителя // Шлях освіти, 2001. – №1.
5. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К., 1990. – 240 с.
6. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Кузьминой Н.В. – Учебное пособие. Изд-во Ленинградского университета. – Л., 1980.

**УДК 378.147.134**

**О.В. Грушко**

### **АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ”**

*Стаття розкриває досвід організації творчої діяльності студентів спеціальності “Початкове навчання” у процесі вивчення курсу “Вступ до спеціальності”. Описано систему творчих завдань, яка надає можливість студентам якісно засвоїти навчальний матеріал, активізує пізнавальний інтерес, стимулює їхню навчально-дослідницьку активність.*

*The experience of organization of creative activity of the students of a speciality “Elementary education” during studying the course “Introduction to a speciality” is revealed in this article. The system of creative tasks giving to the students an opportunity to acquire an educational material on the high level, activating cognitive interest, stimulating their educational and research activity is described.*

*Постановка проблеми.* Кардинальні зміни в суспільстві, які спричиняють потребу у розвитку і використанні на благо суспільства творчих здібностей особистості, диктують необхідність оновлення сфери освіти. Одним із пріоритетних її напрямків стає формування творчої особистості, здатної до гнучкої адаптації в будь-яких умовах. Тому значення творчого вчителя для вдосконалення сучасної шкільної системи незмірно підвищується. Адже від його творчого підходу значною мірою залежить ефективність педагогічної праці та якість процесу формування творчої особистості майбутнього.

*Зв'язок з важливими завданнями.* У зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір передбачено невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні, зокрема підтримку і стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізацію творчої особистості в сучасному суспільстві [4]. Базовим принципом реформування змісту освіти визнано самостійність і творчу активність в оволодінні знаннями. Тому усі світові та національні стандарти в основу навчання ставлять самостійну, творчу роботу тих, хто навчається і хто навчає, створення умов для гармонійного розвитку творчої особистості [3].

*Загальний аналіз досліджень з проблеми.* Проблеми підготовки творчого вчителя присвячено численні психолого-педагогічні дослідження. Педагогічну творчість як основу навчально-виховного процесу визнають як сучасні вітчизняні (С.Гончаренко, Г.Костюк, О.Кочерга, В.Моляко, В.Роменець, О.Савченко, О.Сисоєва та ін.), так і зарубіжні вчені (В.Загвязінський, В.Кан-Калик, І.Нікандров та ін.) Питанням творчого становлення студента у процесі виконання ним самостійної роботи творчо-пошукового характеру присвячено праці А.Алексюка, А.Аюрзанайна, В.Козикова, К.Макогона, П.Підкасистого та ін. Творчі основи самовдосконалення і самореалізації майбутнього учителя у своїх публікаціях розглядають

Л.Баженова, С.Елканов, О.Киричук та ін. Сучасними дослідниками активно розробляються методологія і теоретичні засади підготовки творчого вчителя, які, однак, потребують конкретної реалізації у змісті окремих дисциплін психолого-педагогічного циклу.

*Мета даної публікації:* розкрити досвід організації творчої діяльності студентів факультету підготовки вчителів початкових класів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського у процесі вивчення курсу “Вступ до спеціальності”.

Розроблена відповідно до сучасних вимог [5] авторська програма курсу “Вступ до спеціальності” [1] забезпечує творчий характер роботи студентів і розглядає її як невід’ємну частину засвоєння ними навчального матеріалу курсу. Курс “Вступ до спеціальності” є першою сходинкою в оволодінні базовою педагогічною освітою і має орієнтаційний характер. Освоєння курсу має на меті допомогти студентам усвідомити сутність “педагогічної науки”, визначитися з наявністю чи відсутністю бажання займатися цією наукою, і сформуванню умінь, необхідних для одержання повноцінної педагогічної освіти.

Протягом вивчення даного курсу студентам систематично пропонуються завдання, які стимулюють їх до творчої діяльності. Відповідно до авторської моделі компонентного складу творчих здібностей [2] спрямованість особистості на перетворювальну діяльність і творчий рівень цієї діяльності забезпечується єдністю багатьох компонентів у її структурі – особистісного, когнітивно-пізнавального, емоційно-вольового, потребово-мотиваційного, екзистенційного і дієво-практичного. Така інтерпретація структури творчих здібностей дозволяє припустити, що творчий розвиток особистості відбувається у процесі стимулювання всіх перерахованих компонентів, їх комбінацій чи кожного окремо. Тому завдання, які пропонуються студентам-першокурсникам, сформульовано таким чином, щоб максимально врахувати активізацію кожного з вищезазначених компонентів. Проілюструємо вищесказане.

*Поробово-мотиваційний компонент* запускає в дію механізм творчого мислення через потреби, інтереси, потяги та спонукання. Усвідомити їх та спрямувати у напрямку професійного зростання допомагають тести і завдання, спрямовані на діагностику власних здатностей і здібностей до професії вчителя, мотиваційної характеристики особистості, свого стилю спілкування і структури міжособистісних стосунків. На основі отриманих даних студенти розробляють програми самовдосконалення, планують процеси самоосвіти і самовиховання.

На основі опрацьованого матеріалу і власного досвіду студенти складають пам’ятки студентам-першокурсникам щодо організації ефективної навчальної діяльності: створюють перелік порад, яких треба дотримуватись першокурснику для ефективної роботи на лекції, пропонують рекомендації для швидкого і якісного конспектування лекцій, способи активізації уваги і організації відпочинку без шкоди для заняття, поради щодо підготовки до семінарських чи лабораторно-практичних занять. Такі види діяльності студентів допомагають їм правильно організувати власні пізнавальні процеси, адаптуватися у стінах нового навчального закладу, легше долати навчальні проблеми. Через подібні завдання відбувається стимуляція *когнітивно-пізнавального компоненту* творчих здібностей студентів.

Врахування *емоційно-вольового компонента* (емоції й ставлення особистості до навколишнього, інших людей, процесу й результату творчої діяльності; зусилля, які докладаються для досягнення поставленої мети) передбачає такі завдання, які б спиралися на емоційно-ціннісний досвід студентів. Так, їм пропонується сформулювати по 3-4 аргументи необхідності сесії у вищому навчальному закладі та її шкідливості чи безглуздості. Таке завдання змушує студента навчитися контролювати свої емоції та ставлення, спробувати змінити свою позицію і проаналізувати проблему з точки зору інших учасників навчально-виховного процесу чи сторонніх осіб через прогнозування їхньої емотивної реакції.

*Екзистенційний компонент* включає фактори, які несуть на собі відбиток впливу соціалізації на особистість, а саме морально-етичні погляди, світогляд і знання. Завдання,

спрямовані на активізацію екзистенційного компонента творчих здібностей студентів, передбачають залучення знань і світогляду студента до розв'язання навчального завдання. Прикладом можуть стати завдання на створення графічних еквівалентів: оформлення структури особистості вчителя початкових класів чи студента-першокурсника, розкриття структури педагогічної діяльності чи професійно-особистісного самовдосконалення. Виконання подібних завдань дозволяє не лише перевірити ступінь оволодіння навчальним матеріалом, але й залучати студентів до активного висловлення власної позиції, аналізу та переломлення матеріалу у світлі власного світобачення. У результаті студент відчуває себе творцем-винахідником і активно включається у навчальну роботу.

Врахування *особистісного компонента* (інтенсивність, швидкість, темп, ритм психічних процесів та станів, активність, темп реакцій, емоційна спрямованість особистості тощо) забезпечується різнорівневими завданнями. Так студентам пропонуються три категорії завдань залежно від частки творчо-пошукової роботи в них.

Перший рівень – завдання з малою часткою творчості, які передбачають підготовку і опрацювання матеріалу, широко представленого у підручниках та монографіях. Форма звіту – конспект у робочому зошиті, виступ на практичному занятті. Прикладом завдання такого рівня може бути підготовка доповіді на тему “Виникнення та становлення педагогічної професії”, складання картотеки чи фрагментів педагогічної хрестоматії на основі опрацьованих джерел з теми, формулювання власної дефініції того чи іншого поняття, що опрацьовується у процесі вивчення курсу на основі ознайомлення з відповідними документами, статтями підручників.

Другий рівень – завдання, які вимагають пошуку інформації в статтях, її узагальнення та систематизацію з подальшим представленням у вигляді повідомлення, реферату чи творчої роботи. Завдання можуть містити елементи дослідницької діяльності. Наприклад, студентам пропонується упорядкувати професіограму вчителя початкових класів. Змістове наповнення якої має відображати результати проведеної ними пошуково-дослідницької роботи. Так, окремі елементи, зокрема уявлення про особистість учителя, студенти можуть знайти у книгах В.Сухомлинського, А.Макаренка, у дослідженнях сучасних науковців. Доповнити матеріали допомагає опитування вчителів та учнів рідної школи. Названі ними якості упорядковуються і представляються у єдиній схемі.

Третій рівень – завдання, що вимагають безпосередньої дослідницької діяльності, обґрунтування її результатів і їх представлення у творчому проекті. Так, одним з творчих проектів є “Програма порятунку професії “вчитель”. З цією метою студенти досліджують мотивацію вибору майбутнього професійного шляху їхніми однолітками. Визначають обставини, які вплинули найбільше на їхній професійний вибір (позиція батьків, друзів, вчителів, стан здоров'я, престижність професії, знання своїх можливостей і т.д.). Студенти також опитують своїх знайомих чи друзів, які не захотіли пов'язувати свою професію з навчанням дітей, чому вони не обрали професію вчителя. На основі отриманих даних роблять відповідні висновки про престижність педагогічної професії на сучасному етапі розвитку нашої країни. Результатом проведеного дослідження мають стати поради міністру освіти і науки України щодо підвищення престижу вчительської професії. Таке завдання передбачає розвиток проєктивного і прогностичного мислення студентів.

*Висновки.* Запропонована система організації творчої роботи студентів з курсу “Вступ до спеціальності” спирається на психологічні основи розвитку творчої особистості, що надає студентам можливість якісно засвоїти навчальний матеріал, активізує пізнавальний інтерес, стимулює навчально-дослідницьку і творчу активність. На її основі викладач має можливість об'єктивно оцінити результат аудиторної і позааудиторної діяльності студента.

*Перспективи подальших досліджень:* розробка й апробація системи оцінювання завдань творчого характеру.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Вступ до спеціальності: Навчальна програма. – Вінниця: ТД “Едельвейс и К”, 2006. – 18 с.



2. Грушко О.В. Досвід компонент-аналізу структури творчих здібностей молодших школярів // Наукові записки: Збірник наукових праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця: ТД “Едельвейс и К”, 2004. – Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 9. – С. 167-171.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: Документи і матеріали 2003 – 2004 рр. / За ред. В.Г. Кременя, авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Боллюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 114 с.
4. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: Указ президента України № 1013/2005 від 04.07.2005 р. // [www.tspu.edu.ua/ресурси/кредитно-модульна система](http://www.tspu.edu.ua/ресурси/кредитно-модульна система)
5. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців: Додаток до Наказу МОН України №48 від 23.01.04 р. // [www.tspu.edu.ua/ресурси/кредитно-модульна система](http://www.tspu.edu.ua/ресурси/кредитно-модульна система)

УДК:378.011.31:374

О.А. Гудовсек

### **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*У статті аналізується система підготовки студентів педагогічних вузів до роботи в закладах позашкільної освіти.*

*The system of pedagogical institutes' preparation in working at out-of-school facilities is analyzed in the article.*

**Постановка проблеми.** У сучасній системі виховання молодого громадянина України значне місце посідає позашкільна освіта, яка визначається як сукупність знань, умінь та навичок, що їх отримують вихованці, учні та слухачі в позашкільних навчальних закладах у час вільний від навчання в загальноосвітніх та інших навчальних установах [6].

Заклади позашкільної освіти і виховання покликані забезпечити потребу дитини у творчій самореалізації, інтелектуальному, духовному, фізичному розвитку вихованців, підготовки їх до активної професійної та громадської діяльності, створенню умов для соціального захисту та організації змістового дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань і стану здоров'я.

Позашкільна освіта закладає фундамент для загальнокультурної, допрофесійної підготовки підростаючого покоління; вона виконує роль компенсаторного засобу для дітей, які не задоволені своїм становищем, взаєминами в класному, шкільному колективі чи відчувають дискомфорт у родині [9]. Специфіка позашкільної освіти вимагає особливих знань і вмінь від педагога.

Відповідно до Закону України „Про позашкільну освіту” педагогічний працівник позашкільних навчальних закладів має бути особистістю з високими моральними якостями, належним рівнем професійної підготовки, з глибокими і міцними фаховими знаннями, з прагненням до саморозвитку, самовдосконалення, яка максимально активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє розвитку їх самостійності, стійких інтересів, цілеспрямованості і наполегливості під час виконання творчих завдань [6].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** В останні роки проблемі освіти та вихованню учнів у позашкільних навчальних закладах, а також діяльності цих закладів присвячено низки досліджень. Так, Берека В. охарактеризував соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні та роль позашкільних закладів у формуванні творчої особистості [1]; Верещак О. обґрунтувала основні принципи позашкільної освіти [2]; Водопя'нов Н. започаткував основи професійної педагогічної підготовки організатора позашкільної виховної роботи [4]; Г.Пустовіт проаналізував методологічні основи побудови

змісту позашкільної освіти і виховання [8]; Сущенко Т. розглянула виховання пізнавальних інтересів у підлітків у позашкільній роботі [9]. Активно висвітлюються ці питання у працях В.Вербицького, Н.Ганнусенко, Т.Дем'янюк, Т.Цвірової [3;5;10] та інших. Однак загального аналізу специфіки підготовки студентів до роботи в позашкільних закладах на сьогодні ще не зроблено. Тому саме цей аспект і є **метою** нашої статті.

**Предметом** дослідження є специфіка професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи у закладах позашкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В системі професійної підготовки майбутнього педагога до навчально-виховної діяльності у позашкільних закладах особливе місце займають дисципліни психолого-педагогічного циклу, які мають за мету забезпечити студентів знаннями з психології, зокрема структури особистості, вікових та індивідуальних особливостей школяра, теорії та методики виховання, практичними вміннями та навичками організації виховного процесу. Кожен предмет цього циклу несе великий виховний потенціал і дозволяє використати закладену в ньому інформацію для організації самовиховання майбутніх вчителів, для підготовки їх до навчально-виховної діяльності у позашкільних навчальних закладах.

У період переходу держави до ринкових відносин позашкільним навчальним закладам необхідний педагог, який здатний успішно здійснювати виховний процес, знаходити нові підходи для розв'язування проблем позашкільної освіти, який має бути соціально активною особистістю, високоосвіченою, ерудованою, висококультурною людиною, з чіткою громадянською і моральною позицією.

Готуючи майбутнього педагога до роботи у закладах позашкільної освіти, як і у школах нового типу, за основу мають братися, на думку В.Кузя [7], такі вихідні положення: виховувати школяра потрібно як творчу особистість, тому сам педагог має бути творчою особистістю; кожен учитель – це педагог-дослідник, він повинен отримати належну креативну, дослідницьку підготовку; педагог має бути оратором, тому повинен пройти гарний ораторський вишкіл; кожен педагог повинен володіти найновішими виховними, інформаційними технологіями, тому повинен вивчати ці технології та методику їх впровадження в практику; учитель має бути гідним громадянином, патріотом своєї держави, тому виховання повинно носити національний характер, будуватися на основі народознавчих традицій [там само].

Значна частина позашкільних закладів за браком необхідного фінансування, маючи слабку матеріально-технічну базу, втратили земельні ділянки, спортивні майданчики, навчальні приміщення. Відсутність протягом останніх десятиліть навчальних закладів, факультетів, спеціальностей, де здійснювалась би професійна підготовка майбутніх педагогів та систематична їх перепідготовка для роботи в позашкільних освітніх закладах призвели до зменшення наполовину цих установ в Україні. На сучасному етапі потрібне збереження основної мережі існуючих закладів позашкільної освіти і створення ряду нових їх типів, таких як: позашкільні навчально-дослідницькі центри; творчо-виробничі центри; позашкільні центри творчої діяльності дітей та юнацтва; позашкільні центри туризму; позашкільні центри краєзнавства; школи мистецтв; спортивно-технічні школи; клубні установи тощо.

Як відомо, виховання учнів не може обмежуватися лише школою. Шкільний колектив, тобто клас, в якому навчається дитина, не забезпечує достатніх умов для засвоєння всього багатства соціального досвіду, не усуває ізоляцію між різними віковими групами, не може позбавити внутрішньо колективні відносини одноманітності і обмеженості, в повній мірі долучити школярів до цінностей естетичної культури. Виховання продовжується і за межами школи за допомогою форм різнопланової діяльності, які сприяють розв'язанню цих проблем. Форми виховання в сучасних позашкільних закладах освіти створюються на добровільних засадах, охоплюють учнів різного віку, мають органи самоврядування, реалізують широкий спектр діяльності, в процесі якої розширюється пізнавальний інтерес учнів, їх коло спілкування, формується естетичний смак, поведінка дітей.

У професійній підготовці педагогів для позашкільних навчально-виховних закладів до цього часу зберігається невідповідність між теорією і практикою. Багатьом випускникам педагогічних вузів притаманна обмеженість вибору засобів виховного впливу. Вони підготовлені в галузі спеціальних дисциплін і методик їх викладання, але недостатньо володіють формами та методами виховної роботи у позашкільних закладах, не вміють підбирати нові технології виховної діяльності та впроваджувати їх у практику закладів позашкільної освіти.

Отже, можна стверджувати, що в системі підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах теорія лишається невикористаною, а практика зводиться до оволодіння ситуативними рецептами і рекомендаціями.

Аналіз структури та змісту загальнопедагогічної, теоретико-методичної підготовки студентів свідчить, що система підготовки педагогічних працівників у вищих навчальних закладах України не передбачає спеціальної підготовки педагогів-позашкільників, так як, наприклад, вчителів початкових класів, методистів виховної роботи, вчителів предметників. Тому до роботи у навчально-виховних позашкільних закладах студентів слід готувати під час викладання всіх дисциплін психолого-педагогічного спрямування, особливу увагу необхідно звертати на методичну, педагогічну, психологічну та професійну підготовку майбутніх фахівців. Окрім того програма з кожного курсу у вищому навчальному закладі має включати теми про специфіку роботи у позашкільних навчально-виховних установах.

Робота з дітьми та юнацтвом (віком 5-18 років) в закладах позашкільної освіти і виховання організовується за принципами: добровільності та доступності, що передбачають право вибору та здобуття якісної позашкільної освіти; варіативності, що забезпечує оптимальні умови вибору напрямів, часу, змісту, форм організації позашкільної освіти та методів її здійснення; регіональності, що розкриває закономірності й специфіку компонування елементів і конструювання змісту позашкільної освіти на місцевому, регіональному і глобальному рівнях; міждисциплінарності й інтеграції, що забезпечують тісний зв'язок принципів цілісності, неперервності і наступності у побудові змісту позашкільної освіти [8: 15].

На сучасному етапі Г.Пустовіт визначив одинадцять основних напрямків в реалізації позашкільної освіти [8]: науково-технічний; дослідно-експериментальний; соціокультурний; еколого-природничий; туристично-краєзнавчий; військово-патріотичний; художньо-естетичний; фізкультурно-оздоровчий; дозвіллево-розважальний; реабілітаційно-відновлювальний; додаткової освіти. Існує тенденція до створення великих позашкільних навчальних закладів, їх концентрації, відкриття центрів позашкільного виховання, збільшується кількість клубів різних напрямів діяльності, в яких діти і молодь отримують допрофесійну підготовку, загартовуються фізично, проводять дозвілля. Але, який би напрямок не мала позашкільна освіта, головна увага має спрямовуватись на особистість, на розвиток з дитинства суб'єктних властивостей особистості, на внутрішню самостійність, самодисципліну, самоконтроль, самоуправління, саморегуляцію, на здатність до рефлексії і т. ін. Змінюється методика позашкільної виховної роботи. Набули поширення методи наочних ілюстрацій і демонстрацій завдяки вдосконаленню технічних засобів інформації (знімання та показ відеофільмів, кліпів тощо), методи інтерактивного діагностування навчання і виховання. Відбуваються зміни у формах організації навчально-виховної діяльності позашкільних закладів. Виникають нові нетрадиційні форми роботи: сесії дитячого парламенту, прес-конференції, репортажі, телемости, шоу-програми, тренінги, дитячі телеканали.

Як показує опитування відвідувати позашкільні заклади дітей спонукає в основному бажання самовизначитися, поспілкуватися з однолітками, дістати професійну підготовку, прилучитися до творчої діяльності тощо.

Майбутній педагог має чітко усвідомити принципи, форми, методи роботи у закладах позашкільної освіти, розуміти важливу роль учителя в цих закладах, який здійснює психолого-педагогічну корекцію індивідуального розвитку і стимулює саморозвиток дітей;

здійснює педагогічну допомогу, соціально педагогічний захист дітей та молоді. Педагог майбутнього у закладах позашкільної освіти і виховання має бути творчою особистістю, педагогом-дослідником, експериментатором, що розробляє і впроваджує нові, прогресивні інноваційні технології та власні дидактичні, виховні розробки. Тобто на педагогічну арену має вийти такий вчитель, якого потребують позашкільні заклади, учитель – творча особистість, що вірить в обдарування кожної без винятку дитини.

**Висновки.** Отже, на сучасному етапі завдання вищих навчальних закладів – готувати універсального педагога для роботи як в школах, так і в закладах позашкільної освіти, так як навчальними планами не передбачено спеціальну підготовку педагогів для цих закладів. А для цього необхідно вдосконалювати теоретико-методичну, практичну підготовку студентів, що спрямована на досягнення належного рівня професійної підготовки майбутніх педагогів для роботи з дітьми; сприяти саморозвитку студентів, подоланню обмежень щодо професійного зростання, оволодінню більш ефективними методами, прийомами, інноваційними технологіями в педагогічній діяльності. Саме такі умови сприяють цілісній системі підготовки студентів до роботи в закладах позашкільної освіти.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Берека В. Підготовка педагогічних кадрів для позашкільних закладів в умовах реформування освіти // Рідна школа. – 2000. – №3. – С.63-66.
2. Верещак О. Основні принципи позашкільної гуманітарної освіти // Рідна школа. – 2005. – №12. – С.61-63.
3. Вербицький В. Організаційно-методичні засади еколого-натуралістичної роботи позашкільних навчальних закладів // Рідна школа. – 2006. – №8. – С.5-9.
4. Водоп'янова Н. Формирование основ профессионально-педагогической подготовки организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы: Автореф. дис. ... канд. наук. – М., 1986. – 32 с.
5. Ганнусенко Н. Позашкільна освіта: минуле та сьогодення // Педагогічна газета. – 2003. – №6 (черв.). – С.7.
6. Закон України „Про позашкільну освіту” // Управління освітою. – 2005. – №5-6 (берез.) – С.8-19.
7. Кузь В. Підготовка вчителя до виховної роботи в освітніх закладах різного типу // Шлях освіти. – 2005. – №1. – С.29-33.
8. Пустовіт Г. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи // Рідна школа. – 2003. – №2. – С.14-18.
9. Сущенко Т. Фактори позашкільного виховання // Початкова школа. – 1996. №2. – С.43-45.
10. Цвірова Т. Виховна робота в позашкільних закладах України: Історія і сьогодення // Рідна школа. – 2003. – №2. – С.20-22.

**УДК 371.132: 378.147**

**О.О. Заболотська**

### **ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

*Стаття розглядає проблему формування індивідуального стилю професійної діяльності за умови оновлення змісту навчальної інформації знаннями основ стильової поведінки вчителя; стимулювання майбутніх учителів-словесників до досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності, вияву власного творчого потенціалу, створення оптимальної системи особистісних дій.*

*This article observes a problem of formation an individual style of professional activity by means of the knowledge about teacher's style, success in profession, creative potencial.*

Завданням сучасної системи вищої педагогічної освіти має бути різнобічний розвиток студента як особистості та професіонала, що виявляється через індивідуальний стиль його професійної діяльності як майбутнього вчителя-словесника.

За визначенням В.С. Мерліна, „індивідуальний стиль діяльності можна розглядати як результат реалізації вроджених якостей нервової системи і особливостей організму людини до умов діяльності, що виконується. Ця реалізація має забезпечити досягнення найкращих результатів у діяльності з найменшими витратами [2].

Завдяки засвоєнню індивідуального стилю підвищується ефективність діяльності, підсилюється позитивна мотивація, змінюється особистісний статус. Індивідуальний стиль діяльності обирається тому, що приносить комфортність, позитивну емоційну насиченість та задоволеність від предметно-практичної діяльності. Зазначені чинники говорять про *актуальність* обраної проблеми.

Для формування індивідуального стилю професійної діяльності (ІСПД) майбутніх учителів-словесників необхідні відповідні педагогічні умови: оновлення змісту навчальної інформації знаннями основ стильової поведінки вчителя; стимулювання майбутніх учителів-словесників до досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності; залучення майбутніх учителів-словесників до вияву власного творчого потенціалу з метою створення оптимальної системи особистісних дій; забезпечення майбутніх учителів-словесників системою варіативних креативних завдань у процесі педагогічної практики. *Мета* статті – дослідити реалізацію зазначених педагогічних умов при формуванні індивідуального стилю професійної діяльності і майбутніх учителів-словесників.

Врахування особливостей і тенденцій розвитку вищої школи в суспільстві перехідного періоду призводить до розуміння того, що необхідно забезпечити відповідну професійну підготовку майбутніх педагогічних кадрів. У зв'язку з цією закономірністю в рамках підготовки майбутніх учителів-словесників до формування ІСПД першою педагогічною умовою означеного процесу є оновлення навчальної інформації знаннями основ стильової поведінки вчителя. Ознайомлення студентів із засадами іміджології сучасного вчителя, з особливостями стилів професійної педагогічної діяльності та з механізмами становлення особистісної системи дій сприятиме підвищенню їхньої мотиваційної спрямованості, розвитку творчої індивідуальності, результативності педагогічної взаємодії, збалансуванню їхніх індивідуально-психологічних якостей із зовнішніми умовами педагогічної сфери.

Зміст корелюється навчальними програмами, планами, підручниками та навчальними посібниками. Важливу роль відіграє у цьому процесі спецкурс “Основи стильової поведінки сучасного вчителя”. Запропонований спецкурс допоміг студентам розвинути особистісні, комунікативні, експресивні та інші педагогічні здібності, які дають основу індивідуального стилю професійної діяльності. Спецкурс складається з трьох модулів:

1) “Іміджіологія сучасного вчителя”; 2) “Стильова характеристика професійної діяльності вчителя”; 3) “Індивідуальні стратегії та стилі професійної діяльності”.

Основним завданням курсу є доробок практичних завдань, спрямованих на розвиток перцептивних, комунікативних, творчих вмінь та навичок студентів, що сприятимуть ефективній педагогічній взаємодії в освітніх закладах. Він спрямований на аналіз особистісних якостей майбутнього вчителя, на оволодіння ним педагогічною майстерністю, яка є, як і індивідуальний стиль діяльності, результатом самореалізації своїх здібностей. Шлях до оволодіння педагогічною професією пролягає через вияв індивідуальності вчителя у професійній діяльності. У даному випадку студенти зорієнтовані не лише на стиль роботи майбутньої професії, а й на індивідуальний стиль навчання, що відповідає особистісному мисленню, власній інтелектуальній діяльності. Це означає, що у становленні індивідуального стилю мислення, мовлення, поведінки, навчання протягом вузівської підготовки автоматично закладається фундамент майбутнього стилю індивідуальної професійної діяльності.

Разом з цим, необхідно зазначити, що розроблений спецкурс “Основи стильової поведінки сучасного вчителя” не вирішує повною мірою проблему оновлення навчальної

інформації у системі ВНЗ. Це лише спроба в експериментальних умовах надати майбутнім учителям-словесникам можливість пізнати власну індивідуальність, розвинути творчий потенціал, виробити власну систему способів і прийомів діяльності та обрати свій шлях професійного становлення.

Друга умова формування ІСПД передбачає стимулювання майбутніх учителів до досягнення успіху і цілеспрямовує студентів на професійний поступ, на створення професійного іміджу, на вибудову педагогічної кар'єри.

Професійний імідж вчителя завжди співвідноситься з його стильовою поведінкою.

Третя умова ефективного формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників передбачає їх залучення до прояву власного творчого потенціалу. В педагогічній творчості завжди виявляється взаємодія сторін, передбачених нормами професійної діяльності. Своєрідна взаємодія сформованих прийомів, навичок діяльності та структури педагогічного процесу, що розвивається, з постійно змінними педагогічними ситуаціями, створює професійну специфіку педагогічної творчості.

Пізнання студентами власної індивідуальності в її професійній проекції дозволяє розв'язати низку важливих проблем: осмислення недоліків і розробка компенсаторних прийомів; виявлення індивідуальних переваг і відпрацювання власного стилю діяльності; складання і реалізація програми професійного розвитку й саморозвитку; підвищення індивідуальної стійкості до негативізмів у професійній діяльності.

Процес виявлення майбутніми вчителями-словесниками власного творчого потенціалу для створення оптимальної системи особистісних дій є результатом їхньої творчої активності, що проявляється у доцільності використання методів та засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання та виховання. Доцільність вибору цих засобів визначається двома змінними. Перша – це система професійних знань і вмінь, що сприяє забезпеченню розвитку особистості учня, друга – охоплює індивідуальні особливості вчителя: його спрямованість, досвід, здібності та психофізіологічні дані. Виявлення творчого потенціалу – адекватний, максимально повний прояв майбутнім учителем своєї індивідуальності, його творча самореалізація у професійній діяльності, що забезпечує високий кінцевий результат в аспекті створення аналогічних умов для розвитку особистості учнів, їхньої самореалізації у навчальній діяльності.

Для цього необхідні варіативні, креативні та практичні завдання у процесі педагогічної практики. Система креативних завдань включає наступні види: алгоритмічні, ігрові, варіативні, ділові, комунікативні, творчі тощо. На підставі постійних спостережень за поведінковою стратегією студентів при розв'язанні ними креативних завдань можна простежити динаміку змін їхньої тактики діяльності, рівень вияву педагогічних здібностей, що підвищуватиме рівень формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя-словесника.

Разом з тим, залишається відкритим питання, що домінує в стилі діяльності вчителя: його індивідуальні та особистісні характеристики педагогічної праці. Очевидно, що індивідуальність здатна “прорости” в стандартній діяльності, а якщо вона повністю їй підпорядковується, то буде лише виконавцем професійних обов'язків, а не творчою натурою, здатною залишатися неповторною з оптимальною організацією можливостей своїх учнів на педагогічну взаємодію. Ковалів Ж.В. виокремлює наступні індивідуальні стильові типи педагогічної діяльності (ІСПД): **1) стихійно-адаптивний ІСПД; 2) імітаційно-рольовий ІСПД; 3) ситуативно-модифікаційний; 4) системно-модельючий; 5) інноваційно-пізнавальний; 6) індивідуально-творчий ІСПД.**

На основі отриманих результатів вивчення індивідуального стилю професійної діяльності сучасних учителів-словесників, їхніх уявлень стосовно його сутності, індивідуально-психологічних характеристик студентської педпрактики було вивчено рівень сформованості трьох компонентів ІСПД (мотиваційний, комунікативний та творчий) у студентів інституту іноземної філології експериментальних груп, до яких увійшли студенти IV курсу, які вже частково працювали з дітьми і які будуть проходити залікову педагогічну

практику, де їм створені відповідні можливості для вияву власної індивідуальності та усвідомлення недоліків своїх дій.

У даному випадку було використано низку тестів, за допомогою яких намагалися дослідити індивідуальні здібності студентів до становлення власної системи дій. Ми застосовували методики Є.О. Клімова, У. Томаса, В.Ф. Ряховського, Б. Басса, Форверга та інших авторів.

Дослідження рівня сформованості мотиваційного компонента відбувалося за ціннісно-орієнтованим критерієм та його показниками: професійна позиція, мотиваційна спрямованість та самопізнання. Так, професійна позиція студентів визначалася за допомогою диференційно-діагностичного опитувальника С.О.Клімова та тесту на схильність до педагогічної професії.

Мотиваційна спрямованість студентів експериментальних груп досліджувалася за методиками Б. Басса та К. Замфіра в модифікації А. Реана. Означена методика дозволяла виявити наступні види спрямованості:

1. Спрямованість на себе 2. Спрямованість на спілкування 3. Спрямованість на зацікавленість у вирішенні ділових проблем.

Отримані результати показують, що більшість студентів спрямовані на себе (71%), 11% – на спілкування і решта (18%) – на справу. Це говорить про те, що для студентів не має значення діяльність сама по собі. Вони прагнуть задовольнити власні потреби.

Водночас, вміння пізнавати свою індивідуальність, виявляти її можливості та розуміти і компенсувати недоліки є важливою здібністю майбутніх учителів-словесників для створення психологічно комфортного стилю діяльності. Свого часу психолог К. Роджерс розробив гіпотезу самоствердження, як процес зняття індивідом з самого себе маски. Зняття маски і є сутність індивіда, який вияляє незнайомі до цього аспекти свого “Я” – те, що слугує духовною основою становлення особистості вчителя. Чим значніші в цьому успіхи, тим вищим стає індекс власної самоповаги, що є загальною самооцінкою особистості. За формулою – самопізнання = успіх / домагання.

Покращити самооцінку можливо або максимізуючи успіх, або мінімізуючи невдачі. Розбіжності ж між домаганнями та реальною поведінкою спричиняють спотворення самооцінки і як наслідок – неадекватну емоційно-почуттєву поведінку.

Рівень сформованості комунікативного компонента індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників визначається за комунікативно-орієнтованим критерієм та його показниками: комунікабельністю, контактністю та емоційно-почуттєвою культурою. Необхідно зазначити, що майбутні вчителі-словесники повинні досконало володіти мовленнєвим апаратом і мати свій стиль спілкування. Для цього повинні розвиватись такі здібності, що забезпечать встановлення контакту з аудиторією: вміння вступати в контакт, керувати ініціативою контакту, використовувати комплекс засобів організації контакту на всіх його етапах; вміння швидко орієнтуватися в конкретній ситуації; урізноманітнювати стратегії впливу на особистість і співбесідника; відчувати потреби співбесідника; слухати та розуміти партнера; контролювати власні емоції почуття, настрої; логічно й доречно формулювати свої висловлювання; враховувати інтереси та бажання співбесідника.

Вміння людини вступати в контакт безпосередньо залежать від її комунікабельності, готовності сприймати людину як найвищу цінність. У зв'язку з цим, вивчаючи комунікабельність, варто звернутися до тестів В.Ф. Ряховського, В.А. Кан-Калика і Н.Д. Нікандрова, Форверга. Це дозволить визначити рівень комунікабельності студентів експериментальних груп, їхню впевненість у нових, ще незнайомих ситуаціях, у спілкуванні з новими людьми. Тестування показали, що такими вміннями на високому рівні володіють лише 6% студентів, на достатньому рівні – 22% і низькому – 72%.

Тест Форверга дозволив оцінити достатність тих якостей студентів, які вони повинні виявляти у взаєминах з людьми. Більшості студентів (63%) властива конкретність, відсутність загальних фраз, спрямованість набутого досвіду і моральної поведінки. 32% –

мають розвинену емпатію, що дозволяє їм відчувати себе “в шкірі іншого”. 5% – продемонстрували ініціативність, безпосередність, відвертість та щирість у стосунках з іншими.

Методика, спрямована на вивчення здібностей до самоуправління у спілкуванні дозволила виявити також мобільність майбутніх вчителів у спілкуванні, їх властивості доцільно, за власною ініціативою, змінювати вже усталені форми спілкування. Результати тестів показали, що лише 8% студентів мають стабільну модель спілкування. Такі студенти почувають себе комфортно не лише в тих ситуаціях, коли вони впевнені в діях і вчинках партнерів. Вони залишаються “собою” навіть в тих випадках, коли їх звичний стиль спілкування може бути недоречним. У 23% студентів була виявлена потреба бути самими собою, вони будують свою поведінку залежно від ситуації, виявляють спрямованість на партнера, схильність до взаємодії з ним. У 15% студентів виявлена мобільність у спілкуванні, вміння адаптуватися до поведінки партнера, готовність до діалогу. Однак вони свідомо чи несвідомо намагаються, спілкуючись із партнерами, маніпулювати ними. І решта студентів (54%) намагаються підлаштуватися під співбесідника, але в більшості випадків їм це не вдається.

Визначити розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів-словесників допомогла методика, запропонована В.І. Додоновим. Її суть полягає в ранжируванні емоційних переваг, тобто ставлення до інших набуває чисельне окреслення. У більшості студентів (61%) настрої змінюється залежно від ситуації, що значно впливає на продуктивність педагогічної взаємодії. Це люди настрою, тому навколишні завжди бояться “потрапити їм під руку”. 27% студентів характеризуються толерантністю у відношенні до навколишніх. Вони намагаються приховати негативний настрої та діяти згідно поставленої мети. Але це не завжди їм вдається. 12% – заявили, що завжди контролюють свої емоції та забезпечують теплу взаємодію з навколишніми.

Рівень сформованого творчого компонента ІСПД майбутніх учителів-словесників було оцінено за інноваційно-орієнтованим критерієм та його показниками: новаторство, творчий потенціал та педагогічна інтуїція.

Дослідження вияву цього компонента у студентів почалося з визначення рівня розвитку їх педагогічної інтуїції, бо саме вона є основним стрижнем творчої діяльності, що зумовила розвиток вміння моделювати та прогнозувати педагогічну ситуацію і свою діяльність стосовно неї.

Вивченню педагогічної інтуїції допомогли методика Р.С. Немова та метод спостереження за процесом проведення навчальних занять.

Студентам необхідно було проаналізувати педагогічну ситуацію, розібратися в істинних причинах її виникнення та визначити алгоритм своїх дій, спрямованих на її вирішення. Високий рівень володіння педагогічною інтуїцією не спостерігався, достатній рівень був виявлений у 6% студентів, середній рівень – у 11% і низький – у 83%.

Далі досліджувався рівень розвитку творчого потенціалу у студентів експериментальної групи. Тут використовувався тест „Який Ваш творчий потенціал”, рекомендований для лабораторно-практичних занять автором підручника “Педагогічна майстерність” І.А. Зязюном. У результаті були отримані такі дані: 67% студентів володіють нормальним творчим потенціалом. 21% студентів мають значний творчий потенціал, який надає їм великий вибір творчих можливостей, тому їм доступні різноманітні форми творчості; 12% студентів мають незначний потенціал. Новаторство є якістю, яку вчителі повинні виявляти в організації навчального процесу. Саме їх здатність або нездатність до інноваційної діяльності є важливим критерієм педагогічної творчості.

З метою перевірки наявності у студентів педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем і технологій, було використано метод ділової гри. Аналіз використання ділової гри доказав, що більшість студентів (71%) не достатньо реалізують свої задуми і цілком покладаються на ініціативу інших. 23% – характеризуються організаторськими здібностями, активно беруться за нову



справу, але невпевнено висловлюють свої думки і бояться їх застосовувати; 6% студентів демонструють ініціативність, новаторство, творчу активність, але вимагають стороннього контролю власних дій.

Реалізуючі третю умову, що передбачала залучення майбутніх учителів-словесників до вияву творчого потенціалу, ми намагалися підтримувати інтелект студентів у стані постійної інтуїтивної напруженості, для чого в методику отримання нової інформації вводили додаткові дії прогнозування результатів та формулювання гіпотез. Студентам пропонувалося виконати завдання, побудовані на “мозковому штурмі”, ділових іграх та вирішенні проблемних ситуацій. Виконуючи варіативно-креативні завдання упродовж педагогічної практики, майбутні учителі-словесники мали змогу долати конформність мислення, в оптимальній формі єднати індивідуальні здібності в педагогічній діяльності, активізувати творчу діяльність, спрямовану на уникнення загальноновизначених шаблонів, стандартів педагогічної праці. Тому впровадження означених завдань у педпрактику майбутніх учителів-словесників виступало умовою ефективного формування їхнього індивідуального стилю професійної діяльності у ВНЗ.

З метою систематизації результатів формуючого експерименту упродовж педагогічної практики майбутніх учителів-словесників було використано такі методи роботи, як спостереження, проведення бесід, використання експертної оцінки та самооцінки тощо. Це дозволило простежити особливості становлення індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов в практичній діяльності з позицій самих студентів, експериментатора й навколишніх спостерігачів (керівник педпрактики, викладачі навчальних предметів).

Системний теоретичний аналіз особливостей індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників дозволив охарактеризувати рівні вияву досліджуваного професійно-особистісного утворення: низький; середній; достатній; високий.

Достатнього рівня досягла більшість студентів, що є значним прогресом, зважаючи на те, що до експерименту не спостерігався високий та достатній рівень сформованості індивідуального стилю професійної діяльності.

Покращилися також показники середнього рівня сформованості досліджуваного професійно-особистісного утворення і значно зменшилися, упорівнянно з попередніми даними, показники низького рівня.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Маркова А.К., Никонова А.Я. Индивидуальный стиль деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.40–48.
2. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 256 с.
3. Мильто Л.А. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 260с.
4. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976.

**УДК 371.132**

**В.І. Завіна**

### ***ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ***

*Автор визначає вимоги до підбору та конструювання педагогічних текстів, які використовуються у процесі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів, розкриває методику роботи над такими текстами.*

*The author determines the demand for choosing and construction of pedagogical texts, which are used in the process of developing of cognitive-intellectual competence of future primary school teachers and shows the methods of work with such texts.*

На сучасному етапі в теорії й практиці вищих навчальних закладів здійснюється зміщення акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента. Розвиток пізнавальної діяльності майбутніх учителів важливий не лише з погляду ефективності їхньої професійної підготовки, а й виходячи із перспектив педагогічної діяльності, яка вимагає постійної творчості, пошуку нових ефективних способів розв'язання завдань виховання підростаючого покоління. Студенти вже у процесі навчання у вищих педагогічних навчальних закладах повинні мати сформовану інтелектуально-пізнавальну компетентність, яку ми розглядаємо як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, що дозволяють здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення.

Одним із способів формування у майбутніх учителів початкових класів пізнавально-інтелектуальної компетентності є робота з педагогічними текстами. Текст є способом існування культури, його інтерпретація не знає часових та смислових меж. Текст культури містить в собі і педагогічні смисли. В цьому відношенні у процесі професійної підготовки майбутніх учителів можна використовувати різноманітні тексти, в яких відображаються погляди, теорії педагогів минулого і сучасності, описуються, аналізуються системи освіти й виховання, подаються педагогічні явища, представлені педагогічні ситуації, конкретні фрагменти педагогічної діяльності та навчально-виховного процесу тощо.

У процесі роботи над текстом відбувається розуміння педагогічних явищ, яке, як підкреслюють дослідники, припускає вироблення певного коду зіставлення його з текстом (дешифрування) й вироблення на цій основі семантичної моделі тексту [1]. У процесі роботи над текстом має місце внутрішній діалог, який полягає в тому, що людина починає дискутувати сама з собою, формулюючи подумки ряд положень, гіпотез, висновків, аналізуючи їх з різних сторін. Може відбуватися внутрішній діалог між автором і читачем. У ході подібних діалогів здійснюється реконструкція тексту, тобто розкривається закладений у ньому смисл. Для того, щоб відбулися подібні діалоги, з одного боку, зміст тексту має містити компоненти, які б спонукали читача до співроздумів, а з іншого – необхідна робота викладача, спрямована на оволодіння студентами вміннями уважного, осмисленого читання будь-яких текстів, у тому числі й педагогічних, на розвиток пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів. Метою статті є визначення вимог до підбору та конструювання педагогічних текстів задля формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів, розкриття методики роботи над такими текстами.

На нашу думку, при підборі і конструюванні педагогічних текстів для розвитку пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів потрібно дотримуватися таких умов:

1. Текст повинен бути проблемним. Якщо текст не є проблемним, то студенти сприймають його не думаючи. Згідно з С.Л.Рубінштейном, початковим моментом розумового процесу, поштовхом до інтелектуальної активності є проблемна ситуація, яка представляє собою конфлікт між тим, що відомо, і тим, що необхідно з'ясувати [2]. Проблемність провокує мислення, а це мислення повинно реалізовуватися у формі питань. Отже, необхідно: 1) знаходити в готовому тексті двозначності, а при конструюванні текстів створювати такі двозначності, щоб спровокувати студентів до міркувань, до пошуку відповідей на запитання, що є правильним, за яких умов є правильним, що це підтверджує і, що з цього випливає; 2) у тексті можуть бути силогізми, щоб майбутні вчителі запитували у

самих себе, а як це можна довести; 3) можна запропонувати й тексти із концептуальними непорозуміннями, щоб студенти почали експериментувати із інтерпретаціями.

Проблемна задача має бути подана у певному контексті. Вона включає механізми пам'яті, зіставлення контекстів минулого і теперішнього досвідів, оцінку ситуації, творення нових смислів, необхідних для її розв'язування, а також критичний механізм самооцінки, тобто формулювання власних критеріїв і висновків. На нашу думку, найкращим способом розв'язування проблемних задач є діалогічна розмова, що прив'язана до конкретного контексту. В процесі спільної навчальної діяльності відбувається розвиток діалогічної форми мислення кожного партнера, формування рефлексивних механізмів мислення. Крім власної позиції, яка розкривається при висуненні гіпотези, її реалізації, оцінці гіпотези партнера, поступово формується позиція іншого, тобто учасник обговорення, ніби ставши на місце партнера, починає оцінювати власну гіпотезу, брати участь в утворенні гіпотези іншого. Спільний пошук – запорука поступального руху до істини. Це найкращий спосіб включення у діяльність, кінцевий результат якої може бути непередбачуваним, запрошення до діяльності, що немає кінця.

2. У тексті має бути інформаційна насиченість відповідних підтекстів, під якими розуміють внутрішній, прихований зміст тексту, додатковий смисл, глибину тексту. Робота студентів, спрямована на осмислення підтексту, поглиблює осмислення педагогічних явищ, теорій, які висвітлюються в тексті, спонукає студентів до уважного ставлення до тексту; саме з коментарів підтексту, з розбіжностей у поглядах і виникає поштовх до пізнання. Робота з підтекстом вимагає, з одного боку, розвинутих навичок міркування та інтерпретації, а з іншого – розвиває ці навички. Навички міркування дають змогу зрозуміти приховану думку й визначити передумови подій і думок, визначити, на чому ґрунтується твердження, що воно має на увазі й припускає, тобто в цілому те, що твердження означає, проникнути в середину речення, відтворити мисленнєві ходи автора, які відбулися у процесі написання тексту, а також оцінки цього тексту з погляду різних критеріїв, які читач може застосувати.

Студенти, аналізуючи підтекст, навчаються розуміти педагогічну ситуацію. Це уміння є важливим у подальшій професійній діяльності, адже в реальному навчально-виховному процесі педагогічна задача вчителю не дається, вчитель зустрічається із конкретною педагогічною ситуацією, частиною життя, всередині якого він знаходиться, він повинен визначити умови, оцінити зв'язки між ними, виявити смисли, що заховані за цією ситуацією, інтерпретувати на педагогічну мову конкретну життєву ситуацію. Виконання цього завдання пов'язане із розумінням ситуації та контексту, в якому вона виникла. На основі аналізу педагогічної ситуації вчитель формулює для себе питання, що відображає розуміння реальної ситуації й свого місця в ній, на основі чого створюється модель розв'язання педагогічної задачі. Мислення педагога у цьому разі є ситуативним і надситуативним, оскільки розуміння реальності передбачає вихід за її межі – в контекст і підтекст, в простір цінностей і смислів.

3. Тексти, які підбираються, повинні не лише ілюструвати ті чи інші теоретичні положення, які обговорюються на занятті, але й бути одночасно ефективним способом виховного впливу на студентів, забезпечуючи вплив на емоційну та волюву сфери особистості майбутнього вчителя, адже розвиток розумових процесів неможливий у відриві від емоційної сфери, розбуджені емоції мобілізують мозок на активну діяльність. Тексти проблемного характеру, вимагаючи від студентів все нових і нових знань, створюють сприятливі умови для виникнення пізнавальних потреб, що активізують інтелектуальну активність, ставлять їх перед необхідністю вибору набуття творчого досвіду у розв'язанні педагогічних задач, без якого навіть найактивніший пошук не зможе завершитися успішним результатом. З метою реалізації цієї вимоги можна використовувати емоційно насичені тексти, взяті з художньої літератури, художніх фільмів, що мають педагогічну спрямованість, тексти, що описують педагогічні ситуації в поетичній та драматичній формі. Такі тексти спонукають студентів до самоаналізу, до співпереживання. Доцільно пропонувати студентам самостійно підібрати тексти, що ілюструють теоретичні положення,

які входять в коло особистісно значущих проблем студента. Підбір текстів, що відповідають інтересам, потребам та життєвому досвідові студентів, допомагає забезпечити такі відносини, при яких текст виступає не як щось зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до діяльності.

4. Тексти мають бути досконалими не тільки за змістом, а й за формою.

5. Підбір позатекстових елементів, що уможливають організацію ефективної роботи з текстами. Сюди відноситься знаходження ілюстративного матеріалу, розробка плану обговорення, система вправ для роботи над текстом.

Крім традиційних прийомів роботи з текстами (складання плану, тез прочитаного, написання рефератів та ведення інших записів), ми пропонуємо студентам й інші види роботи з текстовими матеріалами, наприклад, вправа “Вибір ключових слів із тексту”. Текст для студентів є системою знаків, які вони намагаються впорядкувати з погляду думок, які він містить, виділити ключові для тексту категорії. Студенти встановлюють, які вирази є більш значущими, потрібними для тексту і яких образів дійсності вони стосуються. Студенти отримують таку інструкцію: перед кожним із вас один і той же текст. Ваше завдання – виписати у стовпчик найбільш важливі, ключові слова. Після самостійної роботи пропонується у парах обговорити кожний набір ключових слів і скласти узгоджений набір ключових слів. Далі об'єднуються по дві пари і знову складається узгоджений набір ключових слів. На останньому етапі пропонується завдання придумати текст (оповідання, розповідь, казку, есе тощо, в якому є всі ці ключові слова). Текст може не мати ніякого відношення до теми запропонованого тексту.

З метою розвитку здатності звільнитися від вироблених стереотипів ми пропонуємо студентам завдання на аналіз творів педагогів минулого і сучасності, в яких одне й те ж питання розглядається з різних позицій. Майбутнім педагогам необхідно відповісти на питання: чим це зумовлено; як це пояснити; що змінилося б, якби... Одним із видів роботи над фрагментами педагогічних творів різних авторів є організація дебатів, коли одна група студентів підбирає аргументи, які доводять правоту одного із авторів, інша – другого автора, третя група підбирає запитання, які спонукають до знаходження спірних моментів у роботах кожного з авторів. На завершення дебатів формулюємо узагальнений висновок, який містить перспективу застосування виявлених педагогічних закономірностей в організації навчально-виховного процесу.

Важливою умовою ефективного формування пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів у процесі роботи над текстом є організація бесід на заняттях із циклу психолого-педагогічних дисциплін, в яких би відбувався збіг зовнішнього та внутрішнього діалогів. Формулюючи питання для студентів і слухаючи їхні відповіді, викладач має одночасно здійснювати внутрішній діалог, прогнозуючи подальший хід зовнішнього діалогу. Студенти, слухаючи запитання викладача та відповіді своїх колег, зіставляють їх із своїм баченням проблеми, яка висвітлюється у педагогічному тексті, включаються спочатку у внутрішній діалог, а потім і у зовнішній діалог.

Доцільним є запровадження створення студентами за власним проектом професійного творчого продукту, наприклад, написання казки, що відповідає змісту навчального матеріалу чи висвітлює питання моралі, підготовка педагогічної розповіді, розробка сценаріїв різноманітних виховних заходів, модифікація розроблених іншими вправ, тренінгових занять відповідно до поставленої мети тощо, а потім його захист і впровадження.

Вирішальну роль у процесі роботи над текстами відіграє викладач. Він не повинен виступати в ролі експерта, у якого є готова істина. Знаючи і вмюючи значно більше, ніж студенти, він, будучи співучасником обговорення, має стимулювати, провокувати, полегшувати пошук істини. Йому необхідно знаходити велику кількість “підказок” для студентів, щоб не залишити їх сам на сам із проблемною задачею, яка міститься в тексті. Викладач повинен вміти швидко аналізувати побудовані студентами варіанти міркувань. Проте його втручання має бути ледь помітним, ненав'язливим, зваженим, з тим, щоб майбутні вчителі самі прийшли до оптимального міркування, а не пішли слідом за

пропозиціями викладача. Відзначаємо, що при такому обговоренні повинен діяти демократичний принцип: всі рівні у праві висловлювати свою точку зору, пропонувати свої міркування, якими б незвичайними вони не були.

Отже, підбираючи різноманітні за своїм змістом, але проблемні за формою тексти педагогічного спрямування, ми залучаємо студентів до виконання різних розумових дій та операцій, навчаємо цілеспрямовано розвивати свою здатність розв'язувати педагогічні задачі в умовах, що постійно змінюються. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні організаційно-педагогічних умов ефективного застосування педагогічних текстів в ході проведення різних видів лекцій та в ході педагогічної практики.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Крымский С.Б. Философско-гносеологический анализ специфики понимания // Понимание как логико-гносеологическая проблема. – К.: Наук. думка, 1982. – 272 с.
2. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

**УДК 378.144.036**

**Л.В. Ізотова**

### ***РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ***

*Стаття присвячена проблемі вивчення стану підготовки вчителя початкових класів до розвитку творчих можливостей молодших школярів та визначенню ефективної методичної системи, яка забезпечує формування і розвиток творчих умінь учнів початкових класів у процесі розв'язування задач.*

*The article is devoted to the problem of studying of the primary school teachers` level for the development of the creative possibilities of juniour schoolchildren and definition of the effective methods and ways that provide the forming and the developing of creative abilities of the primary schoolchildren.*

Одним із основних засобів розвитку творчих умінь майбутніх учителів є розв'язування ними арифметичних задач на заняттях з математики та методики її викладання.

Актуальність дослідження зумовлена насамперед наявністю практичної потреби у забезпеченні підготовки кваліфікованих учителів, здатних до творчої праці та професійного розвитку. Важливим є те, що під час розв'язування задач можливо не тільки формувати ту систему математичних знань, навичок і вмінь, яка передбачена програмою і відображена в підручниках математики, але й розвивати у школярів творчі можливості.

Аналіз сучасного стану навчання математики та методики її навчання на педагогічних факультетах дозволяє зазначити, що ці навчальні предмети більшою мірою сприяють розвитку мислення студентів, їхньої творчої спрямованості, підготовці до творчої взаємодії з учнями.

Метою даної статті є розкриття механізмів розвитку творчих умінь студентів у процесі розв'язування ними текстових арифметичних задач та оволодіння методами формування цих умінь у молодших школярів.

У процесі викладання теми ми висвітлювали такі аспекти:

- ознайомлення майбутніх учителів з існуючими класифікаціями складених задач за різними основами на лекціях з математики;

- навчання студентів способам розв'язування арифметичних задач на практичних заняттях, складанню відповідних правил-орієнтирів чи евристичних схем;
- забезпечення оволодіння майбутніми вчителями не тільки способами розв'язання творчих задач, а й методами, які при цьому слід застосовувати;
- формування у них уміння добирати та самостійно складати відповідні завдання, систематичне використання яких сприятиме розвитку в учнів творчих можливостей.

У початковому курсі математики поняття “задача” застосовується тоді, коли мова йде про арифметичну задачу. Її можна сформулювати у вигляді тексту, в якому є умова (дані про відомі та невідомі значення величин, відношення між ними) та вимога (вказівка на те, що треба знайти).

Вивченню ролі, місця і функцій задач у навчанні присвячені дослідження багатьох методистів – М.Бантової, М.Богдановича, Н.Істоміної, Ю.Колягіна, К.Нешкова, З.Слепкань, Л.Фрідмана, П.Ерднієва та інших.

Серед функцій задач (навчальної, розвиваючої, виховуючої, контролюючої) виділяють розвиваючу, тому що сам процес розв'язування задач за певної методики позитивно впливає на розумовий розвиток школярів, оскільки він потребує використання загальних розумових дій та прийомів розумової діяльності – аналізу й синтезу, порівняння, конкретизації та абстрагування, узагальнення тощо; формує дослідницький стиль розумової діяльності, що є передумовою творчого розвитку особистості.

Психологічні дослідження проблеми навчання розв'язування задач показують основні причини несформованості загальних умінь: учні не мають необхідних знань про сутність задач та їх розв'язання, у них не виробляються окремо навички і вміння дій, які входять у загальну діяльність з розв'язування задач, адже не всі школярі спроможні самостійно засвоїти це в процесі роботи над задачами. Ми згодні з авторами, які вважають доцільним зберегти типізацію задач у шкільному курсі математики, тому що вміння розв'язувати типові задачі є основою для роботи над нестандартними задачами. На декількох задачах слід досягти розуміння всіма учнями загального підходу до розв'язування задач даного типу, а потім навчити їх алгоритму розв'язування всіх інших задач аналогічного характеру. Для організації продуктивної діяльності учнів, що спрямована на формування уміння розв'язувати текстові задачі, вчитель може використовувати різні комбінації методичних прийомів. Одним із них є вміння розв'язувати прості задачі, а потім – складені, що містять у собі різні комбінації простих задач.

Всі методисти, дидакти єдині в тому, що треба навчити студентів аналізувати формулювання задачі, виявляти взаємозв'язки між даними і шуканими та представляти ці зв'язки у вигляді схематичних і символічних моделей. Тоді процес розв'язування задач розглядається як перехід від словесної моделі до моделі математичної або схематичної.

Практика підготовки вчителя початкових класів і, зокрема особистий досвід автора дослідження показують, що для забезпечення уміння розв'язувати текстові задачі і розвивати при цьому творчу особистість доцільно запропонувати таку класифікацію арифметичних задач: в окрему групу виділяємо задачі, побудовані на властивості компонентів, збільшення (зменшення) числа або їх відношенні. Таких груп буде дві: задачі на різницеве відношення і задачі на кратне відношення. До іншої групи відносимо задачі з типовим конкретним сюжетом (спільна робота, знаходження середнього арифметичного, на рух).

На нашу думку, система задач, яку ми пропонуємо на заняттях студентам, повинна:

- охопити всі види задач згідно класифікації;
- обов'язково включати нестандартні задачі, елементи системи повинні бути розташовані від простішого до більш складного;
- розвивати творчі можливості студентів;
- відповідати вимогам диференціації навчання.

Ця система розроблялася нами на основі сучасних вимог до підготовки спеціаліста, аналізу навчальних програм з математики та методики навчання математики, рекомендацій

науковців і викладачів-практиків. У результаті застосування цієї системи процес підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності збагачується новим предметним змістом, студенти оволодівають новими способами діяльності, дістають практичні уміння розв'язування текстових арифметичних задач; змінюється обсяг стандартних задач, які розв'язують студенти, що систематично працюють над різними їх видами. Створена нами система є відкритою і завжди може бути доповнена іншими задачами, що відповідають вимогам системи.

Розглянемо організацію роботи зі студентами над розв'язуванням текстових задач на практичних заняттях із математики. Навчання майбутніх учителів початкових класів розв'язуванню задач арифметичним способом і формування цього уміння у школярів є одним із основних завдань вивчення математики на педагогічному факультеті.

Розглянемо основні теоретичні положення. Метод розв'язування задач – сукупність прийомів розумової діяльності або логічних і математичних дій та операцій, за допомогою яких розв'язується певний клас задач.

Спосіб – сукупність прийомів розумової діяльності або логічних і математичних дій та операцій, які використовуються у разі розв'язування окремої задачі або невеликої сукупності задач певного виду.

Арифметичний спосіб – це вибір арифметичних дій, що моделюють зв'язки між даними і шуканими величинами. Розв'язування задач оформлюється у вигляді послідовних числових рівностей (які пояснюються), дій з питаннями або числовими виразами.

Навчання розв'язання задач буде ефективним тоді, коли викладач не повідомляє готовий алгоритм чи правило-орієнтир розв'язання, а на прикладі кількох задач організує діяльність на колективний пошук алгоритму і його формулювання. Приклад системи доцільно підібраних задач на рух.

#### I. Задачі на зустрічний рух.

Задача 1. З двох міст одночасно назустріч один одному виїхали велосипедист і мотоцикліст. Швидкість велосипедиста – 12 км/год, а мотоцикліста – 50 км/год, відстань між ними 186 км. Через який час зустрінуться велосипедист і мотоцикліст?

Задача 2. Відстань між пунктами 46 км. З пункту С до пункту Д вийшов пішохід зі швидкістю 4 км/год, а йому назустріч через 1 годину вийшов інший турист зі швидкістю 3 км/год. Через який час після виходу другого туристу відбулась їхня зустріч? (таблиця 1).

Таблиця 1.

### Розв'язання задач на рух

Вид задачі	Дано	Знайти	Правило-орієнтир
Задача на зустрічний рух	$V_1, V_2, S$	$t$	$V_1 + V_2 = \square$ $S: \square = t$
Задача на рух в одному напрямку	$V_1, V_2, t$	$S$	$V_1 - V_2 = \nabla$ $\nabla \times t = S$
Задача на рух у протилежному напрямку	$V_1, V_2, S$	$t$	$V_1 + V_2 = \square$ $S: \square = t$

#### II. Задачі на рух в одному напрямку.

Задача 1. З пункту А одночасно в одному напрямку вийшли буксир і катер. Швидкість катера – 27 км/год, швидкість буксира – 18 км/год. Яка відстань буде між ними через 3 години?

Задача 2. Пішоход вийшов з селища А і йшов зі швидкістю 4 км/год. Через 2 години з того ж самого селища виїхав верхівець в тому ж самому напрямку. Через скільки годин верхівець наздожене пішохода?

#### III. Задачі на рух у протилежних напрямках.

Задача 1. З пункту А одночасно в протилежних напрямках виїхали 2 велосипедисти. Швидкість першого – 12 км/год, другого – 16 км/год. Через скільки годин відстань між ними буде 140 км?

Задача 2. Зі станції К в протилежних напрямках виїхали дві ремонтні бригади, які рухались зі швидкістю 20 км/год і 15 км/год відповідно. Яка відстань буде між ними через 3 години?

Студенти розв'язують задачі I-III груп і узагальнюють спосіб розв'язання кожної групи задач та формулюють правило-орієнтир.

На практичних заняттях варто використовувати різні форми навчальної діяльності: колективна робота (евристична бесіда на етапі пошуку розв'язання більш складних задач), групова форма на трьох рівнях складності (високий, достатній, середній) під час формування навичок і вмій та індивідуальна. Однією з вимог до побудови спільної діяльності викладача і студента з метою розвитку творчих здібностей можна вважати раціональне співвідношення цих форм.

*Висновки.* Для організації продуктивної діяльності студентів під час розв'язування арифметичних задач можна використовувати одночасно різні методичні прийоми. Причому, найбільш ефективним є такий метод навчання, коли спосіб розв'язання задачі виступає і як мета, і як прямий результат навчання. У процесі навчання певному способу розв'язування задач доцільно використовувати такі етапи: аналіз способу розв'язування задачі-моделі, виділення основної ідеї, суттєвих загальних сторін способу, застосування його до окремих задач. Це створює умови для включення майбутніх учителів у активну розумову діяльність, спільне обговорення пошуку розв'язування задач, проведення аналізу тексту задачі з наступним її розв'язуванням у процесі самостійної роботи студентів. По завершенні цієї роботи проводиться колективне обговорення способів розв'язування з метою вибору оптимального.

*Пропозиції.* Досвід роботи свідчить, що чим більше зусиль витрачено студентом на пошук нового способу розв'язання, тим більш ймовірно, що у майбутньому він знову звернеться до нього. Позитивний досвід використання конкретного методу призводить до того, що саме цей метод майбутній учитель буде прагнути використовувати при розв'язанні схожих завдань.

*Перспективи.* Використання різних видів арифметичних задач та способів їх розв'язання сприяє розумовому розвитку студентів та вихованню їх творчої особистості.

Основою навчання повинно бути не запам'ятовування інформації, а активна участь самих студентів у процесі отримання цієї інформації, їх самостійне мислення, поступове формування здібності самостійно набувати знання, здібності до навчання. Найвірогідніше отримання максимального результату діяльності в тих випадках, коли мотивація оптимальна, є емоційне збудження, настрої на творчу діяльність.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи: Кн. для учащихся ст. кл. ср. шк. – М.: Просвещение, 1989. – 192с.
2. Фридман Л.М. Учитесь учиться математике: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1985. – 112с.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие для студ. – М.: Изд. центр “Академия”, 2000. – 288с.



## **ОСОБИСТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*Стаття присвячена висвітленню сутності та напрямам підвищення ефективності особистісно орієнтованої педагогічної практики майбутніх учителів як однієї з умов формування їх професійної компетентності.*

*This article is devoted to the problem of improving the effectiveness of future teachers personality oriented pedagogical practice as one of the condition of forming their professional competention.*

Гуманізація і демократизація освіти вимагає переходу від процесу передачі майбутнім учителям готового рівня знань до пріоритетності розвитку особистості. Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки вчителя передбачає повернення професійно-педагогічної освіти до кожного конкретного студента; персоніфікації особистості студента; переходу від формування особистості взагалі до особистості конкретного індивіда.

Особистісна орієнтація педагогічної практики майбутніх фахівців є одним із основних шляхів формування особистісного досвіду студента та його готовності до виконання практичної діяльності, що складає елемент операційно-технологічної сфери студентів.

Уважаємо за доцільним підкреслити, що в останні десятиліття великого значення набули розробки питання вдосконалення процесу проходження педагогічної практики студентами. Це роботи О.О.Абдулліної та Н.М.Загрязкіної [1], Н.В.Казакової [2], М.К.Козія [3] та інших.

Незважаючи на те, що з боку науковців велика увага приділяється вказаній вище проблемі, досі залишається недостатньо розробленим питання особистісної орієнтації педагогічної практики.

Мета пропонованої роботи – розглянути сутність та напрями підвищення ефективності особистісно орієнтованої педагогічної практики майбутніх учителів як одну з умов формування їх професійної компетентності.

За даними проведеного нами констатуючого експерименту (2004-2005 н.р., Бердянський державний педагогічний університет), значна частина студентів (78%) потребує педагогічної підтримки. Особливо це стосується студентів, які мають низький рівень професійно-педагогічної компетентності, нерозвинені професійні мотиви, занижену самооцінку, відчувають значні утруднення в організації взаємодії з учнями. Все це негативно впливає на перший професійно-педагогічний досвід майбутніх учителів і, як наслідок, призводить до зниження інтересу до педагогічної професії, рефлексивної нерозвинутості.

Шляхом особистісної орієнтації педагогічної практики студентів з метою формування у них професійної компетентності в ході формувального експерименту передбачалося вирішити низку завдань:

- формувати у них позитивну установку на здійснення професійної діяльності в процесі педагогічної практики;
- сприяти опануванню студентами технологією вирішення різних за характером і змістом педагогічних задач: дидактичних, виховних, екстремальних, конфліктних тощо;
- формувати системно-структурне уявлення у майбутніх фахівців про цілісний педагогічний процес;
- надати допомогу студентам в адаптації до умов реального навчально-виховного процесу в школі;

- сприяти усуненню психологічних бар'єрів, які виникали у студентів в організації взаємодії із учнями.

Тому, плануючи педагогічну практику, яка б забезпечувала успіх майбутнім учителям, ми виходили зі знань, навчальних можливостей, індивідуально-типологічних можливостей кожного студента, педагогічних здібностей, а також, передбачали труднощі в їх подоланні та допомогу для їх подолання. З цією метою пробуджували і підтримували в студентів прагнення до успіху, створювали в них внутрішній настрій на успішний результат у ході проходження педагогічної практики, забезпеченні позитивних досягнень проведення уроків і позакласних заходів. Тобто уважно і серйозно підходили до змісту та організації педагогічної практики. Усе це сприяло професійному самоствердженню студентів у правильності зробленого ними вибору професії вчителя, прагненню до оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками і, таким чином, формуванню професійної компетентності.

Для більш ефективного проведення практики, керівники під час її організації визначали рівень підготовки студентів (знання змісту дидактичної підготовки) та їх індивідуальні особливості; вивчали обставини, умови, в яких студенти проходять практику; встановлювали фактори, які спричиняли ускладнення процесу її проходження; знаходили і використовували педагогічні засоби, які стимулювали позитивне ставлення до практики.

Задля цього ми організовували інформаційно-роз'яснювальну і консультаційну роботу з методистами та класоводами – керівниками практики. Вони мали не лише усвідомити механізми соціально-психологічного впливу практичної діяльності на „Я” майбутнього вчителя, а й переорієнтуватись від своєї контрольної-оцінної функції до функції консультування, надання методичної допомоги і психологічної підтримки практиканта. Дослідження показало, що найефективнішим чинником зниження ситуативної тривожності студентів під час педагогічної практики є функціонування системи взаємин „практикант-класовод”, в якій найповніше може реалізуватися „взаємонавчання рівних”. Саме вчитель класу надає практикантові впевненості, знижує емоційне напруження, бо готовий надати йому методичну допомогу й емоційну підтримку.

У системі ж „практикант-методист” студент і педагог перебувають на різних соціально-рольових позиціях (методист здійснює переважно контрольну-оцінну функцію). Тому його присутність на пробному занятті нерідко істотно підвищувала рівень ситуативної тривожності. Висока тривожність практиканта, страх „бути не тим” часто супроводжувалися скутістю та емоційною невиразністю, невпевненістю у своїх діях, „прив'язаністю” до конспекту заняття.

Додатковим джерелом сильних переживань і підвищеного рівня тривожності можуть бути настанови на очікувані труднощі під час практики. З однієї сторони усвідомлення особливостей і труднощів майбутньої самостійної педагогічної діяльності сприяє відповідному налаштуванню студента, полегшуючи цим сам процес адаптації до виконання нової соціально-рольової функції, а з другої сторони може породжувати і невпевненість у власних силах, підсвідоме прагнення уникнути небажаної ситуації випробування і тим самим зберегти недоторканість сформованого „Образу-Я”.

Спостереження за студентами показали, що багато з них дуже хвилюються перед проведенням свого першого уроку чи виховного заходу. І більшість із них не можуть перебороти самостійно цей страх, внаслідок чого погано проводять уроки. Якщо керівник практики вчасно не прийде на допомогу, не зрозуміє внутрішній стан студентів, тоді настає розчарування в обраній професії. Виходячи з цього, керівники педагогічної практики завжди підбадьорювали студентів, налаштовували їх на успіх у студентів, сприяли формуванню в них позитивного ставлення до педагогічної практики зокрема та до професійної педагогічної діяльності взагалі.

Створення ситуацій успіху сприяло усуненню деяких перешкод у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів та зростанню їх впевненості в собі, подоланню

сором'язливості, вагань, побоювання зробити помилку. Отже, завдання викладача полягало в тому, щоб дати кожному студенту можливість пережити радість подолання труднощів, досягнення мети, усвідомити свої можливості, повірити в себе.

Успіх може бути короткочасним, частим і довготривалим, миттєвим, стійким, значним, пов'язаним з усім життям та діяльністю студента. Все залежить від того, як ситуація успіху закріплена, продовжується, що лежить у її основі.

Беручи до уваги думку вченого А.М.Старевої [4] про те, що особистісно орієнтована підготовка налаштовує викладача на зобов'язання помітити будь-який, навіть найменший, успіх свого вихованця, підтримати його, похвалити, оцінити, ми створювали відповідні умови для закріплення одноразового успіху, перетворення його в багаторазовий. Все це сприяло позитивним змінам у ставленні студента до самого себе.

Підготовка і забезпечення успіху професійної діяльності студентів-практикантів на різних етапах уроку здійснювалася різними прийомами. Ми навчали студентів встановлювати місце уроку в системі уроків, визначати освітню, розвивальну, виховну мету; добирати зміст і об'єм навчального матеріалу відповідно з метою; встановлювати основні лінії зв'язку з раніше вивченим матеріалом, визначати структуру уроку і основні методи та прийоми роботи на кожному етапі уроку; з урахуванням рівня підготовленості учнів розподіляти час на окремі види роботи; підбирати необхідне оснащення уроку, матеріал для самостійної роботи

Успішна діяльність студента-практиканта часто гальмується прогалинами в теоретичних знаннях, які можна заповнити завдяки індивідуальним та груповим консультаціям, додатковим завданням. Підвищенню ефективності педагогічної практики студентів сприяла чітка її організація та проведення консультацій викладачів, керівників практики. На групових консультаціях методист надавав методичні рекомендації до навчального матеріалу, який вивчався з предмета на момент практики. Протягом педагогічної практики методисти постійно направляли і контролювали роботу студентів, відвідували й аналізували разом з ними уроки вчителів і практикантів. Ця спільна робота дозволяла з перших кроків виробничої педагогічної практики визначити тематику та зміст майбутніх індивідуальних та групових консультацій.

Отже, інструктажі, консультації сприяли формуванню у студентів умінь долати труднощі, активізували позитивне ставлення до предмета, до учнів, до педагогічної практики та до професії вчителя. Успіх, який був досягнутий студентом в результаті зусиль волі, подолання труднощів під час проведення уроків різного типу складності, надавав особливого задоволення, пробуджував почуття радості, стимулював професійний і пізнавальний інтереси. Такий вплив успіху на розвиток мотиваційної сфери особистості студентів можливий за умови, якщо: їм розкрито значення успіху, вони розуміють, що успіх – це результат випробування себе в педагогічній діяльності.

Окрім цього, особистісно орієнтована підготовка передбачала індивідуальний підхід до студентів, врахування їх індивідуально-особистісних рис. Це давало змогу організувати роботу з формування професійно значущих якостей майбутнього педагога, виявлення „сильних” і „слабких” сторін кожного студента і сприяло формуванню їх індивідуального стилю.

Становленню професійно творчої індивідуальності у процесі педагогічної практики сприяла система індивідуальних завдань, пов'язаних із підготовкою студентів до уроків. Знаючи можливості, сильні і слабкі сторони студентів, керівник практики давав їм індивідуальні завдання, конкретизував їх, вказував на способи роботи на уроці, попереджував про можливі помилки та розкривав шляхи їх розв'язання.

Індивідуальні особливості студентів враховувалися й при визначенні науково-дослідницьких завдань з психолого-педагогічної проблематики на період педагогічної практики, виходячи з потреб кожного освітнього закладу. Все це сприяло інтеграції теоретичних знань з різних навчальних дисциплін (фундаментальних, психолого-педагогічних, спеціальних), їх реалізації і переходу студентів до оволодіння педагогічними

технологіями від репродуктивного виду діяльності до продуктивного, а також професійного самовизначення студентів.

Загальновідомо, що виконуючи роль учителя, студенти виявляють здебільшого недостатній обсяг знань, умінь та навичок, що, у свою чергу, впливає на потреби і формує мотиви професійного самовдосконалення. У результаті студенти прагнуть до розширення своїх знань та умінь, їхня самоосвіта стає стимулом, що впливає на формування професійної компетентності.

Тому, одним із важливих засобів особистісно орієнтованої навчальної діяльності і наукового пізнання студента є його самостійна робота. Саме цей спосіб діяльності приводить студента або до одержання зовсім нового, раніше невідомого йому, а інколи й суспільству, знання, або до поглиблення і впорядкування вже наявних знань.

Маємо зазначити, що в умовах особистісно орієнтованої підготовки відбувається перенесення уваги викладача на особистість студента, коли центром уваги стають не задачі і способи їх розв'язання, не ситуація, яка при цьому виникає, а особистість студента. При цьому важливу роль відіграють обидві сторони самостійної діяльності студента: результативна і процесуальна. Результативна сторона фіксується у вигляді набутих знань, умінь і навичок, які плануються, подаються і контролюються. Процесуальна сторона виявляється в характері, підході, особистістому ставленні студента до нових знань і фіксується в способах самостійної діяльності. Саме в ній виявляється індивідуальність студента, його вміння спланувати і виконати самостійну роботу, обґрунтовано використовуючи відповідні дії.

Проведене дослідження дає змогу зробити висновок стосовно того, що орієнтація педагогічної практики на особистість студента (формування під час неї суб'єкт-суб'єктних відносин, створення системних зв'язків між школою і педагогічним університетом, активізація індивідуальних здібностей студентів) сприяла формуванню професійної компетентності та готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Однак його результати не вичерпують усієї повноти висвітлення проблеми й потребують подальшої роботи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Абдулліна О.А., Загрязкіна Н.Н. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2004. – 209 с.
3. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: Метод. посібник. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 141 с.
4. Старєва А.М. Підготовка майбутніх учителів до реалізації особистісно орієнтованого навчання: теорія питання // Освітні аспекти мистецтвознавства та професійно-педагогічної діяльності: Зб. наук. праць. – К.: Наук. світ, 2003. – С. 225-229.

**УДК 378**

**О.М. Кіскіна**

### ***ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ВИХОВАТЕЛІВ І ЗАВІДУВАЧА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІЗ РОСІЙСЬКОМОВНИМ РЕЖИМОМ З РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ***

*У статті висвітлено умови організаційно-педагогічної роботи вихователя і завідувача з розвитку українського мовлення в дошкільних закладах із російськомовним режимом.*

*The article suggests some characteristics and specificity of organizing pedagogical work of the methodologist and head of a preschool education institution aimed at development of Ukrainian speech of Russian-speaking children.*

Аналіз наукової проблеми дозволив констатувати, що означена проблема вивчалась А.М. Богущ, І.О. Луценко, О.Н. Хорошковською та ін.

Метою статті є висвітлення специфіки організаційно-педагогічної роботи вихователя і завідувача етнопонаціонального дошкільного закладу з розвитку українського мовлення дітей.

Завданнями виступили: проаналізувати сучасні дослідження з навчання української мови в дошкільних навчальних закладах із російськомовним режимом, визначити умови правильного розвитку українського мовлення в російськомовних дошкільниках.

Провідна роль у керівництві роботою дошкільного закладу належить завідувачу, який безпосередньо керує навчально-виховною роботою, виступає як методист, вихователь вихователів.

Одним із розділів загальної методичної роботи завідувача і методиста є робота з розвитку українського мовлення дітей. Конкретні завдання цієї роботи формуються з урахуванням її загальних методичних посадових обов'язків. А саме:

- забезпечувати і контролювати виконання програми розвитку українського мовлення дітей в усіх вікових групах; узгодженість у роботі вихователів різних вікових груп, а також дошкільного закладу і школи;
- спрямовувати і контролювати роботу персоналу, надавати методичну допомогу вихователям;
- створювати ефективні умови для розвитку українського мовлення дітей, організувати роботу методичного кабінету в російськомовному дошкільному закладі, узагальнювати інструктивно-методичний матеріал з розвитку українського мовлення;
- вивчати й узагальнювати передовий досвід з розвитку українського мовлення російськомовних дітей, організувати обмін досвідом між вихователями;
- сприяти підвищенню кваліфікації і самоосвіті педагогів, зросту їхньої майстерності в роботі з розвитку українського мовлення;
- організувати роботу з пропаганди педагогічних знань серед батьків.

Отже, для успішного розв'язання завдань завідувач повинен добре знати методику розвитку українського мовлення в російськомовних дітей, постійно поновлювати знання, підвищувати професійний рівень кожного вихователя, розвивати їхні творчі здібності.

Необхідними умовами формування правильного мовлення дитини є її міцне здоров'я, нормальна робота центральної нервової системи, мовленнєво-рухового апарату, органів слуху, зору, а також різноманітна діяльність дітей, багатство їхнього безпосереднього сприймання, забезпечуючи зміст дитячого мовлення, високий рівень професійної майстерності педагогів. Ці умови не виникають самі по собі, створення їх вимагає тяжких зусиль і наполегливості; їх необхідно постійно підтримувати, щоб вони перетворилися на міцні традиції дошкільного закладу.

Опишемо гігієнічні умови ефективного розвитку мовлення дітей в дошкільному навчальному закладі. Гігієна органів слуху і мовлення передбачає і забезпечує в дошкільному закладі загальні гігієнічні умови і спеціальні профілактичні заходи з охорони цих органів. Гігієна органів слуху передбачає турботу про легені і дихальні шляхи дитини, для чого важливий правильний повітряний режим у дошкільному закладі, розвиток об'єму легень, укріплення м'язів черевного пресу. Легко можна поранити дитячі верхні дихальні шляхи, тому їм потрібно спеціальне загартування і спеціальний догляд. Завдання завідувача – забезпечити періодичну санацію порожнини рота дітей, лікування зубів. Бажано, щоб дошкільні заклади систематично відвідували лікарі-спеціалісти: стоматолог, ларинголог. Вони доглядають дітей і вносять відомості про стан органів слуху і мовлення в медичну

картку, спрямовують на лікування. Завідувач повинен забезпечити достатнє освітлення, особливо навчальних місць (правильне освітлення поверху робочого столу, демонстраційних посібників, обличчя вихователя; джерело світла повинно надходити зліва або позаду від дітей) і книжкового кутка [4].

**Вимоги до мовлення дорослих.** Завідувач повинен бути організатором режиму мовленнєвої культури у своєму дошкільному закладі. З початку року йому необхідно інформувати дорослих щодо загальних педагогічних вимог до їхнього мовлення (для всіх співробітників і допоміжний персонал включно). Традицією в дошкільному закладі повинно стати неголосне мовлення, правильний привітливий тон звертання до дітей, відсутність жаргонних, сварливих слів, підкреслена ввічливість у звертанні один до одного. Все це легко і непомітно буде відображатися дітьми. На думку А.М.Богуш, спеціальної уваги потребує граматичний бік мовлення співробітників, боротьба з елементами простого мовлення і елементами міських говірок [1]. Завідувач виявляє приклади неправильних висловлювань, помилок і дуже тактовно вказує на них колегам по роботі. Необхідно, щоб завідувач приділяв особливу увагу мовленню вихователів, вмів його аналізувати і, якщо потрібно, допомагати в удосконаленні українського мовлення педагогів.

**Мовлення вихователя як фактор розвитку українського мовлення дітей.** Завідувач повинен неухильно підкреслювати роль українського мовлення педагога як умови і засобу формування мовлення її вихованців. Тому в межах дошкільного закладу на мовлення вихователя накладаються додаткові вимоги, які виокремлюють його від побутового. Мовлення педагога повинно бути еталоном для дітей.

За словами А.М.Богуш, під час аналізу українського мовлення вихователя завідувач оцінює її з трьох боків: змістовність (про що і скільки говорить, що повідомляє дітям), безперечна правильність форми (як говорить), вікова і педагогічна спрямованість (чи вмів говорити з дошкільниками, впевнено і влучно викладати повідомлення з питань педагогіки дорослим – батькам, колегам) [1]. Завідувач або методист починають аналізувати мовлення вихователя з того, що відзначає, про що доцільне, нове, цікаве він доповів дітям, що загубив, виокремив. Мовлення вихователя повинно бути яскравим, виразним; необхідні багата міміка, привітливий, доброзичливий тон по відношенню до всіх навколишніх. Вихователю необхідно володіти культурою зв'язного українського мовлення: вмів вести діалог, розповідати, слухати відповіді інших. Мовлення не повинно бути багатослівним, але дуже зрозумілим і логічним. Взірцем для оточуючих повинна бути вся манера поведінки вихователя в процесі мовного звертання (поза, жест, ставлення до слухача).

**Шляхи вдосконалення українського мовлення дорослих, які працюють із російськомовними дітьми.** Насамперед завідувач і методист повинні допомогти педагогам в аналізі їхнього мовлення, у визначенні індивідуальних завдань її покращення, а також у виконанні цих завдань. Окрім цього, в дошкільному закладі проводяться індивідуальні консультації, працюють гуртки з техніки мовлення і виразного читання. Завідувач допомагає педагогам взаємовідвідувати заняття з метою обміну досвідом. У методичному кабінеті дошкільного закладу повинні бути словники, збірники і рукописні посібники, написані українською мовою, які містять приказки, загадки, фразеологізми, невеличкі таблиці і плакати з важкими словами (вимова, наголошення, граматики), діалектизмами. Завідувач допомагає вихователям організувати аналогічну роботу з батьками, радить, як треба використовувати індивідуальне спілкування, наочну пропаганду.

**Наочність з розвитку мовлення.** У кожному дошкільному закладі є наочно-методичні посібники загального призначення, які зберігаються в педагогічному кабінеті і використовуються всіма педагогами. Серед методичних посібників розрізняються друковані і рукописні. У бібліотеці повинно бути виокремлено рубрику „Методика розвитку українського мовлення російськомовних дітей”. Методист веде систематичний каталог книг, журнальних статей: бажано, щоб тут також були розділи, присвячені інструктивно-директивним матеріалам, основним завданням розвитку українського мовлення. З фондів бібліотечної літератури методист організує вітрину новинок і періодичні тематичні виставки.

Окрім того, в педагогічному кабінеті зберігається частина наочних посібників для роботи з дітьми – дидактичний матеріал. Методист збирає в кабінеті деякі види посібників, виготовлених для проведення окремих занять і педагогічних заходів у різних вікових групах (серії картин, альбоми, крупні ілюстрації і фотокартки, ігрові персонажі та інші).

Такі приклади наочних посібників можна систематизувати таким чином:

а) типові іграшки для розглядання та опису, зокрема механічні й електронні; 1–2 набори для розповідей-інсценізацій;

б) 1–2 комплекти натуральних предметів, зокрема роздавальних (поштове або шкільне знаряддя і т. ін.);

в) зразки дитячих робіт і малюнків для занять з навчання зв'язного українського мовлення.

Самостійну групу складають технічні засоби навчання і відповідні аудіовізуальні засоби: екранні – діафільми, слайди і ін.; звукові – магнітні, грамофонні записи, радіопередачі, магнітофільми; екранно-звукові (озвучені) діафільми, звукові кінофільми, телепередачі.

**Контроль і методична допомога.** Однією із форм методичної роботи є відвідування груп, ознайомлення з роботою вихователя з розвитку українського мовлення. Відвідуючи групу, завідувач повинен пам'ятати правило: не втручатися у хід роботи вихователя, підтримувати його авторитет серед дітей. Найкраще при цьому вести записи, зазначаючи як задовільне, так і незадовільне. По закінченні потрібно поспілкуватися з вихователем про результати спостереження (у зручний для нього і завідувача час). Відвідуючи групу вдруге, завідувач співвідносить нові дані з попередніми.

**Бесіди з дітьми** – корисна форма ознайомлення завідувача з рівнем роботи з розвитку українського мовлення у групі, а також прямий шлях впливу на мовлення російськомовних дошкільників (похвала, зауваження, порада, створення емоційних мотивів для вдосконалення мовлення – пропозиція виступити під час свята, принести у групу і показати нову іграшку і т. ін.). Бесіди можуть виникати не заплановано під час зустрічі з дітьми на прогулянці, у груповій кімнаті, в коридорі. Можна організувати бесіду спеціально: запросити до свого кабінету одного або декількох дітей, прислухатися до їхньої вимови, запропонувати картинку для розповіді, завести бесіду про домашні справи, про події у групі.

**Вивчення письмової документації.** Зміст цієї роботи складає перевірка календарних планів. Спільно з вихователями обговорюються конспекти занять з розвитку українського мовлення, сценаріїв.

**Індивідуальні і групові бесіди з вихователями.** Здебільшого, як зазначає К.Ю Беляя, це не запланована форма роботи, що виникає в разі необхідності. Бесідою можна завершити відвідання групи, обговорення загальних зауважень до календарних планів в одновікових групах; у бесіді домовляються про зміст наступного концерту для дітей і т. ін.

**Індивідуальні і групові консультації** доцільніше планувати заздалегідь, виокремлюючи для цього день і час, одбираючи, по можливості, вузькі теми. Так, доречні консультації з питань, які турбують вихователя: засоби навчання розповідання, формування граматично правильного українського мовлення.

**Робота з методичною літературою.** Використання методистом усної і письмової інформації про нову літературу; огляд статей із журналів, обговорення літератури краще проводити з вихователями диференційовано, з урахуванням їхньої освіти, стажу. Якщо проводиться обговорення якої-небудь книги або статті, передчасно слід оголосити педагогам основні питання для обговорення.

**Розповсюдження передового досвіду вихователів.** Зауважимо, що першочергове значення в розповсюдженні передового досвіду в російськомовному дошкільному закладі має його показ на практиці.

**Взаємовідвідування** – легкий і зручний шлях ознайомлення вихователів з роботою один одного. Завідувач бере участь у їх організації: радить, кого з вихователів краще переглянути, що перейняти, допомагає вихователю підготуватися до показу своєї роботи.

**Колективні спостереження та аналіз роботи з розвитку українського мовлення** (відкриті заходи). У розповсюдженні передового досвіду цю форму можна вважати найкращою. Обмірковано добирається тема, слухачі заздалегідь готуються до спостереження, яке закінчують широким обговоренням, конкретними рекомендаціями для вихователів. Об'єктом колективних спостережень може бути будь-який вид діяльності, в якому проходить формування мовлення дітей (заняття з розвитку мовлення, літературний концерт і т. ін.). Добре знаючи свій колектив, завідувач може включати відкриті заходи до річного плану методичної роботи на початку року, а потім за необхідністю доповнювати цей план. Але показ і аналіз передового досвіду – це ще не все. Кінцева мета – розповсюдження його, занурення у практику роботи всіх вихователів.

**Педагогічна рада.** Це постійно діюча форма методичної роботи, колективного контролю і колективної допомоги кожному. Звісно, що на педагогічну раду виносяться дуже важливі питання. Окрім цього, відбувається обмін досвідом (аналіз педагогічного процесу, звіти вихователів), слухається інформація про новинки. Для педагогічної ради бажано обрати тему або нову, мало засвоєну колективом, або дуже важливу для розвитку українського мовлення дітей, щоб колективне обговорення підвищило ефективність навчально-виховної роботи.

Якщо в дошкільному навчальному закладі під час року проводиться 8–9 педрад, 1–2 з них можуть бути цілком присвячені методиці розвитку українського мовлення російськомовних дітей. Наприклад, на педраді, присвяченій вихованню навичок культурної поведінки, можна виокремити питання виховання навичок ввічливого мовлення. На нараді за результатами роботи за навчальний рік обов'язково аналізується стан розвитку українського мовлення російськомовних дітей. Готуючи вихователів до виступу на нараді, завідувач повинен переконати їх у необхідності вказувати, з ким, як, коли, де, скільки разів, за який період проводилася та чи інша педагогічна робота, які результати вона принесла. Виступи повинні ілюструватися прикладами українського дитячого мовлення. Активність учасників наради залежить від їхньої попередньої підготовки. Справа завідувача – організувати взаємні відвідування, якщо потрібно – взаємну перевірку, проконсультувати окремих вихователів перед виступом. Педагогічна рада закінчується прийняттям рішення (окреслюється строк його виконання), розробкою рекомендацій.

**Підвищення кваліфікації вихователів.** Удосконалення професійної майстерності повинно стати необхідністю, потребою для кожного співробітника дошкільного закладу. Відповідальність усіх за роботу кожного поєднується з відповідальністю кожного перед колективом за свою роботу. Насамперед завідувач здійснює контроль за самостійним підвищенням кваліфікації вихователів, контролює вивчення необхідної літератури, консультує вихователів з окремих питань методики розвитку мовлення (програма, планування і т. ін.), допомагає складати індивідуальні плани підвищення кваліфікації. Лекції, зустрічі зі спеціалістами також сприяють підвищенню кваліфікації вихователів. На думку Т.П.Колодяжної, слід практикувати лекції, бесіди, консультації наукових працівників, аспірантів, викладачів педучилищ, інститутів, які досліджують проблеми розвитку українського мовлення в етнопонаціональному дошкільному закладі. Тематика таких бесід повинна охоплювати найбільш важливі і важкі для вихователів проблеми, знайомити з досягненнями науки. Підвищують професійний рівень вихователів різного роду екскурсії (в інші дошкільні заклади, до музею), колективне слухання літературних концертів, переглядів дитячих спектаклів і кінофільмів.

**Пропаганда знань з розвитку українського мовлення дітей серед батьків.** Від правильної взаємодії дошкільного закладу і сім'ї залежить успішність виховання дітей. Завдання дошкільного закладу – озброїти батьків педагогічними знаннями, а саме: конкретними знаннями з методики розвитку українського мовлення.

Зазвичай використовують такі форми, як тематичні лекції, бесіди і консультації спеціалістів з проблем мовлення. Корисно ознайомити батьків з процесом розвитку українського мовлення дітей. Найкраще для цього показати комплексне заняття.



А.І.Бахтуріна, І.І.Васильєва радять завідувачу, методисту скласти перелік літератури для батьків, підготувати поради, які допоможуть їм організувати роботу з розширення світогляду дитини, засвоєнню основних правил ввічливого мовлення. Можна рекомендувати батькам читати спеціальну літературу.

Отже, сумісна діяльність завідувача і колективу, чітке і своєчасне з'ясування завдань і організаційних форм роботи, їх поступове ускладнення, сумісне підведення висновків – є запорукою успішної методичної роботи в російськомовному дошкільному закладі з навчання української мови дітей.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільному закладі. – К., 1993.
2. Бондаренко А.К., Поздняк Л.В., Шкатулла В.И. Заведующий дошкольным учреждением. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
3. Демурова Е.Ю., Островская Л.Ф. О руководстве детским садом. – М., 1972.
4. Проскура О.В. Психологічна культура праці завідувачої дошкільного закладу. – К.: КМПУВ ім. Б.Грінченка, 1994.
5. Чумичёва Р.М. Управление качеством дошкольного образования. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2001.

**УДК 371.126**

**Ю.В. Кіщенко**

### ***СУЧАСНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ***

*У даній статті розглядаються дві програми підготовки сучасного вчителя для початкової школи в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу. Детально аналізуються програми на одержання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра педагогіки та свідоцтва з педагогіки, які забезпечують статус учителя початкової школи.*

*The article regards two programmes of modern primary school teacher training within the educational system of England and Wales. The scrupulous analysis is given to those that lead to obtaining BEd primary and PGCE primary levels, granting the qualified teacher status.*

Осмилення теоретичних та практичних засад у професійній підготовці сучасного вчителя передбачає порівняльний аналіз різноманітних дослідницьких підходів, які накопичені в світовому освітньому просторі. В сучасних умовах європейської інтеграції Велика Британія грає одну з провідних ролей, оскільки вона є країною з вагомим історичним досвідом у галузі освіти. З теоретичним обґрунтуванням доцільності “підготовки вчителя з центром у школі” виступили відомі в європейському педагогічному просторі педагоги та дослідницькі колективи: проф. У.С.Врегг (школа педагогіки Ексетерського університету), проф. М.Галтон (школа педагогіки Лестерського університету), проф. Д.Макінтур, П.Хьорст, П.Аштон (педагогічний факультет Оксфордського університету) та ін.

Метою даної статті є детальний розгляд нових програм підготовки сучасного фахівця для початкової школи, які націлені на утвердження школи в статусі вузівського партнера в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя Великої Британії.

Серед нових явищ, що з'явилися в системі педагогічної підготовки Великої Британії (зокрема в Англії та Уельсі), слід назвати створення нових програм підготовки вчителів для початкової школи: 4-річний курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки (BEd primary) та однорічний курс, що веде до одержання післявипускного свідоцтва з педагогіки (PGCE primary). Розглянемо зазначені програми детально.

Метою **чотирирічного курсу на одержання ступеня бакалавра педагогіки для початкової школи (BEd primary)** є забезпечення всіх студентів основними знаннями та вміннями вчителя, а також формування в них педагогічних здібностей.

За умови накопичення студентом 360 залікових одиниць (кредитів) і 8 модулів для статусу кваліфікованого вчителя (QTS) по закінченні вищого навчального закладу йому присвоюють науковий ступінь бакалавра педагогіки: BEd. Якщо студент за будь-яких поважних причин вирішив припинити навчання у вузі, то проміжними сертифікатами можуть бути такі: свідоцтво про вищу освіту (при наявності в заліковій книжці 120 кредитів) та диплом про вищу освіту (при наявності 240 кредитів). Якщо студент не виконав програму на одержання статусу кваліфікованого вчителя (QTS), то йому присвоюють лише загальний ступінь бакалавра мистецтв (BA) або бакалавра наук (BSc) [3: 23].

Навчальний курс складається з 9 предметів, а саме: образотворчого мистецтва, англійської мови та літератури, географії, математики, фізичного виховання, природничих наук, технічного моделювання, професійного навчання. Весь навчальний матеріал розподілено на модулі. Один модуль, як правило, становить 120 годин навчального часу; 36 годин з цього обсягу занесені до розкладу і мають назву аудиторних або контактних годин.

Першим компонентом програми навчання для кожного студента є *модулі з предмета спеціалізації та допоміжної (додаткової) дисципліни* за вибором студента. Студенти мають можливість вибрати модулі навчання, керуючись інформацією, яку можна знайти в спеціальних довідниках. Для того, щоб певний модуль увійшов до розкладу, необхідно мати не менше 10 студентів, які б виявили бажання його вивчати. Впродовж перших двох років навчання студенти повинні обрати 6 модулів з предметів спеціалізації і 1 модуль з допоміжного предмета [3: 41]. На третьому курсі вони пишуть курсовий проект, що дорівнює двом модулям і не може перебільшувати 10 тисяч слів. Ця робота має бути критичним аналізом теми, пов'язаної з одним із предметів, що складають ядро (core subjects), тобто є основними, в шкільній програмі. Даний аналіз, у свою чергу, має базуватися на фактах, зібраних студентами під час практики в початковій школі. Слід зазначити, що на III і IV курсах студенти опрацьовують *модулі з педагогічної практики, педагогіки та методики викладання предметів шкільної програми*.

Другим компонентом структури навчального курсу на одержання ступеня бакалавра педагогіки для початкової школи є *цикл професійного навчання*, який сприяє формуванню професійно-педагогічної майстерності. На перших двох курсах він складається з 4-х модулів, два з яких фокусуються на роботі в школі. Модулі знайомлять студентів з педагогічними прийомами та методикою викладання основних предметів шкільної програми, так званого ядра, а саме: англійської мови, математики та природничих наук.

Вибір модулів для студентів лімітується правилами Міністерства освіти та науки. Оскільки вони мають вибирати тільки певну вікову категорію для своєї майбутньої професійної діяльності, то цей вибір і зумовлює діапазон модулів з предметів викладання (при цьому студенти мають можливість вивчати деякі модулі факультативно). Серед вікових категорій існує дві альтернативи: від 5 до 8 років – молодша початкова школа (Lower Primary) і від 7 до 12 років – старша початкова школа (Upper Primary) [3: 17].

Як уже зазначалося, окрім 6 предметних модулів та 1 професійного, студенти повинні вивчати 8-й модуль – *допоміжний*. Він є обов'язковим для всіх студентів і заноситься до розкладу. Його програма складається з курсів, які частково пов'язані з предметами майбутньої спеціалізації студентів. Так, у першому семестрі студенти протягом 8 тижнів мають прослухати ознайомлювальний курс, що є своєрідним вступом до предмета, який обрано основним. У другому семестрі студенти повинні виконати програму з одного із наведених нижче курсів, при цьому вони мають відвідати не менше 80% занять.

Розглянемо зміст деяких допоміжних курсів, що пропонуються в другому семестрі.

*Розробка фільму (Making a film)*. Метою цього курсу є розвиток умінь групової роботи, спільного дослідження і практичної діяльності. Результатом усього процесу має бути групове виробництво відеофільму тривалістю 4 хвилини. Наприкінці курсу студенти

оволодівають практичними навичками створення відеофільмів, умінням складати сценарій і презентувати фільм аудиторії, а також умінням давати оцінку своїй діяльності. При цьому використовуються такі методи навчання, як лекції, тьюторіали та групові заняття з відеокамерами.

*Поняття про мислення (Thinking about thinking).* Даний курс формує первинні вміння філософського аналізу та ведення суперечок. Основні питання курсу розглядаються за допомогою філософії Платона та психологічних теорій Фрейда і Скіннера. Підсумковим завданням модулю є реферат, який складається з 1,5 тисяч слів.

*Уміння спілкуватися (Communication skills).* Даний курс ставить за мету навчити студентів правильно робити записи лекцій, аналізувати заголовки текстів, планувати свої відповіді, критично оцінювати тексти, розподіляти свій час, а також опанувати техніку проведення іспитів, індивідуальних занять тощо. Наприкінці цього курсу студенти складають іспит, завданням якого є критичний аналіз журнальної статті.

*Обробка одержаних даних (Data handling).* Цей курс формує навички збирати та інтерпретувати дані. Він допомагає зрозуміти статистичні показники в статтях і сприяє підготовці до написання курсового проекту. Під час навчання викладачі використовують лекції та командну роботу, а також широко застосовують комп'ютер [3: 79-84].

За вивчення допоміжного модуля відповідає викладач, який обіймає посаду *професійного тьютора*. За його допомогою студенти обирають модулі та обговорюють проблеми, які виникають у процесі їх вивчення. Для цього складається спеціальний розклад зустрічей студентів з тьютором. Як правило, кожна група налічує 13 осіб. Теми, що виносяться на обговорення, залежать від інтересів студентів.

Наступним компонентом програми на одержання ступеня бакалавра педагогіки для початкової школи є *педагогічна практика*. Вона починається вже на першому курсі, і за цей період студенти повинні відвідати школу 10 разів, проводячи з дітьми по півдня під час кожного відвідування. На другому курсі вони проводять у школі 10 повних днів. Ці візити обговорюються під час лекцій, і отриманий досвід закріплюється написанням письмових завдань [3: 89]. Таким чином, до початку третього курсу студенти вже мають певний досвід роботи з учнями, навички викладання предметів шкільної програми, певне уявлення про роботу класного керівника.

З початку 5-го семестру обов'язково планується педагогічна практика за місцем проживання студента (*home-based experience*) протягом двох повних тижнів, під час якої студенти виконують обов'язки помічників учителів. Метою цієї практики є створення ситуацій, у яких студенти мають можливість проявити себе як викладачі та класні керівники.

Протягом першого тижня практики студенти тільки спостерігають за роботою вчителя або виконують з класом завдання за його наказом. У ході другого тижня вони самостійно планують роботу з групами учнів або з цілим класом. Після завершення практики студенти мають зробити самооцінку своєї діяльності.

Під час перебування в школі практикант повинен уміти спілкуватися з колективом, створювати доброзичливу атмосферу в класі, розпізнавати інтереси дітей і добирати індивідуальні завдання, беручи до уваги цей чинник. Студент має вміти правильно оцінювати роботу учнів.

Після завершення практики разом з університетським тьютором заповнюється атестаційна форма, при цьому враховується думка шкільного вчителя. Наприкінці педагогічної практики студенти повинні підтвердити свій вибір вікової категорії для майбутньої професійної діяльності.

На четвертому курсі організація педагогічної практики не має принципових розбіжностей з її організацією на третьому курсі.

**Однорічний курс на одержання свідоцтва з педагогіки для початкової школи (PGCE primary)** складається з 38 навчальних тижнів. Програму створено для студентів, які вже мають ступінь бакалавра з одного із предметів, що входять до Національної програми.

До початку занять усі абітурієнти повинні надати свідоцтва про загальну середню освіту, в яких має бути зазначено рівень англійської мови та математики (не нижче “задовільно”).

Метою даного курсу є розвиток професійної компетенції майбутніх учителів, формування знань та розвиток умінь починаючого вчителя і готовність використовувати їх у роботі. При цьому заняття у вузі та робота в школі переплетені і доповнюють одна одну (вузівський і шкільний компоненти). Протягом курсу студенти працюють у 3-х різних школах, вивчають усі предмети Національної програми, а також цикл професійного навчання [5: 119].

Програма передбачає чітке виконання своїх обов’язків усіма учасниками навчального процесу: школою, директором, ментором (наставником), класним керівником, професійним тьютором і самим студентом.

Розглянемо функції кожного з названих учасників навчального процесу.

*Школа* бере участь у процедурі знайомства студентів з навчальним закладом; сприяє виконанню завдань, що проводяться на її базі; керує та оцінює успішність студентів під час атестації заключної практики; надає студентам характеристики-рекомендації.

*Директор школи* відповідає за педагогічний та учнівський колективи, а також за виконання навчальної програми. Він призначає менторів, підтримує їх у роботі; допомагає розподілу студентів за класами; забезпечує зв’язок між професійним тьютором, ментором, учителями та студентами; надає практикантам необхідне шкільне обладнання та інші засоби навчання.

*Ментор* призначається директором школи. Він проходить спеціальний курс підготовки у вузі, відвідує засідання ради факультету й регулярно зустрічається з професійним тьютором. До обов’язків ментора входить формальна відповідальність за всіх студентів даної школи, а саме: планування розкладу практикантів з урахуванням побажань членів педагогічного колективу; залучення студентів до участі в заходах школи; допомога студентам у виконанні програмних завдань; відвідування засідань ради екзаменаторів у разі необхідності.

*Класний керівник* відіграє дуже важливу роль у становленні молодого вчителя. Він ділиться своїм досвідом роботи, допомагає студентам побачити себе в ролі вчителів, сприяє тому, щоб учні сприймали їх у цій ролі; дає необхідні поради, які допомагають набути професійної компетенції; занотує свої спостереження і зауваження в ході “блочної” (з відривом від занять у вузі) практики; надає студентам можливість практикувати свої вміння в класі. Класні керівники тісно співпрацюють з менторами.

*Професійний тьютор* працює з групою шкіл. Він, як правило, двічі відвідує кожену школу даної групи протягом педагогічної практики. Тьютор забезпечує зв’язок усіх аспектів навчального курсу і є першою особою, до якої слід звертатися в разі виникнення будь-яких проблем.

*Студенти* повинні дотримуватися кодексу професійної поведінки, який включає: пунктуальність і відвідування всіх запланованих заходів; дотримання норм одягу, що відповідають стандартам школи; правильне застосування методів заохочування і покарання; такт, бажання працювати, ввічливість, встановлення доброзичливих взаємовідносин з колективом школи; участь у позакласній та позашкільній роботі [4: 46-62].

Програма PGCE primary базується на трьох складових компонентах:

- 1) курс з вивчення предметів шкільної програми;
- 2) професійний цикл;
- 3) робота в школі.

Розглянемо як приклад *першого компонента* навчальний план з англійської мови – одного з основних предметів шкільної програми. Всього на вивчення цього предмета відведено 150 годин, з яких 14 годин складають лекції, 46 годин – семінари, 50 годин – робота в школі, 40 годин – самостійна робота. Подібний розподіл годин є дійсним для інших основних предметів програми початкової школи – математики та природничих наук. Для решти дисциплін, до яких належать образотворче мистецтво, географія, історія, фізична

культура, релігія та технічне моделювання, навчальне навантаження розподіляється таким чином: загальна кількість налічує 33 години, з яких 3-4 години відводиться на лабораторні заняття, 9 годин – на роботу в школі, 12 годин – на самостійну роботу [4: 16].

Другим компонентом програми PGCE primary для підготовки вчителя початкової школи є *професійний цикл*. Він складається із 150 годин, з яких 23 години – лекції, 80 годин – робота в школі (разом з 50 годинами практики за місцем проживання), 10 годин – тьюторіали, 24 години – самостійна робота, 13 годин – семінарські заняття [4: 37].

При вивченні цього циклу студенти ознайомлюються зі змістом Національної шкільної програми, з різними теоріями про механізми дитячого сприйняття. Вони розвивають своє уявлення про співвіднесеність цих теорій з практикою роботи в початковій школі, знайомляться з процесом розвитку дитини тощо.

Професійний модуль даної програми підготовки вчителів також розглядає питання методів викладання відповідно обраним віковим категоріям, при цьому приділяється однакова увага методикам викладання всіх предметів, що входять до Національної програми початкової школи.

Третім компонентом даної програми є *робота на базі школи*. Згідно з програмою студенти набувають досвід викладання в трьох різних школах. Атестація перших двох практик має діагностичний характер; третя практика оцінюється у вигляді “зараховано – не зараховано”.

Перша практика (в школі А) проходить за місцем проживання студентів протягом перших двох тижнів, ще до початку занять у вузі. За цей час майбутні вчителі отримують первинні знання про шкільне середовище, учнів і систему навчання. Після цього студенти повертаються до вузу, де на практичних заняттях протягом тижня проходить обговорення одержаних даних. Основна мета цього періоду – підтвердження студентами вибору вікової категорії для майбутньої роботи, а також розвиток умінь викладання через роботу з учнівським колективом під керівництвом досвідченого вчителя.

Наступна практика (в школі Б) триває протягом 6-ти місяців, починаючи з 2-х днів на тиждень у першому семестрі і закінчуючи 5-тижневою “блочною” практикою в другому семестрі.

Стрижневим принципом організації педагогічних практик за даною програмою є той факт, що школа бере на себе величезну відповідальність за виконання всіх поставлених цілей, а саме:

- формування у студентів основних навичок ефективного викладання;
- забезпечення розуміння програми початкової школи в цілому разом зі знанням і розумінням структури та методів її виконання з урахуванням певних вікових категорій.

Третя практика (в школі В) відрізняється від попередніх типом самої школи щодо культурно-соціального статусу даної місцевості. Педагогічна практика починається з 2-х днів на тиждень і закінчується 7-тижневим блоком. Вона переслідує такі цілі:

- розширити розуміння педагогічних прийомів оцінювання при роботі з певною віковою фазою;
- залучити студентів до широкого кола обов’язків учителя, включаючи довгострокове планування, вірне сприйняття шкільної політики та її виконання.

Атестація цієї заключної практики відбувається у формі заліку. Кожний студент оцінюється двома вчителями школи, один з яких виконує обов’язки ментора. Професійний тьютор несе відповідальність за якісний контроль в усіх школах, що об’єднані в консорціум.

Оцінювання студентів проходить за такими параметрами, як практична діяльність у класі й школі та письмова робота в галузі обраного предмета. Існують два види атестації – проміжна та підсумкова. Перша базується на результатах поточних спостережень з боку класних керівників, менторів, професійних тьюторів за роботою студентів.

У ході підсумкової атестації студенти презентують свої папки з педагогічної практики, а також щоденники з педагогічної роботи в школі. Ці два документи розглядаються атестаційною комісією.

Таким чином, для одержання післядипломного свідоцтва з педагогіки студенти мають виконати заключний блок педагогічної практики, правильно оформити папку і щоденник з педагогічної практики, а також отримати залік із спеціального завдання в галузі предмета спеціалізації, що виконується в письмовій формі та оцінюється як учителем, так і ментором, спільно.

Детальне вивчення сучасних програм підготовки вчителя в Англії та Уельсі підтверджує їх спрямованість на інтеграцію теорії та практики. Саме ідеї інтеграції сформували основу концептуального обґрунтування сучасної англійської реформи педагогічної освіти, яка одержала назву “підготовка вчителя з центром у школі”. Такий напрямок залучає до роботи зі студентами – майбутніми вчителями викладачів вузів і шкільних вчителів-професіоналів, що забезпечує повну включеність студентів у педагогічну теорію та практику [2: 175].

У сучасній англійській школі на фігурі ментора (або вчителя-наставника) перехрещуються всі вимоги до висококваліфікованого педагога. Суть педагогічного наставництва визначається як двобічний зв’язок між досвідченим педагогом-ментором і молодим учителем, що існує в педагогічному середовищі [1: 69]. При цьому відбувається професійний розвиток не тільки вчителя-початківця, але й досвідченого наставника, оскільки він вимушений постійно поновлювати свій педагогічний репертуар, свідомо розвиваючи педагогічну рефлексію. Можливість для взаємозв’язку вузу та школи в період педагогічної практики є очевидною, оскільки школа виступає повноправним партнером вузу в підготовці педагогічних кадрів і формує основу для розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Новим в англійському підході до наставництва є офіційний статус інституту менторства, який дає учителю-майстру стимули й зацікавленість у професійному становленні молодих учителів.

Необхідними умовами для одержання статусу ментора є такі:

- відмінне володіння навичками педагогічного менеджменту;
- висока предметна й методична підготовка;
- комплекс особистісних якостей, таких як рефлексивність, вміння слухати, емпатія, творчість [1: 84].

Отже, як свідчить аналіз представлених сучасних програм, для одержання професії вчителя для початкової школи ключовим положенням нової моделі англійської системи підготовки педагогічних кадрів є утвердження *школи* в статусі *вузівського партнера*. Фактично ті партнерські зв’язки, які історично існували між англійськими вузами та школами, в умовах активізації інтеграційних процесів наприкінці ХХ – початку ХХІ століття переходять на новий якісний рівень – систему рівноправного партнерства “вуз – школа”. Вищі навчальні заклади в цьому партнерстві виступають широким контекстом професійного становлення майбутнього вчителя.

У світлі викладеного представляється перспективним вивчення психолого-педагогічних умов, за яких принципово змінюється сутність професійної підготовки вчителя: з об’єкта професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки він стає суб’єктом власного професійного саморозвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
2. A decade of reforms at compulsory education level in the European Union (1984-94). – EURYDICE, 1996. – 315 p.
3. Primary BEd programme handbook. – Bedford: De Montfort University Press, 2005. – 120 p.
4. Primary PGCE course handbook. – Bedford: De Montfort University Press, 2005. – 81 p.

5. Universities Council for the education of teachers. A survey of students completing university courses of initial training for the teaching profession in 1999. – London: UCET, 2000. – 230 p.

УДК 378: 81'271

К.Я. Климова

### **ПРО ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІАЛЕКТИЗМАМИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

*Актуальність проблеми визначається потребою держави у кваліфікованих, розвинених педагогах з високим рівнем комунікативних умінь і навичок вільного володіння засобами літературної мови. Такі вчителі повинні тактовно і наполегливо виправляти діалектні помилки у мовленні дітей і водночас прищеплювати їм любов до живого народного слова, вчити правильного і доцільного використання діалектизмів у тексті.*

*The topicality of this problem can be explained by the needs in our state for qualified, intellectually developed teachers who have a high level of communicative skills, who can freely possess means of literary (bookish) language. Such teachers must tactfully and persistently root out dialect mistakes in children's speech and at the same time from in children love for a living national word, teach to use dialects in texts in the right and expedient way.*

Необхідною умовою формування гармонійно розвиненої особистості є озброєння її комунікативними вміннями й навичками вільного володіння всіма засобами літературної мови. Одним із першочергових завдань вищої школи у підготовці вчителів початкових класів як словесників є прищеплення студентству любові й пошани до живого народного слова, творчого ставлення до процесу взаємодії літературної мови з територіальними діалектами. Сказане вище свідчить про *актуальність* поставленої нами проблеми і зумовлює *мету* даної публікації – показати місце теоретичних знань з діалектології у системі мовної професійної компетенції майбутніх учителів початкових класів.

Вивчення діалектологічних відомостей, особливостей говіркового впливу на мовлення мешканців різних регіонів має стати одним із компонентів професійної мовної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів. У “Нарисах з діалектології української мови” (1966) Ф. Жилко дав визначення термінів “діалектологія”, “діалект”, “говірка”, “ареал”. Перші спроби проаналізувати особливості українських діалектів сягають ще другої половини XVIII – початку XIX ст. Але об’єктом справжнього наукового вивчення народна мова стала лише з середини дев’ятого століття (І. Вагилевич, Я. Головацький, А. Шафонський, М. Максимович). С. Бевзенко зазначив, що протягом другої половини XIX – початку XX ст. учені інтенсивно збирали й теоретично осмислювали діалектний матеріал з різних територій України. У 1872 і 1887 роках побачили світ перша лінгвістична карта говорів української мови і фундаментальна праця “Наречия, поднаречия и говоры Южной России в связи с наречиями Галичины” видатного мовознавця К. Михальчука, який заклав основи сучасного поділу українських говорів на *три наріччя – північне або поліське, південно-західне і південно-східне* [1: 140]. Останні десятиріччя характеризуються появою великої кількості тематичних питальників та регіональних словників української мови (“Програма для збирання матеріалів до лексичного атласу української мови” (1987) Й. Дзендзелівського, “Словник поліських говорів” (1974) П. Лисенка, тритомний “Атлас української мови”, “Практичний словник семантичних діалектизмів Закарпаття. На допомогу вчителям Закарпатської області” Й. Дзендзелівського (1958), “Гуцульські говірки. Короткий словник за редакцією Я. Закревської” (1997), “Лексичний атлас правобережного Полісся” М. Никончука (1994) та інші видання). Зазначимо, що закладені у ВНЗ знання з української діалектології закладають підґрунтя подальшої самостійної роботи молодих учителів з вивчення особливостей говірки.

“Місцева говірка міцно єднає людину з рідним краєм, родиною, звичаями. Тому й нині, в час повсюдного оволодіння в школі нормами літературної мови, діалекти живуть”, – зазначає Л.І. Мацько [2: 29–30]. Вчитель початкових класів повинен помічати діалектні помилки в мовленні учнів, тактовно і наполегливо їх виправляти й водночас навчати молодших школярів правильного й доцільного користування діалектною лексикою рідного краю. Про необхідність ознайомлення вчителів із місцевою говіркою писав свого часу К. Ушинський.

Хоча проблема діалектного впливу на мовленнєву культуру учнів привертала увагу науковців ще у перші десятиріччя ХХ століття, в лінгводидактиці вона знайшла своє втілення лише з кінця 50-х років, коли у методичній літературі з’явився термін *діалектні помилки*. Про досягнення методики у цій галузі свідчать численні праці (С. Врубель, О. Дорошенко, Г. Козачук, С. Котков, А. Мановицька, Г. Мукан, Л. Симоненкова, Т. Левченко, О. Текучов, П. Ткачук, В. Чабаненко та ін.). До діалектних помилок, підкреслюють методисти, слід ставитись обережно, запобігати їх саме у молодшому шкільному віці, коли формується культура зв’язного мовлення. З початком навчання грамоти вчитель спостерігає розбіжності в артикуляції окремих звуків і звукосполучень літературної мови і територіальних діалектів, представлених у місцевості, де мешкають учні та їхні родини. Тому сформуванню в дітей первинні уявлення про звуки й букви в умовах діалектного впливу значно важче: учні вимовляють окремі звуки й звукосполучення так, якчують їх у родинному колі. Беручи за основу норми української фонетики й графіки, учитель особливо ретельно працює над подоланням діалектних фонетичних (орфоепічних) помилок і відповідно орфографічних помилок фонетичного походження. Використовуючи за умов діалектного впливу традиційні методичні прийоми звукового аналізу та синтезу, учитель насамперед є зразком для наслідування. Розвиток у дітей мовленнєвого слуху, що відбувається в процесі реалізації звукового аналітико-синтетичного методу, є запорукою подальшого успішного вивчення української фонетики й орфографії. Поряд із фонетичними помилками діалектного походження в усному й писемному мовленні молодших школярів особливої уваги потребують граматичні помилки, зумовлені впливом місцевих говірок. Спираючись на евристичний, частково-проблемний, проблемний, пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи навчання граматики української мови, вчитель концентрує увагу на застосуванні здобутих учнями теоретичних знань у мовленнєвій діяльності. У боротьбі з граматичними помилками діалектного походження ефективно використовувати схеми, таблиці-опори, індивідуальні картки; організовувати роботу в парах та малих групах, проводити різноманітні ігри (метаграми, кросворди, ребуси), вибіркоче списування, зорово-слухові диктанти, вправи на доповнення речень, на групування слів за різними ознаками тощо. Зазначимо, що у зв’язних текстах-розповідях, описах, міркуваннях, складених учнями, граматичні помилки діалектного походження зустрічаються не так часто, як фонетичні. У диктантах діалектних граматичних помилок ще менше.

Нерідко, працюючи над текстом підручника, де лексика здебільшого унормована, або демонструючи предмет чи малюнок, учитель чує від дітей оригінальні місцеві слова-відповідники до літературних назв предметів чи явищ. При цьому не слід називати яскраве народне слово помилкою, “виривати” його з дитячого лексикону, оскільки освіченому педагогу-словеснику відомо, що народна мова є одним із джерел поповнення літературної. Отже, вчителеві початкових класів слід виробити раціональний і науково обґрунтований підхід до лексичних діалектизмів у мовленні школярів. Саме принцип науковості зумовлює перший крок у цьому напрямку – створення тематичного словничка місцевих слів допоможе вчителям краще зорієнтуватись у діалектній лексиці, полегшить підготовку до розмови з учнями на уроці, стане основою для укладання лексичних вправ. Однак учителям не слід і надто захоплюватися говірковими словами, а принагідно пояснювати учням, що звичні для них місцеві слова, не відомі мешканцям інших регіонів України, ускладнюють спілкування між людьми, сприймання висловленого. Таким чином, опрацювання діалектизмів є невід’ємною частиною словникової роботи в початкових класах. При цьому в умовах



діалектного мовного оточення традиційні методи і прийоми розкриття лексичного значення слів (у всій своїй різноманітності) набувають нових відтінків – максимального наближення до народних джерел, до родини учнів.

Отже, аналіз наукових доробок педагогів та мовознавців, а також проведене нами експериментальне дослідження у площині окресленої проблеми, дозволили зробити *висновок*: рівень мовленнєвої культури учнів молодших класів, які відчувають вплив говірки рідного населеного пункту на власне мовлення, значно підвищиться за таких умов:

1) якщо вчитель застосовуватиме ефективні методи і прийоми, що ґрунтуються на різних формах навчальної діяльності дітей, а також сам глибоко й свідомо засвоїть необхідні для мовленнєвої діяльності теоретичні відомості з діалектології;

2) якщо систематичну і цілеспрямовану співпрацю вчителя початкових класів, його вихованців та членів учнівських родин з вивчення діалектизмів органічно поєднувати з вихованням у майбутніх громадян дбайливого ставлення до живого народного слова як джерела збагачення літературної мови;

3) якщо систему вправ, спрямованих на подолання мовленнєвих помилок діалектного походження, підпорядкувати основним лінгвістичним, дидактичним та психологічним вимогам.

Насамкінець зазначимо, що подальші розвідки у площині окресленої нами проблеми видаються цілком очевидними.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бевзенко С. Українська діалектологія: Навч. посібник для філолог. факультетів університетів і пед. інститутів. – К.: Вища школа, 1980. – 246 с.
2. Мацько Л.І. та ін. Стилїстика української мови: Підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько: За ред. Л.І. Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.

**УДК 378.013.32:372.851**

**Л.В. Коваль**

### ***МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД***

*У статті розкривається новий підхід до проектування та конструювання змісту методико-математичної підготовки компетентних спеціалістів початкового навчання на основі включення практико-орієнтованого навчального матеріалу і впровадження компетентнісного підходу.*

*The article reveals a new approach to the projecting and constructing the contents of the methodical-mathematical competent specialist' training of the primary education on the basis of including of the practically oriented educational material and the introduction of the competent approach.*

Одним із напрямків модернізації професійної освіти педагога є застосування компетентнісного підходу до визначення змісту фахової підготовки.

Реалізація компетентнісного (як і будь-якого іншого) підходу вимагає розв'язання ряду теоретичних і практичних питань. Перш за все, це стосується методології в цілому, що з'ясовує сутність його як моно- чи поліфункціонування. Важливо розкрити ієрархію підходів і те, на якому рівні можлива взагалі заміна одного іншим, наприклад: ЗУНівського, традиційного, на компетентнісний.

Відповідаючи на ці питання, І.А.Зимня стверджує, що сучасною наукою розроблено значну кількість підходів. Разом з тим, їх використання не виключають один одного,

оскільки кожен з них може доповнювати та вдосконалювати попередні. Пояснюючи ієрархію застосування, І.А.Зимня вважає, що до рівня конкретної, наприклад, психолого-педагогічної науки можуть бути віднесені особистісний, синергетичний, діяльнісний, культурологічний, технологічний та інші підходи. До цієї ж групи відноситься і компетентнісний, як такий, що визначає результативно-цільову спрямованість освіти і є системним та міждисциплінарним. Зазначений вище підхід характеризується особистісним та діяльнісним аспектами, тобто має практичну, прагматичну і гуманістичну спрямованість [3: 31-33]. Практична спрямованість була визначена матеріалами Симпозіуму Ради Європи, де підкреслювалося, що для результатів освіти важливо знати не лише „що”, але і ”як” робити [10].

Незважаючи на зусилля психолого-педагогічної науки, активний перебіг інноваційних процесів у вищій школі, ініційований входженням до Європейського освітнього простору, на жаль, сучасний стан підготовки майбутніх учителів початкової школи свідчить про розбіжності між нормами і цінностями, які декларуються, і тим, чим керується безпосередньо в діяльності окремо взятий викладач того чи іншого вищого педагогічного навчального закладу. Поясненням є ряд причин як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. По-перше, це шквал новацій в освіті та неузгодженість і нечіткість механізмів нововведень, яка негативно впливає на усталений ритм життя і діяльності викладачів ВНЗ та призводить до необхідності постійної переадаптації, що підвищує психологічний дискомфорт, підсилює стан стресу. Життя в умовах високого психологічного напруження супроводжується станом втоми, нервовими зривами, і конфліктами взаємин. По-друге, в індивідуальній і груповій свідомості викладацького корпусу поширюється думка про те, що держава „забула” про педагогів, недоплачує, обманює тощо. У свою чергу, це призводить до конфліктів у професійній свідомості викладача, що виступає причиною „капсульованості”. Під „капсульованістю” розуміємо таку властивість педагогічної свідомості, яка суперечить можливості зміни професійних норм, стандартів, технологій [8: 27].

Підтвердженням тому є думка Н.Гавриш та О.Сущенко про те, що і до теперішнього часу у ВНЗ переважає гностичний підхід до професійної підготовки, за якого студенти мають справу не з контекстом професійної діяльності, а з навчальними предметами. Тобто, головною метою навчання залишається формування міцних науково-предметних знань [1: 62].

Отже, тяжіння процесу підготовки до традиційної суто просвітницької функції освіти, де недостатньо приділяється уваги моделюванню практичних ситуацій розвивального характеру відповідно до реальних потреб початкової школи, призводить до того, що навіть успішний студент на практиці стикається з численними проблемами, а саме: недостатньо розуміє специфіку організації навчальної діяльності в умовах варіативності навчально-виховного процесу, не готовий на належному рівні до педагогічної рефлексії, упровадження сучасних навчальних технологій тощо.

Усвідомлення недоліків на сучасному етапі розвитку професійної освіти зумовило послідовну роботу щодо розробки сучасної парадигми методико-математичної підготовки компетентних фахівців з початкової освіти.

Сучасна парадигма методико-математичної підготовки включає концепцію професійної підготовки компетентного фахівця на факультеті підготовки вчителів початкової школи Бердянського державного педагогічного університету, яка успішно впроваджується, починаючи з 2002-2003 навчального року:

Відповідно до концепції створено модель методико-математичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, де визначено ступеневий характер та складові компоненти його професійної діяльності: *мотиваційно-цільовий, змістовно-процесуальний, оцінно-рефлексивний.*

*Мотиваційно-цільовий компонент* виявляється в позитивному ставленні і прагненні майбутнього вчителя до оволодіння загальними і частковими питаннями методики викладання освітньої галузі „Математики” в початковій школі, його особистісної мотивації на творчу активність у подальшій професійній діяльності. Ознаками прояву особистісно-

мотиваційного компонента є наявність у студентів пізнавального інтересу, визнання цінності творчої праці в педколективі та бажання удосконалювати власну педагогічну діяльність різними засобами, у тому числі й шляхом експериментальної роботи.

*Змістовно-процесуальний компонент* професійної діяльності майбутнього вчителя характеризується обсягом, глибиною, системністю знань з курсів „Методика викладання математики в початковій школі” та „Сучасні навчальні технології в методиці викладання освітньої галузі „Математика” та наявністю умінь використовувати їх у власній педагогічній практиці. Його основним показником виступає готовність студентів до професійного розв’язання навчально-виховних завдань під час викладання освітньої галузі „Математика” в початковій школі відповідно до потреб сучасної освіти.

*Оцінно-рефлексивний компонент* передбачає самоаналіз майбутнім учителем своєї діяльності щодо розв’язання навчально-виховних завдань під час викладання освітньої галузі „Математика” в початковій школі відповідно до потреб сучасної освіти.

Головними показниками цього компонента є такі: здатність оцінити свою діяльність відповідно до науково-теоретичних та педагогічних знань, про що свідчить сформованість рефлексивної позиції; вміння вести самостійний пошук нової інформації з метою саморозвитку.

**Мета даної статті** – детально розкрити принципово новий підхід до проектування і конструювання змістовної складової методико-математичної підготовки компетентних фахівців з початкової освіти.

У першу чергу, модернізацію змісту необхідно здійснюватися за рахунок включення практико-орієнтованого навчального матеріалу, тобто своєчасного реагування професійної освіти на інноваційні процеси, які відбуваються в початковій школі.

Серед основних досягнень початкової школи слід назвати:

- гуманізацію освіти та її особистісно-розвивальний характер;
- варіативність різних підходів до досягнення результатів;
- запровадження компетентнісного підходу у визначенні навчальних досягнень учнів початкової школи;
- організацію моніторингового дослідження якості навчальних досягнень учнів початкової школи.

У зв’язку з цим правомірно постає питання про те, чи готовий випускник ВНЗ працювати на забезпечення реальних потреб практики. На жаль, існуюча система вищої освіти, як правило, тільки декларує гуманістичні цінності. Вони не перейшли в статус сталого компонента педагогічної культури в цілому, оскільки вузівське навчання недостатньо спрямовується на відпрацювання технологічної досконалості. Саме тому викладач методичних дисциплін має спрямовувати майбутню діяльність вчителя на реалізацію особистісно орієнтованого навчання в процесі викладання освітньої галузі „Математика”.

Практичне втілення ідей особистісно орієнтованої освіти зумовлює її варіативність, яка зараз, за висловом академіка О.Я.Савченко, „є найсуттєвішою характеристикою шкільного простору держави” [7].

Для реалізації викладання освітньої галузі „Математика” також існує реальний вибір програм, підручників, дидактико-методичної літератури тощо. Отже, з метою формування готовності до роботи в умовах варіативності методичних підходів постала необхідність вчити студентів не тільки працювати за підручником, автором якого є М.В Богданович, а й здійснювати аналіз шляхом порівняння того, як у різних навчальних посібниках реалізовано змістові лінії Державного стандарту освітньої галузі „Математика”.

Крім того, у практику вузівського навчання має увійти два проекти:

1. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи (За заг.ред. О.І. Локшиною), який висвітлює світовий вимір розвитку парадигми якості освіти та підходів до її оцінювання, розкриває сучасний стан проведення моніторингових досліджень

на міжнародному рівні, представляє вітчизняний досвід у сфері моніторингу якості освіти [6].

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Під заг. ред. О.В. Овчарук). Тут подано аналіз досвіду розроблення та впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу до реалізації змісту загальної середньої освіти в зарубіжних країнах. Автори також провели аналіз нових надбань українських освітян щодо визначення переліку ключових компетентностей для вітчизняної школи, надали рекомендації щодо їх впровадження в навчально-виховний процес [4].

Отже, на сучасному етапі розвитку професійної освіти особливої уваги потребує проблема підготовки майбутнього вчителя до організації моніторингового дослідження якості навчальних досягнень учнів з математики, впровадження особистісно орієнтованого, компетентнісного диференційованого підходів, сучасних навчальних технологій тощо.

У зв'язку з цим до програми курсу „Методика викладання математики в початковій школі” ми передбачаємо включення спеціального модуля „Особистісно орієнтований, диференційований і компетентнісний підходи в навчанні математики” та ряду окремих тем до різних модулів. Наприклад, до модуля „Загальні питання методики” додати такі питання: інваріативна і варіативна складова змісту початкової освіти. Аналіз програми з математики для початкової школи з позиції реалізації в ній компетентнісно-орієнтованого підходу до визначення навчальних досягнень учнів. Аналіз програми інтегрованого курсу (навчання грамоти, математика, навколишній світ. Автори М.С.Вашуленко, Н.М.Бібік, Л.П.Кочина). Умови здоров'язберігаючої організації навчально-виховного процесу на уроках математики. Особливості організації моніторингового дослідження якості навчальних досягнень. Характеристика паралельних підручників з математики для учнів початкової школи (автори М.В.Богданович та Л.П.Кочина, Н.П.Листопад) в контексті їх технологічних можливостей.

Ознайомлення студентів із зазначеними вище питаннями дозволяє під час професійної підготовки своєчасно реагувати на інноваційні процеси, що відбуваються в початковій школі.

По-друге, основними одиницями оновлення змісту освіти мають виступати ключові компетентності, компетенції і кваліфікації [2: 48].

Слова „компетенція”, „компетентність” є зараз одними з найуживаніших педагогічними працівниками, але однозначного трактування сутності цих понять поки що немає. Зокрема А.В.Хуторський розглядає компетенцію в системі загальної освіти як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що відображає вимоги до загальноосвітньої підготовки випускника. На його думку, поняття компетентності ширше, і його доцільно розглядати як володіння людиною відповідною компетенцією [9: 107-114].

Стосовно професійної освіти компетентність особистості розуміють як синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду. Спроможність мобілізувати ці знання, вміння і досвід в конкретній соціально-професійній ситуації характеризує компетенцію професійно успішної особистості [2: 49].

Ураховуючи те, що оновлення змісту методико-математичної підготовки на засадах компетентнісного підходу передбачає чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів (наприклад, знає, усвідомлює, визначає, розуміє, застосовує, володіє та ін), при розробці нової навчальної програми до курсу „Методика викладання математики в початковій школі” ми спробували окреслити компетенції вчителя початкової школи у процесі виконання дидактико-методичної виробничої функції. Зауважимо, що нами розрізняються два типи навчальних результатів:

- компетентність щодо оволодіння загальними питаннями методики (здатність до визначення цілей, аналізу, синтезу, планування, моделювання тощо);
- компетентність, яка безпосередньо відповідає предмету, тобто передбачає оволодіння майбутнім учителем спеціальними методичними вміннями і навичками.

Загальнометодична компетентність визначається за сукупністю відповідних критеріїв:

Студент знає й усвідомлює:

- нові цілі засвоєння учнями освітньої галузі „Математика” в контексті модернізації початкової освіти;
- завдання вивчення, змісту та особливостей побудови початкового курсу математики відповідно до вимог Державного стандарту освітньої галузі „Математика”;
- основні умови здоров’язберігаючої організації навчально-виховного процесу під час навчання математики;
- специфіку виховної роботи на уроках та в позаурочній діяльності.

Студент обізнаний з:

- основними вимогами до математичної підготовки учнів за роками навчання;
- загальними вимогами до усного і писемного математичного мовлення та критеріями оцінювання знань, умінь і навичок учнів;
- особливостями календарно-тематичного планування;
- основними засобами, формами і методами навчання математики;
- загальними особливостями використання сучасних навчальних технологій на уроках математики;
- передовим педагогічним досвідом вчителів-практиків з проблем організації сучасного уроку математики.

Студент здатний:

- формулювати освітні цілі з предмета, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- аналізувати основний методичний апарат підручників та розширювати його завданнями, спрямованими на розвиток логічного мислення, у тестовій формі, диференційованих, на вибір і самооцінку тощо;
- аналізувати методичні посібники з метою виявлення їх доцільності та відповідності рівню засвоєння обов’язкових знань та вмінь учнів;
- здійснювати розвиток розумових здібностей молодших школярів на уроках та в позаурочній діяльності;
- оцінювати результати діяльності учнів відповідно з критеріями навчальних досягнень учнів початкової школи.

Студент володіє загальними практичними вміннями і навичками:

- моделювати уроки та позакласні заходи з математики, продуктивно і нестандартно організовувати процес навчання, виховання і розвитку з метою забезпечення реалізації вимог Державного стандарту освітньої галузі „Математика”; вести їх обговорення, давати оцінку і самооцінку проведених занять;
- організовувати власну самостійну дослідницьку діяльність.

Оволодіння майбутнім вчителем початкової школи методичними вміннями і навичками визначається за сукупністю інших критеріїв, а саме:

- знайомити учнів з основними математичними поняттями, законами, властивостями і способами дій, що вивчаються в початковому курсі математики, навчити молодших школярів використовувати їх на практиці;
- формувати систему математичних знань, умінь і навичок відповідно до результатів навчання за змістовими лініями Державного стандарту (у програмі курсу „Методика викладання математики в початковій школі” конкретно зазначаються результати навчання учнів за змістовими лініями Державного стандарту та зміст методичних умінь учителя) [5: 34-37].

Отже, процес професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу дозволяє вчителю відповідати вимогам своєї професії і в подальшому забезпечує його педагогічну майстерність. Це почерк професіонала в будь-якій діяльності. У майстерності вчителя відображено його бажання, прагнення та вміння збагачуватися новою інформацією, знаннями та продуктивно їх застосовувати для досягнення успіху. Стрижнем такої діяльності

вчителя є його компетентність, яка передбачає продуктивну орієнтацію в мінливих умовах і успішну здатність приводити у відповідність свою роботу з новими вимогами життя й суспільства. Компетентність не означає відсутності труднощів. Причин для труднощів у вчителя на шкільному просторі дуже багато. Однак справжніх професіоналів вони активізують, мобілізують, спонукаючи до пошуку шляхів їх самостійного подолання. Для такої категорії вчителів труднощі виступають як найбільший стимулятор інтелектуальної активності та творчих ініціатив.

На перспективу наші творчі пошуки ми пов'язуємо з ознайомленням викладачів методичних дисциплін з особливостями організації моніторингового дослідження якості навчальних результатів, як однієї з складових оновлення змісту методико-математичної підготовки компетентних фахівців з початкової освіти.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гавриш Н., Сущенко О. Обґрунтування суб'єктивного підходу до підготовки професійно компетентних фахівців з початкової освіти. Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. – Випуск 17-18. – Тернопіль: – Астон, 2005. – С. 61-68.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М., 2001. – 216 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
5. Методика викладання математики в початковій школі. Типова програма нормативного навчального курсу для підготовки фахівців за спеціальністю 6.010100 „Початкове навчання”, освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр” / Л.В. Коваль. – Бердянськ-Київ, 2006. – 37с.
6. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної – К.: К.І.С., 2004. – 128с.
7. Савченко О.Я. Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти // Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. – Переяслав – Хмельницький. – 2004. – Вип. 10. С.109 – 117.
8. Резниченко М.А. Учитель школы: возможности профессионального роста // Начальная школа. – 2006. – № 11. – С.25-30.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. –№ 8. – С. 107-114.
10. Nutmacher W. Key competencies for Europe // Council for Cultural Cooperation/ // Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997.

**УДК 37.026:378.14**

**О.Г. Коханко**

### **МОДЕЛЬ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОМПЛЕКСНИХ УМІНЬ ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ НА ЗАСАДАХ МАТРИЧНО-МОДУЛЬНОГО ПІДХОДУ**

*Стаття присвячена проблемі формування у студентів комплексних вмінь проектування уроку. У ній подано модель поетапного формування вищезначених вмінь. Розкрито особливості основних етапів даного процесу.*

*This article is dedicated to the problem of forming common complex knowledge and skills of projecting a lesson on the base of matrix-module approach in the students of pedagogical*

*institutions. The author presents and describes her worked out modulus of forming the foregoing knowledge and skills.*

Визначаючи професійні компетентності вчителя, науковці одностайні в тому, що ними є комплексні фахові вміння, які виявляються у готовності випускника вищого навчального закладу до виконання ряду виробничих функцій. У державних галузевих стандартах вищої освіти визначено більше двохсот п'ятдесяти комплексних кваліфікаційних вмінь, якими повинні оволодіти студенти впродовж навчання у вузі. Чільне місце серед них посідають дидактико-методичні проєктивні вміння.

Численні дослідження науковців і практиків у галузі формування в студентів проєктивних знань і вмінь носять, як правило, аспектний характер. Більшістю педагогів питання оволодіння проєктивними знаннями і вміннями розглядається опосередковано при дослідженні проблеми оволодіння студентами системою дидактичних знань і вмінь (Мороз О.Г., Гусак П.М., Сластьонін В.О., Білокур Н.В., Абдуліна О.А., Бульвінська О.І., Іванченко І.В., Лаврова Л.Н., Шайденко Н.А., Антонова О.Є. і ін.). Проблема формування у студентів дидактичних знань і вмінь проєктування уроку вивчають у своїх працях Бондар В.І., Шапошнікова І.М., Кендюхова А.А. і ін. Питання методичного проєктування уроку досліджують Авраменко К.Б., Львова Ю.Л. і ін. Частина науковців розглядає поняття „проєктування”, „проєктування уроку”, „планування уроку”, вивчає питання підготовки вчителем уроку і т.д. (Підласий І.П., Онишук В.О., Махмутов М.І., Кропотова Л.А., Безпалько В.П., Бабанський Ю.К., Орчакова О.А., Кубрушко П.Ф., Яковлев Н.Н., Сохор А.М., Дреер А., Конаржевський Ю. та ін.), але не досліджує проблему оволодіння студентами – майбутніми вчителями – знаннями і вміннями проєктування уроку. З огляду на вище зазначене, можемо констатувати, що на сьогоднішній день не має готової моделі поетапного формування у студентів – майбутніх вчителів – комплексних вмінь проєктування уроку. Студенти педагогічних вузів дуже часто одержують часткові (окремі) знання і вміння щодо проєктування уроку. Дидактичні знання і вміння проєктування уроку, замість того щоб стати основою (базою) для оволодіння спеціально-методичними, лягають теоретичним пластом, що не має відношення до практичного планування уроку. Головний недолік – це різні методики формування у студентів дидактичних та методичних знань і вмінь проєктування уроку. Першим кроком до подолання цієї невідповідності є визначення у освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутнього вчителя початкової ланки освіти комплексних дидактико-методичних вмінь проєктування уроку. Наступним кроком, на наш погляд, повинна стати розробка моделі поетапного формування у студентів даних умінь. Ставлячи за мету розробити таку модель, ми опирались на досягнення ряду педагогічних теорій і концепцій: теорія поетапного формування розумових дій (за П.Я.Гальперініним), концепція системно-діяльнісного підходу до процесу навчання, теорія матричного проєктування уроку (за В.І.Бондарем, І.М.Шапошніковою [1; 5]), теорія модульного підходу до відображення змісту навчання та організації процесу навчання.

Перш ніж будувати модель поетапного формування у студентів комплексних вмінь проєктування уроку, нами визначено структуру комплексних вмінь проєктування уроку. Вона включає загальні уявлення про проєктивну діяльність вчителя, загально-дидактичні знання і вміння проєктування уроку на засадах матрично-модульного підходу, спеціально-методичні знання і вміння проєктування уроку на засадах матрично-модульного підходу та вміння реалізовувати створений проєкт уроку в реальних умовах школи.

Модель поетапного формування у студентів комплексних вмінь проєктування уроку (рис. 1) відображає алгоритмічну послідовність етапів процесу формування даних умінь. Даний алгоритм складається з п'яти послідовних етапів – пропедевтичний етап, етап загально-дидактичного проєктування уроку на засадах матрично-модульного підходу, етап методичного проєктування уроку на засадах матрично-модульного підходу, етап технологічної реалізації проєкту уроку та етап самовдосконалення проєктивної діяльності. Кожен з етапів підпорядкований загальній меті процесу навчання студентів проєктуванню

уроку та розв'язує конкретне цільове завдання. Їх послідовність обумовлена структурою комплексних вмінь проектування уроку та наступністю вивчення навчальних (фахових) дисциплін, на яких формуються знання і вміння проектувати урок. Розглянемо сутність кожного з етапів.

**Пропедевтичний етап** процесу формування комплексних вмінь проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу ґрунтується на змісті таких психолого-педагогічних дисциплін, як вступ до спеціальності, загальні основи педагогіки, історія педагогіки, педагогічна психологія, загальна і вікова психологія. На цьому етапі важливо викликати у студентів пізнавальний інтерес до майбутньої проєктивної діяльності. Зацікавлений студент готовий включитися у спільну діяльність з викладачем. У даному випадку – це спільна діяльність з оволодіння знаннями і вміннями проектувати урок. На цьому етапі першочергового значення набуває актуалізація професійних інтересів студентів. Завдання викладачів показати взаємозв'язок між процесом формування проєктивних вмінь та контекстом майбутньої професійної діяльності. Підґрунтям слугуватиме ознайомлення із історичними аспектами планування форм організації навчання дітей і, зокрема уроку (Історія педагогіки); засвоєння категоріального апарату з педагогіки і психології, яким оперуватиме студент у подальшому при створенні проєктів уроків (Загальні основи педагогіки, загальна психологія); осмислення власної значущості у процесі навчання учнів, у процесі підготовки цього процесу (Вступ до спеціальності); ознайомлення з віковими особливостями дітей та специфікою планування уроків з урахуванням віку та індивідуальних особливостей дітей (Вікова психологія); осмислення основних особливостей розгортання процесів учіння і навчання, їх врахування при плануванні уроку (Педагогічна психологія). Основна мета пропедевтичного етапу – сформувати мотивацію студентів щодо оволодіння проєктивною функцією, ознайомити із загальною специфікою проєктивної діяльності вчителя. Очікуваний результат – висока мотивація до процесу оволодіння знаннями і вміннями проектування уроку, загальні уявлення про проєктивну діяльність вчителя.

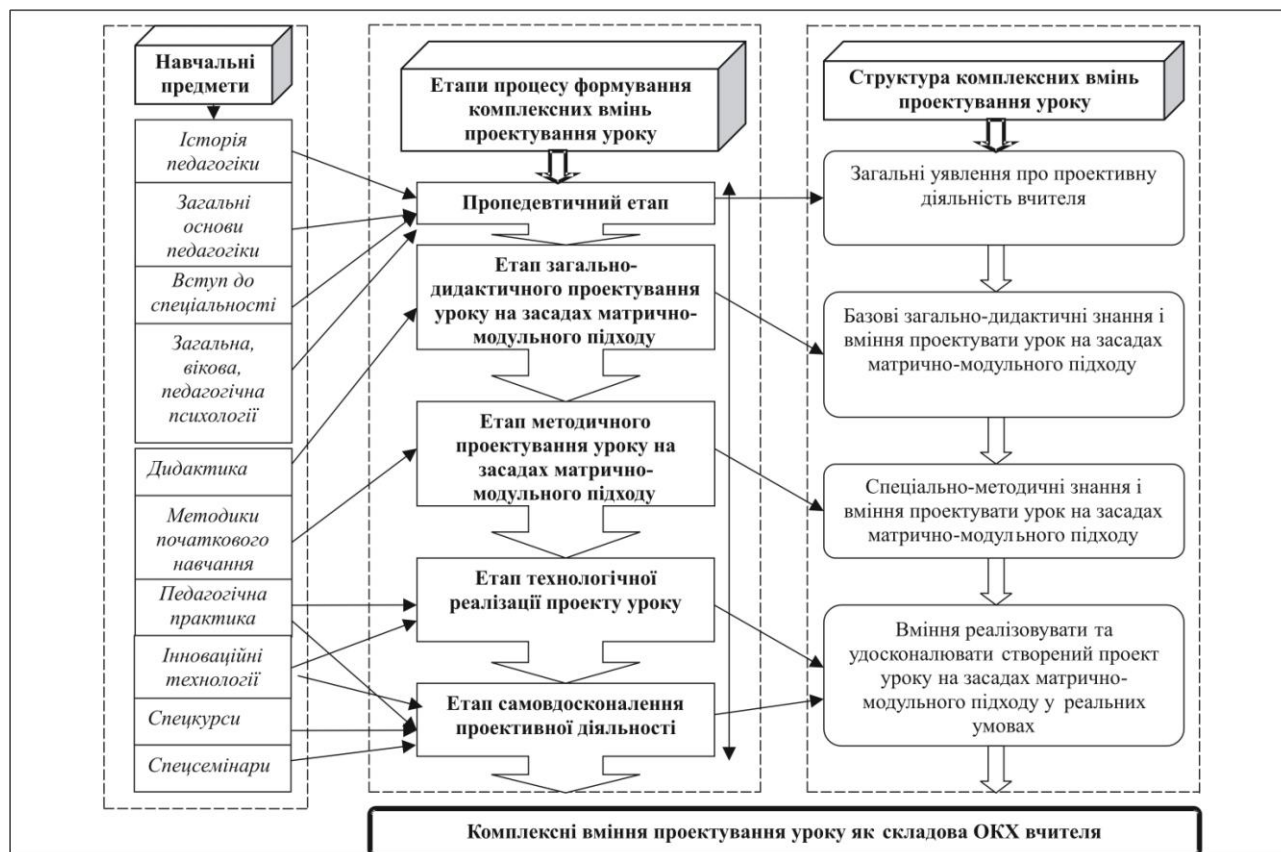


Рис.1. Модель поетапного формування комплексних вмінь проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу.



Наступний етап є базовим у процесі навчання студентів проектуванню уроку – **це етап загально-дидактичного проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу**. Розпочинається він під час вивчення студентами базової педагогічної дисципліни – дидактики (теорія навчання). Даний етап у нашій моделі є системоутвірним (основним) відносно до інших етапів. Під час вивчення дидактики студенти вчать проектувати урок як основну форму навчання у загально дидактичному вигляді (“проект-модель”). Саме система дидактичних знань і вмінь як сукупність взаємопов’язаних елементів є основою для проектування, практичного втілення і аналізу навчального процесу. Вивчення дидактики за модульною програмою тісно пов’язане із компонентами моделі уроку. Для створення проекту уроку студент застосовує всю систему дидактичних умінь: здійснює прогноз проміжних і кінцевого результатів уроку, діагностично формулює загальну мету уроку, цільові завдання, визначає зміст, конструює методи навчання, підбирає засоби та форми організації навчальної діяльності учнів на уроці, способи та методи контролю і корекції знань і т.д. На етапі вивчення дидактики студенти засвоюють знання і вміння, що є теоретичною основою для проектування уроку. Тому провідне завдання цього етапу – озброєння студентів технологією дидактичного проектування уроку, що являє собою базу для засвоєння спеціально-методичних знань і вмінь проектування уроку з окремих методик початкового навчання. Кінцевим результатом загально-дидактичного етапу передбачаються знання і вміння дидактичного проектування уроку у вигляді дидактичної матриці („проект-модель”). Відмітимо, що для успішного проектування уроку знання алгоритму його побудови, що засвоюється студентами у процесі вивчення дидактичних аспектів проектування, необхідна, але не достатня умова. Ми згодні з думкою І.М.Шапошнікової [5: 53], що алгоритм проектування уроку нагадує швидше вчителю логіку слідування процедур конструювання, ніж наповнення їх конкретним змістом. Інша справа – методичний рівень проектування уроку. Для цього студентам варто засвоїти особливості методичного проектування уроку. Саме це передбачає третій етап процесу формування комплексних вмінь проектування уроку – **етап методичного проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу**. На даному етапі студенти вчать наповнювати дидактичну модель уроку специфічними для кожної методики прийомами, методами вивчення, узагальнення чи перевірки здобутих учнями знань і вмінь, змістом конкретного навчального предмета початкової школи. Цей етап ґрунтується на змісті методик початкового навчання, які вивчаються студентами паралельно з дидактикою і після неї. Важливою умовою при засвоєнні методичних знань і вмінь проектування уроку з різних навчальних предметів початкової школи є опора на дидактичні, а в подальшому – поєднання цих знань і вмінь у цілісну систему. Цього можна досягти, використовуючи при навчанні студентів проектування уроку на дидактичному та методичному рівнях єдиного засобу проектування – матриці (*дидактична матриця – це форма (модель, складна таблиця), у якій відображено цілісний процес навчання учнів на уроці*). На етапі оволодіння дидактичними знаннями і вміннями проектування уроку студенти вчать будувати дидактичну матрицю уроку, а на етапі оволодіння методичними знаннями і вміннями проектування уроку – наповнюють і розширюють дану матрицю методичним змістом, спеціально-методичними прийомами, методами роботи з учнями, перетворюючи її у дидактико-методичну матрицю уроку. Така послідовність і єдність важлива, оскільки, дидактичні і методичні знання і вміння засвоюються не окремо, а у системі, що сприяє формуванню інтегрованих знань і вмінь проектування уроку. Основна мета етапу методичного проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу – сформувати знання і вміння наповнювати проект-модель уроку (дидактичну матрицю) спеціально-методичними прийомами, способами дій, змістом і т.д., навчитись будувати план-конспект уроку з будь-якого навчального предмета початкової школи.

Четвертий етап у структурі процесу формування комплексних вмінь проектування уроку ми означили як **етап технологічної реалізації проекту уроку**. Фактично цей етап є

систематизуючим відносно до інших. Він передбачає апробацію, практичне втілення створеного „плану-конспекту” уроку в реальних умовах шкільного навчання та його удосконалення. Підґрунтям для цього є навчальна та педагогічна практика студентів у школі. Основна мета цього етапу: навчитись втілювати спроектований „план-конспект” уроку на засадах матрично-модульного підходу у реальній шкільній практиці. Знання і вміння проектування уроку у вигляді дидактико-методичного проекту будуть не повними, якщо вони не реалізовані та не апробовані у практичній діяльності, тобто у реальних умовах шкільного навчання, де на спроектований урок впливають різні суб’єктивні чинники (особистість студента, його вміння спілкуватись із учнівським колективом, підготовленість учнів і т.д.).

Останній етап – **самовдосконалення проєктивної діяльності**. Основу цього етапу складають спецкурси, спецсемінари зі спеціальності, навчальна дисципліна “Інноваційні технології”. Під час їх вивчення студенти мають можливість узагальнити, систематизувати і переосмислити свої знання і вміння проектувати уроки у початковій школі, а також поглибити їх новими інноваційними підходами до проєктивної діяльності вчителя у школі. Цей етап є підсумковим, а отже, і мета його – узагальнити і систематизувати знання і вміння цілісно проектувати урок на засадах матрично-модульного підходу. Саме така реалізація технологічної послідовності етапів навчання проектуванню уроку, на наш погляд, у результаті веде до формування комплексних вмінь проектування уроку.

Таким чином, зосередження уваги на проблемі формування у студентів знань і вмінь проектування уроку передбачає, по-перше, теоретичну розробку етапів процесу формування і опис структурних компонентів даного процесу як системи. Ці складові і були включені у створену нами модель та розглянуті у даній статті. Наступним кроком буде апробація розробленої моделі, що стане темою наших наступних публікацій.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. – К.: ФАДА, ЛТД, 2000. – 191с.
2. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти. – Луцьк: “Вежа”, 1999. – 278с.
3. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За ред. О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 337с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
5. Шапошнікова І.М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 149с.

**УДК 378.937:378.017**

**А.М. Крамаренко**

### ***КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ***

*У статті розглядається компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу, пропонуються шляхи підвищення ефективності означеної підготовки.*

*The competence approach to the preparation of future primary school teachers for humanitarization of pedagogical process, is considered in the article. The author suggests the ways of improvement of this preparation.*

Значущі зміни сучасної освіти насамперед пов’язані з підвищенням уваги в суспільстві до людини як основної цінності всіх соціальних процесів. У педагогіці така

переорієнтація означає перехід від стратегії формування особистості засобами виховання до стратегії особистісного розвитку на основі актуалізації механізмів саморозвитку. В основних положеннях, прийнятих у рамках Болонського процесу, гуманізацію визначено одним із пріоритетних принципів освіти.

Проблемам сутності гуманізації та її реалізації в освітньому процесі присвячено наукові праці багатьох педагогів: І.Аносова, Є.Барбіної, Є.Бондаревської, С.Гончаренка, І.Зязюна, А.Кияновського, Ю.Мальваного, І.Матюши, Л.Онищук, В.Пікельної, Н.Протасової, А.Суценка та інших. При розбіжності поглядів науковців на місію педагога, спільним для авторських позицій є визнання дитини неповторною цінністю педагогічного процесу.

Певну увагу формуванню гуманістичної спрямованості особистості приділяють психологи (Г.Балл, І.Бех, О.Бодальов, Т.Данилова, С.Мусатов, В.Семиченко та інші). Вказані вище автори розуміють гуманізацію освіти як олюднення і гармонізацію стосунків суб'єктів педагогічного процесу.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що гуманістичні основи діяльності вчителя початкових класів розкриваються у працях Н.Бібік, В.Денисенко, С.Єрмакової, О.Савченко, О.Сухомлинської, Л.Хомич та інших. Разом з тим, недостатньо розкрито питання компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу.

Відповідно до матеріалів Симпозіуму ради Європи одним із напрямів модернізації професійної підготовки педагога є застосування компетентнісного підходу, оскільки для результатів освіти важливо знати не лише „що”, але й „як” робити [9].

Тому метою даної роботи є спроба розглянути сутність компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу та визначити шляхи підвищення ефективності означеної підготовки.

Для більш повної характеристики компетентнісного підходу у вищевказаній підготовці необхідно розкрити зміст безпосередньо самого поняття „компетентність”.

У різних тлумачних словниках (Советский Энциклопедический Словарь, 1989; Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. Т.2., 2000; Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001) визначення поняття „компетентний” хоча і дещо відрізняються за своїм змістом, але включають два загальних аспекти: 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [2; 104].

У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності переважно включають певну систему знань, рівень умінь і певний досвід їх використання. В іноземних словниках на перший план виходить категорія „здатність до дії” як уміння використовувати знання в практичній діяльності; певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Європейські педагоги використовують термін „компетентність” для визначення: загальних або ключових умінь; фундаментальних шляхів навчання; ключових кваліфікацій, опорних знань тощо.

Так, під компетентністю розуміють:

- достатність і придатність, володіння силою та волею, що допомагають адекватно діяти в ситуаціях (В.Долл);
- загальні здібності, які базуються на знаннях, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом освіти та практики (Дж.Куллахан);
- загальні здібності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях, що були отримані в процесі навчання (Г.Хараш);
- взаємозв'язок між навичками, вміннями, ситуативною діяльністю та особистістю (Ж.Перре) та ін. [6: 38].

З кінця 80-х років ХХ століття у вітчизняній науці з'являється спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті. Введення поняття „професійна компетентність” зумовлено

широкою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття, як „професіоналізм”, „кваліфікація”, „професійні здібності” та інше. Тому існують різні тлумачення його змісту.

Так, І.Зимня визначає компетентність як інтелектуально- і особистісно-обумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини. Спираючись на теоретичні положення сучасної психології про людину, дослідниця акцентує увагу на тому, що компетентність має вектор акмеологічного розвитку та є складовою професіоналізму. При цьому автор виділяє три групи компетенцій: 1) компетенції, що відносяться до себе самого як особистості; 2) компетенції, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; 3) компетенції, що відносяться до діяльності людини [4: 20].

Важливо зазначити, що введення А.Хуторським поняття освітніх компетенцій дало змогу дослідити їх склад та ієрархію. За визначенням науковця, компетенція – це коло питань, в яких людина добре усвідомлена, володіє системними знаннями і досвідом роботи [8]. Компетентність у відповідній галузі – це володіння відповідними знаннями і здібностями, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній.

В ієрархії компетенцій, запропонованій А.Хуторським, ключові компетенції відносяться до найвищого рівня змісту освіти, відображеного в освітніх стандартах, та поділяються на чотири основні групи:

1. Засоби світоглядної орієнтації (ціннісно-смілова компетенція).
2. Знання і вміння у визначеній сфері (навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова).
3. Коло питань, з яким необхідно бути обізнаним (загальнокультурна).
4. Основи для засвоєння способів саморозвитку (компетенція особистісного саморозвитку) [8].

У даному наборі визначені актуальні орієнтири для розробки напрямів змісту знань тих, хто навчається. Проте, якими конкретно мають бути знання, що вивчаються, яким має бути їх зміст для досягнення необхідних рівнів загальнокультурної, навчально-пізнавальної чи ціннісно-змістової компетенції, залишаються без відповіді.

Н.Уйсімбаєва розглядає питання розвитку професійної компетентності як шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. Вона наголошує на тому, що професійна компетентність вміщує теоретичну компетентність практика й практичну компетентність теоретика. Професійна компетентність спеціаліста визначається автором не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, сталими взаємостосунками з людьми, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [7: 19]. У структурі виділяє проєктувальний, інформаційний, організаційний, комунікативний та аналітичний компоненти.

На відміну від попереднього дослідника, В.Бондарем та І.Шапошніковою розглядається питання технології управління формуванням професійної компетентності вчителя. У статті розкрито дидактико-психологічну компоненту концепції формування конкурентоспроможності вчителя на засадах компетентнісного підходу [1].

У контексті дослідження запровадження компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу заслуговує на увагу стаття В.Завіна, в якій визначено сутність професійної компетентності педагога, з'ясовано зміст його пізнавально-інтелектуальної компетентності при виконанні професійно-функціональних завдань [3].

При розгляді питання стосовно професійної компетентності різними дослідниками виділяються функціонально-діяльнісний, аксіологічний та універсальний підходи. З позиції функціонально-діяльнісного підходу компетентність розглядається як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, до виконання професійних функцій, при якому основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою педагогічної діяльності, що включає ряд теоретичних і практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних,

організаторських, комунікативних та ін. (Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Н.Тализіна). У контексті аксіологічного підходу професійна компетентність передбачає введення людини у загальнокультурний світ цінностей, саме у цьому просторі людина реалізує себе як професіонал (К.Абульханова-Славська, Б.Гершунський, Н.Розов). Універсальний підхід базується на ідеї, що компетентність особистості має забезпечувати професійну та соціальну мобільність, здатність до самовираження, готовність обновлювати свої знання (Ю.Абрамов).

Зазначимо, що аналіз сучасного вітчизняного науково-теоретичного підґрунтя „професійної компетентності” педагога дозволяє визначити такі положення.

По-перше, незважаючи на відмінність наукових підходів у сучасній психолого-педагогічній літературі, відсутня концептуальна різноманітність і різноплановість трактування означеного поняття, що зумовлено особливостями культурно-історичного розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки та єдиною методологічною базою (роботи Н.Кузьміної, А.Маркової, В.Сластьоніна).

По-друге, основними родовими ознаками терміну „професійна компетентність педагога” визначається: особистісна властивість (М.Єрмоленко); сукупність умінь педагога (Д.Гришин); професійна підготовленість (А.Деркач); професійна готовність (В.Сластьонін).

По-третє, професійна компетентність визначається як єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності.

По-четверте, структура професійної компетентності педагога розкривається через педагогічні вміння.

На підставі ґрунтовного вивчення поглядів науковців з досліджуваної проблеми, ми визначаємо професійну компетентність як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, які забезпечують результативність педагогічної діяльності.

Основою такої професійної компетентності вчителя, на нашу думку, є гуманістична компетентність, яку ми розглядаємо як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей учителя, що дозволяють успішно здійснювати гуманізацію педагогічного процесу. Ми пропонуємо використовувати термін „гуманістична компетентність”, тому що в ньому відображається гуманістична спрямованість діяльності вчителя на пізнання особливостей процесу і результатів як власної діяльності, так і діяльності інших учасників навчально-виховного процесу, на розвиток та застосування гуманно-творчих умінь. Розглядаючи поняття „гуманістична компетентність вчителя початкових класів”, поділяємо думку Г.Полякової стосовно того, що людяність у ставленні до дитини – це значущий компонент компетентності вчителя як соціального діяча [5: 10]. Ми визначаємо такі вміння, що входять до складу гуманістичної компетентності вчителя початкових класів:

- вміння визнавати самоцінність, неповторність дитини;
- вміння організувати саморозвиток дитини;
- вміння добирати інноваційні гуманістичні методики;
- вміння складати та проводити уроки, виховні заходи гуманістичної спрямованості;
- вміння забезпечувати на уроці та у позаурочній роботі максимальне творче самовиявлення учнів;
- вміння аналізувати результати позаурочних виховних заходів, спрямованих на розвиток гуманності в молодших школярів;
- вміння встановлювати комфортні стосунки з учнями на уроках та поза ними;
- вміння володіти особистісно зорієнтованим стилем спілкування;
- вміння визначати шляхи гуманного самовиховання.

Аналізуючи різні підходи до виявлення сутності готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу, виділяємо гуманістичну компетентність як один із її компонентів та визначаємо наступні шляхи підвищення ефективності процесу професійної підготовки, а саме: здійснення вузівського педагогічного процесу в умовах духовної взаємодії, психологічного комфорту, інтелектуальної

співтворчості; впровадження у вищих педагогічних навчальних закладах моделі професійної підготовки вчителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу; використання методичного забезпечення реалізації гуманістичного потенціалу майбутніх учителів-початківців.

Керуючись системним підходом, нами розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу. Вона являє собою комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, які забезпечують формування у студентів особистісних якостей, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного здійснення гуманізації педагогічного процесу в початкових класах. Головними компонентами моделі вважаємо мету, зміст, форми організації вузівського навчально-виховного процесу в аудиторний та у позааудиторний час. Важливими факторами впливу на готовність студентів виявилися також їхнє адекватне самооцінювання, самоконтроль та корекційна діяльність результатів підготовки, самовиховання гуманного потенціалу.

В експериментальних групах студентів, відповідно до програми формування експерименту, були реалізовані вказані вище шляхи підготовки майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу. У контрольних групах вузівський навчально-виховний процес був організований традиційним способом. Учасникам експериментальних груп було прочитано спецкурс „Підготовка вчителя-гуманіста початкових класів”, який був проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням знань з теорії і методики гуманної педагогіки та їх практичним застосуванням у реальних умовах сучасної початкової школи. Він розрахований на 18 годин, вивчався в сьомому семестрі та введений у навчальні плани факультету ПВПК за рахунок варіативного компонента.

Експериментально-дослідна програма включала презентацію творів та уроків як педагогів-класиків, так і сучасних; аналіз уроків, виховних заходів гуманістичної спрямованості педагогів-новаторів; запровадження дослідницьких завдань з метою вивчення авторських концепцій щодо здійснення гуманного педагогічного процесу; ділові та рольові ігри; проведення тренінгових вправ з метою підвищення гуманної взаємодії з молодшими школярами, розвитку емпатичних здібностей у майбутніх фахівців; розробку завдань рефлексивного характеру, спрямованих на формування у дітей співчуття, гуманних принципів життєдіяльності.

Під час проходження виробничої (педагогічної) практики студентами проводилися експериментальні уроки, виховні заходи в початкових класах, на яких застосовувалися ігри, цікаві бесіди, тренінгові вправи, розв'язувалися морально-етичні ситуації, що сприяло розвитку в учнів емпатії, почуття власної гідності, полегшувало контактування з учителями.

Усвідомлення студентами реальних вимог, які висуває до їхньої особистості гуманна педагогічна діяльність, сприяло правильній професійно-емоційній орієнтації, розвитку потреби у самовихованні гуманного потенціалу.

Основним результатом роботи є висвітлення теоретичних засад компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу та визначення шляхів підвищення ефективності означеної підготовки.

Таким чином, узагальнюючи аналіз основних концептуальних підходів у науковій психолого-педагогічній літературі до проблеми становлення педагога та результати проведеного дослідження, можна зазначити, що вирішення проблеми потребує широкого застосування у вузівському навчально-виховному процесі вказаних вище шляхів розвитку гуманістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В., Шапошнікова І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя // Освіта і управління. – 2006. – Т.9 (№2). – С. 20-27.
2. Життєва компетентність особистості: Наук.-метод. посіб. / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

3. Завін В. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя початкових класів до професійної діяльності // Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: Матеріали 3-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2005. – С. 9-12.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Полякова Г. Компетентність як орієнтація вчителя на найвищий результат у своїй роботі // Завуч. – 2006. – №34. – С. 8-10.
6. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. збірник / Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і наук. редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 37-40.
7. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності як шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців // Рідна школа. – 2006. – №6. – С. 17-19.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр “Эйдос”. – [www.eidos.ru](http://www.eidos.ru)
9. Nutmacher W. Key competencies for Europe // Council for Cultural Cooperation // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.

**УДК 378**

**Н.П. Краснова**

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЦІЛЬ ВИХОВАННЯ У ВУЗІ**

*У статті визначені принципи, які обумовлюють ефективність протікання процесу формування професійних ціннісних орієнтацій і на їх основі виділені провідні методи формування ціннісних орієнтацій майбутніх працівників соціальної сфери.*

*The article defines the principles that determine the effectiveness of the flow of professional value orientations process and distinguishes on their grounds the main methods of future social workers' value orientations formation.*

Складні і суперечливі процеси розвитку Українського суспільства з першої половини 90-х років до теперішнього часу привели до того, що деякі сфери суспільного життя знаходяться в кризі. Ідеологічна сфера в цьому випадку не є виключенням. Цінності виступають найважливішими складовими ідеології суспільства, які не тільки описують явища, але й дають їм оцінку, схвалюють або засуджують їх, вимагають їх здійснення або усунення. Ціннісна єдність як одна зі складових нормативної системи соціуму обумовлює збереження суспільного миру, будучи чинником соціального розвитку.

У даний момент в Українському суспільстві спостерігається ситуація ціннісної багатополарності. Це відноситься до цивільних, політичних, соціальних, релігійних і інших пріоритетів. Жодна з цих груп не може стати домінуючою, і в той же час зміст цінностей, що приймаються у складі кожної з груп різними верствами населення, деколи діаметрально протилежні.

Відсутність єдиної соціально позитивної системи цінностей обумовлює зростання ступеня стихійності процесу ціннісного орієнтування особи і вірогідності його асоціального результату.

Саме цінності і формування ціннісного відношення до світу в широкому значенні є змістом і спрямованістю виховання в дослідженнях І. Зимньої, В. Караковського, Л. Новикової, І. Пінчук та ін.

Питання формування особи майбутнього фахівця з соціальної роботи в процесі професійної підготовки вивчаються З. Белічевою, В. Бочаровою, Безпалько, Л. Міщик та іншими фахівцями. Визначений підхід до особисто орієнтованої підготовки соціального працівника в контексті гуманістичної і культурологічної парадигми (І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, О. Холостова), етичним проблемам професійної діяльності фахівця з соціальної роботи надається увага в роботах М. Медведєвої, Т. Лодкіної, Н. Шмельової.

Таким чином, за наявності досліджень феномена цінності і ціннісних орієнтацій, особливостей професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, феномен професійно-ціннісних орієнтацій у професійній підготовці фахівця з соціальної роботи не знайшли достатньо повного відображення в педагогічних дослідженнях.

Звідси мета статті – визначити принципи, які обумовлюють ефективність протікання процесу формування професійних ціннісних орієнтацій і на їх основі виділити провідні методи формування ціннісних орієнтацій майбутніх працівників соціальної сфери.

Вибір професії – одне з головних завдань в житті людини. Він означає: – ким бути, тобто, яке місце посіти в системі суспільного розподілу праці, якою мірою саме цей вид праці забезпечуватиме задоволення матеріальних і духовних потреб особи, розкриття і використання її здібностей і задатків; до якої соціальної групи належати, тобто відповідний соціальний статус індивіда; де працювати, бо вибір професії пов'язаний з вибором місця проживання; з ким працювати, оскільки заняття розрізняються по відсотку чоловіків і жінок, соціальному складу і т. ін.; який стиль життя уникати, бо він тісно корелюється з певними заняттями [3].

Особове і професійне самовизначення юнаками і дівчатами після закінчення школи перевіряється життєвою практикою. Вони починають діяти, реалізують життєві плани, затверджують обраний спосіб життя, освоюючи професію або включаючись у трудову діяльність.

Входячи в професію, молоді люди прагнуть внести в неї творчий початок, перетворити, розвинути, удосконалити її. Але у них недостатньо життєвого досвіду і знань, тому на початковому етапі професійного становлення вони виступають у ролі учня.

Через недостатність життєвого досвіду в поведінці юнаками і дівчатами виявляється внутрішній дискомфорт, що супроводиться іноді зовнішньою агресивністю, розбещеністю або невпевненістю і навіть уявленням про власну неповноцінність. У студентському віці нерідкі і розчарування в професійному і життєвому виборі, невідповідність очікувань і уявлень про професію і реальність її освоєння.

Процес пристосовування першокурсників до вузу звичайно супроводжується негативними переживаннями, які пов'язані з відходом учорашніх учнів шкільного колективу з його взаємною допомогою і моральною підтримкою; невідповідністю до навчання у вузі; невміння здійснювати регуляцію власної поведінки і діяльності, що усугубляється відсутністю звичного, повсякденного контролю педагогів; пошуком оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах; налагодженням побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов у гуртожиток.

Прагнення розв'язати суперечності соціального розвитку, що об'єктивно склалися до студентського віку, активізують процес соціалізації, який на даному етапі наповнюється змістом професійної діяльності і спрямований на привласнення професійних ролей, засвоєння цінностей, норм, поведінкових моделей у професійній сфері.

Виховання як педагогічний компонент процесу соціалізації, який припускає цілеспрямовані дії по створенню умов для соціального розвитку людини, повинно додати процесу професійного і особистісного розвитку соціально-позитивну спрямованість [1].

Професійна діяльність є контекстом соціального розвитку особистості, тим невід'ємним чинником, без якого неможливе повноцінне функціонування особистості як члена соціуму. Тобто, виховання у вузі повинно не тільки створювати умови для становлення професіонала в певній сфері наочної діяльності, але й сприяти соціальному розвитку майбутнього фахівця.



Караківський В. у рамках концепції організації виховного процесу виділяє три групи задач, які стоять перед вихованням:

- перша група пов'язана з формуванням гуманістичного світогляду. В процесі розв'язання цих задач відбувається інтеріоризація особою загальнолюдських цінностей, формування у людини гуманістичних поглядів і переконань;
- друга група нерозривно зв'язана з першою і направлена на формування потреб і мотивів етичної поведінки;
- третя група припускає створення умов для реалізації цих мотивів і стимулювання етичної поведінки особи [1].

Створення педагогічних умов для ефективного розвитку процесу формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця з соціальної роботи, на наш погляд, сприяє розв'язанню виховних задач усіх трьох груп. Організація поетапного сходження особи до екзистенціальних цінностей професії забезпечує формування у майбутнього фахівця гуманістичного світогляду через інтеріоризацію загальнолюдських цінностей.

Поняття “загальнолюдська цінність” є дискусійним у сучасній науці. Сумарний підхід до визначення його змісту неефективний у зв'язку з тим, що цінності, які приймаються різними соціальними, національними, релігійними, етнічними й іншими групами, часто носять взаємовиключний характер. Цінності здоров'я може бути протиставлена цінність хвороби як особливого роду символу приналежності до божественного в деяких релігіях, цінності життя – цінність смерті та інше.

На наш погляд, загальнолюдські цінності – це інтегрована значущість об'єкту для процесу прогресивного розвитку людства. Професія як сфера людської діяльності направлена на оптимізацію функціонування людського соціуму, вносить певний вклад у розвиток людства. Таким чином, загальнолюдська цінність професії прямо пропорційна ступеню дії на процес поступального розвитку соціуму, яку вона надає.

Цінності професії і загальнолюдські цінності є змістовною єдністю, проте не загальнолюдські цінності будуються на професійних, а професійні цінності асимілюють загальнолюдські, що є змістовним забезпеченням гуманістичного ества професії.

Проте між професійними і загальнолюдськими цінностями неможлива абсолютна тотожність, що пов'язано зі специфікою сфери наочної діяльності і недостатністю загальних гуманістичних пріоритетів для її регуляції. Це зумовлює виникнення специфічних професійних цінностей, які конкретизують загальнолюдські цінності відповідно до умов практичної роботи.

Таким чином, існують дві тенденції взаємодії між людськими і професійними цінностями. Перша полягає у виконанні загальнолюдськими цінностями функції ідеологічної підстави професії, друга – в регуляції професійної діяльності відношення підлеглості професійних цінностей загальнолюдським.

Інтеріоризація професійних цінностей створює передумови для виникнення потреб і мотивів етичної поведінки як в професійній сфері, так і в соціальному житті загалом, у чому виражається функція ціннісних орієнтацій як регулятора діяльності і поведінки особи.

Процес формування професійних ціннісних орієнтацій є складовою частиною цілісного виховного процесу вузу. Виховний процес – невід'ємне ядро педагогічної діяльності освітньої установи. Рушійною силою виховного процесу є розв'язання суперечності між різноманітними діями на студента і цілісним формуванням його особистості; між хаотичністю і різноспрямованими цінностями, які транслуються соціумом і необхідністю виховання особи на основі єдиної гуманістично-орієнтованої системи ціннісних пріоритетів.

Будучи складовою частиною виховного процесу, формування професійних ціннісних орієнтацій підкоряється загальним закономірностям виховання.

Спираючись на концепцію організації виховного процесу В. Караківського, можна визначити закономірності виховання.

*Перша закономірність* – виховання особи здійснюється тільки на основі активності самої особи у взаємодії її з навколишнім соціальним середовищем – виражається в залежності від ступеня ефективності процесу формування ціннісних орієнтацій від реалізації суб'єктивної позиції майбутнього фахівця з соціальної роботи. Формування суб'єктивної позиції стимулюється за допомогою використання активних методів навчання, розвитку здатності особи до рефлексії, включення її в квазіпрофесійну діяльність.

*Друга закономірність* – єдність навчання і виховання – відображається у включенні процесу формування професійних ціннісних орієнтацій у контекст учбової діяльності в її теоретичному і практичному компонентах. У процесі навчання відбувається формування комплексу необхідних знань і здібностей. У процесі придбання знань про професійну діяльність формується основа для виникнення компоненту ціннісних орієнтацій, розвиток загальноінтелектуальних умінь аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, що впливає на здібність студента до рефлексії динаміки процесу ціннісного орієнтування, зіставленню власної системи ціннісних орієнтацій з вимогами професії, виявленню результатів діяльності, побудованої на підставі поведінкової, цільової, змістовної реалізації цінності. Проходження різних видів практики забезпечує соціальний простір для апробування нових моделей поведінки в професійно-орієнтованій діяльності, матеріалізація привласненої системи професійних цінностей.

*Третя закономірність* – цілісність виховних впливів – виявляється в залежності від ефективності процесу формування професійних ціннісних орієнтацій від змістовної спрямованості педагогічної дії і несуперечності декларованих педагогом цінностей і реалізації власних ціннісних орієнтацій в практичній діяльності. Це забезпечується полістатусним складом гуманістично-орієнтованого співтовариства, який включає в свій склад викладачів, студентів, практичних працівників соціальної сфери.

Ефективність протікання формування професійних ціннісних орієнтацій обумовлюється реалізацією наступних принципів:

*Принцип суб'єктності* визначає необхідність реалізації студентом активної позиції в процесі професійної підготовки. Суб'єктність – здатність людини усвідомлювати себе носієм знань, волі, відносин, проводити усвідомлений вибір в системі соціальних відносин, віддавати собі звіт в своїх діях, здатність бути стратегом власного життя. Така здатність формується в процесі духовних зусиль і виховується цілеспрямовано [4]. В контексті професійного виховання суб'єктність розглядається як здатність усвідомлення себе в професійній ролі.

Задачею професійного виховання є розповсюдження суб'єктності особи на професійну сферу, створення умов для її вияву і закріплення в діяльності.

Професійна сфера вносить свої специфічні особливості в даний процес, це пов'язано з поведінковими рамками фахівця по соціальній роботі, оскільки він є суб'єктом не тільки власного життя, але і життя клієнта.

У цілях професійної підготовки фахівця з соціальної роботи суб'єктність реалізується через побудову особливої, особової системної освіти. Дана система включає сукупність особово-професійних якостей, які обумовлюють ієрархічну реалізацію інтеріоризованих функцій; яскраво виражену професійну техніку; набір найбільш індивідуально прийнятих технологій професійної діяльності.

*Принцип цілісності.* Структура ціннісних орієнтацій включає три основні компоненти: когнітивний, афектний, діяльнісний. Зміст когнітивного компоненту – знання про систему загальнолюдських цінностей, про специфіку професійних цінностей соціальної роботи, етичні норми, способи етичної поведінки. Афектний компонент включає відносини до змісту системи цінностей і кожної конкретної цінності, переживання позитивних або негативних емоцій при відповідності або невідповідності спостережуваної або реалізуваної поведінки, прийнятої ієрархії цінностей. Діяльнісний компонент включає ступінь регуляції реалізуваної поведінкової моделі ціннісними орієнтаціями, упровадження цінності в діяльність як цільовий, змістовний і організаційний орієнтир.

У процесі формування ціннісних орієнтацій повинні враховуватися всі три компоненти, тобто впливати на когнітивну, емоційну і вольову сферу особи.

Реалізація принципу цілісності можлива за допомогою включення студента в різноспрямовану учбову, практичну, позааудиторну діяльність у процесі професійної підготовки.

*Принцип рефлексії.* Ухвалення цінності – процес глибоко внутрішній, він завжди пов'язаний з усвідомленням, співвідношенням з тими, що вже сформувалися, визнаними, прийнятими особою, в даній ситуації активізується процес осмислення власної поведінки і поведінки інших в рамках цінності.

Рефлексія – здатність людини поглянути в себе зі сторони, роздумуючи, переживаючи, оцінюючи [2], вона дозволяє подолати суперечність між науковими знаннями і реальністю, з'єднати знання про факт і переживання факту, розвинути уміння застосовувати знання до реальної дійсності в реальній ситуації.

Рефлексія – це не стільки констатація наявності або відсутності професійних якостей, скільки стимулювання їх розвитку. Позиція рефлексії, будучи механізмом творчої активності особистості, дозволяє функціонувати і розвивати власну діяльність, перетворюючи її на об'єкт своєї дії.

Для того, щоб рефлексія виступала як інструмент особистісного зростання, необхідно розвивати здібність до неї, оскільки процес формування професійних ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця з соціальної роботи вимагає підвищення ступеня узагальнення отриманого і одержуваного досвіду і його аксіологічного змісту.

Провідними методами формування професійних ціннісних орієнтацій виступають методи дії на екзистенціальну сферу особистості. Серед них метод дилем або метод аксіологічних суперечностей, метод аксіологічних контрастів, метод ціннісних зіставлень. Відповідним методом самовиховання є рефлексія.

*Метод дилем* полягає в спільному обговоренні зі студентами етичних суперечностей. Суть етичної суперечності в необхідності вибору між цінностями екзистенціального порядку. Воно представлено ситуацією професійної діяльності і вимагає рішення на основі ціннісних орієнтацій особи. Складні етичні ситуації пропонуються студентам у формі задач. Основними вимогами до задач є:

- вони повинні відображати соціальний і професійний досвід студента;
- бути ясними, доступними для розуміння;
- бути незакінченими;
- містити декілька варіантів відповіді;
- включати декілька питань, наповнених етичним змістом.

*Метод аксіологічних контрастів* полягає в зіставленні соціальної професійно-позитивної і асоціальної професійно-неможливої цінностях. Даний метод дозволяє виявити значущість для розвитку професії ухвалення тієї або іншої цінності, він має потенціали дії на емоційну сферу особистості.

*Метод ціннісних зіставлень* полягає в порівнянні значущості, змісту груп цінностей, груп ціннісних орієнтацій; в співвідношенні соціокультурного контексту діяльності і контексту особистісного самовизначення в процесі інтеріоризації цінності. Цей метод дозволяє виявити основні суттєві характеристики цінностей і ціннісних орієнтацій, визначити індивідуальні траєкторії процесу ціннісного орієнтування.

*Метод емоційного зараження або метод адекватних емоцій* полягає в залученні студентів в емоційне переживання через трансляцію емоцій щодо цінності вербальними і невербальними засобами. Метод дозволяє студентам пережити адекватну цінності емоцію, зробити цінність емоційно-значущою.

*Метод емоційних контрастів* полягає в стимулюванні протилежних емоцій щодо асоціальної і соціально-позитивної цінності. Він ґрунтується на представленні результати поведінки, а також діяльності відповідної або невідповідної цінності. Використовування

методу дозволяє через емоційні механізми створити передумови для інтеріоризації професійних ціннісних орієнтацій.

*Метод виховуючих ситуацій* полягає в створенні педагогом умов для етично-діяльнісного вибору майбутнього фахівця соціальної сфери в етично важкій ситуації. Зміст виховних ситуацій повинен бути пов'язаний з процесом проектування інтеріоризованих цінностей в професійно-орієнтовану діяльність. Виховуюча ситуація реалізується за допомогою ситуативно-ролевої взаємодії, де етична проблема полягає у виборі методів, стилю діяльності, ролевої позиції.

Таким чином, хронологічно в ролі спілкування у вузі пов'язано з пошуком молодих людей свого місця в житті, самовизначенням. Самовизначення в даному віці здійснюється, перш за все, в такій формі ціннісно-значущого суспільного життя, якою є професія. Актуальними стають питання професійного самопізнання, оскільки існує іманентний розрив між ідеальними уявленнями про професійну діяльність і реальною ситуацією.

Криза юнацького віку каталізує процес соціалізації. Розуміючи виховання як педагогічний компонент процесу соціалізації, який припускає цілеспрямовані дії по створенню умов для соціального розвитку людини, можна стверджувати, що однією з основних цілей виховання на даному віковому етапі розвитку особи є сприяння подоланню екзистенціальної кризи юності, додання процесу соціалізації “соціального вектора” [1]. На наш погляд, формування професійних ціннісних орієнтацій, відповідаючи актуальним потребам особового розвитку в даному віці, є ефективним педагогічним способом регуляції процесу соціалізації особи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Караковский В. Воспитательная система. – М., 2002.
2. Петровский В. Личность: феномен субъективности. – Ростов н/Д, 1993.
3. Швандрин Н. Психодиагностика, коррекция и развитие личности в образовании. – Ростов н/Д, 1993.
4. Щуркова Н. Новое воспитание. – М., 2000.

**УДК 371. 132: 261.5**

**О.І. Крюкова**

### ***ХРИСТИЯНСЬКО-ПРАВОСЛАВНІ ЦІННОСТІ У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ***

*У статті розглядається проблема розробки нової моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка б була спрямована на реалізацію змісту православно-християнських цінностей. Автор вважає, що запропонований підхід буде позитивно впливати на духовно-моральний розвиток майбутніх учителів початкової школи.*

*The article deals the problem of elaboration of the new model of professional primary school teacher training is of opiate importance which could lead to the realization of the matter of Christian orthodoxy values. The author consider that the suggested approach will influence positively the spiritual and moral development of the future primary school teacher.*

Соціокультурна обумовленість реформування сучасної системи освіти висвітлює основні тенденції вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Запровадження у навчально-виховний процес початкової школи курсу “Основи християнської етики” має за мету актуалізувати традиції народних здобутків й відродити витоки православно-християнського виховання, які розкривають духовний потенціал фізичних, розумових, моральних, художньо-естетичних здібностей молодших

школярів. Обґрунтування необхідності викладання православної етики в сучасній школі знайшло відображення у психолого-педагогічній і православно-християнській літературі. Провідні вчені й духовні особи (Ш.Амановшілі, І Бех, діакон Д. Болгарський, прот. А. Затовський, О. Вишенський, М. Євтух, прот. Б. Огульчанський, О. Сухомлинська, преосвящ. Филип, В. Хайруліна та інші) визначають нагальну необхідність відродження духовності в сучасній школі й переорієнтації освіти до людини через усвідомлення нею любові до Бога, добра, правди. Серед причин, що обумовлюють цю необхідність називаються соціально-культурна й духовно-моральна криза нашого суспільства та інтеграційні процеси, що відбуваються у сучасному суспільстві й характеризуються поширенням освіти в європейський інформаційний простір. Отже, психолого-педагогічна підготовка майбутніх вчителів початкових класів має забезпечити сформованість у студентів готовності до професійно-педагогічного аналізу й науково-практичного впровадження курсу основ християнської етики в практику навчально-виховного процесу початкової школи.

Провідною ідеєю формування професійно-педагогічної готовності студентів до впровадження курсу основ християнської етики в практику сучасної початкової освіти є обґрунтування педагогічної сутності християнсько-православних цінностей і визначення їх змістовної спрямованості на виховання особистості молодшого школяра. У цьому зв'язку метою нашої статті має бути аналіз християнсько-православних цінностей як психолого-педагогічних компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Для розв'язання цієї проблеми доцільно виділити такі напрями: 1. Визначити зміст християнсько-православних цінностей у професійно-педагогічній підготовці вчителя початкових класів; 2. Окреслити основні форми реалізації досвіду виховання молодших школярів на засадах християнсько-православних цінностей; 3. Виділити духовно-моральні проблеми виховання молодших школярів, що відображені в православно-педагогічній літературі.

Зміст християнсько-православних цінностей є стрижневою ідеєю всього християнського світогляду. У творах православних педагогів минулого визначені як методологічні проблеми психолого-педагогічного змісту християнських цінностей (Г. Ващенко, В. Зеньковський, К. Ушинський), так і відображені практичні можливості їх виховного впливу на дитину, що мали життєву силу в безпосередньому процесі педагогічної взаємодії (М. Пестов, І. Кронштадтський, С. Рачинський, С. Русова).

Під християнськими цінностями розуміються християнські чесноти, які характеризують духовно-моральний рівень розвитку особистості. Сучасні православні педагоги розкривають їх зміст через “добродію”, що є “союзом благодаті Божої, сердечного і вольового зусилля людини, плодом чого є утвердження в “добрі” [3: 24]. У цьому зв'язку виділяються загальноприйнятні у православному вихованні чесноти, які визначені ще Священним писанням, а саме: смирення, віра, “любов, радість, мир, довготерпіння, благість, милосердя (Гал 5, 22)” [Там само].

Провідним чинником впровадження духовного змісту християнсько-православних цінностей у систему професійної підготовки вчителя початкових класів є основні ідеї особистісно орієнтованого виховання, що обґрунтовують три позиції цього виховання: розуміння дитини, визнання дитини, прийняття дитини [1: 42-74]. Ці позиції відповідають змісту християнських чеснот. Смиренність і віра в дитину характеризують професійно-педагогічну спрямованість вчителя; любов, радість і мир розкривають сутність сумісної діяльності дітей і вчителя; довготерпіння, благість і милосердя виявляють постійне затвердження вчителя в добрих намірах.

Основною характеристикою християнських цінностей є досконалість, довершеність. Таку характеристику має тільки Господь. Але людина, як творіння Божіє, тяжіє до цієї досконалості. Досконалість людини характеризують її душевні сили, тому особистість, душа людини, на думку К.Ушинського, стала “метою всієї історії людства” [5: 341]. Отже, спрямування вчителя до признання дитини вищою цінністю, що є головною метою особистісно орієнтованого виховання, має витоки в православно-християнських ідеях

поваги, любові до дитини, збереження душі дитини, розвитку її душевних сил, заборони ображати, принижувати людей.

Таким чином, зміст православно-християнських цінностей, маючи пояснення в самому християнському світогляді, виявляється в ідеях особистісно орієнтованої педагогіки й, збагачуючи виховний потенціал освіти, створює умови як для активізації творчо-порівняльної діяльності студентів, так і для розуміння ними цінності самої людини, з її тяжінням до ідеалу, досконалості. Саме у християнському розумінні людині надаються здібності оволодіти могутньою силою почуттів – радістю й горем, емоційною піднесеністю й глибиною страждань. Отже, оволодіння майбутніми вчителями змістом православних цінностей сприятиме розвитку педагогічної рефлексії й формуванню особистісних якостей на засадах добра, милосердя, совісті, відповідальності за дитину.

У процесі впровадження курсу християнської етики в систему початкової освіти особливої ваги набуває проблема організації навчально-виховного процесу в початкових класах на засадах християнсько-православних цінностей, що має визначити готовність закладів освіти реалізувати мету відновлення духовних витоків національного виховання. В початковій школі виявляються позитивні тенденції використовувати виховні можливості християнських цінностей в якості зразків духовного багатства нашого народу. В практиці вчителів поширюється досвід організації виховних заходів, свят із використанням матеріалу православно-християнських традицій й народних звичаїв, що створює умови для залучення дітей в атмосферу “добро-дії” й розвитку у них почуття власної причетності до піднесеної, освяченої добро-діяльності. Отже, в професійній підготовці вчителів початкових класів такий досвід має узагальнюватися, набувати рівня виховних технологій, а також спонукати розвитку інтегрованих навчально-виховних дисциплін й впровадженню альтернативних організаційних форм.

Важливою формою організації навчально-виховної діяльності молодших школярів на засадах християнсько-православних цінностей є досвід роботи недільних шкіл й хорових гуртів при храмах, а також робота дитячих православно-християнських центрів, факультативів. Ці форми організації вже отримали оприлюднення, їх досвід висвітлюється в православної періодиці, що має складати один із компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів.

Значною подією в презентації досвіду православно-християнського виховання дітей було проведення II з’їзду Православного педагогічного товариства та Міжнародної науково-практичної конференції “Національна система освіти та виховання в Україні: історія, теорія, практика”, що відбулися у м. Києві 24 – 26 травня 2006 року. Проблеми впровадження курсу християнської етики були присвячені доповіді й виступи духовних осіб, відомих педагогів-вчених й широкого кола освітян. Учасники звертали увагу на професійно-педагогічну підготовку вчителя початкових класів, розвиток особистості молодшого школяра на засадах християнського виховання, вивчення церковнослов’янської абетки у початкових та недільних школах.

Отже, як за ініціативою широкого кола освітян, вчених-педагогів й духовних осіб, так і на рівні початкової школи, позашкільних центрів та недільних шкіл актуалізується проблема відновлення духовних традицій виховання особистості, розкривається досвід творчих можливостей її організації й впровадження в практику освітнього простору.

Важливим чинником підготовки майбутніх учителів до організації навчально-виховної діяльності молодших школярів на засадах християнсько-православних цінностей є ознайомлення студентів із навчально-методичною літературою, що складається з навчальних посібників для дітей, підручників православної педагогіки, науково-популярних збірок й православних періодичних видань. Виділення християнсько-православної проблематики виховання молодших школярів, що відображена в цій літературі, сформує уявлення у майбутніх педагогів щодо пріоритетності свідомовизначальних питань, які не висвітлюються в традиційному вихованні.

Однією з центральних ідей православної педагогіки є теорія розрізнення розвитку здібностей дитини і розвитку її духовно-моральних якостей, які є значно глибшими, ніж здібності [3]. У цьому зв'язку виділяються три сфери душевного життя дитини: духовно-моральна, предметна й сфера добродієвих сил душі, та обґрунтовуються завдання вчителя щодо їх розвитку. В духовно-моральній сфері у дитини з'являються прояви як чеснот, так і пристрастей. Отже, завданням педагога має бути як затвердження життя дитини в чеснотах, християнських цінностях, так і викорінення пристрастей. В предметній сфері у дітей розвиваються здатності до навчальної, трудової, комунікативної діяльності. В цій сфері вчитель зосереджує увагу на розвиток у дітей здібностей, які виявляються в діях дитини. В сфері добродієвих сил душі перед вчителем стоїть завдання спонукати такому прояву здібностей дитини, який має виявитися у діях добродієвих, тобто таких, які є проявом чеснот, християнських цінностей.

У православній педагогіці перед вчителем стоїть завдання керувати здібностями дитини, які є властивостями природи, й виховувати моральну здатність дитини, яка є проявом не природи, а особистості, що дає можливість моральній здатності спрямовувати здібності дитини на благо-дію. У цьому зв'язку в процесі ознайомлення студентів із ідеями православно-християнського виховання, доцільно звернути увагу майбутніх вчителів, що в аналізі православного розуміння моральної здатності у якості стрижневого компонента, що обумовлює розвиток і реалізацію особистості в чеснотах, тобто в християнських цінностях, виявляється спорідненість православної думки з ідеєю особистісно орієнтованого підходу щодо виховання базових моральних якостей особистості – добра, совісті, відповідальності, які обумовлюють розвиток духовно-моральних якостей особистості й формування системи її особистісних цінностей.

Для ознайомлення майбутніх вчителів початкових класів з навчальною літературою для молодших школярів, доцільно запропонувати їм посібник для початкових класів “Основи християнської культури” [4], в якому викладається програма для освітньої й виховної роботи з дітьми першого року навчання. Основною метою створення цього підручника є залучення майбутнього покоління до вітчизняної духовної традиції. Підручник складається з тридцяти уроків, які об'єднує загальна ідея “Божий світ і я”. Для кожного уроку визначені тема й мета. В структурі кожного уроку виділяються підготовчий етап, хід уроку, запитання для дітей та домашні завдання. До кожної теми підібрані оповідання й кольорові ілюстрації.

Для учнів початкових класів також створена хрестоматія з етики “Дивоцвіт дитинства” [2]. Православно-християнські поняття в цій хрестоматії не означаються конкретно, хоча мета цього посібника спрямована до виховання у дітей морально-духовних цінностей. Хрестоматію складають чотири розділи, в яких вміщено оповідання, казки, вірші, пісні, байки. В кожному з розділів послідовно розкриваються такі ідеї: найвищою цінністю людини є її життя; людина в цьому світі не одна – її оточують рід, родина, сім'я; навкруги людини існує чудовий світ природи – “дивосвіт”; мудрість людині дарує книга. Для роботи з текстами дітям надаються орієнтовані завдання за такими напрямками: прочитати, поміркувати, пояснити, довести. До кожного напрямку визначені конкретні запитання і завдання.

Отже, запропоновані підручники є тими зразками навчально-виховної літератури для молодших школярів, які розкривають чуйне ставлення педагога до внутрішнього світу дитини й приділяють головну увагу розвитку у дітей самостійності й творчої співучасті в добрих справах.

Таким чином, християнсько-православні витоки духовного виховання особистості мають визначити один із провідних компонентів професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів й затвердитися в якості морального джерела в системі виховної проблематики особистісно орієнтованої педагогіки.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. I: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Дивоцвіт дитинства: Хрестоматія з етики для учнів початкової школи / За ред. В.М. Хайруліної. – К.: Видавництво “Плеяди”, 2005. – 192 с.
3. Огульчанський Б. Вступ до православної педагогіки: Конспект лекцій і хрестоматія. – К.: Всеукраїнське Православне педагогічне товариство, 2005. – 62 с.
4. Священик Богдан Огульчанський. Основи християнської культури: Посібник для початкових класів загальноосвітніх шкіл “Божий світ і я”. – К.: Видання Свято-Макаріївської церкви, 2003. – 62 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В шести томах. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

УДК 378

О.В. Левчук

### **МЕТАПРЕДМЕТ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-АГРАРІЇВ**

*Висвітлюються теоретико-методологічні та практичні проблеми інтеграційних процесів у сучасній професійній освіті. Доводиться, що одним із перспективних напрямів удосконалення математичної підготовки фахівців є педагогічна інтеграція. Стверджується, що математика може бути базовою дисципліною в процесі інтеграції з дисциплінами одного та різних циклів.*

*Integration of preparation of economists-agrarians is examined by means new technologies of teaching. The article proves that one of the most promising directions of the improvement of mathematical training of specialists and bringing them therefore nearer the european standards is pedagogical integration. It is proved that mathematics may become a basic discipline in the process of integration of one or several different courses.*

Сільськогосподарська вища освіта, як і вся система вищої освіти, нині реформується. Не випадково В.А.Надєєв піднімає питання випередження якості аграрної освіти: „...неможливо обійти питання про принцип випередження якості системи аграрної освіти по відношенню до змін у вимогах до неї, що пред'являються з боку необхідної якості освітнього процесу (принцип подвійного випередження)” [9: 55-57].

Продовжує цю думку В.М.Свистун: “...модель фахівця, як проект діяльності, не має орієнтуватися на конкретну посаду, яку в майбутньому займе випускник, а охоплювати перспективу його професійного росту” [12: 81].

Зокрема, нові підходи до проблеми якості освіти спрямовані на подолання переважаючої в сучасній професійній освіті традиційної дискретно – дисциплінарної моделі реалізації змісту навчання. Науковцями доведено, що умови цілісного самопізнання і саморозвитку особистості в процесі професійної підготовки забезпечує інтегративний підхід.

Розробка теоретичних основ і організаційно-методичних аспектів розвитку інтеграції знань в умовах професійної підготовки фахівців здійснюється у дослідженнях М.М.Берулави, А.П.Беляєвої, С.У.Гончаренка, Р.С.Гуревича, І.М.Козловської, М.К.Чапаєва і ін.

На думку Р.С.Гуревича, сучасний стан інтеграції характеризується:

- діалектичною єдністю інтеграції та диференціації;
- перевагою інтеграційної тенденції перед диференціальною;
- зростанням швидкості інтеграційних процесів;



- підвищенням рівня складності інтегрованих навчальних дисциплін у зв'язку з ускладненням їхнього предмету, структури та функцій;
- нерівномірністю процесу інтеграції, пов'язаної зі зміною конкретних інтегруючих факторів [3: 95].

Окремі проблеми інтеграції математичних та спеціальних знань розглянуті в працях Г.Я.Дутки, Л.С.Васіної, Д.І.Коломійця і ін. У той самий час варто відзначити, що відсутні роботи, присвячені виявленню специфіки вивчення природничо – математичних дисциплін в аграрному ВНЗ та можливостей їхнього впливу на спеціальну підготовку шляхом реалізації інтегративних ідей.

У процесі підготовки економіста-аграрія зазначений підхід передбачає трансформацію всіх дисциплін, зокрема природничо-математичних, з огляду на результат – професійну підготовку, яка б адекватно відповідала потребам часу.

Ми вважаємо, що інтеграція змісту математичної та економічної освіти в умовах підготовки економістів-аграріїв, у формі метапредмета, де б враховувались індивідуальні якості та здібності особистості поліпшить якість підготовки фахівців.

Відсутність методики інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки з урахуванням особистісних якостей майбутніх економістів-аграріїв та особливостей сільського господарства викликала дослідження, присвячене впровадженню елементів знань з різних дисциплін на новому рівні – мета рівні (від грец. “мета” – те, що стоїть “поза”).

Поняття метапредмет нині не є поширеним терміном, хоча ми зустрічаємо префікс мета – у таких термінах, як метазнання, метадіяльність, метамова, метарівень, метапредмет, інтегрований метапредмет.

**Мета роботи.** Метою дослідження є обґрунтування доцільності розробки та впровадження метапредмета в процес підготовки економістів – аграріїв як засобу інтеграції природничо – математичної та спеціальної підготовки з огляду на особистісні якості фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Нині ми готуємо фахівця майбутнього, який найближчим часом працюватиме в нових умовах. Такими умовами є: поява нових спеціальностей, нових умов господарювання, зміна законодавства, нормативних положень, поява нових підходів, механізмів, сортів в аграрному секторі економіки та ін. Оскільки нові умови нам невідомі, то і закласти їхній зміст в дисципліни ми не можемо. На нашу думку, вирішенням даної проблеми є програмування змісту освіти на **метарівні**, тобто на рівні, який пов'язує незмінні фундаментальні знання з прогнозованою специфікою майбутньої професійної діяльності та дає змогу майбутньому фахівцеві діяти суб'єктивно, тобто на основі особистісного мотиву. В даному випадку головним завданням є вироблення вміння особистості самостійно адаптувати (інтегрувати) фундаментальні знання до нових конкретних умов, що окреслені професійною специфікою.

Підсумовуючи вищесказане, ми дійшли висновку, що досягнення якісних результатів у підготовці фахівців вимагає специфічної побудови змісту навчального матеріалу, в якому поряд з суто предметними знаннями, відбувається розумовий та соціальний розвиток, тобто рефлексивність, критичність, самостійність, організованість, ініціативність. Цей зміст має динамічний, ситуативний характер, який не можна окреслити окремим предметом, оскільки він виходить за його рамки.

І.М. Козловська зазначає, що виділення рівнів інтеграції відповідає операції поділу поняття у формальній логіці і вимагає чіткого виділення ознаки, за якою проводиться поділ [7]. На її думку, такими ознаками доцільно обрати: кількість елементів, що інтегруються; ступінь взаємозв'язку між елементами інтеграції; ступінь розмитості (нечіткості) понять, що інтегруються. За ознакою ступеня взаємозв'язку між елементами вона окрім міжпредметних зв'язків та системної інтеграції розглядає метаінтеграцію (групування елементів у підсистеми з сильними зв'язками, а цих підсистем – у мета систему з оптимальними зв'язками, що зумовлює появу **мета предметів**)” [7: 7-12].

У роботі М.О.Сови специфіка формування цілісної особистості в процесі інтегрованого вивчення мистецтва полягає в застосуванні філософсько-психологічного метапідходу, який розширює межі вивчення предмета пізнання, дозволяє винайти інтеграційні зв'язки в системі „людина – мистецтво – Всесвіт [13: 20-21].

М.К.Чапаєв виділяє одну з умов реалізації інтегративного потенціалу історико – педагогічного знання – це озброєння студентів метапредметними знаннями. Він розуміє дане поняття як „...власне “знання про знання”, так і низку інтенсивно впроваджуваних в педагогіку загальнонаукових категорій”. Далі він зауважує: ” в процесі формування цих знань ми маємо спиратися на їхнє тлумачення в інших дисциплінах” [16: 321].

О.Я.Данилюк серед інших внутрішньопредметних інтеграційних механізмів виділяє метамову. Він стверджує, що в системі „урок” роль метамови виконує мова вчителя. Вчитель організовує урок таким чином, що про одну і туж річ говорять на різних мовах: мистецтва, науки, дитячого сприйняття, в формах усної та письмової мови [4: 25].

А.Н.Нюдюрмагомедов говорить про те, що всі викладачі ВНЗ мають вести спільну творчу роботу, тобто метадіяльність з врахуванням специфіки своєї дисципліни, що вимагає такої поведінки, де „...форми, методи, засоби та стиль роботи стають зразком майбутньої професійної діяльності студентів” [10: 244].

А.В.Хуторським пропонується включення в структуру освітнього стандарту метапредметного змісту освіти. В своїй роботі він розглядає принципово новий рівень конструювання змісту освіти – метарівень та вводить поняття навчальний метапредмет, який розуміє як, „предметно оформлену освітню структуру, зміст якої базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів” [15: 207]. У свою чергу, ”фундаментальні освітні об'єкти – ключові сутності, що є відображенням єдності світу та концентрують в собі реальність буття, яке пізнається; це вузлові точки основних освітніх областей, завдяки яким існує реальна область пізнання та конструюється ідеальна система знань про неї” [15: 198].

У контексті інтеграції гуманітарних знань, О.В.Вознюк розглядає метапредмет, розділяючи поняття інтегрований курс та інтегрований метапредмет [1: 74].

У своєму дослідженні ми спираємося на зазначене вище, хоча в наших умовах метапредмет має низку **специфічних характеристик**. Ідея метапредмету спирається на такі **психолого – педагогічні основи**: теорію єдності мислення і знання, зв'язок конкретного і абстрактного, єдність пізнавальної теоретичної та практичної діяльності; концептуальні положення про провідну роль діяльності у формуванні особистості; положення про те, що вихідною точкою теоретико-методичної взаємодії людини із зовнішнім світом є її практична діяльність; філософські, фізіологічні, психологічні та педагогічні концепції, що розкривають поняття: інтеграція, фундаменталізація, особистісно орієнтовані педагогічні технології, технологія моделюючого навчання; положення нової парадигми освіти про перехід від нормативно-заданої освіти до проектно-творчої, єдність діяльності та свідомості, взаємозв'язок діяльності і спілкування, функціональні системи психічної діяльності людини, що виражаються різними знаковими системами (мовними, змістовними, графічними).

Метапредмет, у нашому розумінні, має особистісно-діяльнісний **характер**, спрямований на засвоєння окрім окремих знань і умінь, ще й на оволодіння комплексною процедурою яка передбачає вироблення умінь формувати, компонувати та застосовувати комплексні знання відносно міждисциплінарного кола професійних питань. Важливою **функцією** метапредмета є його здатність реалізувати рефлексивний ресурс особистості, розвиток соціальної компетенції та здатність до проектної діяльності. Його **завдання** – це формування здатності до новотворення, яке викликане потребами професійної діяльності, на основі особистісно-психічних якостей, що охоплюють когнітивну, афективну та психомоторну області діяльності людини. В цьому контексті в процесі формування комунікативних умінь студентів-аграріїв В.А.Кручек наголошує, що слід особливу увагу приділяти рефлексії комунікативної поведінки студентів, забезпеченню взаємозв'язку теоретичної підготовки з практикою спілкування, застосуванню одержаних знань у нестандартних ситуаціях [8: 14].

Це, в свою чергу, вимагає від особистості вміння проявити все багатство внутрішніх якостей, поширення ціннісних орієнтацій на діяльність, здатність до синтезу в процесі створення нового. Основна **роль** метапредмета – це спрямованість на майбутнє, його здатність формувати такі новоутворення, як професійний світогляд, майстерність, компетентність фахівця майбутнього. Одним словом, метапредмет – це предмет на крок вперед.

Звичайно, закласти в зміст освіти ті знання, яких поки що немає, неможливо, але можна виробити в особистості готовність до сприймання та самостійного створення нових знань. Аналізуючи нормативні документи, зміст та стан практики підготовки економістів – аграріїв, ми переглянули підходи до вивчення дисциплін та виділили чотири блоки: економічні (загальнонаукові та професійно орієнтовані), математичні, природничі, дисципліни, що пов'язані з основними галузями сільського господарства (рослинництво, тваринництво, механізація сільського господарства). Ми виявили різного роду та сили інтегративні зв'язки та дійшли висновку, що в даній системі системотворчим чинником є математичні дисципліни, оскільки вони оперують абстрактними поняттями, що конкретизуються в трьох інших блоках дисциплін (рис.1.).

Підтвердженням цього положення є судження Р.Ш.Хуснутдінова. Обґрунтовуючи нові підходи до предмету математики, він говорить, що до нього потрібно підходити „...не тільки з точки зору його структури, а й на метарівні. З цих позицій предметом математики слід визнати абстрактну теорію систем... [14: 33]”. Далі він робить висновок, що „предметним полем математики є вся дійсність” [14: 34].

На нашу думку, в умовах, які ми розглядаємо, інтеграцію доцільно здійснювати на двох рівнях через перехід: абстрактне – конкретне, конкретне – абстрактне. Тобто абстракції подаються через конкретні елементарні приклади (на основі власного досвіду, інтуїції), що узагальнюються та доповнюються (викладачем, колективом, через рефлексію) після чого конкретне ускладнюється та створюються абстракції вищих порядків(наприклад математичні моделі в сільському господарстві).

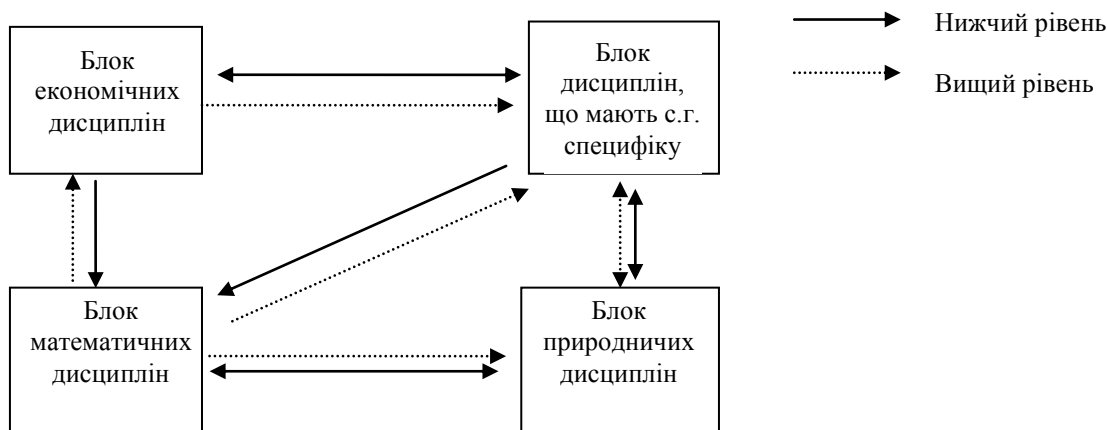


Рис.1. Взаємозв'язки економічних, математичних, природничих та блоків дисциплін, що пов'язані з основними галузями сільського господарства в підготовці економістів – аграріїв.

Зв'язки між блоками цих дисциплін породжують метапредмет, **змістом** якого є як елементи знань з дисциплін, що містять ці блоки, так і нові інтегровані знання, зумовлені цими зв'язками. Отже, зміст метапредмету формується навколо **абстрактних математичних понять та методів**. Після глибокого дослідження ми виявили, що в умовах підготовки економістів-аграріїв такими поняттями є: числа, множини, вирази, проценти, геометричні величини, функція, графік, похідна, інтеграл, ймовірність, методи математичної статистики; методами є: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення. Ми згодні з А.В.Хуторським, що метапредмет не можна обмежити часовими та змістовними рамками [15: 208]. В умовах, які ми розглядаємо, метапредмет має місце на кожному році навчання.

Ми враховуємо те, що з абстрактними математичними поняттями та методами, зазначеними вище, майбутній фахівець знайомий ще до вступу у ВНЗ. Це знання, одержані в школі, особистісний досвід, що ще не мають чіткої професійної спрямованості. В абітурієнта додається бажання одержати професійні знання. Вважаємо, що для посилення мотивованості в його математичній підготовці доцільно використовувати завдання з професійною спрямованістю, найпростіші математичні моделі в економіці, екології, біології, в яких визначальну роль відіграють елементарні функції, котрими можна описати найрізноманітніші зв'язки між біологічними та економічними об'єктами, що були встановлені на шляху розвитку відповідних наук [5]. У першому семестрі читається інтегрована дисципліна „Вступ до фаху”, яка торкається всіх блоків дисциплін, показує роль та місце кожної дисципліни, знайомить студентів з специфікою змісту та форм навчання. На першому та другому курсах традиційні дисципліни вища математика, теорія ймовірностей та математична статистика трансформуються в інтегровану дисципліну „математика для економістів-аграріїв”. Для активізації процесу засвоєння нових математичних понять вони наповнюються та конкретизуються економічним змістом. Отже, з одного боку на основі узагальнених кількісних характеристик формується нове математичне поняття та розкривається його економічна природа, а з іншого, – вивчення кількісних співвідношень поглиблює сутність економічної категорії, явища, процесу та посилює переконання в необхідності математичного апарату в економічній діяльності. На цьому рівні абстрактні математичні поняття вводяться через конкретні економічні приклади, що мають місце в сільському господарстві [6]. Це такі поняття, як ризик, портфель інвестицій, залежність між економічними показниками, їхній прогноз та ін. Такий підхід, у свою чергу, вимагає мінімальних економічних знань. Отже, відбувається інтеграція математичних та економічних знань з незначним вкрапленням природничих, котрі мають теоретичний характер. У цей процес на другому – четвертому курсах гармонійно вплітаються загальні та професійно – орієнтовані економічні дисципліни, що, з одного боку, конкретизують сформовані раніше теоретичні положення, а з іншого, – чисельна кількість фактів, накопичена економікою, підсилена теоретичними положеннями, стає основою для здійснення фундаментальних досліджень. На п'ятому курсі в процесі вивчення інтегрованої дисципліни „Моделювання агробіологічних процесів” майбутні фахівці вдосконалюють та закріплюють уміння синтезувати знання з усіх блоків дисциплін та вирішувати професійні проблеми на високому науковому рівні, як це показано на рис.2.

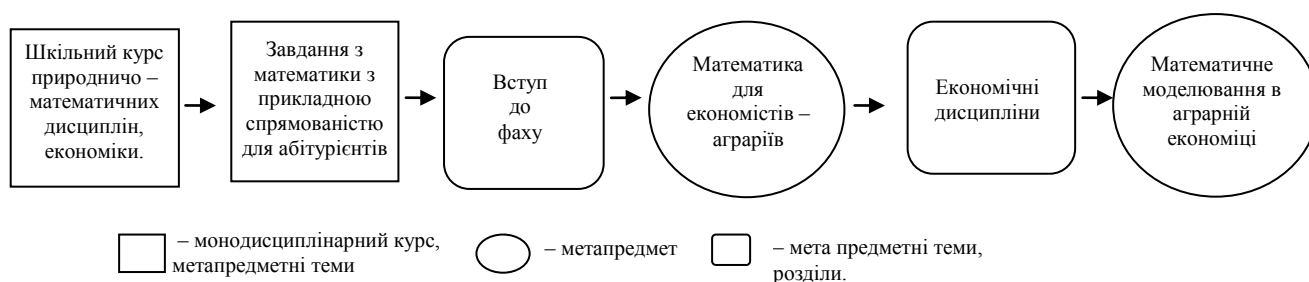


Рис. 2. Структурно-логічна схема метапредмета.

Окрім структурної характеристики метапредмет має одну з найважливіших **особливостей** – це ключова роль особистості в цій системі. На будь – якому рівні метапредмет передбачає **метадіяльність** – перетворення освітнього продукту у власний. Тобто створюються такі умови, що в процесі синтезування знань вимагають від особистості активної позиції, мобілізації особистого досвіду, прояву творчості та ін., результатом діяльності якої були б гнучкі метапредметні структури.

Характерною особливістю нашого підходу є гнучка поведінка викладача, в залежності від активності та потенціалу студента викладач займає роль від пасивного споглядання до активної діяльності, метою якої є спільне знаходження істини. Він має бути готовим як

запропонувати готовий інтегрований продукт, так і спрямувати роботу аудиторії на створення власного інтегрованого продукту(у кожного студента він має свій рівень від міжпредметних зв'язків до цілісності).

Створенню інтегрованих продуктів може сприяти використання „метамови”, де про один і той самий предмет говорять різними „мовами”. Наприклад, важливою складовою розділу „основи математичного аналізу” є поняття функціональної залежності. Традиційно викладачем дається чітке визначення функціональної залежності як абстрактного математичного поняття. В складі метапредмета ми не обмежуємося цим, а враховуємо, що з даним поняттям студенти знайомилися до вступу в ВНЗ, тому мінімальний базис уже сформований. Введенню його передують метатема, яка може бути окремою темою в складі традиційного курсу вищої математики або складовою метапредмета. До неї входять питання та завдання, що вимагають розглянути різні підходи до поняття „функція”, котрі склалися історично, відшукати приклади в економіці, сільському господарстві, розглянути різні форми запису та показати їхні недоліки та переваги. Тут звертаємо увагу на відмінності трактування в сучасних підручниках та робимо спробу виявити можливі причини цього, в кінці підходимо до питання не функціональних зв'язків (кореляційних) та ін. Заняття проводиться в формі активного обговорення, де кожний висловлює особисте ставлення до якості виконаного завдання та через оцінювання створює власне метапредметне утворення. Отже, викладач виявляє рівень підготовленості аудиторії, її спрямованість та на основі цього прогнозує наступну траєкторію руху в подальшому ускладненні даного поняття та нарощуванні зв'язків.

Торкаючись видів та форм навчання, ми погоджуємося з думкою А.В.Хуторського про те, що вони можуть бути традиційними [15: 208]. Так, вивчення деяких математичних фундаментальних понять можливе лише через глибоке занурення в предмет за допомогою самостійної тривалої наполегливої праці.

У роботі Л.Л.Головко досвід самостійної діяльності студентів вищих навчальних закладів включає такі структурні компоненти: афективний, когнітивний, аксіологічний, праксеологічний [2: 7]. Зазначені структурні компоненти повною мірою фігурують і в нашому дослідженні. Проте, на наш погляд, оптимальні умови для засвоєння та формування змісту метапредмета це, поряд з традиційними, – цілеспрямована та контрольована самостійна робота та заняття в малих групах, де переважають активні форми вирішення проблемних ситуацій та дослідницьких завдань. Покладаючись на свій педагогічний досвід, Л.А.Ротт і В.С.Вихренко виходять з таких методичних передумов: „Проблемне навчання має базуватися на ретельній методичній підготовці; викладач покликаний оволодіти мистецтвом відновлення генезису знань; студенту не варто нав'язувати готові результати, звичні означення і поняття – потрібно примусити його відчути необхідність побачити всі можливі підходи до розв'язання проблемної задачі чи ситуації, що виникла” [11: 25-26 ].

Зумовлені специфікою змісту навчання й такі форми, як статистичний експеримент та використання комп'ютерних технологій для моделювання складних процесів в сільському господарстві. Варто зауважити, що метапредмет передбачає широкий простір для вибору напряму творчої діяльності. Наприклад, у межах теми „Теорія ризиків” студенти самостійно обирають один з напрямів: ризики в сільському господарстві, ризики в підприємницькій діяльності, ризики прибутковості активів у фінансовому менеджменті й ін.

Отож, на основі вивченого, ми висуваємо наступні вимоги до навчально-методичного забезпечення метапредмета, який реалізує принцип інтеграції підготовки та особистісної орієнтації:

1. Включення в зміст навчання інтегрованого матеріалу, що містить знання з чотирьох блоків дисциплін: економічні, математичні, природничі, дисципліни, що пов'язані з основними галузями сільського господарства.
2. Ключова роль особистості, яка передбачає орієнтацію підготовки на її особистісно-психологічні якості .

3. Узгодженість змісту та видів навчальної діяльності, з перевагою активних форм навчання.
4. Всебічне спонукання до використання нових інформаційних технологій.
5. Орієнтація викладача на гнучку діяльність паралельно з аудиторією та одночасна увага кожній окремій особистості.
6. Спрямованість на майбутнє.

**Висновок.** На основі зазначеного вище робимо висновок, що в умовах підготовки економістів-аграріїв метапредмет є перспективним напрямом, який поліпшить підготовку фахівців. Він є засобом вирішення протиріч між абстрактним характером математичних дисциплін і реальними цілями підготовки; сталим змістом дисциплін і перспективним характером змісту праці, суспільними цілями та цілями особистості.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вознюк О. М. Формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2004. – 275с.
2. Головка Л.Л. Формування досвіду самостійної діяльності студентів вищої сільськогосподарської школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет. – К., 2000. – 16 с.
3. Гуревич Р.С. Інтеграція сучасної науки і деякі проблеми змісту освіти у вищій педагогічній школі // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч. III. – К., 1996. – С.95 – 97.
4. Данилюк А.Я. Учебный предмет как интегрированная система // Педагогика. – 1997. – №4.– С.24 –28
5. Дубчак В.М., Левчук О.В. Навчально-методичний посібник з математики для абітурієнтів аграрних вищих навчальних закладів. – Вінниця: ВДАУ, 2006. – 104с.
6. Дубчак В.М., Левчук О.В. Теорія ймовірностей для економістів-аграріїв: Навчальний посібник для вузів. – Вінниця: ВДАУ, 2005.– 92с.
7. Козловська І.М. Проблема виділення рівнів інтеграції у дидактиці. – Львів: Сполом, 2006. – 16 с.
8. Кручек В.А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Нац. пед. ун-т.ім. Драгоманова. – К.,2004. – 16с.
9. Надеев В.А. Проектирование модели выпускника сельскохозяйственного вуза на основе квалиметро – технологического подхода: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ижевск, 2004.
10. Нюдюрмагомедов А.Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании: Дис. ... докт. пед. наук:13.00.01/ Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 1999. – 365 с.
11. Ротт Л.А., Вихренко В.С. На пути решения нестандартных задач // Вестник высшей школы. – 1984 – №12. – С.25 – 27.
12. Свистун В.І. Психолого-педагогічні умови удосконалення економічної підготовки студентів вищих аграрних закладів освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /– К., 1999. – 287 с.
13. Сова М.О.Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т. ім.М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 45 с.
14. Хуснутдинов Р. Ш. Личностно ориентированное прикладное математическое образование специалистов экономического профиля: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01/ Казань РАО, ИППО, 2004. – 364 с.
15. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544с.
16. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика / Уральский гос. профессионально-педагогический университет – Екатеринбург, 1998. – 564с.

## **МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ**

*У статті обґрунтовано модель формування професійної готовності майбутнього вчителя до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання та умови реалізації означеної моделі.*

*The article is proved the model of formation of professional readiness of the future teacher to organization of communicative – speech activity of the schoolboys at lessons of reading and condition of realization of the designated model.*

*Постановка проблеми.* Оновлення цілей і змісту системи сучасної вищої освіти України, входження її у Болонський процес передбачає формування активних, конкурентоспроможних фахівців-професіоналів, які поєднують глибокі теоретичні знання і практичну підготовку, здатні до творчої праці, освоєння і впровадження нових технологій, можуть адаптуватися до змін у суспільстві й коригувати свою професійну діяльність, вміють висловлюватися в усіх доступних формах, типах і стилях мовлення.

Зазначене спрямування (практичне) в навчанні рідної мови має забезпечити формування мовленнєвої особистості – „людини, яка вільно і легко висловлюється з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення” (М.С.Вашуленко).

У зв'язку з цим необхідною складовою професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі є формування готовності майбутніх учителів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

*Актуальність* дослідження зумовлена Концепцією мовної освіти в Україні, автори якої визначили головною метою навчання рідної мови в середній школі – формування особистості, яка володіє уміньми і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття (слуханні і читанні) та створення (говорінні і письмі) висловлювань у різних сферах мовлення [1: 16-17].

Проблемі теоретичної та практичної готовності майбутнього педагога до професійної діяльності присвячено цілу низку теоретичних і експериментальних досліджень (О.А.Абдулліна, А.М.Алексюк, Б.Г.Ананьєв, К.М.Дурай-Новакова, М.І.Дьяченко, І.А.Зязюн, Л.О.Кандибович, Н.В.Кічук, Л.В.Кондрашова, В.Г.Кремінь, В.А.Крутецький, В.Г.Кузь, Н.В.Кузьміна, Н.Д.Левітов, О.О.Леонтєв, А.Ф.Линенко, В.О.Моляко, О.Г.Мороз, К.К.Платонов, О.Я.Савченко, В.О.Сластьонін, Д.М.Узнадзе, Л.О.Хомич та ін.); функціонування та формування мовленнєвих чи комунікативних умінь (Г.М.Андрєєва, В.В.Андрієвська, О.Бодальов, С.Л.Бондаренко, Л.О.Варзацька, Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, А.Й.Капська, В.С.Коломієць, Н.М.Косова, Н.В.Котух, В.А.Кручек, Н.В.Кузьміна, О.В.Мудрик, В.Г.Пасинок, Є.І.Пассов, Н.І.Плешкова, С.Л.Рубінштейн, Л.О.Савенкова, В.А.Семиченко, І.О.Синиця, О.Н.Хорошковська, Т.Л.Шепеленко та ін.); розвитку та формування комунікативно-мовленнєвих умінь (Г.С.Демидчик, М.С.Казанджієва, Т.О.Піроженко, Н.В.Притулик та ін.) тощо.

Водночас аналіз досвіду організації комунікативно-мовленнєвої діяльності молодших школярів на уроках читання засвідчує певні недоліки у підготовці вчителя початкових класів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів, а саме: недостатня опрацьованість теорії проблеми; відсутність системної підготовки до здійснення окремих видів діяльності та недостатність теоретичної підготовки з проблеми комунікативно-мовленнєвої діяльності вчителя початкових класів; невміння забезпечити мовленнєву спрямованість практичних занять тощо. Оскільки означена діяльність – це мета, зміст, форма

і засіб навчання, то все навчання має бути спрямоване на організацію і вдосконалення комунікативно-мовленнєвої діяльності, на оволодіння засобами творення зв'язних висловлювань в усній і писемній формах.

Певною мірою у розробці означених проблем удосконалення практичної комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів педагогічного факультету до організації навчально-виховного процесу на уроках читання сприятиме опрацювання моделі формування професійної комунікативно-мовленнєвої готовності майбутніх учителів.

*Мета статті* – обґрунтувати модель формування професійної готовності майбутнього вчителя до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання.

Щоб побудувати відповідну модель, важливо керуватись критеріями. Виходячи зі складу мовленнєвої навички, керуючись Держстандартом та дослідженням А.М.Богуш [2], критеріями комунікативно-мовленнєвої готовності майбутнього вчителя виступають фонетико-орфоепічна, лексична, граматико-стилістична, діалогологічна та комунікативна компетенції. Відповідно до даних критеріїв, ми визначили найважливіші вміння готовності майбутніх учителів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Критерії	Уміння
Фонетико-орфоепічна компетенція	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Змінювати наголос.</li> <li>2.Вимовляти слова відповідно до орфоепічних норм.</li> <li>3.Вибирати з тексту слова для „<b>орфоепічного</b>” читання.</li> <li>4.Читати уривок партитурним читанням.</li> </ol>
Лексична компетенція	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Добирати до слова-синоніми.</li> <li>2.Добирати до слова-антоніми.</li> <li>3.Виділяти опорні (ключові) слова в тексті.</li> <li>4.Давати тлумачення слів.</li> <li>5.Вводити слова у словосполучення.</li> </ol>
Діалогологічна компетенція	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Ставити запитання до тексту.</li> <li>2.Відповідати на запитання.</li> <li>3.Добирати до тексту заголовки.</li> <li>4.Переказувати знайоме оповідання.</li> <li>5.Складати розповідь за серією сюжетних картин.</li> <li>6.Будувати висловлювання у формі опису.</li> <li>7.Закінчувати текст (розповідь).</li> <li>8.Складати розповідь на основі фабули.</li> </ol>
Комунікативна компетенція	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Виявляти ініціативу в розмові.</li> <li>2.Звертатися із запитаннями, проханнями до інших.</li> <li>3.Підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування.</li> <li>4.Дотримуватись етичних норм та вживати ввічливі форми спілкування.</li> <li>5.Володіти культурою мовлення і культурою спілкування.</li> </ol>

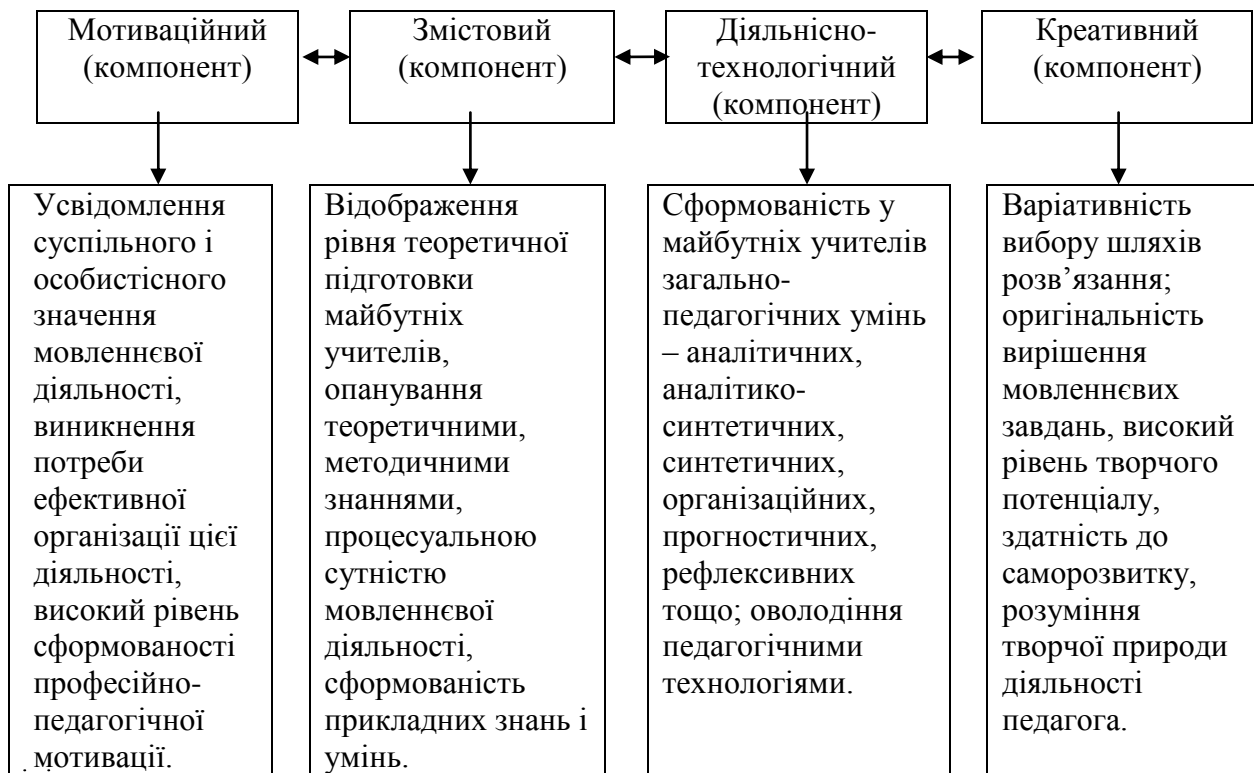
Безумовно, перелік умінь можна значно розширити залежно від характеру та системи виучуваного матеріалу.

У нашому дослідженні модель формування професійної комунікативно-мовленнєвої готовності майбутнього вчителя до організації навчально-виховного процесу на уроках читання визначається трьома напрямками: за критеріями здійснення навчальної діяльності на уроках читання; за видами мовленнєвої компетенції; за вміннями комунікативно-мовленнєвого спрямування. Схематично опрацьована модель представлена в таблиці 1.

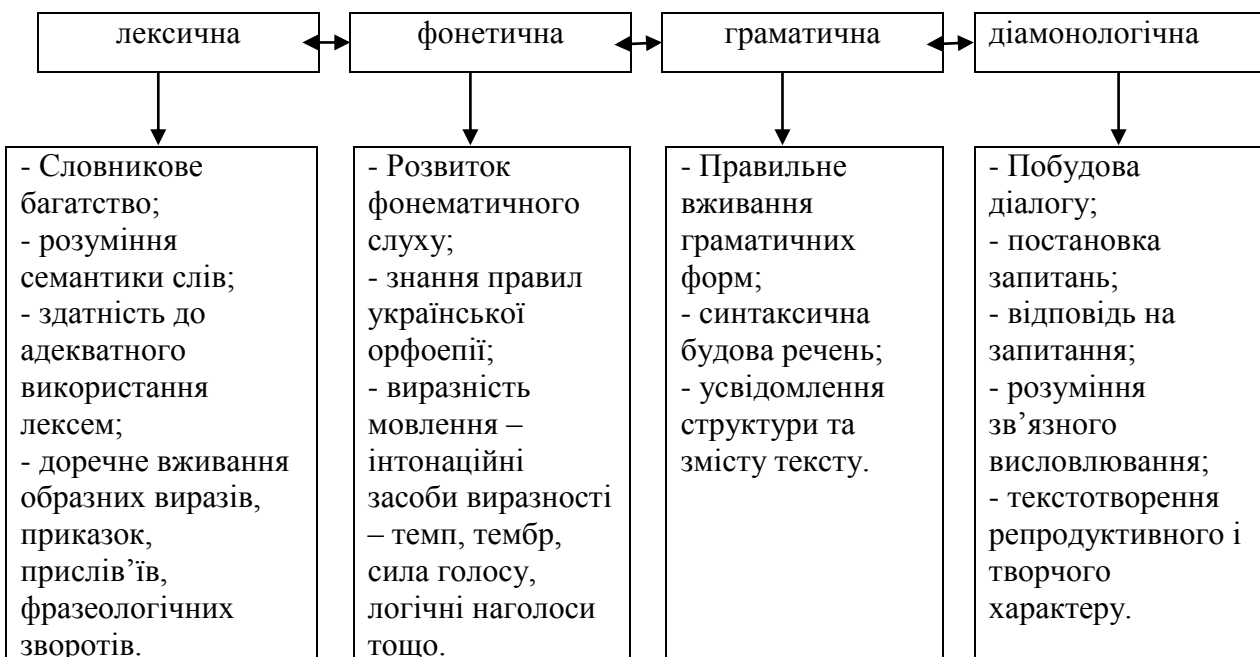


## Модель формування професійної мовленнєвої готовності майбутнього вчителя до організації начально-виховного процесу на уроках читання

### 1. За критеріями здійснення навчальної діяльності на уроках читання



### 2. За видами мовленнєвої компетенції



### 3. За уміннями комунікативно-мовленнєвого спрямування.

Знання про особливості мовлення, тексту, стилі:							
Інформаційно-змістові	Структурно-композиційні	Лексико-та граматико-стилістичні	Конструювання власних висловлювань різних типів, стилів, жанрів мовлення відповідно до ситуації	Оцінювання мовленнєвих ситуацій	Творення діалогів, розвиток умінь підтримувати розмову	Аналіз мовних особливостей художнього тексту	Використання засобів виразності
Узагальнені комунікативно-мовленнєві уміння							

Означені напрями охоплюють найважливіші знання, уміння, навички та способи діяльності, які забезпечують оволодіння цими знаннями та навичками. Тому, формуючи професійну готовність майбутнього вчителя до організації навчально-виховного процесу на уроках читання, важливо враховувати кожен з означених критеріїв. Це дозволить підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу та реалізувати комплексний підхід до навчання.

У цілісній структурі готовності до будь-якої діяльності вчені як окремі підструктури виділяють мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний (процесуальний) та креативний компоненти. Найважливішим компонентом навчальної діяльності є змістовий, тому вважаємо за доцільне вказати шляхи його реалізації стосовно означеної проблеми. Вони мають бути різноманітними і охоплювати роботу зі словом, аналіз фактичного змісту та художніх особливостей тексту, виховання культури сприймання тексту, текстотворчу роботу на різних етапах уроку читання та формування виразності (див. таблицю 2).

Для реалізації даної моделі необхідно створити **умови**, а саме:

- практичне спрямування занять;
- формування в студентів мотиваційно-спонукальної фази діяльності, створення потреби в ефективній організації комунікативно-мовленнєвої діяльності;
- удосконалення методики викладання навчальних дисциплін, centruючи навчання на оволодіння комунікативно-мовленнєвою діяльністю;
- застосування особистісно орієнтованого навчання в умовах інтравертованої спрямованості професійної підготовки;
- забезпечення навчально-виховного процесу навчально-методичним комплексом, необхідним для ефективного оцінювання професійного становлення вчителя, наявність критеріїв оцінювання;
- поєднання різних форм оцінювання;
- мовленнєво-комунікативна спрямованість підготовки спеціалістів – на вироблення у студентів фонетичних, лексичних, граматичних навичок та мовленнєвих умінь, якими забезпечувались би можливості здійснення мовленнєво-комунікативної діяльності;
- мовно-комунікативний характер вправ, що використовуються у навчальному процесі для вироблення мовленнєвих умінь і навичок.

## Шляхи реалізації змістового компонента

Змістовий компонент				
Робота зі словом	Аналіз фактичного змісту та художніх особливостей тексту	Виховання культури сприймання тексту	Текстотворча робота на різних етапах уроку	Формування виразності
<ul style="list-style-type: none"> <li>- збагачення активного словника, способи семантизації слів, робота з контекстуальними синонімами;</li> <li>- уточнення словника, провідні методики опрацювання;</li> <li>- прийоми коригування тексту;</li> <li>- технології спеціально навчального читання („глуmachне”, „орфоепічне”);</li> <li>- методика усунення нелітературних слів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- специфіка первинного читання;</li> <li>- смисловий аналіз;</li> <li>- композиційний (структурний) аналіз;</li> <li>- лексико-стилістичний аналіз;</li> <li>- емоційно-образний аналіз;</li> <li>- постановка запитань до тексту;</li> <li>- розвиток діалогічного мовлення;</li> <li>- переказ, види та форми;</li> <li>- робота за малюнком та діафільмом;</li> <li>- опрацювання партитури виразного читання;</li> <li>- творча робота на основі тексту (ілюстративна, драматизація, інсценізація).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток образного мислення та мовлення, творчої уяви;</li> <li>- методика аналізу описів;</li> <li>- ілюстративна робота – словесне та графічне малювання;</li> <li>- лексико-стилістичний аналіз тексту;</li> <li>- накопичення емоційного аналізу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- опрацювання плану навчальної статті, постановка запитань;</li> <li>- застосування різних форм переказу (репродуктивний, вибіркового стислий, творчий);</li> <li>- екранізація;</li> <li>- інсценування твору;</li> <li>- творча робота на основі тексту;</li> <li>- словесне малювання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- техніка мовлення;</li> <li>- техніка читання;</li> <li>- формування якостей читання;</li> <li>- партитура виразного читання (ідея, логічний центр, паузи, додаткові наголоси, інтонація, мелодика);</li> <li>- застосування партитури виразного читання в структурі уроку;</li> <li>- використання засобів виразності в практиці мовлення.</li> </ul>

*Висновки.* Наявність певних недоліків в організації студентами комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів свідчить про недостатню опрацьованість теорії проблеми; відсутність системної підготовки до здійснення окремих видів діяльності та недостатність теоретичної підготовки з проблеми комунікативно-мовленнєвої діяльності вчителя початкових класів; невміння забезпечити мовленнєву спрямованість практичних занять тощо. Значною мірою вирішити означену проблему допоможе застосування моделі формування професійної готовності майбутнього вчителя до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання, яка сприятиме удосконаленню практичної і теоретичної комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів педагогічного факультету. Перспективу дослідження вбачаємо у розробці системи вправ, спрямованої на реалізацію запропонованої моделі.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляєв О.М., Скуратівський Л.В., Симоненкова Л.М., Шелехова Г.Т. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
3. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Поч. шк. – 2001. – № 1.
4. Коваль Г. Зміст та дидактична структура уроку читання в початкових класах. Спецкурс з методики викладання української мови. Навчально-методичний посібник для студентів педагогічного факультету. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – 80 с.

УДК 378

О.О. Морев

### **АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ НА УРОКАХ З ТРУДОВОЇ, ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Сьогодні важливим є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватися до нових потреб ринку праці. Нами доведено, що аналіз готовності вчителя трудового навчання до впровадження інновацій на уроках буде ефективним, якщо в навчальному процесі застосовуватиметься комплекс організаційних форм та інтерактивних методів, який ґрунтується з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів і спрямований на розвиток їх творчої активності. Запропонована нами методична система сприяє визначенню аналізу готовності вчителя трудового навчання до впровадження інновацій на уроках з трудової, професійної підготовки.*

*Nowadays skills are very important not only used by your own knowledge, and also ready to be changed and fit to labour-market new requirements. We demonstrated the analysis of the teacher of labour preparedness to implementation of innovations it will be efficient to use a complex of organizational form and interactive methods based considering age and individual features and directed into the development of their creative activities in the educational process.*

**Вступ.** Сучасний етап відродження самостійності України, інтеграція її в світове товариство потребують створення нової системи освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення умов для найповнішого розкриття її здібностей, задоволення освітніх потреб. Сучасна освіта визначається як „стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запоруки майбутнього” [1: 4].

Вважаємо, що, орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватися до нових потреб ринку праці; оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Велика роль при цьому відводиться готовності вчителів трудового навчання до впровадження комплексу інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання.

**Визначення завдання.** Питання вдосконалення методики трудового навчання знаходиться в центрі уваги сучасної педагогічної науки, на що вказують численні дослідження О. Гедвілла, Р. Гуревича, В. Дідуха, Л. Денисенко, О. Коберника, Г. Левченка, В. Мадзігона, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського та інших.

Таким чином, якість готовності вчителів трудового навчання до впровадження комплексу інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання трудової підготовки визначається не лише навчальним планом і програмами. Вона значною мірою залежить і від особистості вчителя, його духовного обличчя, професійної компетенції, знань сучасної школи і перспективного педагогічного досвіду, дослідницької культури, творчого ставлення до справи, вміння співробітничати з колегами, педагогічної майстерності тощо.

**Результат.** Структура уроків трудового навчання в школі мало чим відрізняється від структури уроків інших предметів. У ній також присутні організаційний момент, перевірка домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, самостійна робота учнів, підбиття підсумків. Разом з тим, усі ці елементи уроку на різних етапах навчального процесу, а також час, що відводиться на той чи інший елемент уроку, можуть змінюватися.

При виборі форм та методів роботи з учнями на уроці трудового навчання особливу увагу доцільно звертати на застосування засобів, що активізують самого учня, його логічне, технічне, конструкторське та конструктивне мислення (ділові, рольові ігри, диспути, дебати, аналіз конкретних виробничих ситуацій, проблемний виклад матеріалу). При цьому особлива увага звертається на розвиток самостійних творчих здібностей учнів, бо через творчість найбільш повно виявляються професійні інтереси та нахили.

Доцільним буде підкреслити, що уроки трудового навчання дають змогу виконати загальноосвітні завдання на кожному етапі загальноосвітньої підготовки з урахуванням аналізу знань і практичних умінь готовності вчителів трудового навчання до впровадження комплексу інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання:

- створення умов для залучення вчителів до систематичної, продуктивної праці з елементами творчості;
- формування в учителів розуміння важливості самооцінки власних можливостей;
- залучення вчителів до конструкторсько-технічної та дослідницької діяльності на базі продуктивної праці;
- формування у вчителів здатності реально оцінювати свої можливості для вибору посильних практичних завдань;
- залучення вчителів до раціоналізаторства, винахідництва на базі змісту трудового навчання;
- формування у вчителів здатності засвоювати свої потенційні творчі можливості в різних видах діяльності [2].

Як показують дослідження для аналізу знань і практичних умінь готовності вчителів трудового навчання до впровадження комплексу інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання потребує розробка такого змісту освіти, в який включаються не тільки наукові знання, а й мета знання, тобто методи і прийоми пізнання. Важливою є також розробка оптимальних форм взаємодії учасників освітнього процесу (учителів і учнів) [3].

Організаційні форми навчання визначаються як взаємодія вчителя і учнів, що регулюється певним, завчасно встановленим порядком і режимом. Головною характерною ознакою організаційної форми ми вважаємо те, що її застосування не пов'язано безпосередньо з характеристикою процесу навчання. Тому в трудовій підготовці можуть застосовуватись як традиційні форми навчання – лекція, семінар, екскурсія, – так і нові: дидактичні і рольові ігри, захист творчих проектів, інтелектуальні конкурси, „мозкові штурми ” та деякі інші. У процесі застосування останніх метою заняття стає не просто досягнення певного рівня знань, умінь і навичок, як базису знань про основи виробництва, але й створення належних умов для розвитку якостей особистості, логічного й критичного мислення та необхідної поведінки.

Базуючись на попередніх теоретичних викладках і враховуючи рівень узагальненості знань, можна зробити висновок, що просто вербальна передача інформації буде малоефективною, тому виникла необхідність відібрати такі методи і засоби, які б сприяли

аналізу знань і практичних умінь готовності вчителів трудового навчання до впровадження комплексу інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання.

Учителі повинні розуміти, що сучасний урок трудового навчання слід розглядати як нетрадиційну форму організації навчально-виховного процесу, у якому провідну роль відіграє авторське ставлення до програмового матеріалу та засоби його реалізації через організовану співтворчість з учнями. Вважаємо, що аналізу знань і практичних умінь готовності вчителів трудового навчання сприятимуть методи навчання, які характеризуються зазначеними особливостями, посиленням їх провідних функцій (насамперед, розвивального потенціалу), що визначається:

1) підвищенням практичної спрямованості методів – на основі розроблених нових підходів до визначення складності завдань, їх систематизації;

2) оптимальним поєднанням методів;

3) забезпеченням необхідних педагогічних умов для їх реалізації. Такими ми вважаємо інтерактивні методи навчання, завдяки яким відбувається взаємодія та співпраця всіх учасників освітнього процесу в вирішенні навчальних і практичних завдань. До цих методів відносяться, наприклад дебати, дискусії, рольові ігри, навчальні проекти, колективні рішення творчих завдань тощо.

Інтерактивні методи створюють необхідні умови як для становлення і удосконалення компетентностей через включення учасників освітнього процесу в колективну та індивідуальну діяльність.

Такі уроки не мають обов'язкової нормативної побудови, вони виходять за межі загальнодидактичних вимог. Структура залежить насамперед від авторів уроку: вчителя та учнів, їх взаємного діалогу, поглядів і позицій.

Таким чином, структура уроку трудового, професійного, їх композиція мають відкритий, змінний характер. Організація уроку побудована не на строгій послідовності елементів традиційної структури, а у формі рольової або ділової гри, що викликає реальні творчі процеси.

Ми прийшли до висновку що, всі компоненти діяльності вчителя і учнів тісно пов'язані між собою і залежать один від одного, що є необхідною умовою вдосконалення процесу трудового навчання. Як показало інтерв'ювання старшокласників (56 учнів міських та районних шкіл), вони бажають, щоб учитель глибоко знав свій предмет, вмів підбирати, адаптувати зміст навчального матеріалу залежно від потреб відповідного класу, навчальної групи, був оптимістичного настрою, доброзичливим і поважав інших.

Особистісний підхід до навчально-виховного процесу передбачає певну переорієнтацію свідомості вчителя, погляду на особистість учня та на себе як цінність та самоцінність. Тільки тоді навчально-виховний процес набуде особистісного спрямування, по-перше, а по-друге, всі зміни в системі освіти повинні розглядатися в контексті удосконалення уроку [4].

Дослідження вчених довели, що використання методів активізації навчання допомагає реалізувати такі принципи викладання:

- проблемності (вихідним процесу навчання має бути постановка проблеми із реального життя, що пов'язано з інтересами і потребами тих, хто навчається);
- системності цілей навчання (учіння, що має за мету зміну поведінки, охоплює всі аспекти компетентності; зміна поведінки учня можлива тільки за його ініціативи);
- опори на наявний досвід (що вимагає гнучкості концепції навчання та дозволяє враховувати досвід);
- націленості на самонавчання;
- профорієнтаційної спрямованості (орієнтація на практичне використання отриманих умінь є ключовим елементом концепції навчання);
- зворотнього зв'язку [5].

Аналіз стану підготовки вчителів трудового навчання загальноосвітніх навчальних закладів області до впровадження інноваційних методів навчання показав, що вони не володіють такими поняттями, як „активні та інтерактивні методи навчання”. Їх знання можна

було оцінити як елементарні: відповіді характеризувались фрагментарністю, розрізненістю та суперечливістю.

Учителям було запропоновано анкетування з метою виявлення рівня знань про нові форми, методи, прийоми навчання, вміння впроваджувати їх у навчальний процес на уроках трудового навчання. Особлива увага приділялась питанню: „Чи можливо на уроках трудового навчання використовувати інтерактивні методи навчання (метод проектів, дискусії, дебати, рольові та ділові ігри, мозковий штурм та ін.) ?”. Більше 60 % слухачів дали негативну відповідь і звертали увагу на те, що існує приблизна схема уроків трудового навчання, де 75 % навчального часу відводиться на практичну роботу і від неї небажано відступати. У деяких анкетах була відповідь: “Не підтримує адміністрація школи, оскільки при відвідуванні занять вони користуються приблизним аналізом занять з даного предмета”. Результати анкетування показали, що в школах ще існує жорстке адміністративне управління, яке відіграє велику роль при атестації педагогічних працівників. Багато вчителів трудового навчання зовсім не володіли методикою використання запропонованих методів. Були складені критерії оцінювання готовності вчителів трудового навчання до впровадження інтерактивних форм та методів навчання:

- відповіді характеризуються фрагментарністю, розрізненістю та суперечливістю;
- відповіді характеризуються фрагментарністю, зв’язаністю;
- відповіді характеризуються репродуктивністю, неусвідомленістю логіки та структури інтерактивних форм і методів навчання;
- відповіді характеризуються ґрунтовністю, систематизованістю;
- пасивна участь у проведенні уроків трудового навчання з використанням інтерактивних форм і методів навчання;
- активна участь у підготовці та проведенні таких уроків.

Нами було проведено дослідження серед вчителів трудового навчання міських та районних шкіл (72 чол.), за критеріями оцінювання їх знань з інтерактивних форм і методів навчання ми виділили такі рівні готовності (табл. 1).

Таблиця 1.

**Рівні готовності вчителів трудового навчання до впровадження інтерактивних форм і методів навчання**

№ п/п	Рівень знань з інтерактивних форм і методів навчання	Кількість учителів (%)
1.	Елементарні знання	62 %
2.	Достатні знання	27 %
3.	Високі знання	11 %

Отже, були всі підстави стверджувати, що вчителі трудового навчання були не готові до впровадження інтерактивних форм і методів навчання на уроках з трудового навчання.

Аналіз знань і практичних умінь готовності вчителів трудового навчання до впровадження комплексу інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання на уроках дав нам змогу спланувати і розробити програму, щодо роботи з учителями з даного питання.

На базі Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів у навчальні плани підвищення кваліфікації вчителів трудового навчання було введено 14-годинний спецкурс з даної проблеми. У процесі викладання цього спецкурсу ми маємо можливість послідовно розкривати перехід від теоретичних положень до їх конкретних методичних реалізацій.

Уже увійшло у практику роботи, що кожен слухач курсів, наприкінці навчання, захищає випускну роботу. Багато вчителів уже готують роботи на основі свого досвіду щодо використання інтерактивних методів та організаційних форм на уроках трудового навчання як в основній, так і в старшій школах. 80 % учителів відмічають, що в них змінився

стереотип мислення і вони тепер можуть спрямувати свою діяльність на уроках на розвиток творчих здібностей учнів за допомогою таких інтерактивних методів як: дебати, мозковий штурм, диспут, дискусія та інших.

З метою подальшого впровадження інтерактивних методів навчання, створено обласну творчу групу, куди ввійшли науково – педагогічні працівники Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, працівники міських і районних методичних кабінетів, досвідчені вчителі з різних предметів, в тому числі 5 вчителів трудового навчання. Були розроблені і апробовані фрагменти уроків: диспутів, дослідження, полеміки, конкурсів учнівських проектів, а також уроки у вигляді рольових або ділових ігор та ін. Спільно з членами обласної творчої групи проведено 6 обласних семінарів з теми: “Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках трудового навчання”. Організовано постійно – діючу виставку “Творча лабораторія вчителя”, де зібраний дидактичний матеріал, розробки уроків, які підготували вчителі з даного предмета.

**Висновки.** Результатами проведеного дослідження нами було визначено, що аналіз знань і практичних умінь готовності вчителів трудового навчання до впровадження комплексу інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання у процесі трудового навчання буде ефективним, якщо в навчальному процесі застосовуватиметься комплекс організаційних форм та інтерактивних методів, який ґрунтується з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів й спрямований на розвиток їх творчої активності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 340 с.
2. Гедвілло О.І., Мельник О.В. Формування конструкторсько-технологічних знань та вмінь на заняттях трудового навчання // Магістерські наукові студії. Збірник наукових праць магістрантів. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – 296 с.
3. Вороніна Л.П. Дидактичні принципи формування загальнонавчальних умінь учнів // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. / Редкол.: М.Д. Ярмаченко (відп. ред.) та ін. – К.: Рад. шк., – Вип. 29. – 1990. – С. 21-26.
4. Амонашвили Ш. А., Загвязанский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 22-24.
5. Андреева М.Б. Міжпредметні зв'язки у викладанні загальнотехнічних дисциплін у професійній підготовці вчителя трудового навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Національний пед. унів. ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 19 с.

**УДК 371.3**

**Л.І. Новицька**

### ***РОЛЬ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦЯ-АГРАРІЯ***

*У статті обґрунтовано роль і місце прикладних задач у системі аграрної освіти студентів під час вивчення математики.*

*The article grounds the role and place of applications in the system of students' agrarian education in the process of learning mathematics.*

Сьогодні аграрна галузь, так само як і Україна в цілому, потребує цілісної системи освіти, яка б відповідала національним інтересам, світовим тенденціям розвитку, забезпечувала б підготовку фахівців, здатних втілювати їх у життя.

Досягнення науки і техніки здійснюють неперервний і сильний вплив на всі процеси виробництва, що відбуваються в аграрному секторі виробництва, перетворюючи їх у



багатьох відношеннях. Перш за все, це виявляється у впровадженні в практику новітніх технологій, передового вітчизняного та світового досвіду, комплексній механізації та автоматизації.

Отже, вищі аграрні навчальні заклади повинні довести можливість студентам отримати саме ті знання, уміння та навички, яких вимагає сьогодення. Професійна діяльність, виступаючи як певна цілісність, служить основою для проектування змісту професійної освіти.

На думку Н. Ф. Тализіної, якість професійної підготовки спеціалістів будь-якого профілю залежить від ступеня обґрунтованості трьох основних вузлів: мети навчання (для чого вчити), змісту навчання (чому вчити) і принципів організації навчального процесу (як вчити) [6].

Цілі навчання – це першочергове питання при підготовці фахівців. За останні роки проведена робота з конкретизації цілей: з'явилися освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми.

Згідно вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики Міністерства освіти України, майбутній спеціаліст сільськогосподарського профілю, який працюватиме в сучасних умовах, зобов'язаний володіти уміннями та навичками дослідницької, інформаційно-аналітичної, проектувально-прогностичної, організаційно-управлінської, контрольно-виконавчої, природо-охоронної діяльності.

Загальновизнано, що кожний предмет має свій ступінь участі у формуванні кінцевих, професійних умінь, у досягненні цілей навчання; предмет може або безпосередньо, або опосередковано, через інші навчальні дисципліни сприяти формуванню уміння розв'язувати типові професійні задачі.

У реалізації зазначених вище вимог суттєву роль відіграють математичні знання, які є підґрунтям для фахових дисциплін, що формують професійний рівень спеціаліста. А тому, під час визначення цілей, завдань, змісту математичної освіти, на перший план ми ставимо інтереси професійної діяльності.

У цьому контексті варто згадати В. Серве, який писав: “Серед інтелектуальних властивостей, що розвиваються математикою, найбільш часто згадуються ті, котрі належать до логічного мислення: дедуктивне міркування, спроможність абстрагування, узагальнення, спеціалізації, спроможність думати, аналізувати, критикувати. Вправа у математиці сприяє придбанню раціональних якостей думки та її вираження: порядок, точність, ясність, стислість. Вона потребує уваги та інтуїції. Вона дає відчуття об'єктивності, інтелектуальну чесність, смак до дослідження і тим самим сприяє створенню наукового розуму. Вивчення математики потребує постійної напруги, уваги, спроможності зосередитися; воно потребує наполегливості, закріплює гарні навички роботи.

Таким чином, математика виконує важливу роль як у розвитку інтелекту, так і у формуванні характеру” [3: 25].

Крім того, не слід забувати і про універсальність методичного інструментарію математики, який може надати одній і тій же математичній структурі різноманітну змістовну інтерпретацію в різних галузях знань. Це становить реальну можливість узагальнювати різного роду знання та формувати навички та уміння, що вдосконалюють стратегії мислення.

В умовах реформування вищої школи серед таких кардинальних проблем, як фундаменталізація, професіоналізація та гуманізація навчання, самостійна робота студентів, комп'ютеризація навчального процесу важливе місце відводиться прикладній спрямованості навчання, зокрема математики.

Ми вважаємо, що головним засобом реалізації прикладної спрямованості курсу математики є використання прикладних задач, а формування вміння розв'язувати прикладні задачі – складовою частиною процесу навчання математики.

Зауважимо, що більшість відомих дослідників проблем дидактики [1; 4; 5; 7] сходяться на тому, що в основі успішного засвоєння змісту навчального предмета лежить діяльність, пов'язана з розв'язуванням відповідної системи задач. Тому не випадково, що в

дослідженнях, присвячених науковим основам навчального процесу у вищій школі, серед необхідних і достатніх умов діяльності учіння зазначається обґрунтоване визначення змісту матеріалу, який необхідно засвоїти, та створення на його основі відповідної системи задач.

Ми переконані, що використання прикладних задач сприяє подоланню існуючих протиріч між навчальною та професійною діяльністю. Основними з яких є:

а) протиріччя між абстрактним предметом навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності, де знання не дані в “чистому” вигляді, що породжує формалізм, неможливість застосування їх на практиці;

б) протиріччя між системним застосуванням знань в регуляції професійної діяльності і “рознесеністю” їх засвоєння по різних навчальних дисциплінам, кафедрам, тобто відсутня інтеграція знань;

в) протиріччя між безініціативною позицією студента і активною позицією фахівця у професійній діяльності, якому необхідно аналізувати ситуацію, ставити задачу, розв’язувати її, доводити істинність.

Відмітимо деякі позитивні моменти, пов’язані з впровадженням у навчальний процес прикладних задач.

По-перше, застосування прикладних задач створює належні умови для активізації навчального процесу. Відмова від стандартної постановки математичної задачі вже викликає зацікавленість студентів, оскільки зосереджує їх увагу на аналізі змісту прикладної задачі, на пошуку відповідних математичних формул, виразів, рівнянь, а вже потім – на виконання необхідних обчислень.

По-друге, створює умови для самостійної роботи. Адже для розв’язування більшості з прикладних задач недостатньо механічно застосовувати раніше вивчені теоретичні положення тієї чи іншої теми, а необхідно самостійно адаптувати їх до аналізу певних ситуацій та прийняття відповідного рішення.

По-третє, більшість прикладних задач носить проблемний характер, що, в свою чергу, сприяє використанню не тільки вже відомих студентам математичних знань для аналізу поставленої проблеми, а й спонукає їх до відшукування і оволодіння новими знаннями, поповнює їх індивідуальний банк математичних методів, які можуть використовуватись для розв’язування різноманітних сільськогосподарських проблем. Окремі задачі потребують додаткового опрацювання навчального матеріалу, зокрема із суміжних дисциплін.

По-четверте, прикладні задачі мають вирішальне значення у розвитку мислення, особливо теоретичного, яке є основою для виховання творчої особистості. Сам процес розв’язання задач є безперервною взаємодією суб’єкта з об’єктом, в якій суб’єкт через аналіз та синтез розкриває відношення між даним і шуканим, намагається встановити зв’язок. У процесі міркування в умову задачі вводяться все нові і нові дані, здобуті в ході аналізу і синтезу. Результати попередніх мисленневих операцій стають основою для наступних кроків мислення. Внаслідок цього відображену в умові задачі ситуацію суб’єкт переосмислює, переформулює аж до одержання кінцевого результату.

По-п’яте, задачі прикладного змісту є засобом формування тих психічних якостей (системність мислення, здатність бачити всі можливі варіанти і здійснювати вибір оптимального, передбачати наслідки обраних рішень, орієнтувати мислення на розв’язання задач найбільш раціональним шляхом) та позитивних моральних рис особистості (старанність, кмітливість, працьовитість, відповідальність, наполегливість), які необхідні представникам сільськогосподарських професій.

По-шосте, прикладні задачі виконують певні дидактичні функції, зокрема забезпечують мотивацію вивчення відповідного матеріалу. Розв’язуючи прикладні задачі, студенти розуміють, що можливість широких застосувань математики до досліджень реального світу ґрунтується саме на тому, що її взято з цього самого світу і вона виражає частину притаманних йому форм, зв’язків і власне тому взагалі може застосовуватись. Зв’язок математики з її застосуванням здійснюється за допомогою математичних моделей, тобто математичних об’єктів, дослідження яких повинно давати відповідь на поставлене

змістове запитання. Задачі з реальними ситуаціями дозволяють розкрити практичне значення математики, широкую спільність її висновків. Відбувається знайомство з роллю математики у різноманітних науках, а також вкладом інших наук у розвиток математичної теорії; роллю теорії в практиці.

На наш погляд, прикладні задачі є одним із засобів формування екологічної грамотності майбутніх фахівців-аграріїв.

На думку В. В. Добровольського, фахівцю будь-якої галузі людської діяльності необхідні екологічні знання, по-перше, для досягнення рівня загальної культури, характерного сучасному уявленню про людину з вищою освітою, і, по-друге, для забезпечення необхідного рівня професійного уміння [2].

Розв'язуючи задачі екологічного змісту студенти за допомогою математичних моделей можуть прогнозувати або оцінити наслідки втручання людини у природне середовище, визначити необхідні дії з "оздоровлення" природи.

Розглянемо для прикладу таку задачу. Площа ділянки лісу в 25 га щороку збільшується на 5 %. Через скільки років площа ділянки лісу подвоїться?

Розв'язання. Для того щоб відповісти на питання задачі, необхідно записати загальну формулу залежності площі лісу від часу. Оскільки для природних процесів характерний експоненціальний закон, припустимо, що  $S = S_0 e^{at}$ , де  $S_0$  – початкова площа ділянки,  $a > 0$  – деяка стала,  $t$  – час у роках. За умовою  $S = 25$  при  $t = 0$ , тому з рівняння  $25 = S_0 e^{a \cdot 0}$  випливає, що  $S_0 = 25$ . Для визначення  $a$  скористаємось умовою, що за 1 рік ( $t = 1$ ) площа ділянки збільшиться на 5 %, тобто

$$S(1) = 25 + 0,05 \cdot 25 = 26,25.$$

Маємо  $26,25 = 25 \cdot e^a$ , звідки  $a = \ln 1,05 \approx 0,048$ . Остаточного дістанемо таку залежність  $S = 25 \cdot e^{t \cdot \ln 1,05} = 25(1,05)^t$ . За умовою задачі  $25 + 25 = 25(1,05)^t$  або  $2 = (1,05)^t$ . Це показникове рівняння, логарифмуючи його, дістанемо  $t \approx 15$ .

Отже, площа ділянки лісу подвоїться через 15 років. Варто задуматись тим, хто бездумно знищує лісові насадження.

Прискорення розвитку науково-технічного прогресу, поліпшення роботи фермерських господарств, сільськогосподарських об'єднань, фірм, якості сільськогосподарської та промислової продукції, а також вирішення питань їх реалізації і збереження, забезпечення режиму економії матеріалів, раціонального використання природних ресурсів вимагають перебудови економічної свідомості й мислення сучасного фахівця. Тому завдання кожного викладача – сприяти формуванню творчої особистості на основі знання економіки, її законів.

Зокрема, апарат диференціального числення дає можливість розв'язувати екстремальні задачі: на мінімізацію витрат, максимізацію прибутку, збільшення рентабельності, планування випуску продукції, розміщення замовлення та ін.

Сучасне аграрне виробництво неможливе без використання техніки, а звідси необхідність знань і в цій області. А тому певні знання студенти можуть набувати в процесі розв'язування задач технічного змісту.

Так, наприклад, зниження витрат енергії на оранку причіпним плугом можна деякою мірою досягти правильним вибором напрямку сили тяги плуга в поздовжньо вертикальній площині. Таке зниження буде найбільшим у тому випадку, коли напрямок сили тяги збігається з напрямком найменшої за модулем сили, прикладеної до плуга, достатньої для того, щоб зрушити плуг, який стоїть на землі, переборюючи силу тертя. Знайдемо оптимальний напрямок сили тяги причіпного плуга, вважаючи коефіцієнт тертя сталі об ґрунт  $\mu = 0,5$ .

Розв'язання. Нехай до плуга (рис. 1.1) прикладена сила тяги  $\vec{F}$ , що утворює з горизонтальною площиною кут  $x$ . З курсу фізики відомо, що  $|\vec{F}_{TP}| = \mu |\vec{N}|$ , де  $\vec{F}_{TP}$  - сила тертя,  $\vec{N}$  - сила тиску плуга на ґрунт, причому  $|\vec{N}| = |m\vec{g}| - |\vec{F}| \cdot \sin x$ . Сила  $\vec{F}$  зрушує плуг, якщо

модуль її горизонтальної складової буде більше  $|\vec{F}_{тр}|$ , тобто якщо буде виконуватися співвідношення  $|\vec{F}|\cos x - \delta = \mu|m\vec{g}| - |\vec{F}|\sin x$ , де  $\delta > 0$ . Звідси знаходимо  $|\vec{F}| = \frac{\mu|m\vec{g}| + \delta}{\cos x + \mu \sin x}$  ( $0 < x < \frac{\pi}{2}$ ). Модуль сили  $\vec{F}$  буде найменшим при такому  $x$  з проміжку  $(0; \pi/2)$  при якому функція  $f(x) = \cos x + \mu \sin x$  набуде найбільшого значення.

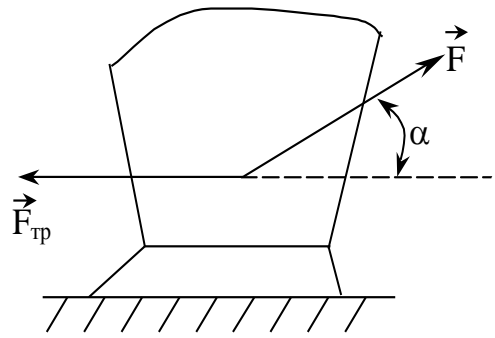


Рис. 1.1.

Знайдемо похідну функції  $f(x)$ :

$f'(x) = \cos x(\mu - \operatorname{tg} x)$ . Функція  $f(x)$  досягає найбільшого, а  $|\vec{F}|$  найменшого значення при

$$x_0 = \operatorname{arctg} \mu = \operatorname{arctg} \frac{1}{2} \approx 26^{\circ}30'.$$

Конструкція причепа тракторного плуга не дозволяє забезпечити оптимальний напрямок сили тяги під кутом  $26^{\circ}30'$ , але на практиці рекомендується по можливості наближатися до цього напрямку.

Таким чином, процес розв'язування задач стає джерелом отримання нових знань.

Розв'язування прикладних задач не може замінити синтезуючого впливу спецдисциплін на рівень аграрної освіти. Але їх використання в процесі вивчення математики у комплексі з іншими дисциплінами необхідне для якісної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв.

Отже, прикладні задачі відіграють значну роль у формуванні професійної спрямованості майбутнього спеціаліста, що передбачає виховання позитивного ставлення до обраної професії, розвиток інтересів та здібностей до неї.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 52 с.
2. Добровольський В. В. Екологічні знання: Навч. посіб. – К.: ВД "Професіонал", 2005. – 304 с.
3. Кудрявцев Л. Д. Современная математика и ее преподавание: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд., доп. – М.: Наука, 1985. – 176 с.
4. Матюшкин А. М. Теоретические вопросы проблемного обучения // Советская педагогика. – 1971. – № 7. – С. 38-47.
5. Менчинская Н. А. Психология обучения арифметики. – М.: Учпедгиз, 1955. – 432 с.
6. Талызина Н. Ф. О стратегии образования ( мнения участников дискуссии ) // Вестник высшей школы. – 1988. – № 6. – С. 3-8.
7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.

УДК 378:37.035.3

М.П. Пантюк

### **СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

У статті з'ясовуються особливості підготовки майбутніх вчителів до трудового виховання учнів у вітчизняній педагогіці початку ХХ століття. Аналізуються програми трудового виховання, обґрунтовуються його принципи та методи.

*This article deals with defining the peculiarities of training future teachers for pupils' labour education in native pedagogics (the beginning of the 20<sup>th</sup> century). The programs of labour education are analysed and their principles and methods are substantiated in this article.*

Проблеми трудового виховання дітей та молоді як у сім'ї, так і в школі сьогодні відійшли дещо на другорядні позиції. Причинами цього явища, на нашу думку, є покращення життя громадян, комфортність побутових умов, механізація та комп'ютеризація праці, урбанізація суспільства тощо. Видається, що ці умови повинні загалом позитивно сприяти на становлення особистості дитини, яка має змогу використовувати вільний час для навчання та розвитку. Проте досвід вказує на те, що відмежування людини від виконання певних обов'язків у сім'ї, родині, школі, громадській організації породжує негативні явища, від яких потерпає не лише сама дитина, а й її оточення. Незадіяність дитини у суспільному та громадському житті породжує лінощі, несамотійність, небажання працювати і одержувати результати від власної діяльності, апатію, невміння ставити та досягати мету у житті. Тому, вважаємо, що повернення пріоритетних позицій для трудового виховання, звісно у іншому, сучасному звучанні є важливим завданням сучасної школи. Підготовка вчителя до реалізації цих завдань потребує спеціальної уваги з боку педагогіки загалом та методики, зокрема.

Питання трудового виховання у свій час розроблялися такими науковцями, як А. Вихрущ, М. Тименко, Д. Тхоржевський, В. Сидоренко, О. Шпак та ін.

На особливу вагу праці у житті людини звертали увагу такі відомі українські педагоги, як К. Ушинський, Я. Чепіга, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський.

Ми ж у своїй статті **ставимо за мету** з'ясувати зміст трудового виховання і проаналізувати особливості підготовки вчителів до здійснення завдань трудового виховання у вітчизняній педагогіці початку ХХ століття.

На початку 20-х років особливо важливим напрямком виховання дітей та молоді, а також підготовки вчителів і вихователів до цього напрямку діяльності визначалося трудове виховання. Навчальна дисципліна "Трудове виховання" на педагогічних курсах, які організовувалися у досліджуваний період, була центральним серед педагогічних курсів. Її вивченню навчальним планом передбачалося 2 тижневі години, але автори вважали, що за цей період курс може бути вивчений із достатньою повнотою.

Першим і центральним питанням, яке розпочинало уведення в курс трудового виховання, було визначення сутності трудового виховання. Навчальні програми вказували, що розуміння трудового виховання повинно бути сконструйоване у суворому дусі радянської трудової педагогіки. Трудове виховання у досліджуваний період, тобто на початку 20-х років, визначалося як виховання людини для трудового життя в соціалістичному суспільстві. Фізична праця презентувалася як підґрунтя культури народу засобом суспільного прогресу. З огляду на це, трудове виховання трактувалося, насамперед, як необхідний елемент загальної культури особистості. З іншого боку, воно тісно пов'язувалося з розумовою працею. Автори програм вказували, що роз'єднання цих двох елементів було результатом вузькоремісницького підходу. Наголошувалося, що ці два види праці, тобто розумова і фізична, складають дві сторони одного і того ж єдиного у своїй сутності виховного процесу.

Майбутніх учителів знайомили з історією трудового виховання, з поділом усієї інформації на періоди феодалізму (XII ст.), розкладу феодалізму (XII-XV ст.) і виникнення торгівельного капіталізму (XVI-XVIII ст.), промислового капіталізму (XIX ст.) [1: 37].

Процес підготовки вчителя до виховної роботи, зокрема до реалізації завдань трудового виховання, яке стало одним із найактуальніших напрямків у період будівництва радянської держави, визначив принцип трудового виховання. Науковці наголошували на тому, що ціла низка європейських країн не визнає принцип трудового виховання як провідний у вихованні особистості. Визначалося також, що офіційна європейська педагогіка не вказувала на необхідність уведення в навчальний план загальноосвітніх шкіл праці, оскільки вважала, що праця залишається прерогативою нижчих класів. Прихильники радянської педагогіки вважали, що офіційна педагогічна наука у цей період все ще була

пронизана “інтелектуалістичними елементами”: ”Вона надто ще цінила інтелектуальний бік людини, надавала виняткове значення знанню як такому, не рахувалася з життям. Для неї школа була школою учіння, сам шлях учіння (пізнання) повинен був вести вихованця від неусвідомленого сприйняття до зрозумілих понять і системи їх“ [1: 39].

Слід відзначити, що саме у цей період радянська педагогіка кардинально відрізняється від педагогіки європейських країн, які готували людину до майбутнього життя, інтелектуальної, розумової праці, формували вміння користуватися знаннями на прикладному рівні.

Виходячи з тогочасних концептуальних ідей виховання у перехідний період, період побудови радянської держави, створювалася педагогіка для пролетаріату. З огляду на це, трудове виховання було єдино правильним і єдино доцільним у процесі становлення особистості. Традиційно обов'язковим елементом у процесі викладання дисциплін для підготовки вчителя була презентація двох сторін, двох протилежних сфер цього процесу. Перший – це трудове виховання у розумінні буржуазної педагогіки, його зміст та сутність, другий напрямок – це особливості і зміст трудового виховання у соціалістичній, переважно радянській педагогіці.

У рамках першого напрямку майбутні вчителі вивчали і засвоювали педагогічну спадщину В.Лая, Рисмана, Гансберга, Вебера, Г.Шарельмана та ін. Другий напрямок, який під трудовим вихованням розумів фізичну працю, було представлено двома течіями:

1) коли фізичною працею визначається насамперед ручна праця. Її представниками були Г.Кершенштейнер, Зейдель, Побст, Шерер, Брикман, Зейнінг, група учительської спілки трудового виховання в Ляйпцигу та Дортмунді;

2) широке розуміння фізичної праці, де включалися фабрично-заводська праця, домашнє господарство – Д.Дьюї, землеробство – Фер'єр.

Трудове виховання у програмі підготовки вчителів відіграло свою специфічну роль. У цей період визначається його місце в ієрархії різноманітних напрямків виховання. Вчені доводять, що трудове виховання може бути факультативним предметом, також у деяких навчальних планах воно виступало обов'язковим предметом, який був пов'язаний з іншими навчальними предметами, а також розглядалося як окремий методичний принцип, і, нарешті, як обов'язковий предмет навчання і методичний принцип [1: 41].

Окремо майбутні вчителі вивчали форми праці. До них відносилися:

а) цілком навчальна праця, що не потребує спеціальних навичок (вирізування, склеювання тощо);

б) ручна праця в її різноманітних видах;

в) домашня робота;

г) сільськогосподарська праця;

г) фабрично-заводська праця.

Аналіз наукової літератури досліджуваного періоду дозволяє стверджувати, що хоч так звана буржуазна педагогіка була критикована абсолютно всіма прихильниками радянської педагогіки, у кожній навчальній програмі, плані чи лекції обов'язковим елементом було порівняння радянської і буржуазної педагогіки. Вся радянська педагогіка будувалася на протиставленні буржуазній, проте наголошуємо, що обов'язковою складовою підготовки вчителя до виховної роботи було детальне вивчення педагогічної спадщини багатьох педагогів, які трактувалися як буржуазні. У рамках трудового виховання йдеться про В.Лая, Г.Кершенштейнера, Зейделя, П.Наторпа, Д.Дьюї. У рамках аналізу педагогічних поглядів цих та інших педагогів майбутні вчителі обов'язково повинні були вчитися встановлювати мету трудового виховання, обґрунтовувати працю крізь призму поглядів того чи іншого педагога, вчитися трактувати працю як педагогічний засіб і вміти пов'язати цей засіб з іншими та визначити його місце серед інших. Йшлося також про форми і види праці, їх зв'язок з навчальними предметами, про специфіку організації самого процесу виховання, про відмінності даної системи виховання від інших систем трудового виховання. Майбутніх

учителів учили з'ясовувати соціально-економічні умови, які визначали систему трудового виховання, а також практичну реалізацію завдань у рамках трудового виховання.

Радянська педагогіка того періоду щодо трудового виховання була представлена вужчим спектром імен та методик виховання. Передусім йшлося про вивчення майбутніми вчителями Ерфуртської програми, наголошувалося на педагогічних поглядах К. Цеткін-Щульце, А.Луначарського, П. Блонського, Н.Крупської. Серед українських педагогів принцип трудового виховання розглядався з огляду на спадщину представників вітчизняної педагогічної науки Г.Гринька і Я. Ряппо.

Заключним завданням підготовки вчителя до виховної роботи було вивчення проблеми української трудової школи та принципів її організації, її мети, положення про фізичну працю у ній, форм фізичної праці та їх зв'язку з усіма елементами навчального плану. Вважаємо доцільним представити програму курсу трудового виховання досліджуваного періоду:

”Програма курсу трудового виховання.

I. Поняття про трудове виховання.

II. Короткий історичний нарис трудового виховання.

1) епоха феодалізму;

2) епоха розкладу феодалізму і виникнення торгівельного капіталу;

3) епоха торгівельного капіталу;

4) епоха промислового капіталу.

III. Обґрунтування сучасного трудового виховання: соціально-економічне, біопсихічне, педагогічне.

IV. Буржуазна педагогіка.

A. Широке розуміння трудового виховання.

B. Трудове виховання у власному розумінні цього слова.

а) Течії у трудовому вихованні залежно від цілей трудового виховання;

б) від форми праці;

в) від поглядів на виховне значення праці;

г) від становища праці у навчальному плані і серед навчальних методів;

г) від місця, що займає праця в самому виховному процесі.

C. Відомі представники трудової педагогіки буржуазного суспільства першої течії – Рисман, Гансберг, Шарельман, Лай та ін., їх педагогічні погляди, другої течії – Кершенштайнер, Зейдель, Побст, Шере, Наторп, Дьюї та ін. Практика трудового виховання.

2) Соціалістична трудова педагогіка.

A. Ерфуртська програма, ідеї Мангеймського партейтага, Цеткіна-Щульце, Бабеля та ін.

B. Радянська педагогіка – Декларація про трудове виховання Луначарського. Трудова школа Блонського, пізні погляди Блонського, Гордона, Луначарського, Крупської на трудове виховання, московські навчальні плани, трудові школи 1922 р., трудове виховання в розумінні української радянської педагогіки, дискусія про політехнізм і професіоналізм у трудовому вихованні.

V. Практика трудового виховання на Україні, її основи та організація” [1: 42–43].

**Висновки.** Отже, підготовка вчителя до виховної роботи у сфері трудового виховання на початку ХХ століття розглядалася як важлива і необхідна частина загального формування педагогічної компетенції педагога. Навчальні плани та програми дають підстави стверджувати, що питання трудового виховання розглядалися в історичному ракурсі, були суспільно детермінованими, а також несли ідеологічне навантаження. Позитивним у справі трудового виховання було те, що вчителі вміли не лише обґрунтувати зміст праці, проаналізувати тенденції трудового виховання у різні епохи, але й реалізували прикладні завдання трудового виховання у щоденній виховній роботі.

Переосмислення місця та ролі трудового виховання в сучасних умовах потребує формування нових підходів до його реалізації, спеціальної підготовки учителя, а також детального аналізу історичного вітчизняного та зарубіжного досвіду у цій сфері.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Программы 3-летних педагогических курсов. Материалы к III Всеукраинской педагогической конференции. – Харьков: Червоний шлях, 1924. – 86 с.
2. Учебный план 3-х летних педагогических курсов для подготовки работников социального воспитания. – Харьков: Тип. Наркомпроса, 1932. – 15 с.

УДК 371. 134: 373.3

Л.М. Покорна

### **КУЛЬТУРОЗНАВЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті досліджується впровадження іноземної освіти при формуванні соціокультурної компетенції засобами дисциплін практичних і теоретичних циклів під час підготовки вчителя початкових класів.*

*Introduction of the foreign education by means of practical and theoretical disciplines while forming social and cultural competence in English teacher of primary school is investigated in the article.*

XXI століття оголошено Радою Європи віком поліглотів. Саме життя дає новий імпульс до міжнародної взаємодії, створюючи передумови для модернізації національних систем мовної освіти. Розвиток міжнародних відносин, відкриття кордонів, розповсюдження новітніх комп'ютерних технологій сприяють посиленню уваги до вивчення іноземних мов, зокрема англійської.

Основним принципом оновлення змісту навчання іноземної мови сьогодні є наповнення соціокультурної компетенції міжкультурним підходом. Нове соціальне замовлення суспільства сьогодні полягає в тому, щоб навчити учнів іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації, як способу пізнання загальнолюдської культури, підготувати студентів до толерантного сприйняття чужої ментальності, яка визначає їх поведінку і очікування подібного від співрозмовників.

Підготовка вчителя англійської мови початкових класів є актуальною проблемою освіти України, оскільки вивчення іноземної мови розпочинається в другому класі, а іноді вже у дитячих садках. Це відповідає світовій тенденції інтеграції, інтернаціоналізації освіти, що йде в руслі Болонського процесу. Для цього майбутній учитель англійської мови початкових класів повинен повною мірою володіти не тільки мовною і мовленнєвою компетенцією, але і соціокультурною, адже він виконує надскладне завдання – формування нового покоління громадян світу.

Питанням вивчення соціокультурної інформації на уроках англійської мови займалися такі вчені: А. А.Миролюбов, В. В. Сафонова, Л. Н. Яковлева, Н. Ф. Бориско, Л.Г. Веденіна, С.Ю. Ніколаєва та інші [3; 6; 7; 13; 2; 4]. Сучасна методична література розкриває окремі питання досліджуваної проблеми. Однак, у чинних програмах відсутня чітка орієнтація на засвоєння соціокультурної інформації у вищих освітніх закладах. Практика вивчення рідної та іноземної мов нерідко характеризується ізольованістю однієї мови від іншої. В результаті студенти не відчують певних зв'язків між культурами і тому їх соціокультурне мислення обмежене.



Нам імпонує думка Е. І. Пасова про те, що навчання – це лише один із аспектів освіти [5: 24]. Якщо освіта – це результат того, що набула, засвоїла людина в процесі пізнання, розвитку, виховання та навчання, то навчання – це формування умінь та навичок для конкретних прагматичних цілей, при цьому змістом навчання є ті самі уміння та навички. Тому відмінність в термінології між навчанням іноземних мов та іншомовною освітою досить значна. Значення терміна “іншомовна освіта” значно багатше та важливіше, ніж “навчання”. Іншомовна освіта є тією частиною загальної освіти людства, якою студент може оволодіти в процесі комунікативного іншомовного спілкування, а в умовах навчання його моделювання в комунікативних ситуаціях.

Отже, актуальність даної статті зумовлена: соціальними вимогами формування творчої особистості; сучасними тенденціями розвитку суспільства; невисоким рівнем сформованості у студентів умінь сприймати, відтворювати і застосовувати елементи соціокультурної інформації. Її задача – дослідити впровадження міжкультурної освіти засобами іноземних мов, які вивчаються, маючи за мету розвиток культури розуміння і толерантного сприйняття культури, традицій і звичаїв інших народів.

Культурознавчу спрямованість як основу формування соціокультурної компетенції прийнято розглядати в наступних аспектах: культурна спадщина, культурна ідентичність і ментальність народів, мова яких вивчається; міжкультурні аспекти комунікативної поведінки членів культурного співтовариства; соціокультурні норми поведінки в умовах міжкультурного спілкування. Однак якщо розглядати культурознавство як теоретико-прикладну галузь у сфері мовної педагогіки, то воно набуває додатково цілий ряд соціально-педагогічних і методичних функцій. По-перше, воно вивчає загальнотеоретичні основи розвитку полікультурної мовної особистості майбутнього вчителя в процесі паралельного вивчення мов, культур та цивілізацій. По-друге, воно сконцентроване на ціннісно-орієнтаційному змісті культурознавчої освіти засобами мов, що вивчаються, з урахуванням їх соціокультурного контексту.

У рамках соціокультурного підходу до навчання іноземної мови під міжкультурним спілкуванням розуміють функціонально зумовлену комунікативну взаємодію людей, які виступають носіями різних культурних спільнот у силу усвідомлення ними або іншими людьми їхньої приналежності до різних геополітичних, континентальних, регіональних, релігійних, національних та етнічних спільнот, а також соціальних субкультур. Мовленнєві партнери в умовах міжкультурної взаємодії, відповідно, можуть відрізнитись один від одного у відношенні до ціннісно-орієнтованого світогляду, образу та стилю життя, моделей мовленнєвого і немовленнєвого спілкування.

Соціокультурна/культурознавча освіта засобами мов, що паралельно вивчаються, є необхідною умовою для підготовки до міжкультурного спілкування. Але воно може бути ефективним лише в тому випадку, якщо цей тип освіти здійснюється з урахуванням таких принципів як принцип дидактичної культуровідповідності, принцип діалогу культур і цивілізацій. Згідно з даними принципами, під час відбору фактів і подій культури, способів їхньої інтерпретації потрібно визначити ціннісний зміст, а потім ціннісне значення матеріалів, що відбираються для формування в учнів неспотворених уявлень про історію та культуру народів, варіативність їхніх стилів життя та культурозбагачувальних взаємовпливів.

Принцип діалогу культур та цивілізацій звертає увагу на необхідність аналізу культурознавчого автентичного матеріалу з точки зору потенційних можливостей його використання під час моделювання у студентів такого культурного простору, занурення в який будується за принципом кола культур і націй. При формуванні комунікативної компетенції за рахунок соціокультурного та країнознавчого компонентів даний принцип вимагає відповіді на питання про те, наскільки реально створюються умови для полікультурного та білінгвістичного розвитку мовної особистості студентів, для їхнього усвідомлення себе як культурно-історичних суб'єктів, які є носіями та виразниками не однієї, а цілого ряду взаємопов'язаних культур, для їхньої підготовки до виконання у суспільстві

ролі культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування, для розвитку у них планетарного мислення та етики поведінки, а також таких якостей як соціокультурна спостережливість, культурне неупередження, готовність до спілкування в іншокультурному середовищі, мовний та соціокультурний такт, мовленнєвий етикет.

Формування у студентів цих якостей засобами мов, що вивчаються, повинно будуватися на основі контрастивно-порівняльного співвивчення культур і націй в контексті їхнього безпосереднього та опосередкованого історико-культурного взаємовпливу. Безумовно, принцип діалогу культур і цивілізацій передбачає також, що під час формування культурного простору в умовах іншомовного навчального спілкування використовується соціокультурний та країнознавчий матеріал про рідну країну, що дозволяє розвивати у молодших школярів на основі рідної культури уявлення про іноземну мову в іншомовному середовищі, а не лише на її опорі під час формування уявлень про іншомовне культурне суспільство, бо, як відомо з практики міжкультурного спілкування, нам постійно доводиться не лише інтерпретувати через культуру, але й являти собою власну культуру. Тому рідний світ учня не лише не повинен ігноруватись під час вивчення іноземної мови, але і враховуватись під час відбору культурознавчого наповнення сучасних підручників та посібників з іноземної мови.

Формування соціокультурної компетенції у студентів спеціальності “Початкове навчання. Спеціалізація: вчитель англійської мови молодших класів” відбувається протягом усіх п’яти років навчання. Починаючи з практичного курсу англійської мови, котрий представлений зразками сучасної англійської та американської літератури, тематичними діалогами, що ілюструють мовленнєвий етикет. Вони дають уяву про історію та культуру англомовних народів, стилі їх життя, особливості спілкування, звичаї та традиції.

Кожний теоретичний курс так само робить свій внесок у розвиток у студентів соціокультурної компетенції. Історія англійської мови розширює філологічний кругозір студентів, надає відомості про індоєвропейську родину мов, давні і сучасні германські мови. Еволюція мови вивчається з урахуванням екстралінгвістичних особливостей на тлі історичних, соціальних, економічних, культурних подій, які переживав англійський народ протягом тисячоліть. Лексикологія, що вивчає етимологію англійського словника, не може не торкатися питань християнізації кельтів і бриттів, міграції народів, набігів вікінгів, Норманської навали, культурного впливу європейських країн епох Ренесансу. У курсі порівняльної типології англійської та української мов усі порівняння здійснюються на широкому ілюстративному матеріалі, вибраному з художніх і публіцистичних творів англомовних авторів та їх українських перекладів чи з творів українських письменників. Теорія і практика перекладу навчає правилам відтворення різних назв, зокрема географічних, інтернаціоналізмів, реалій суспільно-політичного життя, усталених та ідіоматичних виразів англійської й української мов.

Література країни, мова якої вивчається, знайомить студентів з основними явищами історії англійської літератури, починаючи з її виникнення і закінчуючи сучасністю. Розглядається становлення і розвиток літературних напрямків, своєрідність літературної боротьби у різні історичні епохи. Спеціальна увага приділяється національній специфічності англійської літератури.

Студентам також пропонується спецкурс англомовної дитячої літератури, у якому творчість письменників-класиків аналізується лише частково, розглядаються ті твори, які були створені для дітей. Проте пізнавальні завдання цього курсу включають прагнення знайти місце і визначити роль і значення того чи іншого письменника, який створює книжки про дітей і для дітей, того чи іншого твору в історії розвитку дитячої літератури у загальному процесі розвитку й становлення світової літератури. Цей спецкурс переслідує також виховне завдання, настільки необхідне для майбутніх вчителів англійської мови початкових класів. У фольклорі країни мають відображення нехитрі прагнення дорослого виховати дитину. Ці прості форми і формули моральних настанов дивовижно живучі. Дитяча література нерозривно пов’язана із завданнями виховання. Не випадково, що вона внаслідок цього має

повчальний, дидактичний характер. Це вдосконалений жанр балади у творчості С. Колріджа, Р. Бернса, О. Уайльда, Р. Кіплінга, національний фонд казок, написані для дітей, романи Д. Дефо та Дж. Свіфта, які стали читом для дорослих, лимерики Ед. Ліра, пригодницька література та інші.

Країнознавство у робочому плані підготовки студентів даної спеціальності є дисципліною, котра безпосередньо призначена меті вдосконалювати соціокультурну компетенцію, знайомити їх з реаліями сучасного життя Великобританії та США, розвивати вміння комунікації в типових ситуаціях, враховуючи специфіку правил поведінки в англійськомовних країнах та закони політкоретності. Курс країнознавства сприяє комплексній реалізації цілей навчання іноземної мови: виховної, загальноосвітньої, практичної. Формування у студентів лінгвокраїнознавчої компетенції передбачає цілісну систему уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що і носії мови, і досягти у такий спосіб повноцінної комунікації.

Процес вивчення культури країни, мова якої вивчається, важко визнати ефективним у достатній мірі, якщо він призводить лише до формування у студентів конкретних соціокультурних та країнознавчих уявлень про країни, мови яких вивчаються, народів і спільнот, але не стимулює формування і розвиток у студентів стратегій вивчення будь-якої іншої культури, яка може викликати у них особистий інтерес, тому важливо не лише “що” вивчається на уроках іноземної мови, але і “як” це робиться. Дотримання принципу домінування проблемних соціокультурних та країнознавчих завдань при навчанні засобами іноземної мови орієнтує, перш за все, на врахування інтелектуального потенціалу студентів на конкретному етапі освіти та рівня їхньої комунікативної освіченості.

Таким чином, вивчення культурного простору, що моделюється за допомогою сучасної навчальної літератури з іноземної мови, і практика соціокультурного/краєзнавчого наповнення занять з іноземної мови показують, що залежно від того, на скільки авторами підручників і вчителями іноземної мови продумуються задачі і зміст культурознавчого збагачення іншомовної практики студентів, на стільки позитивним чи негативним буде ефект іноземної мови як навчального предмета. Серед необхідних умов для динамічного розвитку полікультурної особистості не менш важливими є такі як: інтегрований підхід до культурознавчого збагачення світогляду студентів під час вивчення іноземних мов; орієнтація на полікультурну і білінгвальну освіту; поєднання комунікативно-діяльнісного підходу із міжкультурним підходом протягом вивчення мов і культур. Усе це необхідне для забезпечення державного стандарту підготовки майбутнього вчителя відповідно до його кваліфікаційної характеристики. Отже, культурознавча спрямованість під час формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя англійської мови початкових класів мають перспективне значення і створює передумови модернізації національної системи мовної освіти.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бориско Н. Ф. Индивидуальный стиль овладения иностранным межкультурным общением и его моделирование в УМК // Иностранные языки в школе. – 1993. – №3. – С. 26 – 30.
2. Веденина Л. Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №1. – С. 5 – 10.
3. Миролубов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2001. – №5. – С. 11 – 15.
4. Ніколаєва С. Ю. Ступенева освіта в Україні та система навчання іноземним мовам. – К.: Ленвіт. – 1996. – 90 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1991. – 305 с.
7. Яковлева Л. Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2001. – №6. – С. 4 – 9.

## **ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ**

*У статті визначено напрями розвитку проблеми організації самостійної роботи студентів 1 курсу педагогічного факультету.*

*The article shows tendencies of the development of the problem of organization of independent work of the first year students of Pedagogical department.*

Розширення євроінтеграційних процесів у житті українського суспільства визначає напрями модернізації національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення конкурентоспроможності та мобільності, підвищення якості підготовки фахівців.

Прагнення українських університетів долучитися до Болонського процесу передбачає подальше вдосконалення кредитно-модульної організації навчального процесу, системи рейтингового оцінювання знань студентів, як необхідних умов запровадження кредитно-модульної системи. Миколаївський державний університет імені В. О. Сухомлинського ставить за мету стати рівноправним членом європейської освітньої спільноти. Багаторічний досвід застосування модульно-рейтингової системи викладачі університету використовують для переходу до кредитно-модульної системи організації навчального процесу, широкого впровадження рейтингових показників якості навчання з метою заохочення студентів до навчальної діяльності, стимулювання їх до самостійної праці.

Щоб відповідати даному рівню, фахівцю необхідно підвищувати свою професійну кваліфікацію. Сучасний ринок праці вимагає, особливо від працівника з вищою освітою, не просто певної суми знань та умінь, але й особливих навичок: уміння самостійно досягати поставлених цілей, використовуючи власні можливості.

Серед різноманітних способів підвищення кваліфікації важливу роль відіграє самостійна робота. Самостійна робота студента вищого педагогічного навчального закладу не є новою для педагогіки вищої школи. Як основна ланка у процесі підвищення ефективності підготовки фахівців самостійна робота привернула увагу таких учених, як С.І.Архангельського, В.К.Буряка, В.А.Козакова, П.І.Підкасистого та ін.

У свій час психологи Б.Г.Ананьев, О.М.Леонтьев, СЛ.Рубінштейн та інші розглядали самостійну роботу як таку, що допомагає у засвоєнні навчального матеріалу та підвищує студентську активність.

У працях Б.Г.Ананьева, О.М.Леонтьєва, СЛ.Рубінштейна наголошується, що самостійна робота сприяє підвищенню активності тих, хто навчається; забезпечує глибоке та міцне засвоєння навчального матеріалу; є дієвим фактором, що розвиває особистість.

Мета даної статті полягає в тому, щоб визначити пріоритетні напрями розвитку проблеми організації самостійної роботи студентів першого курсу педагогічного факультету.

Обґрунтування педагогічних умов наукової організації самостійної роботи студентів молодших курсів вищих педагогічних навчальних закладів окреслено у роботі К.Б.Бабенко. Автор звертається до комплексного підходу у вирішенні проблеми, розробляючи систему організації, регламентації, керівництва самостійною роботою студентів під час навчально-виховного процесу.

Планування самостійної пізнавальної діяльності студентів передбачає вирішення багатьох питань, до яких можна віднести:

- збільшення обсягу самостійної роботи у загальній системі професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя;
- ознайомлення першокурсників із завданням та особливостями організації навчального процесу у вищій школі;

- набуття та формування навичок оптимальної організації самостійної навчальної діяльності, культури інтелектуальної праці;
- виконання самостійної роботи під керівництвом викладача.

Вирішення вищезгаданих проблем І.Л.Наумченко вбачає у чіткому розмежуванні особистого та навчального часу студента, а також у безперервній взаємодії викладача та студентів.

Перевантаження студентів негативно впливає на якість та ставлення до самостійної роботи, створює умови для вироблення формального, поверхового ставлення до навчання, послаблює їхню волю в досягненні мети, знижує почуття відповідальності за результати навчання.

Організація самостійної роботи студентів під керівництвом викладача є одним із найефективніших шляхів у навчальному процесі, що розвиває самостійну творчу діяльність, значною мірою стимулює набуття та закріплення знань.

Першокурсник, який не набув навичок організації самостійної роботи, потребує допомоги викладача, якому, як правило, належить активна формуюча позиція, а студент виступає лише як той, на кого скерована така діяльність.

І.А.Шайдур наголошує на важливості участі викладача у процесі контролю самостійної роботи студента, виділяючи завдання, що є першочерговими для нього:

- актуалізація, перевірка та оцінка засвоєних знань у ході або після вивчення певного навчального матеріалу;
- створення психологічної установки на засвоєння нового матеріалу;
- виявлення можливостей і здібностей студентів, причин труднощів та помилок;
- визначення ефективності видів, організаційних форм і засобів самостійної роботи студентів, виділення серед них тих, котрі потребують корекції.

Студенти першого курсу педагогічного факультету перейшли до кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Кредитно-модульна система організації навчального процесу – модуль організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів, кожен кредит містить 2 модулі). Курс математики складається з загальної кількості годин – 360 (10 кредитів), із них загалом аудиторних занять 180 годин та самостійна робота – 180 годин.

Одним із шляхів здійснення індивідуального самонавчання під керівництвом викладача є використання модулів. Він дозволяє індивідуалізувати не тільки темп, але і зміст, так як весь навчальний матеріал розбивається за розділами на модулі (навчальні одиниці), які містять завдання різної складності. Кожен модуль складається з чотирьох частин.

1 частина містить назву теми, зміст, короткі теоретичні відомості, необхідні для розв'язування задач з теми; питання для самоперевірки; зразки розв'язку задач з методичними вказівками і поясненнями до розв'язків, алгоритми розв'язування найбільш типових задач.

2 частина містить набір завдань з розрахунку на 2 академічні години роботи студента в аудиторії; якщо вони не встигли виконати всі завдання, то можуть доопрацювати їх вдома. Це дозволяє індивідуалізувати теми самостійної роботи студентів.

3 частина містить задачі підвищеної складності, що дозволяє індивідуалізувати навчання за складністю та об'ємом.

4 частина містить домашнє завдання.

Вивчення кожної теми модуля рекомендується проводити за такими етапами:

1. Вивчити теоретичний матеріал самостійно, виділити головне.
2. Опрацювати вдома зразки розв'язків з теми та відповісти на запитання.
3. На заняттях в аудиторії відповісти письмово або усно на питання викладача з теми та приступити до розв'язання завдань 2 частини модуля.

4. Для більш поглибленого вивчення теми розв'язати завдання частини 3 і підготуватись до наступного заняття.

Після опрацювання модуля самостійно під керівництвом викладача студенти пише контрольну роботу.

Крім таких модулів – методичних рекомендацій та дидактичних матеріалів, для студентів запропонували і збірник завдань для самостійної роботи з математики для студентів спеціальності „Початкове навчання” [2].

У цьому посібнику наведені необхідні вправи, передбачені новою програмою з математики, які повинні допомогти студенту в оволодінні курсом математики. В збірнику дана певна кількість вправ і завдань для закріплення тем перед контрольними роботами, завдання до колоквиумів, передбачених програмою, а також зразки завдань контрольних робіт в кількох варіантах. Ці контрольні роботи за варіантами студенти виконують вдома як індивідуальні завдання, а модульні контрольні роботи обов'язково виконують в аудиторії в присутності викладача не менше, ніж у трьох варіантах. На початку семестру студенту повідомляється перелік завдань та види контролю самостійної та індивідуальної роботи (див. таблицю).

Таблиця.

### Перелік завдань та види контролю самостійної роботи студентів I курсу

I семестр					
Модулі	1	2	3	4	5
Самостійна робота	1. Підібрати по 10 задач з початкового курсу математики з даної тематики. 2. Операції та закони операцій над множинами. 3. Розбиття множини на класи. 4. Виконання завдань ч. IV Модуля I	1. Підібрати по 10 задач з початкового курсу математики з даної тематики. 2. Відповідності між елементами множин. 3. Відношення та їх властивості. 4. Виконання завдань ч. IV Модуля II	1. Підібрати по 10 задач з початкового курсу математики з даної тематики. 2. Правила суми та добутку. 3. Види комбінаторних сполук з повторенням елементів та без повторення. 4. Виконання завдань ч. IV Модуля III	1. Підібрати по 10 задач з початкового курсу математики з даної тематики. 2. Висловлення та предикати. Операції над ними. 3. Підготовка до колоквиуму 4. Виконання завдань ч. IV Модуля IV	1. Навести приклади алгоритмів, які використовуються в початковій школі. 2. Алгоритми, їх властивості. 3. Приклади алгоритмів. 4. Виконання завдань ч. IV Модуля V
Види контролю	1. Перевірка творчих завдань.	1. Захист системи підібраних творчих завдань	1. Тестування на знання правил та формул комбінаторики.	1. Колоквиум з теми: “Математичні твердження та їх структура”	1. Творча робота з використання алгоритмічної мови “LOGO”

Після виконання завдань самостійної та індивідуальної роботи студентів оцінюється модуль.

Самостійна робота студентів повинна бути переважаючим джерелом одержання знань, основою їх навчання. Прищеплювання навичок самостійної роботи сприяє формуванню у майбутнього вчителя початкових класів мотивації самостійної діяльності, вдосконаленню педагогічної майстерності. Тому керівництво і цілеспрямованість в організації самостійної роботи студентів – важлива сторона навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Завдяки оптимальному використанню різних засобів і прийомів навчання та елемента творчості педагогічна технологія у поєднанні з професіоналізмом викладача виступають основним інструментом досягнення мети – формування висококваліфікованого фахівця.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Скрильник Н.О. Генезис проблеми організації самостійної роботи у вищій педагогічній школі. Збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету. – Вип. 30. – Суми: Видавництво „Козацький вал”, 2006. – С. 99-103.
2. Рехтета Л.О. Завдання для самостійної роботи з математики для студентів спеціальності 6.010100 „Початкове навчання”. Збірник завдань. – Миколаїв: МДУ, 2006. – 40 с.

УДК 378

Л.О. Савченко

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*У статті розглянуті проблеми формування ціннісної компетентності майбутніх учителів.*

*The article deals with some problems of value orientations in students' life. The analysis of value orientations in students' life in higher educational establishments of economy and pedagogy is provided.*

У загальному контексті європейських тенденцій глобалізації Рада Європи визначила основні ключові компетентності, якими повинен оволодіти молодий фахівець. Відповідно до цього і мета освіти відтепер співвідноситься з формуванням базових понять компетентності. Компетентнісний підхід до професійної освіти, що реалізується в контексті Болонського процесу, дозволить зберегти культурно-історичні та етносоціальні цінності, якщо компетентність розглядати як особистісне утворення, що містять інтелектуальні, емоційні і моральні складові, які повинні бути сформовані у процесі навчання й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості.

Водночас за останні роки виявилися суперечності між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним з особистісно-професійною підготовкою фахівця до професійної діяльності, та усталеною практикою, що віддзеркалює орієнтацію переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій і вимагає принципової перебудови психологічної структури педагогічної діяльності самих викладачів сучасної професійної школи, найвищий рівень реалізації якої в умовах сьогодення вбачається в їхній спроможності безперервно формувати, поповнювати, зберігати й інтенсифікувати власний педагогічний досвід та здатності до активної передачі його майбутнім фахівцям

Зважаючи на те, що поняття “компетентність” є системним утворенням, можна виокремити такий підхід, запропонований відомим британським психологом Дж. Равеном. На його переконання, компетентність — це *специфічна здібність*, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, яка охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [1: 6].

Отже, відправним моментом визначення поняття, на нашу думку, може стати інтегрований комплексний підхід, який має спиратися на теорії професійної компетентності, розроблені відомими науковцями з проблем професійної підготовки вчителя В.Сластьоніним, Є.Шияновим та А.Марковою. Структура професійної компетентності педагога розкривається В.Сластьоніним і Є.Шияновим через педагогічні вміння, а саме поняття “компетентність” визначає єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності [2: 40-41].

Процесуально-особистісний підхід до компетентності, розроблений А.Марковою, розрахований не лише на результативність професійно-компетентної праці вчителя, а й передбачає компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань і вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості [4: 113-126]. Основні сфери діяльності вчителя в структурі професійної компетентності А.Маркова аналізує через такі складові: а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, яких вимагає педагогічна професія; г) особистісні якості [4: 7-8]. При цьому вона підкреслює, що питома вага окремих складових професійної компетентності може бути нерівноцінною. Пріоритетними, з позиції вченого, є ті складові професійної компетентності, які свідчать про результати педагогічної праці.

Здійснюючи понятійне порівняння термінів “професіоналізм” і “компетентність”, вона наголошує, що людина може бути професіоналом у своїй сфері, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань [2: 34].

Для нашого дослідження особливо важливі висновки А.Маркової стосовно того, що домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

- мотивація (спрямованість особистості та її види);
- якості (педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани і процеси);
- інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність) [4: 41].

За роки становлення національної держави, українське суспільство намагається сформувати нові цінності через переосмислення старих. Сьогодні ми спостерігаємо постійне зростання інтересу, особливо у студентства не тільки отримати диплом про вищу освіту та знання, які сприяють зростанню матеріального добробуту людини, а й пошуку місця в їхньому житті моральних, матеріальних та духовних цінностей.

Треба зазначити, що для визначення поняття „цінності” використовується термін „загальнолюдські цінності”, згідно якого найвища цінність – це людина. В той же час визначились нові поняття, такі як: нове мислення, перебудова свідомості, вихід з духовного тупика, оздоровлення економіки та політичного життя суспільства та інші. Поняття *цінність* у спеціальну філософську лексику було введено у 60-і роки. Смісл його укладався у значущості чогось (якості, характеристики, явища) у відповідності від існуючих якісних характеристик [5: 6]. А.Преображенський поняття „цінність” трактує як „високо ставити, приділяти вартості”. Аналіз закордонних джерел показав неоднозначність трактування поняття „цінність”:

- 1) трактується як вічні ідеї, абсолют;
- 2) характеристика матеріальних та нематеріальних благ;
- 3) виробництво потреб і відношення до мислення людини;
- 4) діяльність.

Розглядання поняття „цінність” у генезисі показує, що у ньому зіткнулися три основні значення: визначення матеріальних якостей, в основі якого лежить практичне та емоційне відношення людини до оцінювання предметів та явищ; визначення моральних категорій; визначення соціальних явищ характеризуючи відносини між людьми.

Сьогодні потрібно не тільки розмірковувати над цими поняттями, а готувати фахівця, який має інше мислення, погляди на суспільство та на місце людини в ньому, а відповідно і нові ціннісні орієнтації.



Проблема ціннісних орієнтацій та інтересів молоді відображена в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, таких як К.Абульханової-Славської, Л.Анциферової, Д.Архангельської, М.Бобневої, Л.Божович, В.Гаврилук, Л.Гащенко, А.Здравомислова, Л.Виготського, П.Куделі, Л.Леденьової, В.Лісовського, Т.Мальковської, Н.Паніної, З.Равкіна, А.Русенького, Н.Трикоз, Г.Цесарського, В.Сластеніна, Е.Шиянова, В.Соскіна, В.Ядова та інших.

Ціннісні орієнтації розглядаються як оцінка суб'єктом навколишньої дійсності в відповідно із суспільними цінностями, що мають особистісну значимість для суб'єкта. Ціннісні орієнтації розкривають мету, відображають ідеали, характеризують інтереси, потреби, переконання особистості.

Педагогічною наукою узагальнені теоретичні підходи до дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій молоді. Так, В.Сластенін відносить до аспектів ціннісних орієнтацій такі: багатобічна ціннісна орієнтація, що відповідає сучасному етапові суспільно-економічного розвитку суспільства; випереджена ціннісна орієнтація, спрямована на ідеали, соціальні цінності суспільства на основі світоглядних принципів; соціально цінні уміння, які формуються в діяльності. Одні з умов формування ціннісних орієнтацій студентів розглядається В.Сластеніним, як включення молоді у різні види діяльності; розвиток творчості студентів, активна участь у суспільній діяльності; літературно-художній розвиток особистості.

Як предмет психологічного дослідження ціннісні орієнтації вивчаються у взаємозв'язку з мотивацією і світоглядними структурами свідомості. Досліджуються фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій особистості. До них відносять: релігійні переконання, ідеологічні установки, життєві цілі, особистісні якості, матеріальну забезпеченість і т.д.

Розроблені методики вивчення ціннісних орієнтацій дозволяють визначити найбільш загальні орієнтири життєздатності особистості, групи людей, суспільства в цілому. До найбільше поширених і визначених методик діагностики ціннісних орієнтацій відносять тест ціннісних переваг Г.Олпорта, Ф. Вернона, Г. Ліндзі; методику ціннісних орієнтацій М.Рокіча; метод парних порівнянь Г.І. Саганенко.

У соціології ціннісна орієнтація особистості трактується як система стійких відносин до навколишнього світу, до людей та до самого себе у формі фіксованих установок на ті або інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Спрямованість особистості визначає мету, що ставить перед собою людина; прагнення, що йому властиві; мотиви, відповідно до яких він діє. Часто в науковій літературі категорій „ціннісне відношення”, „ціннісна установка”, „ціннісні орієнтації” трактуються як синоніми.

Ціннісна установка – це усвідомлення особистості своєї внутрішньої позиції та готовності до дії.

Ціннісні орієнтації – система стійких відносин особистості до навколишнього середовища і до самого себе у формі фіксованих відносин та ті та інші матеріальні та духовні цінності [4: 128].

Ціннісні орієнтації, таким чином відображають змістову сторону направленості особистості, характер її відносин до діяльності.

Отже, інтегративний підхід до визначення структури ціннісної компетентності майбутнього вчителя дає змогу охопити всю основну систему морального ставлення педагога: до себе, дітей, батьків учнів, колег, навколишнього світу. *Ціннісна компетентність є проєкцією особистісного ставлення до об'єктів життя. Саме система відносин виявляє особистісно-моральну і професійну сформованість готовності майбутнього вчителя до здійснення педагогічної діяльності.*

Професійно ціннісна компетентність як інваріантна характеристика, з одного боку, відображає відпрацьовану досвідом систему професійних норм і правил поведінки вихователя, а з іншого — є психолого-педагогічним інструментом впливу вчителя на

внутрішній світ дитини. **Подальшу** свою роботу ми вбачаємо у розробці складових професійно ціннісної компетенції майбутнього вчителя.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер.с англ. – М., 2001. – 142 с.
2. Слостенин В.А. Формирование личности советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: 1996. – 308 с.
4. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика. – К.: Преса України, 2003. – 320 с.
5. Слостенин В.А., Г.И. Чижакова. Введение в педагогическую аксеологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
6. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К., 2004. – С.16-25.

**УДК 371.382**

**Н.В. Слюсаренко**

### ***ГРА ТА ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ***

*У статті на основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури представлена авторська класифікація педагогічних ігор та проаналізовані можливості використання ігрової діяльності під час підготовки майбутніх учителів.*

*The author's classification of pedagogical games is given in the article according to the analysis of psychological and pedagogical literature. The possibilities of using playing activity in the process of preparing of future teachers are analyzed in the article.*

У системі підготовки майбутніх учителів особливе місце має посідати ігрова діяльність, яка містить значні можливості для формування особистості педагога. Великі можливості гри визначаються головним чином тим, що вона виросла на основі практичної діяльності людей. З одного боку, гра відображає прогрес суспільства, являючи собою засіб передачі накопиченого досвіду від покоління до покоління, з іншого – надає можливість особистості впливати на оточуюче середовище.

На необхідність використання ігрової діяльності у процесі формування особистості вказували ще класики античної педагогіки (Платон, Аристотель, Квінтіліан та інші) та видатні педагоги минулого (Я.А.Коменський, Дж.Локк, Ж.Ж.Руссо, Й.-Г.Песталоцці, Ф.Фребель, Р.Оуен та інші), які не тільки визнавали виховне значення гри, але й вказували на необхідність педагогічного керівництва нею.

Розробка теорії гри у зарубіжній педагогіці почалася у ХІХ столітті і пов'язана з іменами В.Вундта, Г.Спенсера, Ф.Шиллера. Основоположником дидактичної гри став Ф.Фребель, який першим кваліфікував гру як педагогічне явище і довів, що вона може виконувати навчальні завдання. Популяризаторами використання гри у навчанні були М.Монтесорі і Д.Колоцца.

У російській педагогіці перші згадки про виховну цінність гри з'явилися у другій половині ХVІІІ століття (І.І.Бецький, М.І.Новиков та інші), а в другій половині ХІХ століття почала формуватися прогресивна теорія гри (П.П.Блонський, П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт, А.І.Сікорський, К.Д.Ушинський та інші), яка згодом отримала наукове обґрунтування у працях С.Л.Рубінштейна, Л.С.Виготського, В.В.Давидова, О.М.Леонт'єва, Д.Б.Ельконіна та інших психологів і педагогів.

Досліджували ігрову діяльність та її вплив на формування особистості З.М.Богуславська, В.М.Букатов, А.С.Газман, Т.Н.Доронова, Р.І.Жуковська, А.В.Запорожець, М.В.Кларін, Р.М.Миронова, В.В.Петрусинський, А.І.Ткаченко, А.П.Усова, С.Г.Якобсон та багато інших науковців.

Разом із тим більшість наукових розвідок присвячена дослідженню впливу ігрової діяльності на дітей дошкільного і шкільного віку, тоді як гра активізує роботу мислення людини у будь-якому віці, а емоції, які виникають при цьому, не лише оптимізують її протікання, а також спонукають особистість до розвитку.

З огляду на це метою даної статті стало виявлення можливостей використання ігрової діяльності під час підготовки майбутніх учителів.

Зауважимо, що в більшості сучасних психолого-педагогічних досліджень гра розглядається як джерело творчих сил, розвитку і самореалізації особистості та як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Д.Б. Ельконін підкреслює, що гра виступає як засіб пізнання, як засіб розвитку поведінки людини, її розумових дій та мотиваційно-споживацької сфери. Тобто, гра виконує і навчальну, і виховну, і розвиваючу функції. Беручи до уваги, що суть педагогічного процесу – це єдність процесів навчання, виховання та розвитку, можна зробити висновок, що використання ігор цілком відповідає завданням цілісного педагогічного процесу будь-якого навчального закладу.

Ігрова діяльність надає можливість використовувати здобуті знання, „вступати” у різні стосунки при вирішенні ситуації, взятої з реального життя або змодельованої у грі, завдяки чому збагачується соціальний досвід людини, розвиваються здібності, формується особистість.

Науковцями зроблено чимало спроб класифікувати таке явище як гра. Велика кількість різноманітних класифікацій виникла тому, що ігри з однаковими правилами, інформаційною базою можна використовувати з різною метою. Класифікацію ігор розуміють як створення порядків ігор на основі принципових і загальних ознак та закономірних зв'язків між ними. Будь-яка класифікація базується на видових ознаках об'єктів. Часом вид співвідносять з рангом, розрядом, типом. Л.Г.Тишевська, аналізуючи наявні класифікації, зазначає: „К.Гросс розділяв ігрові явища на чотири групи: бойові, любовні, імітаційні, соціальні. Це за ідеєю соціальної діяльності. Англійська дослідниця ігор А.Гомм поділяє ігри, побудовані на „ловкості й удачі”. У середині 30-х років у СРСР В. Всеволодський-Герн-Гросс увесь світ ігрових явищ розбив на три основних формальних види: ігри драматичні, спортивні та орнаментальні. Системний підхід до класифікації, зроблений Є.Добринською та Е.Соколовим. Вони розрізняють ігри за їх направленістю” [9: 16].

Беручи до уваги наявні у психолого-педагогічній літературі класифікації ігор, науковець пропонує в основу класифікації покласти людську діяльність, яку ці ігри відображають, і поділяє їх на:

1. Фізичні та психологічні ігри і тренінги: рухливі, експромтні, вивільняючі, лікувальні.

2. Інтелектуально-творчі: дидактичні; будівничі, трудові, технічні; електронні, комп'ютерні, ігри-автомати; ігрові методи навчання.

3. Соціальні ігри: сюжетно-рольові, ділові.

4. Комплексні.

Науковці виділяють також два типи ігор:

– ігри з фіксованими, відкритими правилами (більшість дидактичних, пізнавальних, рухливі ігри, інтелектуальні, музичні, ігри-атракціони);

– ігри з прихованими правилами (сюжетно-рольові ігри, у яких правила приховані у нормах поведінки конкретних соціальних ролей).

На думку Л.К.Грицюк, Л.А.Завацької, О.С.Семенова, серед багатьох існуючих класифікацій ігор практичний інтерес мають дві: за мотиваційними і за змістовно-

процесуальними критеріями. Перша з них акцентує увагу на об'єктах впливу гри і поділяє їх на:

- 1) психо-чуттєві (сенсорні), які сприяють розвитку гостроти сприймання, мислення і пізнання навколишнього світу, що є основою для набуття знань, умінь;
- 2) рухові – здійснюють тілесний розвиток людини, формують такі необхідні фізичні якості, як: спритність, гнучкість, силу, швидкість, координацію рухів;
- 3) соціальні – сприяють соціалізації особистості у процесі спілкування, виконанню необхідних правил, виробленню моральних рис;
- 4) розважальні – сприяють відпочинку, емоційному задоволенню, естетичній насолоді.

Друга класифікація базується на змісті та способах проведення ігор. За нею ігри поділяються на такі види: рухливі; малорухливі; інтелектуальні; музичні; сюжетно-рольові; забави, атракціони; конкурси тощо [3].

Різноманітна діяльність під час гри дозволяє виділити також ігри дозвілля, в які люди грають за власним бажанням, з власної ініціативи та ігри педагогічні, які використовують педагоги з метою розв'язання конкретних навчально-виховних завдань.

Педагогічні ігри (дидактичні та творчі) роблять процес навчання цікавим і захоплюючим. Вони найчастіше вводяться в інші види діяльності, будучи їхньою емоційною основою. Такі ігри виконують гносеологічну, ідеологічну, соціологічну, психологічну та дидактичну функції [5].

Дидактична гра – це ігрова форма навчання, у якій одночасно діють два початки: навчальний, пізнавальний та ігровий, захоплюючий. Вона має свою стійку структуру, що відрізняє її від будь-якої іншої діяльності. Основні структурні компоненти дидактичної гри: ігровий задум, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичні завдання, обладнання, результат гри. Така гра має чітко визначну мету.

Ігровий задум відображено, як правило, у назві гри. Він закладається у дидактичне завдання, яке треба вирішити у навчальному процесі. Ігровий задум часто виступає у вигляді запитання, що проектує хід гри, або у вигляді загадки. У будь-якому випадку він надає грі пізнавального характеру, висуває до учасників гри відповідні вимоги відносно знань.

Виконання ролей вимагає творчого пошуку, активізації мислення під час вирішення проблемних ситуацій.

Етапи гри відповідають етапам навчального заняття. У більшості випадків це актуалізація опорних знань, вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого, перевірка знань.

Кожна дидактична гра має свої правила, які обумовлюють порядок дій та поведінку учасників у ході гри, допомагають створенню на занятті робочої атмосфери. Правила гри розробляють відповідно мети заняття та індивідуальних особливостей учасників. Тим створюються умови для розвитку самостійності, наполегливості, творчості. Крім цього, правила гри виховують вміння керувати своєю поведінкою, підкорятися вимогам колективу.

Суттєвою частиною дидактичної гри є ігрові дії, які здійснюються за правилами гри, активізують пізнавальну діяльність учасників, надають їм можливість виявити свої здібності; використати знання, вміння та навички для досягнення мети, визначеної грою.

У більшості випадків ігрові дії здійснюються після усного вирішення завдань. Керуючи грою, викладач за необхідності активізує її хід, використовуючи різноманітні прийоми, підтримує інтерес до гри, допомагає. Ігрові дії учасників – це швидкі відповіді на запитання, виконання практичних завдань, уважне спостереження за відповідями своїх товаришів тощо.

Основою дидактичної гри є її пізнавальний зміст, тобто: засвоєння нових знань, формування умінь та навичок.

У фіналі гри оголошується результат, який надає їй завершеність.

Усі структурні компоненти гри пов'язані між собою. Без ігрового задуму та ігрових дій, без правил дидактична гра неможлива, вона перетворюється у виконання вказівок,

вправ. Тому викладачеві готуючись до такого заняття варто скласти порядок проведення гри, визначити час, протягом якого вона буде відбуватися, врахувати рівень знань та вікові особливості студентів, реалізувати міжпредметні зв'язки. Поєднання всіх елементів гри та взаємозв'язок між ними підвищують організованість гри, її ефективність, призводять до бажаного результату.

Ефективність використання ігор на різних етапах заняття різна. Так, під час засвоєння нових знань можливості дидактичної гри значно поступаються традиційним формам навчання. Тому ігрові форми проведення занять частіше використовують для перевірки результатів навчання, формування у студентів професійних умінь та навичок.

Визначення місця дидактичної гри у структурі заняття та поєднання елементів гри і навчання залежить від правильного розуміння педагогами функцій дидактичних ігор та їх класифікації (навчальні, контрольні, узагальнюючі), від вміння використовувати їх відповідно до дидактичних завдань заняття.

Організація дидактичних ігор вимагає такого:

- правила повинні бути зрозумілими для всіх учасників;
- треба, щоб зміст вимагав розумової діяльності учасників, активізував їх пізнавальну діяльність;
- дидактичний матеріал, що використовується, має бути зручним;
- облік результатів варто вести у відкритій, зрозумілій формі;
- якщо під час заняття використовують декілька ігор, то чергують легкі і більш складні за змістом;
- ігрова діяльність має бути раціональною, тобто відповідати почуттю міри;
- гру обов'язково треба закінчити під час заняття і підвести підсумки, адже тільки у такому випадку вона матиме позитивний результат.

Якщо дидактичні ігри допомагають засвоїти навчальний матеріал, то творчі спрямовані на розвиток у студентів творчого потенціалу, оволодіння прийомами та засобами творчої діяльності. Під час творчої гри вирішують творчу задачу, формують одне або декілька адекватних задумів її вирішення.

Ігрова форма вирішення творчих задач має значні переваги: цікавість, підвищення пізнавальної мотивації, змагальність і співробітництво; надає можливості для розвитку творчих здібностей особистості.

Творча гра поєднує у собі ігрову, навчальну та професійну діяльність, що виражається у співвідношенні творчого і достовірного. Достовірною є задача, яку потрібно вирішити, засоби та прийоми її розв'язання, спілкування між учасниками під час гри, емоції. Виконання ролі – творчій процес. У будь-якій творчій грі розподіл і виконання ролей найбільш значний та складний психологічний етап. Творчі педагогічні ігри містять значні можливості для самовираження людини через роль. Виконуючи ролі, студенти перебувають у творчому пошуку, знаходять принципове вирішення творчих завдань.

Одним з найважливіших психолого-педагогічних принципів є гнучка зміна ролей, яка дозволяє навіть під час вирішення однієї задачі спробувати виконати декілька ролей. Роль допомагає глибоко осмислювати задачу, формує способи її постановки та вирішення. Гнучка зміна ролей допомагає кожному із учасників гри випробувати всі точки зору, рівні та підходи до вирішення ігрового завдання і, як наслідок, до глибокого розуміння суті та методів творчості [6].

Вершиною еволюції ігрової діяльності є сюжетна або рольова гра („уявна ситуація” за термінологією Л.С. Виготського) [4: 5].

Специфіка рольової гри в тому, що умови і способи розвитку ситуації, яка моделюється, є відносно нестандартними. Ці ігри дають простір для творчої уяви, дозволяють студентам розвивати ситуацію залежно від особистісних можливостей, від наявного досвіду, від якостей виконавця ролі. Рольова гра сприяє актуалізації цих якостей, стимулює гармонійний розвиток особистості.

В останні десятиліття популярними стали симуляційні ігри (лат. *simulare* – прикидатися), у ході яких студенти відтворюють ситуації реального життя та порівнюють свої дії з діями інших людей (фахівців) [8].

В.В.Петрусинський серед нових ігрових форм виділяє психотехнічні ігри і соціально-психологічний рольовий тренінг. Психотехнічні ігри являють собою процедури групового розучування вправ, спрямованих на розвиток різноманітних психічних функцій: уваги, пам'яті, уваги, емпатії тощо. Соціально-психологічний рольовий тренінг спрямований на вирішення внутрішніх конфліктів індивідуума під час відпрацювання навичок виконання тих чи інших соціальних функцій. Так, наприклад, перебування в ролі „начальника”, „лідера”, „зірки” примушує учасників гри відчувати, пережити своєрідність тієї чи іншої ролі, вийти за межі стереотипів, що склалися, набути певний досвід [4].

Існують різні модифікації рольової гри: сюжетно-рольові ігри, ділові, організаційно-діяльнісні, ситуативно-рольові (ігровий тренінг) та інші. Так, Н.М. Михайлова розглядає орієнтаційно-рольові ігри і наводить схему моделі таких ігор на основі аналізу рольових ігор, яка складається із смислових блоків: соціологічного, ігротехнічного, ігрової взаємодії, колективного аналізу, блоків педагогічного конструювання гри і педагогічного управління соціальною орієнтацією у грі. На основі створеної моделі нею були запропоновані варіанти проведення орієнтаційно-рольових ігор з метою забезпечення можливостей пізнання учасниками гри деяких особливостей суспільних відносин шляхом включення їх у ігрові ситуації та формування у них моральної поведінки. Назва гри, орієнтаційно-рольова, підкреслює її функціональну сторону (соціальна орієнтація) і спосіб реалізації функції (рольова взаємодія) [7]. Сюжетно-рольові ігри найчастіше розподіляються на рольові, ігри-драматизації та режисерські.

Серед дидактичних ігор одні науковці виділяють такі: інтелектуальні, пізнавальні, рухливі, гру-працю. Інші поділяють дидактичні ігри на ділові, рольові, ігри-драматизації [14].

У психолого-педагогічній літературі наведена велика кількість різноманітних класифікацій ігор. Так, наприклад, класифікацію ділових ігор знаходимо у працях А.А.Балаєва, С.А.Габрусевича, Г.А.Зоріна, В.Р.Прауде, А.М.Смолкіна та ін.

А.А.Балаєв виділяє п'ять модифікацій ділової гри: імітаційні ігри, операційні ігри, виконання ролей, метод інсценування, психодрама і соціодрама [2].

А.М.Смолкін поділяє ділові ігри за призначенням; характером ситуацій, що моделюються; за способом передавання та обробки інформації; за характером ігрового процесу тощо [12].

О.Г.Хоменко пропонує поділити навчальні ділові ігри профорієнтаційного змісту відповідно до основних дидактичних завдань на чотири типи:

1. Ігри „Знавці”. Основне дидактичне завдання – засвоєння базових професійних знань.

2. Ігри „Умільці”. У дидактичному плані спрямовані на оволодіння професійними навичками і вміннями діяти в стандартних ситуаціях.

3. Ігри „Шукачі”. У дидактичному аспекті здійснюють перенесення знань і умінь в нестандартні ситуації, засвоєння творчого досвіду.

4. Ігри „Професіонали”. Їх дидактичне завдання – комплексне застосування професійних умінь у ситуаціях, максимально наближених до виробничих [13].

В.Р.Прауде, досліджуючи проблеми використання ділових ігор у навчальному процесі, розробив найбільш повну, на нашу думку, класифікацію ділових ігор та запропонував напрямки їх використання. Він поділяє ділові ігри на п'ять груп:

1) за характером ситуацій, що моделюються: гра з суперником, гра з природою, гра-тренування;

2) за характером ігрового процесу: гра-протидія, гра-взаємодія, гра-змагання;

3) за способом передавання та обробки інформації: ігри з використанням звичайних засобів зв'язку і звичайних носіїв інформації, ігри з використанням автоматизованих навчальних приладів (запрограмовані ігри);

4) за динамікою процесів, що моделюються: ігри з обмеженою кількістю ходів, ігри з необмеженою кількістю ходів, ігри, що розвиваються самостійно;

5) із урахуванням часу моделювання: ігри з масштабом часу, ігри без масштабу часу [10].

Організація на заняттях ділових ігор відповідає потребам майбутніх учителів у застосуванні своїх знань на практиці, сприяє розвитку їх професійних здібностей. В основу сценарію ділової гри покладають явище, проблему, яка має значну кількість підходів (теоретичних, практичних), обумовлених різними позиціями особистості.

Суть ділової гри полягає у відтворенні певної професійної ситуації у її стандартизованому вигляді та пошуку оптимальних напрямків розвитку та шляхів вирішення даної ситуації. Слід зазначити, що в ході ділової гри розробляється кілька варіантів розв'язання будь-якої проблеми, проводиться оцінка кожного з них, приймається рішення і визначається механізм його реалізації.

Будь-яка гра спрямована на розвиток особистості студента. Так, в інтелектуальних іграх треба швидко прийняти правильне рішення в нестандартній ситуації, у сюжетно-рольових – придумати, зобразити тощо.

На основі аналізу відомостей про педагогічні ігри, вміщених у психолого-педагогічній літературі, нами була розроблена їхня класифікація, представлена на рисунку 1.

Вважаємо за необхідне навести наші міркування стосовно цієї класифікації. На нашу думку, чіткої грані між дидактичними і творчими іграми провести не можна. А тому розподіл педагогічних ігор на дидактичні та творчі – умовний, адже будь-яка гра передбачає творчість. Тобто всі ігри можна віднести до творчих у тій чи іншій мірі. Аналогічні висновки мають місце щодо дидактичних ігор, тому що, на нашу думку, під час будь-якої гри людина чогось навчається. З цього боку – всі ігри можна вважати дидактичними, навіть рухливі, в яких необхідно вивчити певні правила, навчитися правильному виконанню вправ тощо.

У педагогічному процесі вищого навчального закладу з високою ефективністю можна використовувати і дидактичні, і творчі ігри.

Ігровий метод навчання передбачає обов'язкову взаємодію викладача і студентів, у ході якої педагог не лише організує ігрову діяльність, а й викликає необхідні почуття. У результаті цього відбувається процес засвоєння навчального матеріалу та розвиваються здібності особистості. При цьому досягнення мети передбачає використання різноманітних засобів навчання і, на нашу думку, наявність почуттів у роботі викладача, що викликають у студентів – учасників гри відповідні почуття [11].

Варто зауважити, що, на відміну від традиційних методів навчання, гра надає передусім розвивальний ефект, який часто домінує над навчальним. Використання ігор також допомагає підвищити мотивацію до вивчення навчального предмету, активізувати інтерес, уяву, творчий пошук, експериментування.

На жаль, у педагогічній діяльності гра не завжди використовується як рівноправний засіб виховання та розвитку особистості. Ми погоджуємося з Б.Г.Ананьєвим, який писав, що багато спеціалістів з дитячої психології перетворили гру у вікову форму предметної діяльності, характерну лише для дошкільного віку дитини. Але гра як особлива форма діяльності має свою історію розвитку, що охоплює всі періоди людського життя. У підлітковому, юнацькому, середньому, навіть у літньому віці існують різноманітні її прояви... [1].

Отже, гра – потужний комплексний фактор навчання і виховання, що поєднує у собі всі основні методи педагогіки, спрямовані на організацію колективної діяльності з метою всебічного розвитку особистості, тому педагогам треба систематично використовувати ігрову діяльність у своїй практичній роботі, зокрема зі студентами вищих навчальних закладів.

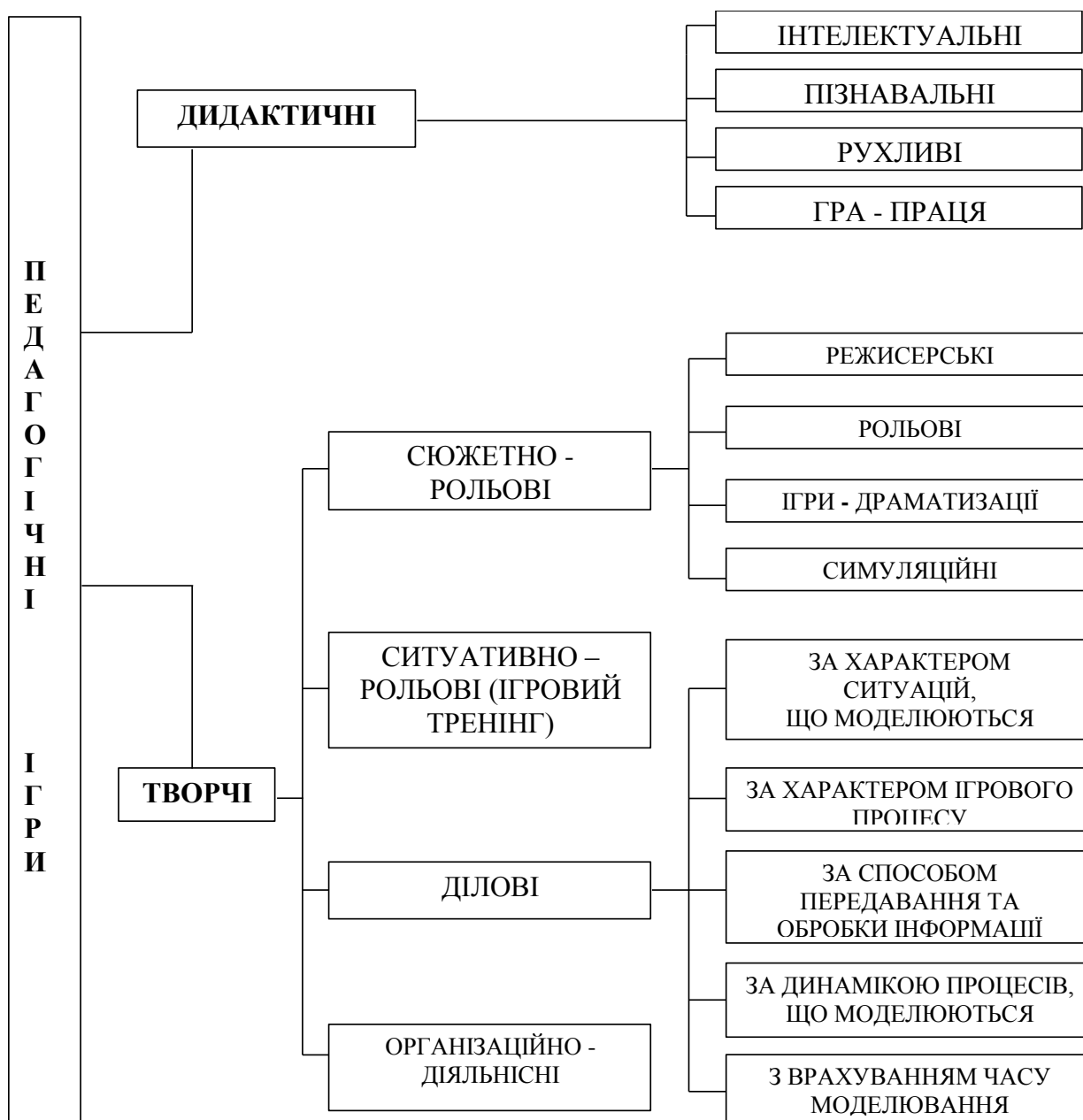


Рис. 1. Класифікація педагогічних ігор.

Але, як показує аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, на практиці вони використовуються час від часу, несистематично. Мало уваги приділяють їм і під час підготовки майбутніх учителів, а тому подальші дослідження науковців можуть бути пов'язані з розробкою змісту дидактичних і творчих ігор для навчального процесу вищої школи, зокрема для підготовки учителів початкових класів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания: Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т.2. / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М.: Профиздат, 1986. – 95 с.
3. Грицок Л.К., Завацька Л.А., Семенов О.С. Ігри та розваги у навчально-виховному процесі з учнями. – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин.держ.ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 148 с.
4. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрусинского.-М.: Прометей, 1991. – 219 с.
5. Мамигонов В.Г., Мамигонова Т.А. Педагогические игры: содержание и возможности // Сов.педагогика. – 1981. – №2. – С. 96-104.



6. Методологические проблемы научно-технического творчества. – М.: Институт философии и права, 1988. – 297 с.
7. Михайлова Н.Н. Игра как средство социальной ориентации старшеклассников: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 /Моск. гос.пед.ин-т. – М., 1986. – 19 с.
8. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. – К., 1999. – 350 с.
9. Організація та методика ігрової діяльності: Метод. вказівки до вивчення курсу / Л.Г.Тимошевська (укладач). – Х., 1998. – 24 с.
10. Прауде В.Р. Применение деловых игр в учебном процессе: Учебное пособие. – Рига: ЛГУ им. П.Стучки, 1985. – 75 с.
11. Слюсаренко Н.В. Розвиток творчих здібностей учнів 5-9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності: Навч.-метод. пос. – Херсон: Айлант, 2002. – 148 с.
12. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 115 с.
13. Хоменко А.Г. Учебные деловые игры как средство формирования профессиональных умений студентов техникумов и колледжей (на примере строительных специальностей): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 148 с.
14. Штепа О.Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 190 с.

**УДК 371.13: 37. 035. 6: 39**

**А.К. Солодка**

### ***НАВЧАННЯ ІНІЦІАТИВНОГО МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ***

*Стаття присвячена процесу формування міжкультурної комунікації у вивченні іноземної мови, виявленню особливостей міжкультурного навчання в освітньому середовищі.*

*This article is devoted to process of intercultural communication forming in foreign language teaching, to revelation of particular features of intercultural teaching in education environment*

Різні рівні проблеми інтеркультурної комунікації розглядались у дослідженнях А. Полякової, І.Морковіної, Є.Верещагіна, В.Костомарова, І.Тер-Мінасової, В. Фурманової, Т. Астафурової, Е.Сепіра, Дж. Мейла, Дж.Фаркаса, Ю. Босс-Нюнінга, Ю. Зандфукс, В. Фтенакіса, А. Зонне, В.Валхінер.

Метою даної статті є виявлення зв'язку і взаємозалежності викладання іноземної мови і міжкультурної комунікації. Актуальність статті обумовлена завданням вивчення іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних культур і полягає в тому, що мови повинні вивчатися в нерозривній єдності з культурою народів, що говорять на цих мовах.

Навчити спілкуватися (усно і письмово), навчити вільно створювати, а не тільки розуміти іноземну мову – це важка задача, ускладнена ще і тим, що спілкування – не просто вербальний процес. Його ефективність, окрім знання мови, залежить від безлічі факторів: умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження (міміки, жестів), наявності глибоких фонових знань (лексики з національно-культурним компонентом значення) і багато іншого [1].

До компонентів культури, що несуть національно-специфічне забарвлення, можна віднести наступні:

а) традиції (стійкі елементи культури) і обряди (які виконують функцію неусвідомленого прилучення до відповідної системі нормативних вимог); б) традиційно-побутова культура; в) повсякденне поведіння (звички представників певної культури, прийняті в соціумі норми спілкування), а також зв'язане з ним невербальне спілкування; г) „національні картини світу”, що відображають специфіку сприйняття навколишнього світу,

національні особливості мислення представників тієї або іншої культури; г) художню культуру, що відображає культурні традиції того або іншого етносу [2].

Специфічними особливостями володіє і сам носій національної мови і культури: національний характер, система емоційного складу, національно-специфічні особливості мислення [3].

Традиційне викладання іноземних мов у ВНЗ зводилося до тем повсякденного спілкування. Таким чином, реалізовувалася майже винятково одна функція мови – функція повідомлення, інформативна ж функція залишалася пасивною. Викладання іноземних мов на підставі тільки текстів зводило комунікативні можливості мови до пасивної здатності **РОЗУМІТИ** кимсь створені тексти, але **НЕ СТВОРЮВАТИ** (без цього реальне спілкування неможливе).

У даний час на рівні вищої школи вивчення іноземної мови як засобу спілкування між фахівцями різних країн розуміється не як чисто прикладне і вузькоспеціальне завдання навчання фізиків мові фізичних текстів, геологів – мові геологічних і т.і. Вузівський фахівець – широко освічена людина, що має фундаментальну підготовку. Відповідно, іноземна мова фахівця такого роду – і знаряддя виробництва, і частина культури, і засіб гуманітаризації освіти. Усе це припускає фундаментальну і різнобічну підготовку з іноземної мови.

Для того, щоб навчити іноземній мові як засобу спілкування, потрібно створювати ситуацію реального спілкування, налагодити зв'язок викладання іноземних мов із життям, активно використовувати іноземні мови в живих, природних ситуаціях. Максимальний розвиток комунікативних здібностей – от основне перспективне завдання. Для його вирішення необхідно оволодіти і нові методи викладання, спрямовані на розвиток усіх чотирьох видів володіння мовою, і **принципово нові навчальні матеріали, за допомогою яких можна навчити ефекту спілкування**.

Тому інформативні бесіди (як форма ініціативного мовлення) можна вважати однією з основних форм прояву міжкультурної комунікації в процесі навчання, і, отже, найважливішим компонентом навчання усного мовлення. Даний компонент у методичному плані мало вивчений, хоча його методичні потенції вбачаються досить перспективними.

Інформативні бесіди про події з життя студентів можуть бути класифіковані за різними критеріями. Так, за ступенем і характером підготовки вони розподіляються на підготовлені і непідготовлені (експромтні). Цей розподіл трохи умовний – адже будь-яка групова бесіда можлива настільки, наскільки учні вже опанували необхідними для її ведення мовними уміньми і навичками. З цього погляду бесіди завжди підготовлені. Разом з тим обговорення повсякденних подій може випереджатися безпосередньою підготовчою роботою. У цьому випадку можна говорити про підготовлені інформативні бесіди.

За ступенем керованості бесіди можуть бути жорстко керованими, при особистій участі викладача, а також можуть керуватися посередньо, майже без його мовного втручання, головним чином за допомогою паралінгвістичних засобів. По питомій вазі монологічного і діалогічного мовлення такі бесіди можуть бути переважно діалогічними або ж, навпаки, характеризуватися перевагою монологічної форми спілкування. Однак, слід відзначити, що, застосовуючи перераховані вище критерії, ми одержуємо не розподіл бесід на види або підвиди, а такі їхні різновиди, за якими можна простежити лінію їх ускладнення і розвитку, тобто еволюцію навчання міжкультурної комунікації, причому не тільки по роках навчання, але й у межах одного року.

Методику проведення інформативних бесід варто розглядати під кутом навчання діалогічному і монологічному мовленню. Необхідно відзначити, що монологічне мовлення не є антиподом мовлення діалогічного: у будь-якій бесіді, у тому числі й у бесідах про події з життя студентів, є в наявності елементи як монологічного, так і діалогічного мовлення з перевагою (спонтанним або планованим) того або іншого.

Нерозривна єдність діалогу і монологу не означає, що варто відмовитися від роздільного навчання кожної з цих форм спілкування. Однак монолог у принципі повинний мати підготовчий характер стосовно наступної групової бесіди як найбільш природної і

часто зустрічається у формі спілкування. У той же час з ряду причин помилково було б уявляти собі групову бесіду як просте чергування змінюючих один одного монологів. Причини ці наступні: по-перше, при докладних монологічних висловленнях учнів різко скорочується час мовлення на кожного окремого студента. По-друге, будь-яка бесіда має свій внутрішній механізм протікання і розвитку, що включає вміння вільного і логічно послідовного розпитування співрозмовника про факти, що представляють інтерес, вміння швидко і логічно реагувати на зустрічні питання, даючи розгорнуті відповіді й у разі потреби, переходячи від відповіді до контрпитання, реагувати на висловлення співрозмовника протиставленням своєї думки, зустрічною інформацією, згодою, додаванням і т.і., ініціативно почати бесіду і переключатися з теми на тему. Таким чином, монолог як одна з форм спілкування або важко відрізняється від розгорнутої діалогічної репліки, або являє собою елемент підготовки до наступної бесіди.

Бесіди можна розділити на однотемні і багатотемні. Природно, що однотемні бесіди простіші багатотемних і тому повинні передувати їм, оскільки до складного звичайно готуються через прості, односкладні. Однотемні бесіди обумовлюють і гарантують багатотемні, які є вищим рівнем спілкування на заняттях (П.Б.Гурвич, Б.А.Лапідус, М.В.Ляховицький):

- природні діалоги (групові бесіди також) найчастіше протікають з кількаразовою зміною тем і ситуацій; крім того, багатотемні бесіди дозволяють повернутися до тієї або іншої теми;

- у жорстких умовах навчання бажана більш-менш тривала мовна діяльність тих, хто навчається, що також легше здійснити в межах декількох тем, чим у рамках однієї якої-небудь теми;

- приплив нової інформації не однаковий у межах різних тем, і природно, що чим більша кількість тем порушується в бесідах, тим більша імовірність одержання і передачі нової інформації; крім того, можна заздалегідь припустити, що не всі теми викликають у студентів однаковий інтерес, і чим більш торкається тем в бесіді, тим імовірніше прояв інтересу до однієї або декількох з них;

- можливість розвитку культурно-побутових тем через центри, що розширюються, що дозволяє неодноразово повертатися до однієї і тієї ж теми кожний раз на новому змістовному і мовному рівні. Таке концентричне розширення легше всього реалізується в багатотемних бесідах [4;5].

Так, при вивченні кожної нової теми, що має “вихід” у реальне спілкування, доцільно проводити короткі бесіди в межах саме цієї теми, перш ніж цей матеріал буде “задіяний” у багатотемних бесідах. Крім того, однотемні бесіди необхідні, коли виникає можливість оперативного відображення в мові учнів якоїсь актуальної події.

Таким чином, групові багатотемні бесіди (полілог) є вищою формою діалогічного спілкування на заняттях, тоді як інші типи діалогів (однопарний, симультанно-парний, підгруповий) повинні відігравати підлеглу роль у процесі навчання усного мовлення. Дійсно, парний діалог перед аудиторією вкрай “нерентабельний” з погляду часових витрат, завжди несе на собі явний відбиток штучності. Симультанно-парний діалог, навпаки, надзвичайно рентабельний, оскільки різко збільшує час мовлення на кожного студента, але його головним недоліком є неможливість адекватного контролю з боку викладача за правильністю.

Таким чином, основним методом здійснення міжкультурної комунікації може бути тільки групові бесіди за участю всієї групи, з більш-менш докладними монологічними висловлюваннями, але з перевагою в цілому діалогічної форми спілкування. Такий груповий діалог за формою повинний являти собою багатотемну інформативну бесіду про події з життя студентів на матеріалі навколишньої дійсності.

Найважливішою умовою проведення таких бесід є природна мотивація висловлень учнів, свідомість особистісної цінності обговорюваного змісту. Роль викладача в проведенні таких бесід поступово зводиться до загального керування її протіканням шляхом, головним чином, забезпечення логічних, асоціативно-обумовлених переходів від теми до теми, але

поступово зменшується, набуваючи більш сховані, непрямі форми природного залучення студентів у бесіду за допомогою умовних сигналів, жестів і т.і. Не менш важливим варто вважати вміння комунікантів ініціативно включитися в розмову в силу виниклої внутрішньої потреби висловитися. У цілому можна сказати, що групова бесіда, що протікає при дотриманні всіх перерахованих вище умов, наближається по своїх параметрах до бесіди, що могла б мати місце в рідній мові.

Для ілюстрації наведемо приклад такої бесіди. Наприклад, бесіда починається вступним повідомленням викладача про його відношення до кіно і про останнє відвідування кінотеатру з зупинкою після 3-4 пропозицій для спонукання учнів до ініціативного розпитування. Після відповіді на запитання та попередньо з'ясувавши, хто зі студентів дивився який-небудь новий цікавий фільм, просить його розповісти про це всім. Після цього, здійснюючи логічний перехід до наступної теми, говорить, що в кіно він ходить не часто, а по вечорах вважає за краще дивитися телевізор. Задавши ряд питань про те, які передачі подобаються студентам, перелічує свої улюблені передачі. Назвавши серед них, наприклад, програму "Ранкова пошта", говорить, що з якоїсь причини він не зміг подивитися цю передачу в минулу неділю і хотів би довідатися її зміст і думку групи про цю передачу. Студенти, доповнюючи один одного й обмінюючись думками про окремі номери передачі, викладають її зміст. Подякувавши, переходить до однієї з підтем теми "Спорт" – "Спортивні передачі по телебаченню" і просить згадати, які спортивні передачі кожний з них дивився востаннє, які команди (спортсмени) брали участь у цих змаганнях, хто переміг, який був рахунок і т.і. З'ясувавши в ході опитування, що студенти не зовсім готові до обговорення даного питання, можна провести підготовку цього етапу бесіди через симультанно-парну роботу, виносячи ключові слова і вирази цієї підтеми на дошку і повторюючи їх. Під час проведення діалогів можна ходити між рядами, коректуючи їхню мову, включаючись на якийсь час в окремі діалоги, потім, з метою контролю одна-дві пари учнів повторюють свої діалоги перед аудиторією. Після цього цей етап бесіди проводиться ще раз: студенти розповідають про спортивні телепередачі, відповідаючи на уточнюючі питання викладача й однокурсників. У процесі бесіди з'ясовується, що студент Х., палкий футбольний уболівальник, не зміг подивитися останній матч кубка світу, тому що саме в цей час був на дні народження. Skorиставшись цим, можна попросити розповісти про день народження друга, після чого студент відповідає на уточнюючі питання учасників бесіди. Довідавшись, що одним із подарунків до дня народження була книга, дуже легко здійснюється логічно обґрунтований перехід до теми "Читання книг". Задавши ряд питань про ставлення до читання книг взагалі і з'ясувавши, хто почав читати нову книгу, просимо розповісти цього студента, про цю книгу з установкою на розгорнуті відповіді останнього і можливі контрпитання тих, що розпитують.

Чи досяжний вищеописаний рівень спілкування до кінця початкового етапу навчання англійської мови? Для відповіді на це питання варто зупинитися на підготовці до проведення групових бесід, оскільки не підлягає сумніву, що вміння і навички, необхідні для участі в таких бесідах, обумовлені підготовкою, що криється в самій методиці навчання усного мовлення, її організації.

Така підготовка, що ніби знаходиться за рамками інформативних бесід, забезпечується як специфічною структурою роботи над темою усного мовлення, так і розвитком спеціальних, переважно діалогічних умінь.

Кожне таке окреме вміння – це вміння вирішувати визначене умовно-мовленеве завдання по темі. У кожному ланку входять підготовчі вправи до вузлового мовленевого завдання і саме завдання як підсумок. Неважко переконатися, що якщо по кожній культурно-побутовій темі виділити вузлові мовленеві завдання і забезпечити відображення повсякденних подій по цих темах у періодично повторюваних бесідах, то цим у значній мірі була б забезпечена міжкультурна комунікація на заняттях.

У цьому зв'язку має значення послідовність цих ланок, їхній взаємозв'язок і взаємодія. Розподіл кожної культурно-побутової теми на ряд послідовно реалізованих мовленевих

завдань підготовлює і тим самим забезпечує багатотемність інформативних бесід про події з життя учнів.

Підготовка до участі в інформативних бесідах, що виходить за рамки бесід, здійснюється також за рахунок спеціального навчання основним умінням діалогічного мовлення. Його структуру складають “діалогічні пари”: питання – відповідь + контрпитання, питання – відповідь + додаткове висловлювання, констатація – зустрічна констатація й ін. У результаті цього діалогічна мова стає більш схожою на природну, втрачає характер “допиту”.

Можна виділити основні вміння діалогічного мовлення з метою додання навчання діалогічно-функціональної єдності міжкультурного характеру: а) вміння ініціативно задавати питання (вміння розпитувати, контрпитання, переривання співрозмовника питаннями); б) вміння давати розгорнуті відповіді; в) вміння висловитися без прямого або непрямого спонукання, тобто вміння ініціативно почати бесіду й вміння протиставити інформації співрозмовника свою власну, зустрічну; г) вміння ініціативного переключення з теми на тему. Ці вміння є по своїй суті зовнішнім відображенням базисних умінь, що забезпечує будь-яку природну мовленеву діяльність. Розвиток умінь участі в груповій бесіді може здійснюватися двома шляхами: опосередковано, за допомогою виконання спеціальних вправ на розвиток мовленевої ініціативи учнів, і безпосередньо, за допомогою системи прийомів керування груповою бесідою.

Таким чином, відповідна організація культурно-побутових тем усного мовлення з розподілом їх на вузлові мовленеві завдання і наступне відображення повсякденних подій у багатотемних групових бесідах забезпечують реально-інформативну комунікацію на заняттях. Перераховані вміння ініціативного мовлення складають ту основу, на якій будується проведення і розвиток таких бесід. Розвиток цих умінь забезпечує протікання інформативних бесід, що у цілому не втрачають характер звичайного діалогу і включають різнобічні мовні контакти.

Щоб проведення інформативних бесід стало дійсно звичним, важливо дотримуватися визначеної градації в ускладненні їхньої структури: від підготовленої бесіди до експромтної, від однотемної до багатотемної, від переваги коротких монологічних повідомлень до діалогічної форми мовлення, від призначення учасників бесіди до вільної участі в ній, від використання твердих і повних опор до безопорної бесіди, від заучених реплік до все більш вільної їх варіації, від словесних стимулів для управління бесідою до все більш широкого застосування системи умовних сигналів і т.і.

Отже, говорячи про подальші перспективи інформативних бесід, можна виділити наступні основні лінії їхнього ускладнення на основі ініціативного мовлення: розширення тематичного діапазону групових бесід; удосконалення умінь діалогічного і монологічного мовлення; органічний взаємозв'язок монологічних і діалогічних елементів, їх злиття і взаємодія; розвиток умінь ініціативного, асоціативно-органічного переключення з однієї теми на іншу; неухильне збільшення питомої ваги ініціативного мовлення учнів у порівнянні з реактивним; більша природність самостійного включення в групову бесіду; скорочення дій по відкритій підготовці до участі в груповій бесіді, поступова заміна їх імпліцитною, закамуфльованою підготовкою; подальше зростання ролі паралінгвістичних засобів включення комунікантів у бесіду при одночасному скороченні словесного втручання викладача.

Розвиток групових бесід по всіх зазначених лініях у їхній взаємодії приводить до розвинення ініціативного мовлення у все більш повній відповідності подібним по змісту бесідам, що мають місце в рідній мові.

Подальше дослідження процесу ініціативного мовлення проходить у напрямку застосування нових методів викладання іноземної мови за спеціальним спрямуванням.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Солодка А.К. Через мову – до розуміння культури. З досвіду використання лінгвокультурології у полікультурному вихованні учнів старшої школи // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1.

2. Солодкая А.К. Проблемы формирования вторичной языковой картины мира в процессе лингвистической подготовки студентов // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції: Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної. – Полтава, 2006.
3. Солодка А.К. Використання етнопсихології та психології міжкультурних відмінностей у вихованні вторинної мовної особистості // Рідна школа. – 2006. – №7 (918).
4. Гурвич П. Основы обучения усной речи на языковых факультетах: курс лекций. – Владимир, 1995.
5. Лapidус Б.А. Вопросы методики преподавания второго иностранного языка. – М., 1992.

УДК 378.14

Л.Г. Сугейко

### **ФОРМУВАННЯ КАЛІГРАФІЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ – ПЕРЕДУМОВА ЯКОСТІ ПИСЬМА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті висвітлено питання формування каліграфічних навичок майбутніх учителів початкових класів, а також подано рекомендації щодо проблеми вдосконалення змісту і методів викладання каліграфії.*

*The article is devoted to the problem of forming of calligraphic skills of future teachers of primary school and the recommendations of improving the context and methods of teaching calligraphy are given.*

Розбудова української національної школи має здійснюватися з урахуванням принципів державної освітньої політики, зокрема гуманізації й демократизації, а також найширшого впровадження в освітній процес державної мови.

Особливого значення в сучасних умовах набуває система початкового навчання, а саме навчання грамотного й розбірливого письма.

Загальновідомо, що оволодіння першокласниками мовою починається з навчання грамоти, мета якого – навчити дітей читати і писати, розвивати усне та писемне мовлення школярів одночасно з розвитком їхнього мислення. Для того, щоб методично правильно реалізувати з учнями першого класу програмні завдання щодо навчання дітей правильно писати букви та їх поєднання, вчителю початкових класів слід враховувати закономірності формування чіткого і швидкого письма та можливостей дітей оволодівати цими навичками.

Тому до підготовки вчителя початкових класів ставляться нові вимоги, відповідно до яких випускники вищого педагогічного закладу повинні оволодіти сучасними теоретичними знаннями, здобути ґрунтовні практичні навички, набути творчих якостей та високої професійної майстерності.

Важливе місце в системі фахової підготовки вчителів початкових класів посідає практичний курс каліграфії, основне завдання якого – озброїти студентів педагогічного факультету знаннями та вміннями, необхідними для формування графічних навичок молодших школярів.

Аналіз методичної літератури та практики початкової школи показує неоднорідність як у принципах організації цього процесу, так і в змісті та методиці навчання. Така невизначеність значною мірою зумовлена недостатньою теоретичною та практичною підготовкою вчителя до формування та удосконалення графічних навичок письма на початковому етапі навчання.

Курс каліграфії на факультеті початкового навчання викладається за рекомендованою Міністерством освіти України програмою (Каліграфія. Програма з каліграфії та методичні рекомендації до неї для студентів педагогічних інститутів спеціальності “Початкове навчання” /Укл. В.А.Трунова. – К.: ІСДО, 1996. – 40с.), яка передбачає “навчати майбутнього

вчителя початкових класів правильного, чіткого, швидкого і красивого письма, виправити хиби його почерку, виробити техніку письма крейдою на класній дошці, озброїти знаннями методики навчання каліграфії” [1].

Визначена мета не втратила своєї актуальності й сьогодні.

Досвід роботи за вказаною програмою переконує в доцільності предмета у вузівському навчанні, курс каліграфії, як один із основних у фаховій підготовці, викликає глибокий інтерес у студентів, значно підвищує рівень їх підготовки до майбутньої роботи.

Разом із тим у змісті програми виявлено істотні недоліки, що й викликало потребу її перегляду та удосконалення.

Так за час, що пройшов із початку укладання програми, здійснено низку наукових досліджень, спрямованих на розробку методики формування графічних навичок письма в молодших школярів, результати яких варті впровадження як у шкільну практику, так і в систему підготовки вчителів початкових класів.

Провідними, на наш погляд, у побудові сучасної методики навчання письма мають бути висновки українських учених-методистів М.С.Вашуленка, О.Ю.Прищепи, Н.Ф.Скрипченко та ін. про те, що формування графічної навички письма є невід’ємною складовою частиною процесу навчання грамоти, який здійснюється за звуковим аналітико-синтетичними методом. Вчені доводять: письмо не зводиться лише до моторного акту руки. В основу формування усвідомлених графічних навичок має бути покладений складовий принцип української графіки, що сприятиме не просто каліграфічному, а й грамотному письму; навичка письма є синтетичною, вона складається з цілого ряду окремих умінь, кожне з яких на етапі початкового оволодіння графікою вимагає спеціальних виправлень. До них належать уміння: виконувати звуковий аналіз слова, правильно встановлювати послідовність у ньому звуків; переводити сприйняті звукові образи у графічні; писати вивчені літери з дотриманням правильної конфігурації і сполучати їх між собою, враховуючи графічні особливості кожної сусідньої пари.

Викладені вище теоретичні положення значною мірою реалізовані в прописах (Федієнко В.В. Прописи: Навчальний посібник у 2 частинах – Х.: В.Д. “Школа”, 2005 – 64 с.) та інших авторів, які широко використовуються класоводами в школах України, однак застосування їх у практиці навчання каліграфії у вузі програмою не передбачено.

Графічні вправлення майбутніх учителів у зошитах із друкованою основою, на наш погляд, є значно ефективнішим, ніж письмо в зошитах із відповідною розліновкою. Така робота дає можливість студентам не тільки навчитися писати всі букви українського алфавіту, а й глибше засвоїти розділ “Навчання грамоти”, сутність провідного у вітчизняній методиці звукового аналітико-синтетичного методу, одним із принципів якого є синхронність у навчанні читання й письма, усвідомлювати структуру уроку письма нової букви, добирати дидактичний матеріал до кожного уроку тощо.

Ознайомитись же з порядком письма букв за генетичним принципом студенти матимуть можливість під час вивчення методики проведення каліграфічних вправ у 2 та наступних класах.

Не менш істотним прорахунком у побудові програми є відведення переважної більшості навчального часу на засвоєння студентами шрифту букв та методики проведення уроку письма в першому класі. Однак, як відомо, процес становлення графічної навички письма триває й упродовж наступних етапів початкового навчання: на уроках каліграфії в другому класі та під час так званих каліграфічних хвилинок, запроваджених на кожному уроці рідної мови в третьому та четвертому класах. Шкільна практика показує, що 8-10 хвилин, відведених для вправлень із каліграфії, часто використовуються вчителями формально і не дають бажаних наслідків, оскільки при побудові і проведенні каліграфічних хвилинок не беруться до уваги індивідуальні особливості почерку, які склалися в дітей на цей час, фізіологічні можливості учнів, не враховується зв’язок між графічним та мовним матеріалом, що вивчається на уроці. В українській педагогічній літературі методика проведення цього структурного елемента уроку майже не розроблена. В цьому плані варті

уваги дослідження російських методистів Л.В.Желтовської та К.М.Соколової, які зробили спробу класифікувати каліграфічні вправи та сформулювати принципи побудови завдань, спрямованих на удосконалення почерку учнів 3-4 класів (вправи на дотримання однакової висоти букв, нахилу та паралельності, відпрацювання правильного письма форм окремих букв, складних випадків їх з'єднань тощо).

На заняттях із каліграфії майбутній учитель повинен не тільки засвоїти правила письма всіх літер алфавіту, а й оволодіти методами та прийомами побудови і проведення вправ, спрямованих на удосконалення набутих учнями навичок, попередження можливих графічних помилок, виправлення індивідуальних недоліків почерку дітей.

Зміст робочої програми з каліграфії, на нашу думку, слід доповнити наступними питаннями: підготовчі вправи та їх роль у навчанні письма; завдання уроків каліграфії в 2 класі; принципи побудови зошитів із друкованою основою; структура уроку каліграфії в другому класі; особливості письма в зошитах в одну лінійку; принципи побудови і класифікація каліграфічних вправ, спрямованих на формування почерку учнів 3-4 класів (вправи на дотримання однакової висоти букв, нахилу та паралельності, відпрацювання правильного письма форм окремих букв); каліграфічні хвилинки, можливості інтегрування у їх проведенні каліграфічного та мовного матеріалу, методика побудови.

Перспективу підготовки майбутніх учителів щодо викладання каліграфії вбачаємо в проведенні інтегрованих занять із методикою викладання української мови в початкових класах, а також в озброєнні студентів діагностичними та корекційними методиками виявлення рівня засвоєння учнями програмних завдань із навчання каліграфії, в уведенні спецкурсу, присвяченого методиці навчання каліграфії дітей, які пишуть лівою рукою.

Отже, оволодіння методикою викладання каліграфії та самою каліграфією, вміння каліграфічно писати в зошиті та на класній дошці, упевнено знати звукову сторону мови, способи позначення звуків на письмі, вміти коментувати написання букв та їх поєднань, користуватися всіма видами та прийомами письма, знаходити графічні помилки у своєму письмі та в письмі своїх однокурсників є одним із найголовніших завдань каліграфії, що покликане формувати майбутнього вчителя початкових класів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Каліграфія. Програма з каліграфії та методичні рекомендації до неї для студентів педагогічних інститутів спеціальності "Початкове навчання" /Укл. В.А.Трунова. – К.: ІСДО, 1996. – 40 с.
2. Кирей І.Ф., Трунова В.А. Методика викладання каліграфії в початковій школі. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.
3. Кирей І.Ф. Методика сприяння успішності з каліграфічного письма //Поч.шк. – 1989. – №11.
4. Прищепа К.С. Навчання каліграфічного письма //Поч.шк. –1985. – №5.
5. Сарапулова Є.Г. Нетрадиційний підхід до розв'язання проблеми красивого і грамотного письма //Поч.шк. – 1994. – №11.
6. Скрипченко Н.Ф., Вашуленко М.С. Буквар: Підручник для 1 класу. – К.: Освіта, 1001 – 143 с.
7. Трунова В.А. Вчимося правильно писати: Навчально-наочний посібник. – СМІЛ: Київ-Ізмаїл, 2002. – 120 с.
8. Хорошковська О.Н. У світі чарівних букв: Буквар для шкіл з українською мовою навчання. – К.: Освіта, 1997 – 143 с.

**УДК 378**

**Н.Г. Тіхонова**

### ***ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО СПІЛЬНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ ІЗ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ***

*У статті порушено питання підготовки студентів до спільної роботи вчителя з батьками учнів початкових класів із екологічного виховання.*



*The article views the question of pupils' preparation to joint work of a teacher with the parents of elementary school's pupils in ecological education.*

В умовах становлення національної школи важливим є формування педагогічного професіоналізму майбутніх вчителів. На сьогодні **актуальність проблеми** пояснюється тим, що вона виявилася на перетині багатьох загальнонаукових, соціально-культурних і морально-етичних процесів. Державні національні документи з питань сучасної освітньої політики в Україні оцінюють освіту як важливий засіб забезпечення здоров'я нації та екологічної безпеки. Необхідність виховання екологічної культури як складника загальної культури особистості зафіксовано в Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), у Концепції національного виховання та інших державних документах.

Сучасний етап розвитку суспільства спонукає до вирішення проблем не тільки соціально-економічного та політичного характеру, а й якісного ставлення людей до природи, корінних змін у системі екологічного виховання підростаючого покоління. Виникає необхідність нового підходу в навчально-виховному процесі школи з метою залучення учителем до цієї роботи батьків учнів.

**Мета статті** полягає у розкритті форм та методів формування спільної роботи учителя й батьків учнів із екологічного виховання та впровадження їх у навчально-виховний процес студентів психолого-педагогічного факультету.

Майстерність педагога визначається насамперед його умінням володіти навчально-виховною ситуацією в аспекті "батьки – дитина – вчитель". Саме тому Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") розглядає одним із найбільш пріоритетних напрямів виховання "організацію родинного виховання та освіти як важливу ланку виховного процесу і забезпечення педагогічного всеобучу батьків" [3: 12].

Загалом, питання співпраці вчителів і батьків досліджувалося багатьма педагогами. Зокрема, у дослідженнях Л. М. Назаренко така взаємодія представлена родинно-виховним простором, який розкривається як фактор соціального становлення дитини. Автор підкреслює, що вплив родинного виховання в окремих випадках є сильнішим за цілеспрямований виховний процес школи [4: 1]. Цілком зрозумілим є те, що майбутні вчителі повинні навчитися безпосередньо співпрацювати з батьками своїх вихованців. Це у свою чергу позитивно вплине на формування особистості молодшого школяра.

Слід зазначити, що велика відповідальність за виховання дітей у суспільстві вимагає вдосконалення педагогічної освіченості батьків. У науковій праці І. В. Дубінець, наголошується на тому, що педагогічна просвіта батьків належить до актуальних освітянських історико-педагогічних проблем. Обґрунтовуючи доцільність педагогічної просвіти батьків на сторінках вітчизняних журналів другої половини XIX ст., автор подала пропозиції щодо визначення її характеру і змісту. Найбільш поширеним напрямом реалізації педагогічної просвіти батьків, як свідчать результати проведеного дослідження, було опублікування інформації, відомостей теоретико-практичного характеру переважно психолого-психологічного спрямування (статті-твори, статті-наукові роздуми, статті-спогади, статті-щоденники, статті-обмін думками, перекладні статті тощо), а також конкретних методичних розробок для батьків [1: 8].

Справді, у навчально-виховному середовищі, орієнтованому на розвиток особистості, необхідно передбачати інтереси батьків у досягненні спільної мети сім'ї й школи. Здебільшого батьки учнів ставляться з великим інтересом до всього, що відбувається у класі та школі, до тієї роботи, яка проводиться з дітьми повсякденно, про що повинні пам'ятати майбутні педагоги.

Варто зазначити, що підготовка майбутніх учителів початкових класів передбачає вивчення навчальних дисциплін, програмовий зміст яких визначає пріоритетні напрями спільної роботи вчителя та батьків.

У зв'язку з цим виявляється важливим аналіз змісту екологічної підготовки майбутнього учителя початкових класів на психолого-педагогічному факультеті. Центральне місце належить навчальній роботі, яка регламентується навчальними планами й програмами і передбачає вивчення навчальних дисциплін, проведення польової та педагогічних практик. Навчальні дисципліни, які пропонуються до засвоєння можна диференціювати таким чином:

По-перше, дисципліни, предметом вивчення яких є людина і природа (“Основи природознавства”, “Людина і світ” з методикою викладання”, “Методика викладання природознавства”, “Анатомія, фізіологія та патологія дітей з основами генетики”, “Актуальні проблеми викладання природознавства”, “Основи екології”, “Основи психогігієни” та ін.). Названі дисципліни відіграють важливу роль у формуванні екологічної культури студентів, оскільки розкривають закони життя на планеті, формують розуміння фізичного та духовного здоров'я людини і природні фактори його збереження.

По-друге, дисципліни суспільного та психолого-педагогічного циклів, завдання яких – вивчати взаємозв'язок суспільства і природи на різних етапах еволюційного процесу, соціального становлення людини (“Основи соціалізації особистості”, “Соціальна педагогіка”, “Теорія та історія соціального виховання”, “Соціальна робота у сфері дозвілля” та ін.).

По-третє, дисципліни математичного циклу, що створюють умови для розвитку у студентів умінь кількісно оцінювати стан природних об'єктів і явищ, позитивних та негативних наслідків діяльності людини у природному і соціальному оточенні. Тестові завдання дають змогу розкривати питання про навколишнє середовище, охорону природи, раціональне використання її багатства.

По-четверте, предмети гуманітарно-естетичного циклу (“Дитяча література”, “Образотворче мистецтво з методикою викладання”, “Основи етики і естетики”, “Етика та психологія сімейного життя”, “Основи сценічного та екранного мистецтва” та ін.), які сприяють розвитку ціннісних орієнтацій, естетичних і моральних якостей виявлення творчості і ставлення до навколишнього середовища.

Формування у майбутніх учителів початкових класів здатності свідомо використовувати знання з екології (науки), екологічної етики та власні вміння і досвід при виконанні конкретних дій, відчуття відповідальності за свої вчинки стосовно природи є важливим завданням підготовки фахівців, що дозволить у майбутньому формувати екологічні знання молодших школярів. З іншого боку, на це впливає такий компонент мікросоціуму, як сім'я. Екологічне виховання дітей у сім'ї передбачає:

- усвідомлення дитиною себе як частини природи, що є основою життя;
- формування відчуття відповідальності за природу як національну, вселюдську цінність, основу життя на Землі;
- оволодіння знаннями, практичними вміннями й навичками раціонального природокористування та розвитку здібностей оцінювати стан навколишнього середовища й передбачати наслідки своїх дій;
- оволодіння дітьми знаннями про природу свого краю, залучення їх до активної екологічної діяльності, виховання дбайливого ставлення до природних багатств України;
- тісний зв'язок із традиційним народним вихованням любові до природи, опора на педагогіку народного календаря, де всі пори року, кожна дата, свята, тісно пов'язані з природою рідного краю, з природою самої людини;
- розвиток у дітей потреби в спілкуванні з природою, її благодатному впливу і прагненням до пізнання навколишньої природи в єдності з морально-етичними переживаннями;
- нетерпиме ставлення до тих, хто завдає шкоди природі [5: 36].

Як відомо, загальноосвітня школа теж покликана виховувати у школярів любов до рідної природи, охорони навколишнього середовища. Ефективність такої освіти залежить передовсім від дотримання продуманої цілеспрямованої комплексної системи у її здійсненні. Слід зазначити, що учнів, а також їхніх батьків, доцільно ознайомлювати з усіма основними

аспектами охорони природи: природничонауковим, ідеологічним, економічним, юридичним, оздоровчо-гігієнічним, морально-етичним і науково-пізнавальним. Саме такий підхід є педагогічно мотивованим при підготовці майбутніх учителів до навчально-методичної роботи в школі.

Майбутньому педагогу необхідно усвідомити, що для формування в учнів пізнавальних інтересів з питань екологічного характеру потрібна додаткова інформація, яка містить нове й цікаве порівняно з програмовим матеріалом або відрізняється іншим підходом до вивчення, особливою формою викладу.

Спільна робота учителя початкових класів з батьками учнів – це насамперед скоординована діяльність, яка здійснюється у таких напрямках:

- під час проведення екскурсій;
- у процесі роботи гуртків;
- при виконанні суспільно-корисної праці;
- під час масових заходів;
- у процесі виконання домашньої й самостійної робіт.

Поєднуючи індивідуальну, групову та масову форми діяльності, майбутні вчителі повинні вміти проводити разом з батьками диспути, конференції, конкурси, змагання, вечори.

Зокрема, вчитель початкових класів Г. С. Дудчак, подає на розгляд наступну структурну модель роботи з батьками [2: 44].

Педагогічна вітальня	Педагогічний тренінг	Консультації	Анкетування
“Круглий” стіл	Ділові ігри	Групові	Тестування
Усний журнал	Рольові ігри	Індивідуальні	Вікторини
Вечір запитань і відповідей	Дискусії	Клуб знавців	Діагностування
Педагогічний калейдоскоп	Аналіз ситуацій	Прес-конференція	Експрес-опитування
	Мозкова атака		Проектна методика

Успіх екологічного виховання учнів молодшого шкільного віку може досягатися наступним:

- професіоналізмом учителя та його особистісним впливом на вихованців;
- організацією системи різних видів діяльності й взаємодією в аспекті “батьки – дитина – вчитель”.

У роботі з батьками вчитель має прагнути, щоб вони усвідомили власну роль і значення для дітей: батьки – не лише носії знань, а й зразок для наслідування.

Таким чином, питання підготовки студентів до спільної роботи з батьками учнів щодо екологічного виховання є актуальним і залишається відкритим для проведення подальших досліджень у цьому напрямку. Перспективним видається удосконалення роботи зі студентами щодо екологічних знань, розуміння значення екологічного виховання, особистісного впливу на стан навколишнього середовища та їх підготовки до екологічного виховання учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубінець І. В. Педагогічна просвіта батьків у вітчизняній періодичній пресі другої половини ХІХ століття: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2001. – 24 с.
2. Дудчак Г. С. Виховання особистості через створення оптимального середовища // Початкова школа. – 2006. – № 6. – С. 44.
3. Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України. – Кіровоград, 2004. – 186 с.

4. Назаренко Л. М. Родинно-шкільний виховний простір як фактор соціального становлення особистості підлітка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Херсон, 2005. – 17 с.
5. Програма формування педагогічної культури батьків / За редакцією Постового В. Г. – К., 2003. – С. 35–36.
6. Пустовіт Н. Педагогічне значення громадського екологічного руху // Рідна школа. – 2004. – № 7–8. – С. 23–25.

УДК 37.035

О.В. Хмизова

## **ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*Публікацію присвячено висвітленню основних напрямів і шляхів формування лідерської позиції у майбутніх вчителів початкових класів як складової їх професійної компетентності.*

*The article is devoted to the main directions and ways of forming of leader's position of future primary school teachers as a part of their professional competence.*

Нова освітня парадигма самореалізації особистості висуває на перший план потребу у вчителів, який, взаємодіючи з дітьми на основі особистісного підходу, створюючи у навчально-виховному процесі партнерські стосунки, надає вихованцям можливості соціально цінного вільного самовизначення і самоствердження.

Необхідною умовою такої взаємодії виступає професійна компетентність педагога, який за специфікою своєї діяльності поєднує виконання функцій лідера і керівника.

Питання лідерської ролі вчителя вивчали А.С.Макаренко, І.П.Іванов, Ю.З.Гільбух, О.В.Киричук, Я.Л.Коломинський, К.Кларк, А.Болдвін, Л.Термен, Д.Кетена. Ми розглядаємо проблему формування лідерської позиції педагога в контексті дослідження виховання лідерської позиції у молодших школярів, зважаючи на важливість самоцінності особистості вчителя в цій виховній технології.

Метою статті є висвітлення основних напрямів і шляхів формування лідерської позиції у майбутніх учителів початкових класів як складової їх професійної компетентності.

Проблеми змісту, структури, вимірювання професійно-педагогічної компетентності розглядалися у дослідженнях Л.І.Божович, Г.С.Костюка, В.О.Сухомлинського, І.Д.Беха, О.Я.Савченко, В.А.Сластьоніна, К. Юр'євої, А.К.Маркової, Н.В.Кузьміної, В.А.Семиченко, І.А.Зимньої, І.А.Зязюна.

Так, К.Юр'єва визначає професійно-педагогічну компетентність як здатність фахівця кваліфіковано й ефективно діяти не тільки в стандартних умовах, але й вирішувати професійні завдання в ситуаціях, які вимагають творчого підходу [10]. За А.Марковою, професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, який досягає добрих результатів у навчанні і вихованні школярів. Компетентність учителя визначається також співвідношенням у реальній праці професійних знань та умінь з одного боку і професійних якостей, – з іншого [5]. Отже, в професійно-педагогічній компетентності вченими передбачається інтеграція професійних знань, умінь, навичок та професійних особистісних якостей вчителя зі здатністю їх практичного застосування.

І.Зимня характеризує сформовану професійну компетентність як комплекс таких складників: готовність до виявлення компетентності; володіння знаннями змісту компетентності; досвід виявлення компетентності у стандартних і нестандартних ситуаціях;

ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування; емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [3: 25].

Структура педагогічної компетентності змістовно представлена в дослідженні А.Маркової, де ототожнюється з педагогічним професіоналізмом і охоплює п'ять виділених сторін праці вчителя як п'ять основних блоків педагогічної компетентності (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, результативність навчально-виховної роботи, співвідношення між професійними знаннями та вміннями, професійні якості вчителя).

К.Юр'єва в структурі професійно-педагогічної компетентності визначає такі складові: професійні знання, вміння, навички і досвід їх застосування; методологічну, психолого-педагогічну; спеціально-предметну; методичну.

Отже, професійна компетентність розглядається як інтегральна якість особистості, що має свою структуру, дає можливість фахівцеві максимально ефективно здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку і самовдосконаленню.

Вважаємо необхідним уточнити зміст поняття „лідерська позиція”. По-перше, аналізу підлягає така психологічна характеристика особистості як „позиція”. По-друге, в якості фундаментальної основи дослідження постає феномен лідерства, який ми будемо розглядати відносно педагогічних колективів.

На основі вивчення загально-філософської та психолого-педагогічної літератури можна виділити два магістральних напрямки, перший з яких досліджує позицію як узагальнену характеристику положення індивіда у статусно-рольовій, внутрішньо-груповій структурі (Б.Д.Паригін, Я.Л.Коломинський). Другий напрямок розуміє позицію як стійкий компонент особистості (Б.Г.Ананьєв, К.К.Платонов, Л.І.Божович). Вияв і ствердження особистісної позиції вчені-психологи пов'язують із самовизначенням особистості (В.І.Войтко, А.В.Петровський).

Аналіз теоретичних і емпіричних досліджень з даної проблеми дає можливість визначити лідерську позицію як комплексне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе у складності соціальних відносин. Зовнішньо вона виявляється у лідерській поведінці і діяльності. Внутрішньо лідерська позиція зумовлюється системою установок, цілей і цінностей та відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості.

Ураховуючи те, що структура лідерської позиції особистості містить 3 основні компоненти:

- когнітивний (відповідні знання, вміння, навички, переконання);
- мотиваційно-емоційний (мотиви, потреби, емоції, ставлення);
- діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, діяльність, поведінка), практично формувати її у майбутніх педагогів необхідно у діалектичній єдності вказаних складових.

Лідерська позиція в якості лідерського статусу може розглядатись (за Б.Д.Паригінім) з функціонально-рольового, професійного, морально-етичного, самооцінного аспектів[6].

Під лідерством ми розуміємо (за Л.І.Уманським) явище активного ведучого впливу особистості – члена групи – на групу в цілому. Володіння позицією лідера може бути обумовлено реалізацією особистістю певних якостей, які виступають ціннісними для групи (Р.Л.Кричевський). Стійкість статусної позиції відображає ступінь емоційних уподобань членів групи, причому функціонування ціннісного обміну виступає провідним фактором динаміки лідерства (О.І.Василькова).

В.О.Сухомлинський звертав увагу вчителів на те, що „будь-який первинний і загальноосвітній колектив багатий на людей, які мають яскраві індивідуальні задатки, здібності, інтелект, обдарування. Майстерність виховання полягає в тому, щоб ці індивідуальні риси виявлялися у вольовій спрямованості особистості, в глибоко розвиненій людській гідності, у палкому захопленні, у здоровому самолюбстві. Якщо глибоко вникнути у творчу майстерню умілих вихователів, то можна помітити, що їхні зусилля, спрямовані на створення колективу, починаються, по суті, з відкриття і шліфування яскраво виражених особистостей” [8: 439]. При цьому видатний педагог підкреслював, що життя шкільного

колективу – це „єдність духовного життя вихователя і вихованців, єдність їх ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переживань. Передати людині моральну культуру, ідейні переконання, навчити жити в суспільстві, утвердити морально-етичні принципи – все це вимагає того ступеня духовної єдності, на якому вихователь і вихованець почувають себе однодумцями” [8, с. 433-434].

Критеріями оцінки результативності професійно-педагогічної діяльності вчителя (за І.А.Зязюном) є показники сформованості відповідної основи діяльності учня, які визначають здатність школяра до самостійного управління власною діяльністю та самим собою. Основним результатом виступає ефективність розвитку найважливіших сфер особистості учня: пізнавально-логічної (уявлень про довколишній світ, прийомів пізнавальної діяльності) та операціональної (вміння регулювати практичну діяльність, використовувати знання для розв’язання життєвих завдань) [7].

Для досягнення вищевказаного вчитель обов’язково повинен відчувати свою нерозривну єдність з учнями, свою відповідальність за них і перед ними, відчувати власну силу і можливість вести за собою; бути соціально компетентним. Виховання лідерської позиції у майбутнього вчителя передбачає, щоб він відчув і відчував у подальшому себе лідером, що веде як мінімум самого себе, шляхом пізнання внутрішнього і зовнішнього світів. Тільки ставши лідером власної долі, можливо, на нашу думку, свідомо бути лідером інших особистостей.

Як зазначав В.О.Сухомлинський, „перш, ніж керувати іншими, людині потрібно навчитися керувати собою, змушувати себе робити те, що наказує власне сумління, а щоб бути сприйнятливим до голосу совісті, треба бути дуже вразливим до добра і зла; вразливість ця набувається тільки тоді, коли людина... вже має певний моральний досвід боротьби за добро, пізнала радість такої боротьби, а вона пізнається на перших порах тільки у спільному створенні чогось гарного, доброго... У товаристві спільної боротьби людина пізнає іншу людину, у неї народжується найважливіша духовна потреба – потреба в іншій людині, в її підтримці, в тому, щоб допомогти їй” [9: 602].

„З кожним роком я все більше переконувався в тому, що влада над дітьми – це одне з найважливіших випробувань для педагога, це критерій, показник його культури,” – вказує видатний педагог [9: 493]. Це інструмент, який вчитель застосовує, виходячи з душевних спонукань. Для цього необхідно серцем відчувати „безмежне дитяче довір’я і неминучу в зв’язку з цим дитячу беззахисність”. Влада педагога і полягає в тому, щоб, відчуваючи велику відповідальність, виправдати цю довіру.

На запитання, з чого починається і з чого складається педагогічна культура вчителя, від якої залежить характер його управлінської діяльності, В.О.Сухомлинський у праці „Розмова з молодим директором школи” дає відповідь у формі наступних положень: глибоке знання вчителем свого предмета, володіння технологією педагогічної праці та багатством методів вивчення дитини, мовна культура педагога [8: 452-462]. Модель педагогічної культури вчителя (за В.Гриньовою) включає структурний (система цінностей, система умінь, систему знань, система ціннісних відношень) і функціональний (пізнавальна, дидактично-професійна, виховна, комунікативна, діагностико-організаторська, нормативна, захисна система) блоки [1].

Ефективність формування лідерської позиції студентів-майбутніх учителів забезпечується цілісною сукупністю об’єктивних та суб’єктивних умов, які визначають динаміку розвитку особистості у навчально-виховному процесі ВНЗ шляхом включення її до професійної діяльності.

До основних шляхів формування лідерської позиції у майбутніх педагогів ми відносимо наступні:

- залучення до такого виду діяльності (в т.ч. професійної), що надасть можливість зайняти лідерські позиції, виконувати лідерські функції, демонструвати лідерську поведінку;
- створення позитивного психологічного мікроклімату в студентському колективі;

- діагностику і корекцію особистісного розвитку в контексті професійних вимог педагогічної діяльності;
- формування установки на професійне самовиховання.

Підкреслимо, що входження України до Європейської освітньої системи обумовило нагальну необхідність виховання лідерської позиції студентів. В компонентах Болонського процесу основна увага приділяється особистісним чинникам: піднесенню ролі студентського самоврядування, забезпеченню участі студентської громади в акредитації ВНЗ, важливості самоактивності в оволодінні професією. Однак, не слід обмежуватись лише запропонованим, варто значну увагу приділити плеканню національного менталітету, піднесенню гуманістичної культури особистості, активному впровадженню світоглядно-виховних предметів.

Процес формування лідерської позиції у майбутніх педагогів як складової їх професійної компетентності на засадах гуманістичної педагогіки об'єктивно вимагає трьох основних напрямів: становлення педагогічних цінностей студентів, закладання основ нового педагогічного мислення; розвиток гуманістичної культури.

Педагогічні цінності – це особливості педагогічної діяльності, які дозволяють вчителю задовольняти свої матеріальні і духовні потреби, слугують орієнтиром соціальної та професійної активності, спрямовують педагога на досягнення суспільно значущих гуманістичних цінностей [2: 154].

Завдяки посиленню ролі педагогічних цінностей у становленні особистості вчителя можна вести мову про створення системи нового педагогічного мислення, що передбачає високий розвиток процесів аналізу, синтезу, прогнозування, рефлексії.

Зміст професійного педагогічного мислення полягає в пізнанні вчителем сутності педагогічних явищ та творчому розв'язанні професійно-педагогічних завдань [4: 110]. Позитивна реконструкція педагогічної ситуації, здатність приймати відповідальні рішення про вибір та можливості застосування засобів педагогічної взаємодії з учнями сприятимуть більш ефективному виконанню вчителем лідерських функцій.

Становлення лідерської позиції у студентів – майбутніх учителів початкових класів як складової професійної компетентності передбачає набуття гуманістичної культури, до якої входить сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій, якостей особистості, гуманістичних педагогічних технологій, що сприятимуть успішній самореалізації в гармонії з загальнолюдською культурою, набуттю професійної та соціальної стійкості.

Перспективною, на нашу думку, є подальша розробка досліджуваного питання в контексті характеристики змісту лідерської позиції на різних етапах онтогенезу, сучасних корекційно-виховних методів впливу на її формування, створення гуманістичної концепції виховання лідерської позиції особистості.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя. – К., 1998. – 300 с.
2. Исаев И.Ф. Аксеологические основания профессионально-педагогического образования // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы Международной научно-практической конференции. – Часть 1. – М., 2000.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М., 2004. – 52 с.
4. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. – С-Пб., 2000.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1994. – 192 с.
6. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – С-Пб.: ИГУП, 1999.
7. Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К., 2004. – 422 с.
8. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори в 5 томах. – Т.4. – К., 1977.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // Вибрані твори в 5 томах. – Т.3. – К., 1977.

УДК 371.134:81'243

С.Б. Черепанова

## **НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ**

*У статті розглядається питання необхідності навчання іноземної мови у тісному зв'язку з відповідною національною культурою. Міжкультурна іншомовна компетенція як комунікативна мета навчання іноземної мови студентів передбачає оволодіння широким спектром знань соціокультурного плану.*

*The question of necessity of teaching students foreign language in close connection with corresponding national culture is touched upon in the article. Intercultural foreign competence as a communicative goal of teaching foreign language supposes mastering wide spectrum of sociocultural knowledge.*

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства значущість вивчення іноземної мови зростає, загострюється потреба в оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування.

Нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії в Україні і в усьому світі, вплив технічних досягнень суспільства на розвиток мови вимагають розширення знань сучасного студента. Тобто окрім оволодіння необхідним обсягом знань при вивченні мови, випускнику ВНЗ необхідно володіти сучасними ціннісними орієнтирами, бути готовим до міжособистісного та міжкультурного співробітництва як у межах своєї країни, так і на міжнародному рівні.

Метою даної публікації є розгляд питання необхідності навчання іноземної мови у тісному зв'язку з національною культурою країни, мова якої вивчається.

Усе більше виникає потреба навчати не тільки мови, але і культури країни, мова якої вивчається. Використання лінгвокраїнознавчого аспекту допомагає формуванню мотивації навчання, що в умовах навчання надзвичайно важливо, тому що саме іншомовне спілкування не підкріплене мовним середовищем. Найважливішим мотиваційним стимулом вивчення іноземної мови є бажання до збагачення свого загального кругозору.

Проблема навчання іноземної мови у тісному зв'язку з відповідною національною культурою має свою історію. Серед перших, хто підійшов до розуміння знання фактів культури народу-носія мови, що вивчається, як до необхідної умови відповідного володіння мовою, був Р.Ладо [7].

В основі сучасного соціального замовлення в галузі освіти, як середньої так і вищої, лежить необхідність формування особистості, здатної до міжкультурного спілкування. Вирішення цієї проблеми можливе за умови формування у студентів соціокультурної компетенції.

Володіння студентами соціокультурною та соціолінгвістичною компетенцією у практичній діяльності та повсякденному житті сприяє досягненню взаєморозуміння у процесі усного та письмового спілкування з носіями мови, що вивчається, встановленню в доступних межах міжособистісних та міжкультурних контактів; усвідомленню місця та ролі рідної мови та іноземної мови, що вивчається в світі; залученню до культурних цінностей країни, мова якої вивчається; усвідомленню себе громадянином своєї країни та світу. Саме тому дана проблема є предметом уваги багатьох вітчизняних та закордонних учених (Рудакова Л.П., Пасов Е.І., Томахін Г.Д., Мільруд Р.П.) [1; 3; 4; 6].



Для полікультурного виховання необхідне знайомство з такими темами, як „Національний характер та національні стереотипи”, „Особливості спілкування, зумовлені культурою”, „Етикет спілкування представників різних культур”, „Національні реалії.”

Реалії – назва властива лише визначеним націям і народам. Предметом реалій є матеріальна культура, факти історії, імена національних героїв, міфологічних істот.

Соціокультурна компетенція охоплює такі знання та вміння соціокультурного контексту спілкування, як знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій; знання норм поведінки та етикету, включаючи способи вербального та невербального контакту; знання соціокультурного портрету країни.

У реаліях найбільш наочно виявляється близькість між мовою і культурою: поява нових реалій у матеріальному і духовному житті суспільства веде до виникнення реалій і в мові. Характерною відмінністю реалій від інших слів мови є характер їх предметного змісту, тобто тісний зв'язок реалій предмета, явища з національним, з одного боку, і історичним відрізком часу – з іншого. Реаліям властивий національний та історичний колорит.

Порівнюючи мови та культури, можна виділити наступне:

1. Реалія властива лише одному мовному колективу, а в іншому вона відсутня: англійське – rub – шинок, кав'ярня / українського аналога не має.
2. Реалія присутня в обох мовних середовищах, але в одному з них вона має додаткове значення: американське clover leaf – лист конюшини: автодорожнє перетинання з розв'язкою у вигляді листа конюшини / українське – лист конюшини.
3. У різних суспільствах подібні реалії розрізняються відтінками свого значення: black cat – ознака удачі, несподіваного щастя у американців, в українців навпаки – це ознака невдачі.

Стилі спілкування в українців та американців різні. Американці не люблять давати поради, керуючись прислів'ям : „Не давай ані поради, ані солі, доки не попросять”. Саме тому своєму українському другу ви б сказали : „Тобі потрібно...”, „Ти повинен...”, а якщо ви надаєте раду американцю, слід почати словами „На твоєму місці я б ...”

Чому одні й ті самі словосполучення викликають різні асоціації у представників різних культур? Наприклад, сполучення „чорний кіт”, означає одне й те саме – домашню тварину чорного кольору. Але, як зазначалося вище, відповідно до прикмети, в нашій культурі „чорний кіт” приносить невдачу, нещастя і має негативне значення. Тоді як в англійській культурі „чорний кіт” – ознака удачі, несподіваного щастя, і саме тому на картках з написом „Good luck” сидять саме чорні коти.

Чи знають наші студенти як користуватися метро в США? Що необхідно для того, щоб відкрити рахунок? Як винайняти квартиру або кімнату у великому американському місті? Де і які чайові необхідно давати в Америці? Як замовити номер у готелі? Наші студенти часто дуже багато знають про культуру англійських країн. Але водночас вони зазвичай абсолютно неосвічені в більш простих, але більш життєво важливих питаннях повсякденної поведінки

Як користуватися суспільним транспортом або як заплатити за проїзд у автобусі. Як вести бесіду. Так, наприклад, у північних культурах нормальна бесіда ведеться на відстані простягнутої руки між співрозмовниками. В південних культурах відстань між співрозмовниками набагато менша. Тому якщо, наприклад, представник однієї культури спілкується з представником іншої, то підсвідомо, житель півдня намагатиметься підійти ближче до співрозмовника. Мешканець же півночі, у свою чергу, підсвідомо намагатиметься збільшити відстань. Як наслідок, один з них вважатиме співрозмовника зарозумілим, а інший нав'язливим. В результаті виникає непорозуміння [5: 19].

Вивчаючи мову, слід намагатися зрозуміти не лише саму мову, але й культуру людей, з якими ви спілкуєтесь.

Не можна не вступати в світську бесіду, коли ви вперше зустрічаєтесь з ким-небудь. Якщо ви не приймаєте участі в цьому важливому обміні люб'язностями, вас вважатимуть

грубим та недружнім, – ось чому слід володіти основними навичками. Така розмова не має суттєвого значення сама по собі, але в той же час її мета – „розтопити кригу” – полегшити подальшу бесіду з тим, кого ви щойно зустріли, узнати людину, хоча не слід одразу ставити особистих питань.

При спілкуванні після робочого дня, коли люди бажають відпочити, обговорення чогось серйозного за звичай не заохочується. Слід уникати таких тем, як гроші, ціни, погані новини, релігія, політика,

Особливо обережним слід бути з жартами, оскільки гумор у різних культурах суттєво відрізняється. Можна образити людину, навіть не зрозумівши цього. У кожної людини своє уявлення про добрий та поганий смак, тому коли ви хочете пожартувати, не знаючи, як ваш жарт буде сприйнятий, ви ризикуєте, оскільки люди можуть засміятися тільки із ввічливості.

Велике значення при навчанні іноземної мови студентів відіграють автентичні матеріали. Це можуть бути рекламні проспекти готелів, ресторанів, проїзні квитки на метро, залізничні та авіа квитки, мапи метро, меню ресторанів, театральні програми та ін. Автентичні тексти, на відміну від навчальних, спрямовані на навчання якоїсь граматичної або лексичної теми і призначені для передачі інформації, розраховані на читача, який має той самий рівень мовної компетенції що й автор і, тим самим, викликають зацікавленість тих, хто навчається. Такі тексти можуть бути використані для опрацювання письмового розуміння тексту, вивчення лексики, прийомів опису та подання матеріалу, особливостей стилю подібних документів, поповнення фонові культурно-історичної інформації, а також для розвитку навичок усного та писемного мовлення.

Перспективним напрямком у формуванні соціокультурної компетенції студентів є спрямованість на надбання свідомої комунікативної поведінки. Студент, у якого буде розвинена така свідомість, матиме здатність сприймати як саму мову, що вивчається, так і екстралінгвістичну реальність під час спілкування мовою у манері подібній до носіїв мови.

Навчання комунікації іноземною мовою потребує навчання комунікативного етикету та етикету поведінки. Оволодіння такими нормами етикету є не менш важливими ніж оволодіння структурою мови, що вивчається.

Отже, виходячи з вищезазначеного доходимо висновку, що міжкультурна іншомовна компетенція як комунікативна мета навчання іноземної мови при підготовці фахівців передбачає оволодіння широким спектром знань соціокультурного плану, які забезпечують можливість орієнтуватися у соціокультурних маркерах автентичного мовного середовища, прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування і способи їх усунення.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Рудакова Л.П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англійської художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах: Дис. ... канд. пед.наук – К.,2004 – 255с.
2. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы на художественном тексте. – М.: Русский язык, 1987. – 143 с.
3. Мильруд Р.П. Порого ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур // Ин. языки в школе. – 1997. – №3. – С.17-22.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Тарнопольський О.Б.,Скляренко Н.К. Стандарти комунікативної поведінки у США. – К.: ”Фірма „ІНКОС”, 2003. – 208с.
6. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке // Иностранные языки в школе. – 1981 – №1. – С. 64-69.
7. Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teacher. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press, 1957.

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
ДО РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
(ПОВАГИ ДО ДОРΟΣЛИХ)**

*Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, підвищили вимоги до виховання особистості, формування у неї толерантних якостей, зокрема виховання поваги до дорослих. Стаття розглядає шляхи впровадження педагогом визначених якостей.*

*The socio-economic changes that take place in Ukraine promoted the requirements to education of personality forming at her of tolerant qualities, in particular education of respect to the adults. The article considers the ways of introduction by the teacher of definite qualities.*

Україна – демократична, правова держава і це потребує високого рівня соціальної зрілості його громадян, яка має такі концептуальні компоненти, як відповідальність, самостійність, толерантність. Це зумовлює необхідність розвитку поваги до іншого в суспільному середовищі, що сприятиме поліпшенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності у спілкуванні як між окремими особами, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами та націями. Утвердження поваги в суспільстві є не тільки важливим принципом, а й необхідною умовою миру та соціально-економічного розвитку всіх народів.

Аналіз праць Б.О.Азової, С.Є.Крола, О.С.Богданової, Р.Г.Гурової, В.М.Горєєвої та інших свідчить, що період розвитку молодших школярів має об'єктивні умови для формування якостей толерантної людини, зокрема поваги до старших.

Діти молодшого шкільного віку характеризуються підвищеною сприйнятливістю до зовнішніх впливів, здатністю до наслідування, що вимагає від учителя бути прикладом для них у всьому. Вони свідоміше, ніж дошкільнята, спроможні сприймати вимоги до своєї поведінки. Тому актуальною ця проблема є саме для учнів молодшого шкільного віку, що зумовлено їхніми віковими та психологічними особливостями, появою інтересу до свого внутрішнього світу, до переживань, пов'язаних з моральними і соціальними проблемами.

Перед учителем початкових класів завдання формування гуманістичного світогляду, виховання поваги є пріоритетними в сучасному освітньому просторі. Це потребує активізації свідомості як учителя, так і учня у відношенні до людини як самодостатньої цінності. Навчально-виховний процес має набути особистісного спрямування.

Мета статті полягає в аналізі досвіду провідних педагогів як головного компонента підготовки вчителів до розвитку толерантної особистості молодшого школяра.

За визначенням довідкової літератури, повага – одна з найважливіших умов моральності, яка має на увазі таке відношення до людей, у якому практично (у відповідних діях, мотивах, а також в соціальних умовах життя суспільства) визнається гідність особистості. Поняття поваги, яке склалося в моральному свідомості суспільства, припускає: справедливість, рівність прав, можливість більш повнішого задоволення інтересів людей, надання їм свободи; довіри до людей, уважне відношення до їх переконань, прагнення; чуйність, ввічливість, делікатність, скромність. Порушення вимог поваги до людей є насиллям, пригнобленням, придушення свободи, нерівність, приниження гідності, недовіра. Значення усіх цих понять, з яких складається повага і неповага, визначається характером суспільства і притаманних йому соціальних відносин [5: 362].

Повагу в етиці визначають як таке ставлення до людини, що реалізує на практиці (в певних діях, поведінкових актах, формах суб'єктивного відношення) визнання людської гідності. За своєю суттю повага має цілісно-людський характер, постає як значущий екзистенційно-моральний прояв настроєності людини на спілкування. Неможливо й

принизливо спілкуватися з тим, хто не поважає нас, не зважає на нашу людську гідність [2: 333].

Б.О.Азова наголошує на тому, що для вироблення культурної поведінки потрібна систематична і цілеспрямована праця вчителя. Це означає, що всі форми і методи роботи, вся сукупність виховних заходів мають становити певну систему, відповідно до якої вирішуються завдання виховання.

Для того, щоб виробити свідому дисципліну і культуру поведінки в учнів, педагоги рекомендують широко застосувати вправи, постійно контролювати додержання учнями правил поведінки, організовуючи педагогічний вплив на вихованців, причому обов'язковою умовою при цьому має бути авторитет учителя, його позитивний приклад, єдині вимоги з боку всіх вчителів, які передбачають повагу до особистості учня, до його гідності [1: 14].

Однією з найважливіших умов формування поваги, як моральної норми поведінки учнів – вивчення рівня вихованості, правильна організація виховної роботи з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Це систематична і цілеспрямована праця педагога.

О.С.Богданова рекомендує при виробленні культури поведінки використовувати індивідуальну роботу з учнями, яка, звичайно, залежить від вікових особливостей школярів, умов його життя в сім'ї. Здійснювати її необхідно у тісному контакті з батьками, пояснюючи їм правильні методи виховання дитини і домовляючись про спрямування педагогічного впливу [2: 6].

Важливою умовою формування поваги до дорослих у дітей молодшого шкільного віку є тісна взаємодія сім'ї і школи. Роботу, яку здійснює школа з прищеплення норм, правил на закріплення практичних навичок шанобливого ставлення до людей, повинні продовжувати батьки у сім'ї. Вони повинні пам'ятати, що завжди є прикладом і взірцем для своїх дітей.

При вихованні поваги до дорослих майбутній вчитель має пам'ятати що при постійній праці в учнівському колективі та роз'яснювальній роботі з батьками, спрямованій на закріпленні навичок здобутих у школі, можливо досягти позитивних результатів у формуванні поваги, як моральної норми поведінки молодших школярів.

В.М. Горєва стверджує, що важливим засобом вироблення культурної поведінки є вирішення школярами так званих моральних завдань, тобто осмислення ситуацій морального вибору, які виникають у житті й вимагають оцінки правил культури поведінки. Вирішення таких завдань треба пропонувати учням під час бесіди, виховної години, зборів колективу тощо. З цією метою можна використовувати конфліктні ситуації, які виникають у колективі або висвітлюються в пресі, у художній літературі. Значний вплив на формування культури поведінки мають практичні завдання та заняття. Їх мета – організувати самостійну роботу школярів із застосування етичних знань при аналізі власної поведінки та поведінки своїх товаришів, створити умови для вправління у відповідних способах поведінки [3: 16].

Необхідною умовою формування поваги, як моральної норми поведінки є використання практичних завдань із застосуванням етичних знань при аналізі власної поведінки учнів та інших, створення умов для вправління поведінки, моральна оцінка вчителем норм і правил поведінки дітей.

З раннього віку вчинки дітей підлягають моральній оцінці дорослих та самооцінці. Це допомагає з'ясувати, які стосунки з іншими людьми є правильними, моральними. Оцінка є громадською думкою, що відображає погляди на добро, зло, справедливість, несправедливість, у яких виражається суть суспільних відносин. За допомогою оцінки дитини дається загальний орієнтир у виборі поведінки.

Основна функція моральної оцінки – орієнтир дітей у тому, як вони поведуться: добре, погано, гідно, негідно. Це стримує школяра від небажаних вчинків, стимулює моральну поведінку. Вона допомагає закріплювати правильні судження про моральні явища, відкидати неправильні. Оцінка вчителя викликає в дитини позитивне або негативне емоційне хвилювання. Критеріями для моральної оцінки є ті моральні норми і правила, які педагог пропонує учням.

Учитель дає моральну оцінку ставленню дітей до навчання, до вчителів, взаєностосункам у колективі, проявам товарищескості. Деякі вчинки не підлягають певним правилам, залежить від конкретної ситуації, потребують чуйності. Важливою є, насамперед, оцінка мотиву, бо саме в ньому закладено моральне обґрунтування вчинків. Учитель не повинен переносити моральну оцінку вчинку на особистість дитини в цілому. Оцінка педагогом учинків дітей відбивається на їхньому уявленні про моральний бік взаємовідносин.

Діти повинні з допомогою вчителя усвідомлювати реальні стосунки, які виникають між ними, відмічати прояви терпимості, справедливості, зацікавленості в спільній справі. У стосунках між дітьми виникають і негативні явища: заздрість, марнославство, злість, хитрість, несправедливість. Адже виховання відбувається не лише на прикладі хорошого, а й активного подолання поганого. Стимул пробуджує в учневі бажання робити те, що чекає від нього вчитель.

Оцінка орієнтує школяра на розуміння того, як він учинив (правильно чи неправильно), як саме його вчинок збігається чи розходиться з вимогою, нормою. Спочатку дітям подається вираження у вимозі норма поведінки, яку потрібно наслідувати, а потім – оцінка реальної поведінки. У вимозі ж лежить насамперед зміст тих норм і правил, які повинен виконати учень, елемент зобов'язання. Оцінюючи вчинки дитини, потрібно брати до уваги не лише результат і цінність його для колективу та суспільства, але й його моральне значення, те, чим керувався школяр незалежно від оцінки його дій навколишніми. Не можна вважати моральним ті вчинки, які здійснюються через страх бути покараним, заради власної вигоди. Батьки і вчителі повинні добиватися того, щоб діти звикали діяти морально. Це може привести їх до формування моральної самосвідомості, розуміння морального добра.

В.О.Сухомлинський моральне виховання засновує на вихованні справжньої любові до навколишніх, що виражається в постійній, повсякденній турботі про них. Саме так і виникає та моральна доброта, яка змушує школярів дбати про інших, не одержуючи натомість нічого. Один з напрямів розвитку особистості дитини – вікові усвідомлення власної поведінки. Важливим при цьому є питання про формування мотивів поведінки.

Педагоги повинні акцентувати увагу дітей на формуванні мотивів моральної поведінки. Формування моральних мотивів дітей, їх реалізація в поведінці – важливий напрям у роботі педагога. Він має бути вирішальним у період становлення особистості, бо соціальні наслідки вчинку дитині ще важко передбачити, врахувати їх у своїй поведінці [7: 11].

Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського допоможе вчителям і батькам виховати гуманну людину, знайти такий спільний духовний інтерес, таку діяльність, щоб дитина відчула у вихователі людину і потяглася до людського. “На перше місце в практиці нашої виховної роботи, – стверджує В.О.Сухомлинський, – ставляться вчинки, в яких виявляється гуманне, людяне ставлення дитини до інших людей. Багатство духовного життя особистості залежить від того, як глибоко людина не лише розуміє, а й відчуває благородство ідей гуманності, людяності” [6: 218].

Створення умов для вправлення поведінки, моральна оцінка вчителем норм і правил поведінки дітей – важлива умова формування моральної поведінки.

Результати аналізу досвіду провідних педагогів доводять, що для розвитку толерантних якостей молодших школярів, зокрема поваги до дорослих, необхідні: позитивний приклад і авторитет вчителя; вивчення рівня вихованості, правильна організація виховної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, тісна взаємодія сім'ї і школи; вирішення учнями моральних завдань. У процесі моделювання майбутньої виховної роботи шляхом розвитку толерантних якостей здійснюється перспективний внесок у процес формування професійної компетенції майбутніх вчителів.

Соціальна значущість і практична необхідність виховання поваги до дорослої людини у молодших школярів визначили вибір дисертаційного дослідження, у ході якого планується: з'ясувати стан розробленості проблеми в педагогічній теорії та практиці виховання

молодших школярів; охарактеризувати сутність, структуру, критерії та рівні виховання поваги до дорослих молодших школярів; експериментально перевірити шляхи розвитку поваги до дорослих учнів молодших класів у позакласній роботі; розробити методичні рекомендації для вчителів з проблеми виховання поваги до дорослих дітей молодшого шкільного віку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Азова Б.О., Крол С.Є. З досвіду виховання в учнів навичок і звичок культурної поведінки. – К.: Рад. школа, 1962. – 75 с.
2. Богданова О.С., Петрова В.И. Воспитание культуры поведения учащихся 1-3 классов. – 2-е изд. испр. – М.: Просвещение, 1978. – 159с.
3. Гореева В.М. Виховання культури поведінки школярів. – К., 1983. – 47с.
4. Малохов В.А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2001. – 384с.
5. Словарь по этике/ Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
6. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибр. тв. у 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т.1.
7. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. – К.: Рад. шк., 1966.

УДК 371.132

Г.Р. Шпиталевська

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

*У статті дається характеристика толерантності як важливого засобу професійної підготовки вчителя початкових класів.*

*In the article the characteristics of tolerance as an important way of professional training teachers of primary school is given.*

Стрижневим моментом існування в полікультурному соціумі окремої особистості, групи людей, цілої країни є толерантність як універсальний принцип людської життєдіяльності. На цьому тлі особливо важливим постає питання навчання та дотримання толерантності в житті дітей та молоді, особливо молодших школярів, адже саме в цьому віці закладаються основи навчання і виховання.

Проблема формування толерантної особистості в суспільстві не нова, але останнім часом коло проблем, пов'язаних з фактором полікультурності середовища, поповнилося новими тривожними проблемами, саме ця соціальна необхідність підштовхує педагогів шукати шляхи розв'язання їх. Проблема формування толерантності у дітей розглядається науковцями в соціальній педагогіці (М.Б.Євтух, В.С.Заслуженюк, І.Д. Зверева, А.Й.Капська, Л.Г.Коваль, Г.М.Лактіонова, Л.І.Міщик, О.В.Мудрик та ін.), в етнопедагогіці (І.Валєєв, Г.Волков, М.Тайчинов та ін.).

Мета даної статті – розкрити поняття толерантності, необхідності виховання толерантної особистості в полікультурному суспільстві, підготовки майбутніх педагогів до виховання толерантності в молодших школярів на уроках української мови.

У сучасних словниках категорія толерантності повністю ототожнюється з категорією терпимості. За визначенням довідкової літератури, толерантність – це повага, сприйняття та розуміння розмаїття культур світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості; активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини; відмова від догматизму та абсолютизму, утвердження норм, закріплених у міжнародних документах з прав людини; визнання того, що кожен може

дотримуватися своїх переконань і визнає це право за іншими, що люди, які відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою, мають право жити в мирі та зберігати свою індивідуальність. Характеристика визначення толерантності видозмінюється в преамбулі Статуту ООН: "...проявляти терпимість і жити в мирі один з одним, як добрі сусіди".

"Толерантність – це те, що робить можливість досягнення миру і веде від культури війни до культури миру" [1], – сказано в Декларації принципів толерантності, прийнятій Генеральною конференцією ЮНЕСКО в 1995 році.

У тій же Декларації толерантність тлумачиться як повага, приймання і розуміння багатогранності культур, способів прояви людської індивідуальності. Толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думок, совісті і переконання.

Культура миру трактується як результат історичного розвитку суспільства, толерантність – як терпимість до іншого роду привичок і поглядів, необхідного по відношенню до особливостей різних народів, націй і релігій, є ознакою впевненості в собі та усвідомлення надійності своїх власних позицій; освіта як генетичний код суспільства і культури; індивід розглядається з позицій творчої та вільної особистості, що самовизначається та само реалізується.

З погляду філософії, толерантність – це світоглядна життєва позиція "за" чи "проти" принципів, норм, переконань, що виробляється як результат етнічного, духовного досвіду особистості.

В етиці толерантність отожднюється з поняттям "терпимість" – моральною рисою, що характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей, є формулою поваги до іншої людини, признання за нею права на власні переконання, на те, щоб бути іншим, ніж я. Терпимість має значення терпимого ставлення до когось, будь-чого, до чужих поглядів, поведінки, вірування.

Бути толерантним означає допускати, що є люди, які відрізняються від вас багатьма факторами, в них є власна думка, погляди, цінності, ідеали. Толерантність – це прагнення людини досягнути розуміння з іншими, орієнтація, що не передбачає насилля та придушення людської гідності.

Толерантність – активне відношення, визнання і повага прав та свобод людини. Погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим.

У психології толерантність тлумачиться як внутрішня установка людини, якої вона набула в процесі виховання і збагачує власним життєвим досвідом. Для розвитку толерантності доводиться змінювати власні установки. Характерними ознаками толерантної людини є емпатія, комунікативна толерантність, прийняття себе і прийняття інших. Під емпатією розуміємо здатність людини відчувати те, що відчуває інша людина, її бажання допомогти, підтримати, відчути біль іншого, що є свідченням про обмеження власної агресії. Таке ставлення до людей сприяє розвитку гуманістичних цінностей, без яких неможливе повноцінне толерантне сприйняття дійсності.

Комунікативна толерантність як риса людини поєднує в собі фактори виховання, досвід спілкування, культуру, інтереси, установки, характер, темперамент, емоційний стереотип поведінки та особливість мислення. Людина з високим рівнем комунікативної толерантності здатна створити психолого-комфортні умови співпраці, досягнення взаєморозуміння, що є значимим для педагогічної діяльності і сприяє толерантним стосункам.

Одним із показників вихованості людини є толерантність. Проблема виховання молодших школярів у дусі толерантності особливо актуальна в наші дні.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України одним із завдань школи є консолідація народів, гармонізація міжетнічних і міжнаціональних відносин, виховання громадянина і патріота своєї Батьківщини. Система освіти здатна гармоніювати міжетнічні стосунки, створити духовні основи для динамічного розвитку багатонаціонального суспільства. Провідне місце у формуванні толерантного ставлення до

інших людей належить полікультурному принципу, що передбачає абстрагування від конкретних фізичних, національних, мовних, побутових та інших характеристик особистості. Немалу роль у набутті знань про інших людей мають оцінні еталони і стереотипи досліджуваної особистості в процесі визначення приналежності до тієї чи іншої спільності людей. Полікультурний підхід забезпечує правильну побудову своїх стосунків із навколишніми, що переростає в співпереживання, усвідомлення цінностей, ідеалів, почуттів.

Загальнолюдські цінності – це ті цінності, що знаходяться на перетині всіх національних культур. Коли виховання йде врозріз із народною педагогікою, коли воно не ґрунтується на національній культурі, звичаях і традиціях, зникає національна пам'ять, руйнується національна самосвідомість, відбувається втрата моральних цінностей, почуття добра і милосердя – якостей, без яких немислимий патріотизм. Людина входить у суспільство через національну індивідуальність, тому що без національностей людство було б мертвим, логічно абстрактним, тому кожен індивід повинен формуватися як гідний представник свого рідного етносу в значеннєвому полі певних знаків, цінностей, властивих його народу. Історія показує, що ігнорування коренів нації – мови, культури, національної історії призводить до негативних наслідків.

Національна самобутність, властива їй культурна своєрідність повинні бути найповніше представлені на перших етапах освіти, починаючи з дошкільного виховання і виховання в початковій школі. Залучення до національної культури тут не повинно обмежуватися тільки рідною мовою, літературою, історією. Діяльність вчителя початкової школи має бути спрямована на формування гуманістичного світогляду в кожного молодшого школяра.

Виховання толерантної особистості не може замикатися тільки на культивуванні національної самобутності. Освіта повинна будуватися на базі більш широкої культурної спадщини, пов'язуватися з історією народів, їх участю у творенні вітчизняної цивілізації як на місцевому, так і на національному рівні. Особливо це стає актуальним у період динамічних процесів, пов'язаних з із глобальними змінами в розвитку людства. Для сучасної школи Криму характерною є тенденція до спільного навчання дітей різних культур, національностей і релігій.

Гуманітарні дисципліни як культурно формуючі стають у наш час пріоритетними в освіті. Обумовлюється це як новими вимогами до школи, так і загальною стратегією сучасної школи, її спрямуванням на формування духовно багатой, високоморальної, освіченої і творчої особистості. Саме дисципліни гуманітарного циклу формують знання про культуру свого народу і культурні досягнення інших народів, що сприяє формуванню в учнів умінь співставляти і оцінювати ці досягнення в дусі об'єктивності і толерантності. А це, в свою чергу, дає можливість виховувати в учнів почуття патріотизму і ставлення до своєї культури і своєї мови як до національно-культурних цінностей.

Українська мова як одна з дисциплін гуманітарного циклу є засобом формування духовного світу людини, основним каналом соціалізації особистості, залучення до цінностей людської культури, набутих попередніми поколіннями. Виховувати толерантного учня засобами мови може тільки вчитель нового типу, людина, що сама є високо толерантною.

Продуктом виховання толерантності в умовах культурологічної підготовки майбутніх педагогів у системі вищої освіти є вихована людина, здатна не тільки сприйняти іншу людину незалежно від раси, національності, політичних переконань, звичок, вільна від дискримінаційних переконань, і головне, здатна виховати в своїх вихованцях таку рису особистості, яку можна назвати як активна толерантність, формулою якої є: розуміння *плюс* співробітництво *плюс* дух партнерства.

Виховання толерантності – це моральний обов'язок, а також правова та політична потреба. Толерантність – це активне ставлення до дійсності, яке формується на основі признання універсальних прав і свобод людини, це те, що робить можливим досягнення миру та веде від культури війни до культури миру. Дуже важливо знайти правильне розв'язання даної соціально-освітньої проблеми, а це неможливо без перетворень в



навчально-виховному процесі початкової школи. Адже саме в навчально-виховному процесі можна сформувані ментальні риси дитини, сформувані менталітет толерантності. В змісті навчання і виховання дітей повинен простежуватись діалог культур з орієнтацією на деталізацію взаємодіючих компонентів культури та їх інтеграції в цілісному культурному просторі цивілізації. Висловлення педагога В.Таланова: “Виховання культури терпіння (толерантності) і згоди повинно стати однією із центральних тем освіти нашого століття” [4], – підкреслює актуальність і необхідність подальшого дослідження проблеми толерантності.

Учитель повинен у процесі проведення уроків виховувати у дітей почуття інтернаціоналізму, терпимості в суспільстві до людей, що населяють наш край; підводити до того, що люди іншої національності мають право на щастя, що необхідно виявляти повагу до іншого народу, виховувати бережне ставлення до людей, любов до малої батьківщини; давати уявлення про стереотипи поведінки, про культурні розрізнення; спонукати творчі здібності дітей, виховувати уміння бачити красу рідного краю.

Учитель на уроці повинен створити такі умови, щоб діти самі ділились знаннями про свою національну культуру, про національні цінності свого народу, розповідали про красу й багатство свого краю. Великі можливості для цього дають уроки української мови, зокрема уроки розвитку мовлення. Практика показує, що діти проявляють зацікавленість до мистецтва, культури, звичаїв, традицій як свого народу, так і інших народів.

Таким чином, толерантність – це моральна категорія, що характеризує терпиме ставлення до відмінних поглядів, думок, вірувань, передбачає вміння долати суперечності, контролювати власну поведінку. Виховання цієї моральної якості – одне з головних завдань, що стоїть перед майбутнім учителем початкових класів, який має бути готовим до розв’язання проблеми виховання толерантної особистості, здатної сприймати загальнолюдські цінності, бути терпимою до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей, розуміти, що толерантність є одним із показників вихованості людини.

Ураховуючи актуальність проблеми, перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці ефективних шляхів, методів і прийомів формування толерантної особистості.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001.
2. Гершунский Б.С. Толерантность в современном мире // Педагогика. – 2000. – № 2. – С.15.
3. На пути к толерантному сознанию / Отв.ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000.
4. Таланов В. Педагогика толерантности // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С.41-43.

**УДК 378**

**Т.В. Яцула**

### **ГУМАНІСТИЧНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ**

*У статті Яцули Т.В. розглянуті концептуальні основи підготовки вчителя-вихователя, зокрема гуманістично-сенергетичний підхід. Автор зосереджує увагу на принципах та вимогах, що висуває концепція до підготовки вчителя-вихователя.*

*In the article of Yatsula T.V. the conceptual foundations of teacher-educator have been examined, including humanist-senergetical approach. The author pays special attention to the principals and the demands which are required by the conception for teacher-educator preparation.*

Кардинальні зміни в освітньому просторі виховання (суб'єкт-суб'єктні відносини між вихователем і вихованцями; наголошення на реалізації гуманістичних, особистісно орієнтованих підходів у виховній взаємодії, проголошення педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку дитини як основи нової парадигми виховання та ін.) ставлять педагогів перед необхідністю розвитку професійного “Я”.

Сучасний освітній процес розвитку вчителя-вихователя інтегрує гуманістичний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний, особистісно орієнтований підходи в реалізації професійно-педагогічної підготовки.

**Мета статті** полягає у висвітленні концептуальних основ гуманістично-синергетичного підходу як концептуальної основи розвитку вчителя-вихователя.

Гуманістична парадигма розвитку особистості виходить із розуміння того, що особистість людини завжди гіпотетична, тому провідною заповіддю у взаємостосунках з людиною стає заповідь “не нашкодь”. У зв'язку з цим, найбільш гуманістичними, а, відповідно, і продуктивними є такі умови взаємодії з вихованцями, які забезпечують її саморозвиток.

У світлі гуманістичної парадигми розвитку особистості в якості основних умов розвитку виступають компоненти базових потреб (процес їх задоволення):

- потреба в комфортних міжособистісних відносинах, що забезпечують задовільний для суб'єкта соціальний статус;
- потреба в розумінні (інтимно насичених, духовних, сповідальних міжособистісних відносинах);
- потреба в наявності життєвих цілей і смислів;
- потреба в отриманні нової інформації;
- потреба в реалізації творчого потенціалу.

З погляду гуманістичної психології, сама сутність людини постійно рухає її в напрямку особистісного росту, творчості. Гуманістична теорія особистості, представляючи її узагальнено в поняттях самоактуалізації, мети і сенсу життя, малює процес особистісного розвитку дитини як знаходження людиною визначеного свідомого і високого сенсу існування, а також властивості бути і ставати особистістю. В аналізі структури особистості акцент ставиться на мотиваційно-потребнісну сферу дитини, на виникнення і функціонування в неї системи стійких ціннісних орієнтацій і моральних установок, а також на подальше перетворення цієї системи під впливом умов життя.

Провідними для нашого дослідження стали основні положення К.Роджерса – найважливіший мотив життя людини – це актуалізувати, тобто зберегти і розвинути себе, максимально виявити кращі якості своєї особистості, закладені від природи. У контексті теорії Роджерса [4], „тенденція самоактуалізації” – це процес реалізації людиною протягом усього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю. Прагнучи досягти цього, людина проживає життя, наповнене змістом, пошуками і хвилюваннями. Виходячи з цього, ми вважаємо, що процес взаємодії у сфері дозвілля дітей та молоді взмозі надавати можливість кожному самовизначитися, вільно виражати свої думки і почуття, привести у відповідність реальне “Я” з ідеальним “Я”, тобто дати поштовх їх особистісному розвитку. Це можливо, якщо дотримані наступні принципи:

- повне прийняття або безумовне позитивне відношення до кожної дитини як до особистості;
- емпатичне розуміння учасників дозвіллевої взаємодії, тобто здатність проникати в емоційні стани, співчувати їм. Спілкування в даному аспекті носить довірчий характер;
- конгруентність вчителя-вихователя, що трактується, як здатність залишатися самим собою.

Досягти мети особистісно значущої взаємодії з дітьми та молоддю (особистісний розвиток дитини) вчителю-вихователю можливо, якщо:

- протягом усього періоду взаємодії демонструвати дітям свою повну до них довіру;
- допомагати їм у формуванні й уточненні цілей і задач свого життя;
- виходити з того, що в учнів є внутрішня мотивація діяльності, що виявляється у вчинках;
- бути для дітей „джерелом” різноманітного досвіду, до якого можна звернутися за допомогою;
- розвивати в собі здатність відчувати емоційний клімат спільноти дітей і приймати його;
- бути активним учасником взаємодії в цій спільноті;
- прагнути до досягнення симпатії, що дозволяє співчувати кожному учасникові;
- постійно удосконалювати свою особистість, бути відкритим для всього нового.

Аналізуючи гуманістичний підхід як методологічну основу сучасної освіти, Г. Берулава [1] звертає увагу на те, що розвиток особистості буде ефективним, якщо враховувати такі принципи:

- пріоритетність орієнтації та “трансцендентні” мотиви життєдіяльності (істинний смисл свого життя людина може знайти лише в інших людях, у тому, щоб бути потрібною їм, у справі, якій вона віддана, – саме в такому розумінні людина максимально реалізує себе);
- стосунки людини з іншими людьми є головною рушійною силою і одночасно джерелом новоутворень індивідуальної психіки;
- ефективний вплив на розвиток особистості можливий за умови врахування її індивідуальності;
- розвиток особистості повинен здійснюватись виходячи з уявлення про активний, творчий характер людської психіки, наслідком чого є визнання неможливості прямого втручання у психіку або безпосередню зміну її атрибутів і складових, що означає, що будь-які навички, знання, уміння, риси особистості можуть бути сформовані або змінені в результаті лише власної активності особистості – діяльності, яка ініціюється самою особистістю (зовнішні впливи можуть лише стимулювати або гальмувати, але ніяк не підміняти ці процеси, причому всяке зовнішнє втручання в психіку без власної активності особистості може стати згубним для людини);
- розвиток особистості має здійснюватися ґрунтуючись не тільки на раціональній сфері, але і на процесах, що належать до сфери підсвідомого;
- розвиток особистості повинен бути спрямований не на адаптацію до умов соціуму й індивідуальних особливостей особистості, що сприймаються як незмінні фактори розвитку, а на їх зміну і перетворення відповідно з власними потребами особистості, які співвідносяться з принципами гуманістичного суспільства;
- психологічний вплив слід спрямовувати не на “формування” і корекцію особистості з позицій об’єктивного маніпулювання, а на створення умов для її розвитку через задоволення її основних потреб, що забезпечить формування механізмів самонавчання і самовиховання;
- розвиток особистості має ґрунтуватися з урахуванням того, що людина не є незмінною;
- розвиток особистості передбачає створення умов для орієнтації в поведінці на власні етичні норми і установки, тобто формування в неї внутрішнього локусу контролю;
- розвиток особистості буде ефективним за умови максимального використання можливості наслідування продуктивним соціокультурним взірцям поведінки і діяльності. У плані розвитку творчого потенціалу це має бути наслідуванням

творчих особистостей – їх ставленню до справи, до життя в цілому, до будь-яких сфер професійної активності;

- ефективний розвиток особистості можливий лише за наявності в неї мотиваційно значущих життєвих перспектив.

Синергетичний підхід допомагає дослідити, а потім спрогнозувати поведінку, стан і зміни розвиваючих компонентів організованого дозвілля дітей.

Провідною синергетичною ідеєю в нашому дослідженні є ідея про формування особистісних структур свідомості вчителя-вихователя, що надає смислу його професійно-педагогічній діяльності.

Синергетика як теорія і методологія, що досліджує процеси самоорганізації, надає нам можливість розглядати взаємодію як двобічний, взаємопов'язаний процес самореалізації як дітей, так і вчителя-вихователя. З цієї позиції процес особистісно орієнтованої взаємодії у сфері дозвілля школярів не є статистичним, фіксованим явищем, а являє собою діяльність, що динамічно розвивається.

Виникнувши на основі спільних інтересів до тієї чи іншої сфери життя, клубні об'єднання дозвіллевого спілкування школярів, розвиваючись, стають простором взаємодії, базою для створення нових структур. Так, наприклад, основою клубного об'єднання дозвіллевого спілкування підлітків “Острів” була зацікавленість комп'ютерними іграми, що і стало зв'язуючою ланкою суб'єктів у процесі їх розвитку (самоорганізації), разом з тим визначилася сфера аналізу міжособистісного спілкування: “Я” і соціум, “Я” і засоби масової інформації тощо. Джерелом виникнення нових утворень є як внутрішні (зростання самосвідомості, новий рівень потреб, зміна ціннісно-мотиваційної сфери суб'єктів), так і зовнішні (зміна соціокультурних умов) механізми.

Важливим синергетичним новоутворенням при цьому є діалогічна взаємодія, що створює середовище для появи внутрішніх імпульсів саморозвитку, самоорганізації. Ми погоджуємося з М.Опаньковим, який назвав узгоджену дію обох сторін діалогу синергетикою: “Учасники діалогу, залишаючись, по суті своїй, непоєднаними, насправді об'єднані між собою енергіями. Сама синергія – це дещо реальне, що не відокремлюється від центрів, які вона пов'язує, але й не є цими центрами. Діалогічне слово, як двоєдине енергетичне явище, стає новою реальністю. Синергія є віртуальною реальністю діалогу” [3: 8].

З позицій синергетичного підходу до професійно-педагогічної підготовки вчителя-вихователя висуваються такі вимоги:

- розуміння ним свого місця і ролі в особистісному розвитку дитини;
- розуміння цінності виховання не тільки як зацікавленості в цьому держави, але й необхідності його для дитини, врахування її інтересів, особистісних смислів і досвіду;

Ці професійно-педагогічні вимоги орієнтують учителя-вихователя на пошук особистісного смислу своєї взаємодії.

Педагогічна свідомість при цьому характеризується наявністю таких особистісних структур [2: 51-52]:

- критичність, що дозволяє давати особистісну (власну, суб'єктну) оцінку, що відбувається як за межами особистості (пропонованим ззовні цінностям, нормам, порядкам), так і відбувається всередині особистості (власним відношенням до цінностей, емоційним станам, вчинкам і т.д.) з позицій власного розуміння змісту, що відбувається; характеризується виникненням невдоволення і сумніву в “правильності” установаного порядку, супроводжується процесами переосмислення і дискредитації існуючого досвіду і є передумовою виникнення нового, творчого відношення до себе і дійсності; відрізняється від критиканства переважними орієнтаціями на значеннєву, а не тільки на емоційну сторону оцінки. Сильна позиція критичності – 1) уміння вважати свою думку і ціннісні орієнтації не як єдино значимі і справедливі, а як опосередковані іншими думками й

орієнтаціями; 2) уміння за власною ініціативою випробувати свої ідеї і уявлення найбільш сильними з можливих заперечень, які тільки можуть бути висунуті проти них; 3) уміння знаходити в негативному явищі позитивні аспекти; 4) уміння уникати огульного і дріб'язкового критиканства; 5) уміння уникати установок “у нас (у них) усе одно краще (гірше)”; 6) уміння об'єктивно оцінювати себе в можливій (передбачуваній) ситуації дії.

- рефлексивність, здатність виходити за межі власного “Я”, осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою виконаного глибокими, часом трагічними переживаннями порівняння образу свого “Я” з подіями, розглядається і як уміння конструювати й утримувати образ свого “Я” у контексті пережитої події, як установку стосовно самого себе в плані своїх можливостей, здібностей, соціальної значимості, самоповаги, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку і суспільний статус;
- колізійність, здатність виявляти, ідентифікувати й аналізувати сховані (неявні, імпліцитні) причини подій, виявляти їхні основи, установлювати пріоритети (ієрархії) неявних протиріч стосовно суспільних і особистісних цінностей; сприяти більш глибокому розумінню зовнішніх проявів подій за допомогою пізнання їхніх внутрішніх джерел, зв'язків, механізмів розвитку, суті і змісту;
- мотивування є найбільш складною структурою особистості, що забезпечує їй здатність додавати особистісний зміст подіям і власній діяльності, відносинам з людьми, прийняттю рішень по обґрунтуванню своєї діяльності за допомогою таких процесів, як емоційно-ціннісне і змістовно-значеннєве переживання соціального і пізнавального досвіду; сприяє виробленню особистісних життєвих цілей і ціннісних орієнтацій, як систем устремлень, спрямованих на прийняття існуючих і породження нових способів діяльності; мотивування розширює суб'єктну базу особистості, включаючи такі структури свідомості, як опосередкування, орієнтування, автономність, смислотворчість, самоактуалізація, самореалізація, забезпечення рівня духовності життєдіяльності;
- опосередкування виводить свідомість на рівень перекладу зовнішніх впливів у внутрішні імпульси поведінки, опосередковуючи необхідність діяльності особистим розумінням моральності-аморальності майбутньої дії в контексті чи поза контекстом загальнолюдських цінностей;
- орієнтування – уміння вибирати моральні орієнтири для побудови особистісної картини світу – індивідуального світогляду;
- автономність – здатність особистості до незалежності від зовнішніх впливів, можливість реагувати на них, виходячи з моральних законів;
- смислотворчість – визначення і породження систем особистісних смислів, опосередкованих перетворенням діяльностей відносин і спілкування в діяльність осмислення і творчості;
- самоактуалізація – вищий рівень прояву духовного і творчого потенціалу особистості, прагнення до повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей; перехід зі стану можливостей у стан дійсності;
- самореалізація – прагнення до визнання свого “Я” навколишніми, самостійне створення умов для його повного прояву;
- забезпечення рівня духовності життєдіяльності – здатність самозабезпечувати своє життя високими моральними цінностями, установлювати моральні кордони і регулятори, що запобігають переходу особистості до утилітарно-технократичних цілей.

Взаємодія у сфері дозвілля дітей та молоді, ґрунтуючись, з одного боку, на ідеї субкультурного об'єднання, з іншої, – реалізуючи завдання педагогічної підтримки, педагогічного супроводу особистісного розвитку представлені як простір професійно-педагогічного розвитку самого дорослого, який немов би знаходиться у полі поєднання

дійсного і майбутнього. І така позиція є середовищем для його творчого розвитку, що також фіксує синергетичний підхід як методологічний у професійно-педагогічній підготовці. Педагог-вихователь у ситуації особистісного розвитку підлітків у клубних об'єднаннях дозвіллевого спілкування школярів сам творчо зростає і усвідомлює зміст життя і педагогічної діяльності.

Вчитель-вихователь, реалізуючи себе, наповнює змістом світ цінностей дитини і становлення її особистості.

Ось чому інтерес (захоплення) як важливий компонент спрямованості особистості педагога, на наш погляд, дає можливість досягнути того рівня взаємовідносин з вихованцями, коли виховний процес набуває особистісно-значущого змісту. Методологічною основою взаємодії в процесі організації дозвілля школярів стали вихідні принципи особистісно орієнтованих виховних технологій:

1. Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій. У нашому дослідженні цей принцип має наступну інтерпретацію. Клуби дозвіллевого спілкування передбачають утворення такого психологічного клімату взаємовідносин, при якому без спонукання розвиваються кращі якості людини: відкритість, доброзичливість, співчуття, толерантність та інші. На кінцевому ці об'єднання мають бути референтними для кожного учасника; ціннісні орієнтації, закони та норми поведінки в них сприймаються як еталон для наслідування.

2. Принцип особистісно розвиваючого спілкування. Цей принцип передбачає те, що вихователь розуміє, визнає і сприймає особистість дитини, він формує погляд на дитину як на рівноправного партнера.

3. Принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості. Співпереживання є дійовим механізмом свідомого прийняття суб'єктом моральних норм, на його основі здійснюється формування моральної поведінки не орієнтованої на зовнішнє підкріплення. До цього принципу ми додаємо педагогічну підтримку, яка трактується як спільне з дитиною визначення її інтересів, захоплень, можливостей, цілей і допомога в досягненні позитивних результатів особистісного розвитку.

4. Принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих учинків. Витоки особистісних учинків пов'язані із зіткненням розвинених форм поведінки, з якими дитина зустрічається в житті. Технологія особистісного розвитку, яка використовується в клубах дозвіллевого спілкування школярів, використовує такі життєві ситуації, коли школярі повинні зробити той чи інший вибір і обґрунтувати свою позицію.

Враховуючи основні положення гуманістично-синергетичного підходу, процес професійного розвитку вчителя-вихователя включає наступні компоненти: аксиологічний, когнітивний, діяльнісний і особистісний.

Аксиологічний компонент спрямований на аналіз співвідношення світу цінностей, інтересів, захоплень школярів і світу цінностей вихователя, на допомогу у виборі особистісно-значущої сфери цінностей.

Когнітивний компонент забезпечує особистісно зорієнтовану взаємодію знанням людини, її взаємозв'язку з такими категоріями як природа, культура, наука та ін.

Діяльнісний компонент передбачає розвиток у дітей та молоді мотивів і цілей діяльності, які надають можливість всебічно орієнтуватись в оточуючому світі.

Особистісний компонент дає можливість усвідомити мету життя, з'ясувати власні можливості й умови для самореалізації.

Метою особистісно зорієнтованої взаємодії у сфері дозвілля дітей та молоді є створення психолого-педагогічних умов, у яких особистість дитини задовольняє свої потреби, що в кінцевому результаті виявляється на стані її особистісного росту.

Виходячи з цього, особистість вчителя-вихователя потребує таких властивостей, які в змозі зробити процес саморозвитку, самореалізації учнів ефективним.

Стержневим утворенням особистості вчителя, яке визначає готовність до діяльності, є ціннісні та професійно-ціннісні його орієнтації. Ціннісні орієнтації вихователя дають

можливість обирати ту чи іншу сферу взаємодії з учнями, яка, на його думку, надає можливість інтегрувати власні установки, оцінки явищ, процесів, об'єктів оточуючого середовища, і взаємозбагатися поглядами учасників взаємодії. Цей процес має двосторонній характер і спонукає вихователя до саморозвитку. Професійно-ціннісні орієнтації пов'язані з цінностями особистісно орієнтованої взаємодії як педагогічної діяльності:

- особистість дитини, шлях її індивідуального розвитку – головна цінність педагогічної діяльності;
- цінність особистісного професійного розвитку вчителя-вихователя як відчуття повноти життя.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Берулава Г.А. Методологические основы практической психологии: Учеб. пособие. – М.:Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2004. – 194 с
2. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий. – Ростов-н/Д.,2001. – 160 с. – С. 51-52.
3. Опаньков М. Синергія як основа діалогічної концепції освіти // Завуч. – 2004. – Грудень. – С. 8.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс: “Универс; 1994. – 480 с.

## **Розділ 5**

### **Соціальна педагогіка**



**ПРОБЛЕМА ОСМИСЛЕННЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД  
ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ  
МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ В УКРАЇНІ (XIX – поч. XX ст.)**

*Статтю присвячено проблемі існування громадських молодіжних об'єднань як важливих учасників процесу соціалізації молодого покоління.*

*This article deals with the problem of using the national idea in the youth organization's activity.*

Вивчення проблеми зародження і становлення українського молодіжного руху в XIX – на поч. XX століть засвідчує, що процес формування теоретико-методологічних засад діяльності громадських молодіжних об'єднань в Україні був зумовлений незадоволенням частини молоді існуючими формами соціалізації.

Суспільно-політичні процеси, що відбувалися протягом останніх п'ятнадцяти років у нашій країні привели до значних змін у житті суспільства. З одного боку продовжується формуватися нова його структура, а з іншого – якісно змінюються складові частини суспільства, органічною частиною якого став національний молодіжний рух.

У ході становлення правової демократичної держави громадські молодіжні об'єднання набувають принципово нової якості, стають іншими як за формами, так і за змістом своєї діяльності. Необхідність осмислення суті діяльності сучасних молодіжних організацій висуває на перший план і проблему *історико-педагогічного дослідження та аналізу діяльності молодіжних гуртків і товариств зазначеного періоду як теоретико-методологічної основи організації соціально-педагогічної діяльності громадських молодіжних об'єднань початку XXI століття.*

Вивчення накопиченого у XIX – на поч. XX століть соціально-педагогічного досвіду участі молодіжних товариств і гуртків у процесі соціалізації молодого покоління дозволяє визначити загальні підходи до осмислення ролі і значення участі сучасних громадських молодіжних об'єднань у зазначеному процесі.

Необхідно підкреслити, що реалії сьогодення вимагають від активу громадських молодіжних об'єднань постановки і вирішення нових завдань, пошуку як більш ефективних форм залучення юнаків і дівчат до спілок молоді, так і вдосконалення внутрішньоспілкової роботи з ними. Перетворення молодіжного руху на важливий інститут соціалізації молоді висуває на порядок денний необхідність удосконалення діяльності як самих молодіжних організацій, так і форм їхньої взаємодії з соціальним оточенням, підвищення соціально-педагогічної значущості впливу спілок молоді на різні групи юнаків і дівчат. Відповідно, особливо актуальною постає проблема комплексного психолого-педагогічного дослідження і осмислення сутності соціальної та виховної діяльності сучасних громадських молодіжних об'єднань, їхнього місця і ролі як у процесі соціалізації підростаючого покоління, так і в національній системі виховання.

Мета статті: проаналізувати вплив соціально-педагогічної діяльності молодіжних гуртків і товариств XIX – поч. XX століть на процес соціалізації і формування національної самосвідомості молодого покоління, виявити особливості і тенденції розвитку та формування національного молодіжного руху в зазначений період.

Перші таємні гуртки української молоді починають виникати у середині XIX століття. “У Тернополі таємну молодіжну Громаду заснував 1863 року М.Чачковський. Громада зосереджувалась на культурно-патріотичній діяльності. Тому, що в державній гімназії не вчили в той час, ані української мови, ані історії, члени Громади здобували ті знання шляхом самоосвіти. Вони читали твори Т.Шевченка та інших українських письменників, влаштовували доповіді” [8: 456]. “У 1870 році в Тернополі група учнів “Руської гімназії ім.

Франца Йосипа створила “Драгоманівську громаду”. Члени громади вивчали історію України, зачитувались творами Т.Шевченка, влаштовували відзначення національних свят. Громада ставила перед собою завдання виховувати молодь в дусі національної ідеології, формувати на борців за українську справу” [8: 457].

Таємний гімназійний гурток у Коломиї був створений у 1887 році. Гурток мав у своїй таємній бібліотеці понад 300 українських книг і часописів. Члени гуртка мандрували кожної неділі по навколишнім селам, читали селянам книжки, пропагували українську ідею [9: 21].

Значне число молодіжних товариств функціонувало у Станіславі. Про роботу одного з них ми дізнаємось із опису О.Терлецького “Галицько-руське письменство 1848-1865 рр.”. На установчих зборах було визначено основну суть майбутньої соціально-педагогічної діяльності товариства: “Завданням гуртка було плекати рідну мову, поширювати і підтримувати українську пресу і літературу, вивчати історію України, створити бібліотечку українських книжок. Члени гуртка вели активну культурно-освітню роботу із сільською молоддю, читали їм українські книжки, пропагували національну ідею” [9: 21-22].

Важливу роль у соціально-педагогічному та організаційному самовизначенні львівського студентства відіграло молодіжне товариство “Дружній лихвар”. Великого значення товариство надавало поширенню серед української молоді національної періодики, зокрема таких видань як “Мета”, “Русалка”, “Русь” [9: 24]. За головування в товаристві В.Коцівського (1881-1882 рр.) його назву було змінено на “Академічне братство”.

Товариство влаштовувало доповіді, провадило просвітницькі “мандрівки” по всій Галичині, під час яких навчали селян грамоті, читали їм газети та журнали. Його члени започаткували навіть власну видавничу діяльність. 1881 року “Братство” видало “Антологію Руську” [9: 24].

У цій роботі “Академічне братство” активно співробітничало із студентським молодіжним товариством Віденського університету “Січ”. Один із спільних просвітницьких походів розпочався в м. Тернополі 2 серпня 1885 року і проходив через всю Галичину.

У багатьох населених пунктах на шляху ентузіастів просвітницької справи були створені місцеві комітети, з якими узгоджувалася програма для кожного дня перебування членів товариства. Крім звичної просвітницької роботи, студенти давали для сільської молоді невеличкі концерти [10: 34].

На території Австро-Угорської імперії існували й інші молодіжні студентські об’єднання. Зокрема, засноване у Відні 1867 року студентське товариство “Січ” відіграло важливу роль у формуванні теоретико-методологічних засад соціально-педагогічної діяльності українського молодіжного руху. Товариство “скликало щосуботи зібрання своїх членів, влаштовувало вечірки, дискусії і Шевченківські свята, обговорення книжок, вистав тощо” [9: 45].

Одним із закордонних міст, де активно функціонували українські молодіжні товариства, було м. Краків.

Перші прояви організованого студентського життя у м. Кракові сягають 1888 року. Тоді у Краківському університеті навчалася близько 60 представників української молоді. Вони були об’єднані в “Медичну громаду”. 1897 року “Медичну громаду” було перейменовано в “Академічну громаду”. Пов’язано це було із тим, що до її складу було прийнято українських студентів з інших вузів м. Кракова.

Василь Стефаник, який був у той час членом “Академічної громади”, розповідав у своїх спогадах: “До “Академічної громади” ми сходилися щовечора, читали часописи, дискутували, декламували вірші й співали українські пісні. 1898 року створили театральний гурток, який давав вистави українською мовою [15: 9].

Розвивався студентський рух і на Буковині. “Перше українське студентське товариство постало в Чернівцях одразу після заснування там університету 1875 року. 20 жовтня товариство отримало назву та затвердило статут. Назва спілки звучала так: “Общество русскихъ академиковъ “Союз” в Черновцах” [11: 12].

Молодіжне студентське товариство “Союз” мало три категорії членства: “Дійсні члени, члени-засновники і особи, що сприяли “Союзові”.

До виховних акцій і заходів, які проводив “Союз”, насамперед варто віднести влаштування вечорниць. На них лунали українські пісні, козацькі думи, вірші, виголошувались реферати з історії України. На ці вечорниці, крім членів спілки, приходило багато старших людей, неспілкова молодь. Отже, зазначені заходи мали виразний соціально-педагогічний характер, сприяли вихованню любові і пошани до духовно-культурної спадщини українського народу, формуванню національної самосвідомості не лише у молоді, а й у представників старшого покоління.

При “Союзі” діяли студентський хор та театральний гурток. Хор часто виступав по селах, сприяючи пробудженню у сільській молоді інтересу до національної культурної спадщини. Крім цього, члени “Союзу” регулярно виступали по селах перед молоддю з доповідями, театральними виставами українською мовою, створювали читальні, готували з сільських молодих людей бібліотекарів та допомагали формувати читальні-бібліотеки. 1880 року при “Союзі” було засновано літературно-історичний гурток, який поставив собі за мету поглиблювати знання своїх членів, а також сприяти ліквідації неписьменності серед селян [15: 27].

Починаючи з 1891 року, соціально-педагогічна діяльність “Союзу” значно активізувалася, зросло й число його членів. З ініціативи лідерів товариства було відновлено роботу “Наукового гуртка”, зросло число прочитаних перед неспілковою молоддю і представниками старшого покоління рефератів на теми про українську мову, історію та літературу. 1893 року “Союз” став співвидавцем “Бібліотеки для руської молодіжі” [9: 31].

З нагоди десятої річниці свого існування “Союз” видав часопис “Буковинський альманах”. Власне, ювілейне свято відбулося у Чернівцях 3 серпня 1885 року у формі студентського з'їзду. На нього прибули представники молодіжних товариств з усієї України. На той час бібліотека товариства мала 219 українських книжок, а в читальні нараховувалося більше 30 часописів. Усім цим літературно-публіцистичним багатством могли користуватися не лише члени “Союзу”, а й інші студенти, а також гімназисти [13: 28-29].

“Союз” був не єдиним студентським об'єднанням на Буковині. 27 жовтня 1902 року було створено нове молодіжне товариство “Січ”. До важливих акцій цієї спілки варто віднести участь у відкритті пам'ятника І.Котляревському в м. Полтаві 1903 року та сприяння сільській молоді у створенні свого молодіжного товариства “Січ”. При академічному товаристві “Січ” існували студентський хор та драматичний гурток, які виступали з виставами і концертами по селах.

Увагу до себе привертає і видавнича діяльність спілки. Так, з підтримки відомих громадських діячів Буковини М.Кордуби та Я.Веселовського “Січ” видала бібліотеку та гумористичний часопис “Січове слово” (1904 р.). При товаристві діяла найбагатша на всю Буковину бібліотека [13: 59].

Помітну роль у житті української молоді Буковини також відігравали студентські корпорації “Запороже” і “Чорноморе”. Устрій молодіжних корпорацій був насичений козацько-лицарським романтичним духом і відповідною атрибутикою (Генеральна рада Козацька, кіш, присяга, побратимство, герби, девізи тощо).

Відзнакою корпорації був герб у вигляді щита, девізу і власних кольорів. Так, корпорація “Запороже” мала девіз “Борімося – поборимо!” і малиново-біло-золоті кольори. Корпорація “Чорноморе” – синьо-золоті барви і девіз “Честь – Україна – товарицькість!”. На відповідних урочистостях кожний член спілки мав право носити корпоративний святковий набір з певними відмінностями, що диктувались неоднаковим статусом членів корпорацій.

Члени корпорацій поділялись на *звичайних членів*: юнаки, “козаки”, неактивні “козаки”, “батьки” і *надзвичайних*: “почесні батьки”, допомагаючі члени і “конкнайпанти”. До останніх належали гімназисти, які за своїм соціальним статусом і віком не могли стати членами корпорацій, але виявляли бажання брати участь в її акціях та заходах.

Після двох семестрів навчання кожний юнак повинен був скласти перед спеціальною комісією “козацький іспит”. Він складався з українознавчих дисциплін: історії і географії України, української літератури, знання статуту, правильника і кодексу честі товариства, правил двобою на шаблях та українських пісень. У разі офіційного переведення до стану “козаків” юнак ще складав присягу на кольорах корпорації.

Зазначені товариства велику увагу приділяли фізичному вихованню своїх членів. Звертаючись до виховних традицій козацтва, члени товариства активно загартовували своє тіло, прагнули перейнятися “козацьким духом”. Тому спортивні вправи і загартовувальні процедури відігравали у виховній системі корпорацій значну роль.

На схожих соціально-педагогічних засадах виховувались і члени “Чорноморе”. В.Леник так охарактеризував виховну діяльність зазначеного молодіжного об'єднання: “Старшина корпорації прагнула виховувати своїх членів як гідних і чесних українських громадян; надавати всебічну моральну, культурну та матеріальну допомогу своїм членам; вести боротьбу за культурні й політичні права українського народу; боротися проти денационалізуючих впливів чужинців” [9: 90].

Окрім корпоративних акцій і заходів, “Запороже” та “Чорноморе” здійснювало значну соціально-педагогічну діяльність за межами університету. При товариствах функціонували студентські театральні гуртки і хор, які часто виїздили із своїми концертами і виставами в села. Вони також брали участь у створенні в селах осередків молодіжного об'єднання “Січ”, читалень та кас ощадності, а чернівецькій робітничій молоді допомогли заснувати власні молодіжні організації під назвами “Гайдамаки” і “Довбуш” [6: 78-79].

“При обох корпораціях існували й поза студентські організації, так звані “про козацтва” або “профукції”, які об'єднували учнів старших класів гімназій і виховували їх в національному дусі. Ці організації були таємними, що безумовно підвищувало їхній авторитет і силу виховного впливу на молодіжний загаль. Учніські прокозацтва мали свої відзнаки, такі ж як у членів корпорацій, але із зеленими краями, свій герб і свій девіз. Їхні статuti і правильники були написані на взірці студентського “козацтва” [13: 76].

Варто підкреслити, що студентські товариства і громади прагнули до організаційного єднання та координації своєї діяльності. Зокрема це відбувалося у формі студентських з'їздів. Перший студентський з'їзд отримав назву “З'їзд руських академіковъ Галичини і Буковини”. Відбувся він 15 вересня 1880 року [3: 51].

7 листопада 1909 року у Львові було скликано черговий студентський з'їзд, в якому взяли участь делегації всіх студентських товариств Австро-Угорської імперії. Важливо відзначити і присутність на ньому представників українського студентства із Наддніпрянської України. З'їзд проголосив створення “Союзу українського студентства” [5: 81].

Виходячи з того, що діяльність “Союзу” мала проводитися через комісії, на з'їзді їх було створено п'ять: *організаційну, драматичну, просвітницьку, звітну і видавничу*. До “Союзу” увійшли такі молодіжні об'єднання: “Січ” і “Союз” з м. Чернівців, “Січ” з м. Відня, “Бандурист” та “Академічна громада” з м. Львова [5].

З моменту створення Головна рада “Союзу” розгорнула значну соціально-педагогічну діяльність: організувала педагогічні читання, розповсюджувала українські книжки, розсилала по селах для виступів із рефератами перед сільською молоддю своїх членів. За перших три місяці (грудень-лютий 1909-1910 рр.) студенти із “Союзу українського студентства” відвідали 16 сільських і міських читалень та розповсюдили 4027 українських книжок [5: 82].

У 1911-1912 роках представники “Союзу” 586 разів виступили з рефератами перед робітничою і сільською молоддю Галичини та Буковини, а також влаштували для неї 48 аматорських вистав. З 1913 року при “Союзі” розпочала свою діяльність “Просвітницька секція”, а також секція “Українського слова” імені М. Драгоманова [18: 72].

У другій половині XIX століття серед студентства поширився рух за створення “земляцтв”, тобто студентських громад за територіально-національною ознакою, “для

самодопомогової і культурної праці”. Поширеним це явище стало і серед українського студентства. Низка українських студентських земляцтв (полтавське, волинське, катеринославське, малоросійське та ін.) були створені у Санкт-Петербурзі, Москві, Києві, Одесі та Харкові [16: 35].

Докладну характеристику діяльності українського студентського земляцтва в Москві подав професор Титаренко у серії статей, що були надруковані у часописі “Шляхи Перемоги” (Мюнхен). Автор повідомляв, що осередки українського студентства існували в кожному вищому навчальному закладі Москви. Усі вони були об’єднані в єдине українське земляцтво. Ядром його була студентська громада Петрово-Розумовської рільничої академії. Студентські товариства влаштовували численні заходи культурологічно-освітнього характеру, активно формували національну самосвідомість [9: 74].

Українське студентське земляцтво діяло і в Санкт-Петербурзі. “У Петербурзі діяв студентський гурток в роках 1883-1888. Гурток мав широку культурно-виховну програму діяльності, в якій, зокрема було передбачено організацію недільних шкіл для ліквідації неграмотності серед робітничої молоді” [9: 75].

Аналізуючи проблему зародження теоретико-методологічних засад соціально-педагогічної діяльності українських молодіжних об’єднань, необхідно особливу увагу звернути на другу половину XIX – поч. XX століть, які були бурхливим часом у житті української студентської молоді з Наддніпрянської України, зокрема у пошуку нових шляхів самовизначення у просвітницькій, культурологічній і виховній роботі.

Одним із проявів соціально-педагогічної активності студентських гуртків стало відкриття недільних шкіл для неписьменних. Так, у повідомленні попечителя Київського навчального округу йшлося про те, що студенти Київського університету “... з погляду людинолюбства виявили готовність займатися у святкові дні безкоштовним елементарним навчанням дітей робітничого класу” [14: 2]. Важливо підкреслити й той факт, що навчання велося на українській мові, крім грамоти й арифметики викладалась історія України, читались твори українських письменників і поетів.

Підтвердження зазначеної діяльності знаходимо й у інших джерелах. Зокрема в “Розпорядженні попечителю Київського навчального округу про прийняття заходів щодо боротьби зі студентськими гуртками в університеті вказувалося на існування у Київському університеті студентських гуртків, кас взаємодопомоги, студентського суду. Окремо виділявся студентський гурток, члени якого навчали грамоті селян. Гуртком було відкрито чотири класи для селянської молоді [12: 6-7].

Аналізуючи зазначену проблему, С.Черкасова підкреслює, що “основною діяльністю українських студентських громад була національно-просвітницька діяльність. Члени громад активно і наполегливо вивчали історію України, етнографію. Основними формами діяльності громад були заслуховування та обговорення рефератів з національних питань, організація недільних шкіл, друкування та розповсюдження літератури українською мовою, підручників ...” [17: 67].

Є матеріали й інших науковців, які вказують на педагогічний та просвітницький характер діяльності студентських громад. “Педагогічний і національно формуючий напрями були основними у діяльності гуртків студентів-недільників, робота яких була спрямована на організацію та відкриття недільних шкіл (60-рр. XIX ст.)” [2: 13].

Виходячи із зазначеного, можна зробити висновок, що проблема становлення і розвитку українського молодіжного руху в XIX – на поч. XX століть значною мірою вже досліджена. Однак вивчення питання формування його соціально-педагогічного потенціалу, а також впливу на процес формування національної самосвідомості все ще перебуває в статусі неопрацьованих проблем і, на наш погляд, потребує окремого дослідження. Разом з тим, базуючись на матеріалах як інших науковців, так і на результатах власного дослідження, ми здійснили спробу опрацювання та осмислення теоретико-методологічних засад соціально-педагогічної діяльності молодіжних товариств, які діяли у XIX – на поч. XX століть.

Насамперед необхідно відзначити прагнення студентської молоді до саморозвитку, самореалізації і самовиховання, яке відбувалося у формі об'єднання в гуртки і в ході певної діяльності, що мала в основному просвітницький і культурологічний характер. У ході цієї діяльності члени гуртків займалися самоосвітою, підвищенням свого загальноосвітнього і культурного рівня. На нашу думку, це була нижча форма соціально-педагогічної діяльності зазначених формувань. По мірі накопичення певного багажу знань, а також оформлення організаційних форм частина об'єднань виходила на вищий рівень соціально-педагогічної діяльності. Відбувалось це у двох формах: *по-перше*, як просвітницька робота з ліквідації неписьменності, і, *по-друге*, як поширення і ознайомлення українського населення (селяни старшого віку, сільська і робітничка молодь) з духовно-культурною спадщиною українського народу.

Таким чином, ми вважаємо, що процес становлення соціально-педагогічного потенціалу українського молодіжного руху зазначеного періоду визначався такими чинниками:

- антидемократичним станом суспільства;
- відсутністю соціально-економічних і соціально-педагогічних умов для вільного і гармонійного саморозвитку юної особистості;
- ущербним станом інститутів соціалізації і соціального виховання молодого покоління;
- бажанням молодого покоління через ознайомлення з духовно-культурною спадщиною українського народу реалізувати своє право на формування національної самосвідомості.

Перераховані чинники в поєднанні з прагненням молоді до самостійності та самодіяльності і стали вирішальними як у виникненні молодіжних громад і товариств, так і в становленні та розвитку соціально-педагогічного потенціалу українського молодіжного руху. Сутність самодіяльності останнього, як засвідчують результати дослідження, полягає у спробі частини молоді створити власний інститут соціалізації молодого покоління.

Як свідчать виявлені нами та іншими дослідниками (І.Андрухів [1], В.Головенько [4], В.Леник [7-9] та ін.) матеріали, діяльність молодіжних громад і товариств була спрямована не тільки на власну соціалізацію і формування національної самосвідомості, але й мала виразне соціально-педагогічне забарвлення, спрямоване на участь у русі з ліквідації неписьменності не лише серед молоді, а й серед старшого покоління, а також у піднесенні національної свідомості і самосвідомості широких народних мас, прагненні ознайомити їх з духовно-культурними надбаннями українського народу.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрухів І.О. Виховна діяльність українських молодіжних товариств у Галичині (1894-1939 рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Івано-Франківськ, 1997. – 197 с.
2. Ашевский С. Русское студенчество в эпоху шестидесятых годов (1855-1863) // Современный мир. – 1907. – №6. – С.13.
3. Витанович І. Чужинці – приятелі України на шляху наукової і громадянської праці Зенона Кузелі. – Париж-Нью-Йорк-Мюнхен-Торонто, 1962. – С.51.
4. Головенько В.А. Український молодіжний рух у ХХ столітті: Дис. ... канд. істор. наук: 07.00.02. – К., 1995. – 224 с.
5. Донцов Д. Сучасне політичне положення нації і наші завдання. – Львів, 1913. – С.81-82.
6. Квітковський Д., Бриндзан Т., Жуковський А. Буковина. Її минуле й сучасне. – Париж-Філадельфія-Детройт, 1956. – С.78-79.
7. Леник В. Українська організована молодь і відродження нації // Авангард. Журнал української молоді. – Брюссель, 1969. – Ч.2. – С.137-141.
8. Леник В. Перші вияви організованості української молоді // Авангард. Журнал української молоді. – Брюссель, 1970. – Ч.6. – С.456-457.
9. Леник В. Українська організована молодь. – Мюнхен-Львів, 1994. – С.21, 22, 24, 31, 45, 74, 75, 90.
10. Молодь і просвітництво // Запорожець: Віденський січовий альманах. – Відень. 1910. – С.34.

11. Общество русскихъ академикомъ в Черновцах // Буковинський альманах. – Чернівці, 1885. – С.12.
12. Предписание попечителю Киевского учебного округа о принятии мер по борьбе со студенческими кружками и объединениями в университете. – Центральный державный історичний архів України (ЦДІА України). – Ф.707. – Оп.261. – Спр.3. – Арк.6-7.
13. Сімович В. Розвиток студентського життя в Чернівцях. – Львів, 1908. – 175 с.
14. Сообщение попечителя Киевского учебного округа Киевскому генерал-губернатору об открытии в Киеве воскресной школы, 1859. – ЦДІА України. – Ф.442. – Оп.809. – Спр.179. – Арк.2.
15. Стефаник В. Про ясне минуле. – Краків, 1931. – С.9, 27.
16. Субтельний О. Україна: історія. – К.: Либідь, 1991. – С.35.
17. Черкасова С.О. Просвітницько-педагогічна діяльність студентських громадських організацій університетів України (др. пол. XIX – поч. XX ст.): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 2001. – С.67.
18. Шах С. Львів – місто моєї молодості. – Мюнхен, 1956. – С.72.

**УДК 373. 036**

**І.В. Гриценко**

### ***МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ***

*У статті розглянуто проблеми соціалізації молодших школярів через художнє спілкування з творами мистецтва. Розкрито актуальність проблеми, що розглядається, наведено рекомендації щодо організації навчання та виховання молодших школярів у процесі викладання дисциплін естетичного циклу.*

*The problems of socialization of primary school children through artistic communication with masterpieces are explored in the article. The actuality of the problem is shown, the recommendations about organization of studying and up-bringing primary school children during the process of studying aesthetic disciplines are given.*

Методика викладання кожної навчальної дисципліни у початкових класах має свої особливості. Специфічної підготовки потребують дисципліни гуманітарно-естетичного циклу – література, музика, образотворче мистецтво, художня праця. До тих пір, поки ми будемо розуміти мистецтво як простий засіб передачі інформації, передачі знань – про природу, суспільство, людину – ми не зможемо зрозуміти дійсної могутності мистецтва і використати її.

Метою нашої статті є аналіз дослідження в художнього спілкування з творами мистецтва як засобу соціалізації молодших школярів.

Як доводять учені [1, 3, 6, 7], сила мистецтва в тому, що воно входить у сферу спілкування людей, доповнюючи в ній реальне спілкування реальних індивідуумів. Сфера реального спілкування при всій його дійсності обмежена у кожній людині емпірично, а сфера художнього спілкування безмежна: через це коли ми використовуємо мистецтво в прямому призначенні, то величні цінності культури, які ним накопичені, стають цінностями кожного.

Психолог Г.Тарасов [6] визначив художнє спілкування як особливий якісний рівень творів мистецтва, який характеризується пізнанням і розумінням суб'єкта змісту своєрідно відображеного в художній формі психологічного життя іншої людини. Головне завдання сприймаючого полягає в тому, щоб через проникнення в інтонаційно-образну сферу твору визначити суть змісту, виявити позицію автора, його оцінку, відношення до змісту, загальнозначиме і особистісне в емоційно-смысловій сфері твору.

Традиції сучасної школи визначилися в епоху європейської освіти, як підлегла мета навчання наукам. Це визначило стиль мислення, логіку, структуру навчальних предметів.

Коли говорять: “Школа повинна вчити мислити”, то мається на увазі саме науково-теоретичне мислення. Тенденція бачити в науково-теоретичному відношенні до світу загальнолюдські відношення має місце і у школі. Зміст і спосіб мислення цілком органічні в тому вигляді, в якому їх подає природа, незаперечно проектується в змісті та способі подачі навчального предмету.

У теоретичній літературі понятійно-категоріальне і художнє пізнання ототожнюються. Більшість педагогів і психологів намагаються в своїй роботі мислити і діяти науково. Але вони не завжди усвідомлюють, по-перше, можливості і межі наукового мислення як особливої форми, по-друге, історичної ситуації панування наукових відносин і наукового мислення в сучасну епоху.

Наука бачить світ як систему відношення речей, з їх речової сторони, як чистий об’єкт без суб’єкту. Її мета – усунути із результату пізнання все суб’єктивне, “очистити” набуті знання від суб’єктивності.

Виникає уявлення, що наукове мислення може рухатися “по предмету” відтворюючи його відношення і форми, без привнесення в це відтворення суб’єктивного змісту. Свій предмет науково-теоретичне мислення подає в належній і відчуженій для людини формі.

У такій ситуації твори мистецтва (образотворчого, літератури, музики) можуть стати об’єктом аналітичної роботи науково-теоретичного мислення. В науковій літературі ведеться дискусія: чи буде таке вивчення розвивати естетичне сприйняття, чи, навпаки, буде його вбивати? За приклад береться пушкінський “Моцарт і Сальєрі”: науково-технологічний підхід Сальєрі до музики (“музику я розіп’яв як трупа”) і невдачу Сальєрі як творця.

На думку учених [1], таке науково-теоретичне відношення до світу одностороннє і неповне. З точки зору філософії, крім цього “об’єктивного”, вічного розуміння і бачення світу існує й інші, в тому числі протилежні ”об’єктивному” – “суб’єктивне” його розуміння і сприймання як світу людини, особистості.

Людина може бути зрозуміла як істота рефлексорна (що робить себе предметом свого мислення і діяння) і трансцендіюча (що виходить за межі будь-якої кінцевої форми, в тому числі за межі самого себе). Ця рефлексія трансцендує і реалізується в двох протилежних (і співпадаючих в людині) цілях чи завданнях, які виражають відношення “людина-світ”: виразити, відтворити світ у собі і виразити, відтворити себе в світі. Перша дає початок теоретичному відношенню в різних його культурно-історичних формах, включаючи наукову; друга – відношенню, яке К. Маркс назвав “духовно-практичним”.

Науково-теоретичне відношення людини до світу і є приватний випадок теоретичного відношення, що розглядає світ як світ речей. Духовно-практичне відношення людини до світу (сюди частково відносяться релігійні, моральні, естетичні) на відміну від теоретичного, розглядає світ не як сторонній і протиставний людині в своїй об’єктивності, але, навпаки, як світ, що несе на собі відображення людської суб’єктивності. Це – безумовно цілісне відношення, в якому почуття і мислення не розподілені, а світ сприймається безпосередньо як “свій”, “світ людини”, як продовження свого “я”. В духовно-практичному відношенні знання про світ обумовлене раціонально-логічними побудовами і виступає у формі “причетності” людини до світу як єдиноприродньому з ним. Як указує А.Арсен’єв [1] це є однією із причин, за яких неможливо “перевірити алгеброю гармонію”, не порушивши цілісності естетичного сприйняття, як неможливо покласти в основу морального вчинку науковий розрахунок.

З принципів науково-речового мислення, що реалізується в педагогічній практиці, візьмемо за приклад два: принцип об’єктивності змісту предмета, який викладається і принцип “руху думки по предмета”. Перший перебуває в припущенні, що зміст предмета повністю відчужуваний від людини, може існувати об’єктивно як річ, може бути переданий для використання і може бути теоретично виражений у законах і теоріях, що залежать тільки від об’єкта і незалежні від суб’єкта. Чим менше в цьому русі змісту, що йде від суб’єкта, тим об’єктивнішим, правдивішим вважається пізнання.



Засвоєння учнями предмета виступає в речовій формі як “оволодіння знаннями, вміннями, вчинками”, які можуть бути відокремленими від учнів і незалежні від його індивідуальності. Це оволодіння вчені інтерпретують як “інтеріоризацію” зовнішньої дії, яку К.Маркс назвав “зовнішньою доцільністю”.

Не послідовно, з відступами, на емпіричному, не свідомому теоретичному рівні ці принципи фактично проводяться у викладанні предметів шкільного курсу, в тому числі гуманітарно-естетичного циклу.

Якщо ми звернемося до шкільного курсу літератури, то побачимо той же науково-речовий підхід. Наприклад, при вивченні на уроці літератури художнього твору він розбирається в тій же, фактично, логіці, що й об’єкт природознавства, а його герої уявляються через набір характеристик як деякі структури.

Отже, слід відмітити, що науково-теоретичне мислення, яке використовується у викладанні гуманітарних знань, негайно виявляє свою обмеженість.

Головним тут повинно бути духовно-практичне відношення, а теоретичне повинно зайняти місце засобу, що обслуговує духовно-практичну мету. Розберемося в цьому більш конкретно. Головним у теоретичному відношенні до світу є відношення “суб’єкт – суб’єкт”. Відношення до людини як до об’єкта може бути переведено в плані використання, що перешкоджає розвитку індивіда в особу і є моральним злом (про це писав психолог С. Рубінштейн): “Основним порушенням етичного, морального життя відповідно до людини в умовах суспільства є використання її в якості засобу для досягнення будь-якої мети” [3: 203].

У педагогічному процесі виникають складні відношення. По-перше, це відношення до вивчаємого предмету, який за науково-теоретичним підходом виступає як зовнішня річ. По-друге, це відношення між учителем і учнем (“суб’єкт – суб’єкт”). Підкорення дитини науково-теоретичним підходом не бажане, тому що переводить його в об’єктивно-речовий план, що робить учня об’єктом технологічних маніпуляцій вчителя, ставлячи в скрутне становище спілкування і виховує “приватну людину” замість моральної особи. Домінуючий у педагогіці науково-технологічний підхід розглядає “знання, вміння, навички” як щось зовнішнє, чим можна оволодіти як прийомом, як засобом. Такий прийом чи спосіб існує як щось, що можна і відчужуваний формі передати як інформацію для використання. Здібність до творчості не є щось таке, що можна алгоритмізувати і передати для використання. Вона не відчужувана від індивіда. Вона не є чимось, чим можна зовнішньо оволодіти як способом чи прийомом. Наприклад, відомо, що випускники музичних учбових закладів, як правило, володіють “знаннями, вміннями, навичками”, що покладені в програму навчального закладу. Вони мають відповідні теоретичні знання, слух, музичну пам’ять, навички виконання, техніки і т.д. І в той час всього цього недостатньо для життя музики як естетичного явища, як виду мистецтва. Із багатьох випускників музичних училищ і вузів тільки деякі здатні дати слухачам естетичну насолоду. Музичні педагоги говорять про недостатність загальної музичності, що, фактично, і є недоліком загального естетичного розвитку випускників, що приводить до втрати духовної культури (бідність духовно-практичного відношення до світу).

Можна уявити музику як зовнішній предмет, який учень повинен теоретично і практично засвоїти. Тоді музика буде розглядатися як звукова конструкція або організований певним образом слух. Потім ми повинні визначити логіку виникнення цієї конструкції і звуків чи логіки її побудови і провести по ній учня.

Однак шляхом проведення учнів по цій схемі неможливо направлено формувати естетичне сприйняття музики. Можливо, таке проведення якимось і допомагає естетичному розвитку, – а можливо, й ні; робити висновки неможливо, так як сам логічний рух у цій схемі в себе не включає.

Якщо взяти за мету “технологічне” викладання, то початок логічного руху від абстрактного до конкретного треба шукати не в зовнішньому об’єкті, а в самому суб’єкті, що навчається. В якості такого абстрактного початку може бути, наприклад, взята естетична емоція як вираження естетичного відношення і сприйняття діяльності. В цьому зв’язку

педагог повинен уявити собі зміст естетичного відношення, його роль у формування людини, а це – одна з найскладніших проблем естетики як спеціальної області знань [3: 7].

Звичайно не всяка емоція може бути названа естетичною, але всяка духовно-людська емоція може бути естетично зафарбована, переведена в план відношення. Для цього вона повинна бути так перебудована, щоб одержати безмірно-універсальну родову форму (під родом треба розуміти людство в його незавершуючому розвитку). У процесі такої перебудови індивід піднімається до безпосереднього сприйняття себе як безкінечного, еквівалентного роду. Він сам для себе виступає як “безпосередня родова істота” [1]. У цьому психічному стані, в цьому процесі він формується як особа. Різні форми цього процесу і відповідні психічні стани були відомі з давніх часів і одержали назву – “катарсис” (очищення) і “екстаз” (виходження). Крім естетичного, вони притаманні також і іншій духовно-практичній сфері.

Для нашої мети достатньо, якщо ми зрозуміємо естетичну емоцію як одну із форм самовираження і спілкування індивіда, що безпосередньо несе безкінечний загально-родовий зміст. Тоді порядок розгортання літератури, образотворчого мистецтва, музики як навчальних предметів міг би бути приблизно такий:

А – естетична емоція взагалі;

Б – естетична емоція як родовий засіб самовираження індивіда;

В – естетична емоція як родовий засіб спілкування індивіда;

Г – специфічні художні емоції;

Ґ – художні засоби вираження емоційно-естетичного відношення.

Якщо розмістити знання, вміння, навички на горизонтальній осі (ось об’єкта), а здібність – на вертикальній (ось суб’єкта), одержимо схему, в якій рух по горизонталі підпорядкований в цілому руху по вертикалі, або йде паралельно, а в певних умовах може з’єднатися. Як використати ці моменти в кожному конкретному випадку вчитель вирішує сам [1].

У науковій літературі є інші шляхи аналізу визначеної в статті проблеми.

Збільшення об’єму і значущості відмінностей між поколіннями неминує припускає зміни змісту і стилю соціалізації дітей і молоді. Об’єм поняття “соціалізації” ширше, ніж “виховання”. Під вихованням розуміємо перш за все систему направлених дій, з допомогою яких індивіду намагаються прищепити якісь бажані риси, тоді як соціалізація включає також ненавмисний, спонтанний вплив, за допомогою якого індивід прилучається до культури і стає повноправним членом відповідного суспільства.

Стиль виховання дітей, його мета, інститути, методи, досягнення й невдачі не можна зрозуміти поза цілісним способом життя і культури народу, суспільства. Тут далеко не все залежить від вільного погляду. Деякі непорозуміння завдань результатів виховання – необхідна умова і передумова історичного розвитку взагалі. Якби якомусь поколінню дорослих вдалось сформувати дітей по своєму образу, то наступна історія стала б простим повторенням пройденого.

Традиційні інститути і методи виховання були ефективніші в передачі успадкованих від минулого цінностей, норм. Скільки-небудь серйозні зміни соціального середовища і роду ставили традиційну систему виховання в глухий кут, викликали напругу і нестійкість.

Поряд з іншими питаннями науково-технічний прогрес висуває перед суспільством необхідність уточнити сам критерій ефективності виховання. В минулому дорослі оцінювали успішність своєї виховної роботи перш за все по тому, наскільки вдалося передати дітям накопичені знання, уміння, навички, цінності. Дітей готували до життя в суспільстві, яке головними рисами буде схоже на той світ, в якому жили їх батьки. Зараз все міняється. Соціальні зміни – науково-технічні культурні, побутові – настільки швидкі і значні, що ніхто не має сумніву: сьогоднішнім дітям доведеться жити у світі відмінному від того, в якому живуть їх батьки і вихователі. Через це свою виховну роботу вчителі оцінюють не стільки по тому, як вдається передати молоді свої знання й переконання, скільки по тому, чи зуміли

підготувати їх діяти й приймати рішення в умовах, в яких не було і не могло бути батьківське покоління.

У всіх країнах соціологи й економісти констатують колосальний розрив між вартістю освіти і її недостатньою соціальною ефективністю, а також між формальним, технічним навчанням і формуванням культурної, творчої і соціально-відповідальної особи. Питання не стільки в змісті і методах освіти і навчання, скільки в загальній направленості, стилі виховання і життєдіяльності. Щоб жити і успішно функціонувати в надзвичайно динамічному суспільстві ближчого майбуття, особа повинна мати дві протилежно направлених якості. З однієї сторони, людина повинна володіти стійкими світосприйманнями, соціальними і моральними переконаннями, бо інакше вона буде невротично реагувати на будь-які зміни в суспільстві. З другої сторони, індивід повинен володіти здібністю засвоювати і опрацьовувати нову інформацію і створювати щось нове не тільки в юності, але й у старшому віці, без цього неминуче відстане від ходу історії і стане гальмом суспільного процесу.

Виховання в епоху науково-технічної революції, на думку М.Сикори (4), повинно бути перш за все вихованням самостійності, творчої ініціативності і соціальної відповідальності, які один без одного неможливі.

Щоб праця, навчання чи відпочинок допомагали соціалізації особи, вони повинні відповідати двом головним вимогам. По-перше, діяльність повинна бути змістовно складною, цікавою, що вимагає інтелектуальної й емоційної напруги; по-друге, бути достатньо самокеруючою, втілюючи той принцип, який зараз проголошений до господарської діяльності: твердо контролювати кінцевий результат, допускаючи разом із тим широкі варіанти в способах його досягнення. Тільки при умовах емоційно втягнена в діяльність і бере на себе відповідальність за її результати.

Загальна риса складного індустріального суспільства – велика кількість інститутів соціалізації, що не складаються в жорстку ієрархічну систему і розвиваються по своїх особистих правилах.

Характер шкільного навчання, стиль взаємовідносин з учителем і в колективі ровесників формує типовий загальний стиль розумової діяльності, систему ціннісних орієнтацій дитини, відношення до праці, покарання і заохочення, навички групової поведінки і тому подібне. Але, як відомо, по мірі дорослішання людини коло її спілкування, духовні інтереси і обличчя “автономізуються” від школи і вчителя.

Важливе соціальне середовище розвитку дитини – товариство ровесників, відносно незалежне від старших і побудоване на основі самодіяльності.

Надзвичайно важливий інститут соціалізації – засоби масової комунікації (радіо, телебачення, преса і т.д.). Їх значення швидко росте. З їх допомогою “сукупність дорослих” виховують “сукупність дітей”, компенсуючи цим часткове послаблення свого впливу в якості конкретних, окремо взятих батьків та вчителів.

Але засоби масової комунікації також не всемогутні. По-перше, відсутній механізм індивідуального і групового підбору, оцінки й інтерпретації повідомленої інформації. Як не багато часу проводять люди біля телевізорів, вони дивляться не все підряд. Крім того, їх реакція на побачене й почуте залежить від установок, що переважають у первинних групах (сім'я, ровесники і т.д.). По-друге, сама масовість преси і телебачення робить їх у чомусь обмеженими, викликаючи швидко стандартизацію, в яку втягує повідомлена інформація. По-третє, існує загроза надмірного використання телевізійної та іншої масової культури, що негативно відбивається на розвитку творчих потенцій, індивідуальності і соціальної активності особи.

Перспективами подальшого дослідження є аналіз впливу засобів масової комунікації на соціалізацію особистості.

Отже, перелік інститутів і факторів соціалізації великий, але щоб координувати їх силу, треба знати, в чому вони принципіально взаємозамінюються, так щоб недоопрацювання в одній ланці могло бути замінене другою, і в цьому – унікальність. Однак

ні один інститут не можна вважати повністю відповідальним за кінцевий результат соціально-педагогічного процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Арсеньев А.С. Естественно-научное и гуманитарное значение в педагогическом процессе // Педагогика искусства и школа. – М.: АПН СССР НИИ ХВ, 1980. – С. 5-13.
2. Волович В.И. Социологический справочник. – К.: Изд-во полит. лит. Украины, 1990. – 121 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Наука и жизнь, 1957. – 228 с.
4. Сикора М. Социализация и воспитание молодежи. Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика. – С. 77.
5. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Изб. произв. в 5 т. – Т.1. – К.: Рад. шк., 1985. – 313 с.
6. Тарасов Г.С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности // Психологические исследования познавательных процессов и личности: Сб. науч. ст. – М., 1983. – С. 126 с.
7. Якобсон П.М. Психология музыкального воспитания. – М.: Искусство, 1994. – 88 с.

УДК 374.32+37.018.55

О.Ю. Пришляк

### **ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

*У статті розкрито можливі шляхи творчого використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду щодо вдосконалення практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України.*

*This article deals with the utilization of progressive foreign ideas about the refinement of social pedagogical specialists' practical preparation on the Ukrainian higher educational level.*

Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки працівників соціальної/соціально-педагогічної сфер слугує підставою для виокремлення важливої дидактичної умови успішної їх професійної підготовки – оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів. У багатьох країнах світу поряд із теоретичною підготовкою значна увага приділяється формуванню практичних вмінь і навичок, професійної етики та особистісному розвитку і росту майбутніх спеціалістів. Так, наприклад, у Бельгії [6], Великій Британії [5], Німеччині [1], США [8] студенти вивчають соціальну роботу/соціальну педагогіку на двох рівнях: на рівні вищого навчального закладу і соціальної/соціально-педагогічної установи. Причому практика студентів безпосередньо на робочому місці займає значну частину навчального навантаження (від 30 до 50%).

Про значення практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери свідчить той факт, що однією з необхідних умов ліцензування факультетів соціальної роботи університетів Великобританії є створення Консорціуму, в склад якого входять університет, муніципальні соціальні агентства (які виступають в ролі замовника спеціалістів) і соціальні служби, в яких студенти проходять практику [5].

Про роль і місце педагогічної практики у цілісній системі підготовки фахівців із соціальної роботи красномовно свідчить факт що, наприклад, в департаменті соціальної адміністрації університету Единбургу (Великобританія) навчальний процес здійснюють 7 викладачів, що працюють на повні ставки, 3 – на половину ставки і 100 інструкторів, що відповідають за проведення практики [5].

Значний інтерес для нас представляє досвід практичної підготовки соціальних педагогів у Польщі [2]. Не вдаючись до аналізу моделі їх професійної підготовки, відмітимо,

що з двоохрічного терміну навчання 670 годин відводяться на практичні заняття. На протязі 1-го семестру майбутні соціальні педагоги відповідно до навчального плану відвідують різноманітні заклади: центри соціального благополуччя, здоров'я, добровільні служби, товариства інвалідів, дитячі будинки і т.п. Такі відвідування здійснюються групами по 6-10 студентів. У першому і другому семестрі на практичну підготовку відводиться по 4 години в тиждень, окрім того в 2-ому семестрі студенти проходять місячну практику в центрі соціальної служби. У третьому семестрі на практичне навчання відводиться 12 годин на тиждень, у 4-ому — 6 годин і 1 місяць переддипломної практики. Причому, якщо у 1-ому і 2-ому семестрах практика здійснюється групами студентів із 6-10 чоловік, то у 3-ому і 4-ому семестрах чисельність групи не перевищує 4-5 студентів. Заслуговує на увагу той факт, що протягом двоохрічного періоду навчання кожен студент ознайомлюється з тридцятьма різноманітними установами соціальної/соціально-педагогічної роботи. Починаючи з другого року навчання, кожен студент щоденно працює або допомагає якійсь конкретній людині.

Здійснений дослідниками аналіз вітчизняного досвіду практичної підготовки соціальних педагогів свідчить про наявність таких проблемних місць даного процесу [7]:

- співвідношення теоретичного і практичного компонентів у процесі підготовки соціальних педагогів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів у нашій країні не відповідає світовим стандартам; у вищих навчальних закладах України відсутній єдиний підхід до організації і проведення соціально-педагогічної практики (спостерігається неузгодженість видів практик, програм, термінів і тривалості її проведення, вимог до змісту, місця проведення і форм звітності);
- на якості практичного компонента професійної підготовки соціальних педагогів негативно позначається те, що інфраструктура соціальних і соціально-педагогічних служб і закладів, які б могли бути базами проведення практик, знаходиться у стадії формування. Сучасні установи і заклади соціально-педагогічного спрямування неспроможні прийняти й організувати на належному рівні практичну підготовку значної кількості студентів; відсутні спеціально підготовлені працівники-супервізори для роботи із студентами; співробітники соціально-педагогічних установ, закладів не зацікавлені у продуктивній роботі із студентами-практикантами;
- близько третини студентів відповідних спеціальностей проходять практику у соціальних/соціально-педагогічних службах і закладах, діяльність яких не відповідає меті і завданням даного виду практики; співробітники цих установ не мають належної підготовки до роботи із студентами;
- основними формами навчання студентів під час практики є спостереження, аналіз, вивчення, але не безпосередня участь під керівництвом супервізора у вирішенні соціально-педагогічних ситуацій, проблем чи наданні соціально-педагогічної допомоги;
- під час проходження практики студенти не залучаються до активної участі в аналітично-пошуковій і дослідницькій діяльності;
- самоосвіта, самовдосконалення, формування професійно важливих особистісних якостей, засвоєння етичних компонентів ще не стали важливими складовими практичної підготовки;
- відсутнє належне навчально-методичне забезпечення соціально-педагогічних практик.

Ми погоджуємося з результатами досліджень В.Поліщук [7], що практичну підготовку майбутніх соціальних педагогів необхідно розглядати як неперервний процес, що охоплює:

- систему різноманітних видів соціально-педагогічних практик, що проводяться протягом всього періоду навчання студентів за наскрізною програмою, з поступовим ускладненням завдань, змісту, форм і методів її проведення;

- ціленаправленого практичного спрямування всіх видів і форм теоретичної підготовки;
- залучення студентів до пошуково-дослідної діяльності, до вирішення конкретних соціально-педагогічних проблем і ситуацій;
- залучення студентів до: волонтерської діяльності; до роботи з дітьми і молоддю в дитячих, юнацьких і молодіжних об'єднаннях; до соціально-педагогічної діяльності різних закладів, що займаються реалізацією чисельних програм соціально-педагогічної підтримки різних груп населення.

Ці ідеї знайшли практичне впровадження у роботі колективу психолого-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка завдяки реалізації концепції неперервної соціально-педагогічної практики. Відповідно до навчального плану Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка підготовки спеціалістів із спеціальності № 7.010106 “Соціальна педагогіка” із терміном навчання 5 років майбутні фахівці проходять практику протягом семи навчальних семестрів. Програма неперервної практики включає в себе ознайомлювальну, благодійну (волонтерську), організаційно-відпочинкову, діагностичну, профілактичну, реабілітаційно-корекційну, соціально-педагогічну в закладах освіти та переддипломну, яка проводиться, як правило, за місцем майбутнього працевлаштування студента. Середнє навантаження на студента під час проходження практики становить від 30 до 40 годин на тиждень.

Як свідчить досвід організації неперервної практичної підготовки, у процесі її планування та організації доцільно дотримуватися таких принципів: практика має бути неперервною протягом усього періоду навчання студентів; її зміст і форми проведення — поступово ускладнюються; студенти мають мати можливість вибору місця практики відповідно до особливостей спеціалізації і майбутнього місця роботи; вона має носити навчальний і дослідницький характер, тобто давати можливість студентам вивчати і серйозно осмислювати різні соціально-педагогічні явища, процеси і ситуації. Практика має створювати оптимальні можливості не тільки для використання наявних знань, вмінь та навичок, але і давати можливість здобувати нові. Практика має надавати студентам можливість проявити себе, апробувати інноваційні технології, свої ідеї.

Особливістю усіх видів практики є те, що вони проводяться паралельно із вивченням дисциплін соціально-педагогічного циклу і тому певною мірою виконують функцію практикумів, які допомагають співвідносити теоретичні знання з реальною дійсністю.

Узагальнено мета неперервної практичної підготовки полягає у:

- поглибленні та вдосконаленні теоретичних знань;
- засвоєнні цінностей майбутньої професійної діяльності;
- оволодінні професійними вміннями і навичками, сучасними технологіями соціально-педагогічної діяльності колективної, групової, індивідуальної роботи з різними категоріями клієнтів;
- засвоєнні студентами досвіду соціально-педагогічної діяльності; ознайомленні студентів з сучасним станом соціально-педагогічної діяльності у закладах різного типу і в службах соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення; осмисленні особливостей соціально-педагогічної діяльності на мікро-, мезо- та макрорівні;
- формуванні професійно важливих особистісних якостей;
- оволодінні етичними нормами професійної поведінки;
- створенні умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування його власного стилю діяльності;
- формуванні у студентів творчого і дослідницького підходів до професійної діяльності;
- наданні посильної допомоги соціальним службам у реалізації завдань, що стоять перед ними;
- діагностиці професійної придатності студентів до обраної професії;

- психологічній адаптації студентів до обраної професії;
- сприянні вибору студентами майбутньої спеціалізації і майбутнього працевлаштування.

Ефективність практики залежить не лише від вдалого підбору базових закладів з добре поставленою роботою та творчо працюючим персоналом, але і від психологічної готовності студентів до роботи в соціальній /соціально-педагогічній сфері. Тому в процесі роботи із студентами цим питанням приділяється серйозна увага. Цілком очевидним є той факт, що успіх практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів залежить від характеру і якості її організації, від координації діяльності навчального закладу з соціальними та соціально-педагогічними установами, в яких студенти проходять практику, від підбору і рівня кваліфікації соціальних педагогів, які працюють із студентами під час практики.

Розробляючи програми практик, їх завдання і зміст, ми враховували особливості діяльності різних закладів, агентств, установ і специфіку різних груп клієнтів (дошкільнята, учні шкільного віку, “діти вулиці”, молодь, сім’ї, люди похилого віку, люди з особливими потребами, люди, які з різних причин опинилися в критичній ситуації, безробітні, люди з особливими потребами, особи, що конфліктують із законом, узалежені та ін.).

Координацію та управління практикою здійснюють керівник практики і супервізор. Керівником практики є співробітник кафедри соціальної педагогіки; супервізором – працівник закладу, установи, куди направляється студент на практику. Супервізор, як правило, призначається із числа найбільш кваліфікованих спеціалістів соціального закладу, який пройшов навчання або брав участь у семінарі з підготовки до роботи зі студентами на базі факультету.

Ефективність практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів значною мірою залежить від рівня підготовки і професійної компетентності керівника практики, готовності соціального закладу до прийому студентів, готовності супервізора до виконання своїх обов’язків щодо навчання.

На психолого-педагогічному факультеті Тернопільського державного педагогічного університету імені В.Гнатюка супервізори є позаштатними членами кафедри. Вони беруть участь у засіданнях кафедр, у роботі ради факультету, приймальних і державних екзаменаційних комісій, наукових і науково-практичних конференцій, факультетських і університетських заходах. Як позаштатні працівники кафедри, вони мають можливість працювати у бібліотеці, читальних залах університету, комп’ютерних кабінетах факультету. Супервізори залучаються до добору абітурієнтів, до написання посібників для студентів. Супервізори спільно з викладачами факультету здійснюють наукові дослідження, навчаються в аспірантурі.

Система навчання, допомоги і підтримки викладачів практики включає в себе і механізми контролю та оцінки їх компетентності. Без таких механізмів неможливо визначити ефективність роботи соціальних працівників із студентами.

Збагаченню процесу професійної підготовки (в тому числі й практичного її компонента) сприяють відносини стажування у споріднених навчальних закладах, обмін викладачами і студентами для проходження виробничої практики. Зарубіжні стажування викладачів і студентів у Великій Британії, Бельгії, Німеччині, Польщі, Росії та інших країнах свідчать про доцільність використання різних моделей практики.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Абашкіна Н.В. Підготовка соціальних педагогів у Німеччині: Методичні рекомендації щодо удосконалення підготовки соціальних педагогів в Україні на основі використання німецького досвіду. – К., 2003. – 30 с.
2. Когут С.Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Івано-Франківськ, 2005. – 21 с.

3. Микитенко Н.О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2006. – 22 с.
4. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных конгрессов школ социальной работы/Под ред. В.Г.Бочаровой. – М., 1997. – 283.
5. Пічкарь О.П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2002. – 198 с.
6. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід.– Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 178 с.
7. Поліщук В.А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Монографія / В.А.Поліщук. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В.Гнатюка, 2006. – 424 с.
8. Собчак Н.М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2004. – 181 с.



## **Розділ 6**

# **Сучасні педагогічні технології**

## **РОЗРОБКА І ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ У ТЕХНОЛОГІЯХ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ**

*У статті розглядаються питання розробки і використання комп'ютерних лабораторних робіт в технологіях навчання фізики.*

*The problem of development and utilization computer laboratory works in the technology of physics teaching are considered in the article.*

Реформа освіти в Україні ґрунтується на переході від екстенсивно-інформаційного навчання до інтенсивно-фундаментального, особистісно орієнтованого. Учитель фізики повинен добре розуміти методологію і технологію навчально-виховного процесу у сучасному світі, однією з визначальних рис якого є тотальна комп'ютеризація.

У процесі розвитку ідеї комп'ютеризації освіти та її практичної реалізації учителю фізики доводиться зустрічатися з низкою нових фундаментальних понять, які не фігурують у традиційній методиці навчання фізики. Тому насамперед визначимося з поняттями, що використовуються для описання процесу навчання із застосуванням систем і пристроїв сучасної електроніки.

Поряд з терміном НІТН застосовуються також терміни „комп'ютерне навчання” та „електронне навчання”. В.А.Ізвозчиков рекомендує застосовувати термін „електронне навчання” як більш загальний, що означає навчання за допомогою систем і пристроїв сучасної електроніки і оптоелектроніки, безпаперової інформатики. Разом з тим розрізняють два основних види електронного навчання:

- **рецептивне** – сприйняття і засвоєння знань, що передаються по телебаченню за допомогою аудіовізуальних засобів;
- **інтерактивне** – навчання у процесі взаємодії людини і комп'ютера у режимі діалогу, в системах гібридного антропоцентричного інтелекту, в експертних навчальних системах та ін.

У реальних умовах комп'ютер, як і класичні ТЗН, постає як комунікативний засіб між учителем і учнем. З огляду на те, що ключовими поняттями в системі НІТН розглядаються інформація і взаємодія або інформаційне середовище як засіб комунікації, замість прийнятих аббревіатур НІТН і ТЗН ми використали поняття „інформаційно-комунікативні технології навчання фізики” (ІКТНФ) як електронне навчання фізики в його рецептивному та інтерактивному компонентах.

Згідно з системним підходом ІКТНФ є сукупністю цілісних технологічних систем, об'єднаних спільною ціллю – формуванням інформаційного ресурсу. У загальному вигляді ІКТН містить такі елементи:

- **математичні засоби** – сукупність моделей реального світу різного рівня узагальнення;
- **технічні засоби** – засоби реалізації інформаційного процесу (книги, аудіовізуальні канали передачі інформації, комп'ютери та ін.);
- **алгоритмічні засоби** – інтегрують алгоритми реалізації моделей (програмне забезпечення, операційні оболонки, системи програмування, пакети прикладних програм та ін.);
- **інформаційні засоби** – засоби обробки, накопичення, зберігання і передавання інформації (бази даних, бази знань, інтелектуальні системи, табличні процесори та ін.);
- **методичні засоби** – методичне супроводження (інструкції користувачу, документація та опис конкретних інформаційних технологій).

Названі елементи набувають властивості ІКТНФ лише після входження в систему. Власне, комп'ютер, об'єднаний системотвірними ознаками і цілепокладанням з іншими сучасними компонентами нових інформаційних технологій перетворився у компонент системи, яку ми називаємо ІКТНФ.

ІКТНФ зорієнтовані на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчально-виховного процесу з фізики за такими напрямками:

- удосконалення методології й стратегії відбору змісту, методів та організаційних форм навчання фізики;
- створення технологій навчання, орієнтованих на розвиток інтелекту учня, на формування уміння самостійно здобувати знання шляхом реалізації індивідуальної інформаційно-навчальної та експериментально-дослідницької діяльності;
- створення і використання комп'ютерних тестових та діагностуючих методів моніторингу навчальної діяльності учнів з фізики, оцінювання та обліку, орієнтованих на рівневий характер навчальних досягнень.

Дослідження, присвячені розробці теорії та практики дидактичного застосування комп'ютерних засобів і методів навчання, що проводилися в Україні протягом останнього десятиріччя, з одного боку, відображають стрімкий розвиток комп'ютерної техніки й розширення її дидактичних можливостей, з іншого боку, засвідчують плідність концептуальних підходів до використання інформаційно-комунікативних технологій. Завдяки цим дослідженням була створена міцна методологічна, психолого-педагогічна та методична основа використання комп'ютера у навчальному процесі з фізики. Насамперед – це комплекс дисертаційних досліджень з методики навчання фізики, інформатики та методики математики, виконаних на початку 90-х років під керівництвом О.І.Бугайова [1; 2; 3; 4], С.У.Гончаренка [5] та М.І.Жалдака [6; 7].

Метою нашого дослідження була розробка методики проведення комп'ютерних лабораторних робіт в середній школі як складової технології навчання фізики та врахування цього аспекту в підготовці майбутнього вчителя фізики.

Досить часто розробники комп'ютерних технологій навчання фізики, використовуючи назву „лабораторна робота”, мають на увазі імітацію роботи, яка виконується у фізичній лабораторії. Фактично йдеться про комп'ютерну модель лабораторної роботи з фізики. Проте поліфункціональний характер цих програм у порівнянні з комп'ютерними моделями дозволяє виділяти їх в окрему групу технологій комп'ютерного навчання фізики. До таких функцій відносять: електронні таблиці, куди автоматично заносяться результати проведених експериментів, підпрограми побудови графіків, обробки результатів, а також електронний журнал, у який виставляються оцінки учням за виконану лабораторну роботу.

Технології комп'ютерних лабораторних робіт ґрунтуються на функціональному інваріанті, що складається з шести етапів:

*Перший етап.* Вступна бесіда, ознайомлення учнів з метою роботи. Актуалізація опорних знань (можна провести її за допомогою комп'ютера).

Після запуску програми учні знайомляться зі стислою інформацією про роботу з програмою, що висвічується на екрані дисплею. Потім вводять своє прізвище та ім'я в комп'ютер і складають допуск до роботи. Допуск може проводитися в довільній формі. Наприклад, учні дають відповіді на тестові запитання, що з'являються на екрані дисплея. Основна мета допуску – перевірити підготовленість учнів до роботи. Якщо учень одержує оцінку нижче 4 балів, то він до роботи не допускається.

*Другий етап.* Ознайомлення учнів із послідовністю виконання роботи.

*Третій етап.* Виконання експериментальної частини роботи. Сучасне обладнання досить часто дозволяє використовувати комп'ютер як невід'ємну складову вимірювального та реєструючого комплексу.

*Четвертий етап.* Обробка одержаних результатів. Учень отримує відруковані на папері таблиці результатів разом з прізвищем і оцінкою за допуск.

*П'ятий етап.* Виконання додаткових завдань частиною учнів, які значно випередили своїх однокласників при виконанні роботи.

*Шостий етап.* Підсумки.

Застосування комп'ютерної технології проведення лабораторних робіт з фізики дозволяє автоматизувати контроль готовності учнів до роботи, їх здатність виконувати всі математичні розрахунки й виводити таблицю результатів і графіки на екран дисплея та принтер, а також використовувати комп'ютер для наочного пояснення ходу лабораторної роботи.

Розглянемо приклад застосування комп'ютера для проведення лабораторної роботи “Вивчення руху тіла під дією сили тяжіння” з використанням комп'ютерної програми “Відкрита фізика 1,0” (рис. 1).

Мета роботи:

- знайомство учнів з комп'ютерною моделлю руху тіла під дією сили тяжіння;
- вивчення руху тіла під дією сили тяжіння у випадку, коли початкова швидкість тіла направлена під кутом до горизонту;

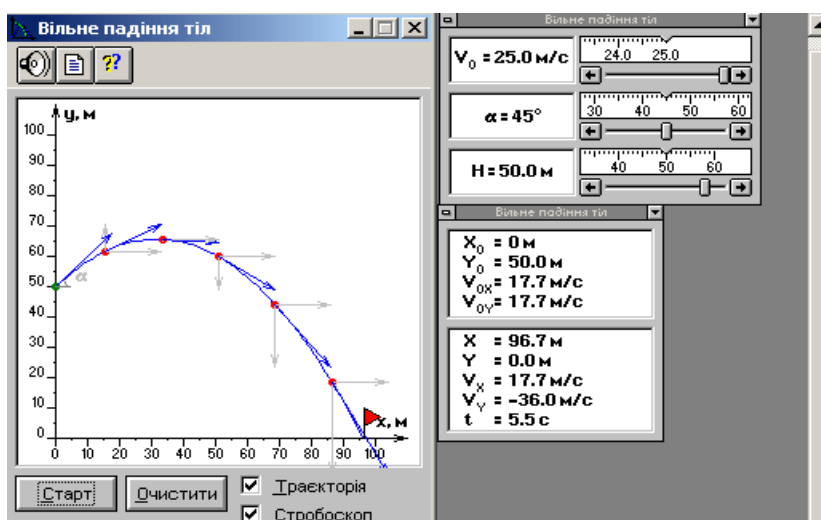


Рис. 1. Кадрове вікно комп'ютерної лабораторної роботи „Вивчення руху тіла під дією сили тяжіння”.

- встановлення залежності дальності польоту і максимальної висоти підйому від величини початкової швидкості та її напрямку;
- засвоєння теоретичних знань за допомогою візуальних уявлень про рух тіла під дією сили тяжіння;
- продовжити навчання учнів теоретичному рівню узагальнення (пояснення одержаних закономірностей за допомогою кінематичних рівнянь).

Місце уроку в темі “Основи кінематики”.

Згідно діючої програми з фізики ця лабораторна робота проводиться на 16 уроці теми після вивчення кінематичних рівнянь і вільного падіння тіл. Підкреслимо, що і в програмі, і в підручнику пропонується виконання лабораторної роботи “Рух тіла, кинутого горизонтально”. Застосування комп'ютера дозволяє виконати лабораторну зазначеної тематики, що є безумовним кроком вперед унаслідок більшої її загальності (рух тіла, кинутого горизонтально, розглядається як окремий випадок руху тіла, кинутого під кутом до горизонту).

Обладнання:

- балістичний пістолет, стальна кулька, вимірювальна стрічка, штатив, металеве кільце з ручкою;
- комп'ютер, пристосований до роботи з програмою “Відкрита фізика 1,0”.

Хід уроку:

*1 етап: ознайомлювальний.* Знайомство учнів з комп'ютерною програмою “Відкрита фізика”, особливостями управління комп'ютерною моделлю “Рух тіла під дією сили тяжіння”, можливостями зміни таких параметрів:

- модуль початкової швидкості ( $v_0 = 0 + 25 \text{ м/с}$ );
- напрям початкової швидкості ( $\alpha = 0 + 90^\circ$ );
- висота тіла над поверхнею Землі ( $H = 0 + 60 \text{ м}$ );
- можливість користування довідником та калькулятором.

*2 етап.*

З'ясувати характер залежності дальності польоту  $l$  від величини початкової швидкості  $v_0$ .

*Завдання:*

Обрати певне значення кута  $\alpha$ .

Одержати експериментально траєкторію руху тіла при заданому куті  $\alpha$ , якщо значення початкової швидкості змінюються з кроком 5 м/с (всі траєкторії отримати на одному малюнку).

Заповнити таблицю:

$\alpha$				
$v_0$				
$l$				

Використовуючи комп'ютерну програму „Гран 1”, побудувати графік залежності  $l = l(v_0)$ .

Пояснити характер залежності  $l = l(v_0)$  за допомогою формули для знаходження дальності польоту  $l$ .

*3 етап.*

З'ясуйте характер залежності дальності польоту  $l$  від кута кидання  $\alpha$ .

*Завдання:*

1. Обрати певне значення початкової швидкості  $v_0$ .
2. За допомогою комп'ютерного експерименту отримати на одному малюнку траєкторії руху тіла при заданому значенні початкової швидкості  $v_0$  залежно від кута кидання  $\alpha$ . Крок вимірювання кута  $\alpha = 5^\circ + 10^\circ$ .
3. Заповнити таблицю:

$v_0$				
$\alpha$				
$l$				

4. Якому значенню кута  $\alpha$  відповідає максимальна дальність польоту? Одержіть експериментальні дані і поясніть розбіжності в результатах реального і комп'ютерного експерименту (якщо вони є).

Використання ІКТН у контекстній підготовці майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання дозволило виділити два напрямки застосування комп'ютера при виконанні лабораторних робіт:

1. Локальне застосування комп'ютера для обробки експериментальних даних та різного виду контролю, включаючи і облік навчальних досягнень учнів.
2. Застосування комп'ютера для безпосереднього проведення експерименту.

Перший напрямок передбачає використання математичних пакетів та електронних таблиць.

На основі аналізу найбільш популярних зарубіжних прикладних програм (Mathematika, Maple V, MatLab, MathCad та Derive) ми прийшли до висновку, що найбільш доцільними у застосуванні є два останні пакети програм, а також відома українська комп'ютерна програма Гран (розробники: М.І.Жалдак, Ю.В.Горошко).

Пакети MathCad та Derive становлять інтерактивне інтегроване середовище, орієнтоване на вирішення обчислювальних задач широкого класу. Ці пакети можна рекомендувати для виконання і оформлення шкільних лабораторних робіт та робіт фізичного практикуму. Проте для роботи з цими прикладними програмами потрібна як попередня підготовка вчителя фізики, так і навчання учнів користуванню цими програмами.

Електронні таблиці (табличний процесор) надають користувачу, який не володіє програмуванням, можливість створювати моделі яких-небудь обчислень у вигляді таблиць і легко ними маніпулювати: зберігати, викликати з пам'яті і швидко коригувати, вносити доповнення та уточнення, робити перерахунки заново за лічені секунди, виводити всю модель або окремі її частини на екран і для друку. Електронні таблиці широко використовуються у комп'ютерній програмі "Майкрософт офіс у школі" (рис. 2).

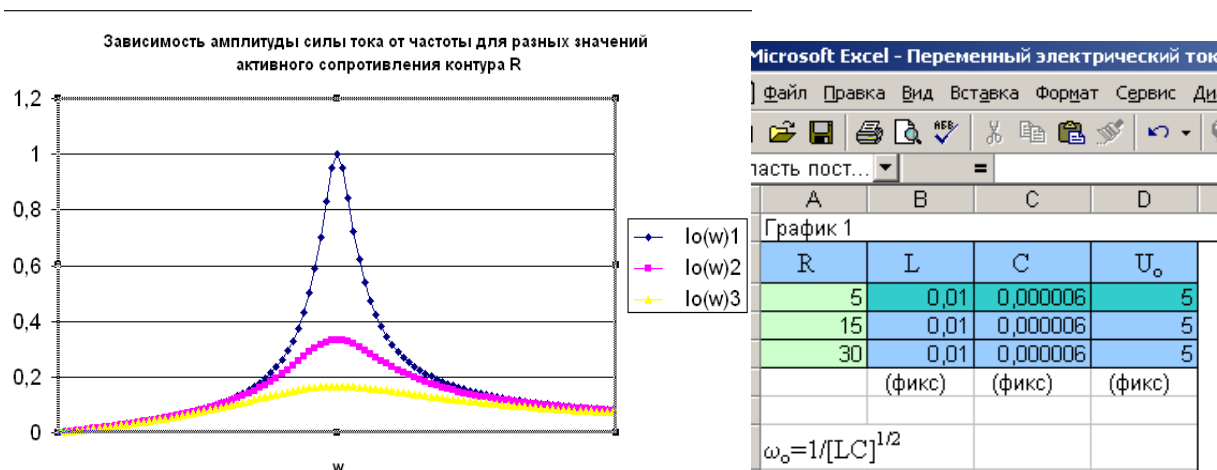


Рис. 2. Використання таблиць Excel для виконання лабораторної роботи "Вивчення резонансу у колах змінного струму".

Електронні таблиці дуже прості у керуванні і дозволяють робити наочним процес обчислень та обробки даних. У майстра діаграм міститься значна кількість стандартних і нестандартних типів графіків, гістограм і діаграм. Електронні таблиці можна успішно використовувати у процесі проведення лабораторних робіт, особливо якщо у процесі виконання роботи необхідно дослідити певні функціональні залежності.

Останнім часом виявилася тенденція створення комп'ютерних програм, що містять комплекс лабораторних робіт.

Отже, комп'ютерні лабораторні роботи можна ефективно використовувати у технологіях навчання фізики, по-перше, для порівняння результатів реального експерименту з результатами, одержаними шляхом розгляду його моделі, по-друге, для проведення віртуального лабораторного експерименту, який неможливо здійснити в умовах шкільного кабінету фізики. У процесі підготовки майбутнього вчителя фізики студентів необхідно ознайомити зі спектром комп'ютерних моделей, за допомогою яких можна здійснити віртуальний лабораторний експеримент, і з методикою його організації та проведення. У процесі дослідження виявлено, що застосування чинних комп'ютерних програм з фізики для проведення фронтального та лабораторного експерименту вимагає превентивної підготовки. Вчитель повинен уміти розробляти інструкцію для проведення лабораторної роботи на основі конкретної моделі, готувати рівневі завдання, орієнтуватися в параметрах моделі та їх повноцінному застосуванні, володіти методикою організації і проведення комп'ютерної лабораторної роботи та комп'ютерного фронтального експерименту.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку ми вбачаємо у розробці спектру комп'ютерних лабораторних робіт на основі моделей, представлених у різноманітних комп'ютерних програмах з фізики.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Желюк О.М. Удосконалення навчального фізичного експерименту засобами сучасної електронної техніки: Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02/ Рівненський держ. пед. інститут. – Рівне, 1996. – 222 с.
2. Иваницкий А.И. Тематический контроль и коррекция знаний по физике в старших классах средней школы: Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02/ НИИ педагогики Украины. – К., 1991. – 245 с.
3. Прудской В.И. Средства телевидения и вычислительной техники в системе демонстрационного эксперимента по физике в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02/ НИИ педагогики УССР. – К., 1992. – 118 с.
4. Сосницька Н.Л. Удосконалення навчального експерименту з хвильової оптики засобами нових інформаційних технологій: Дис. ...канд. пед. наук, 13.00.02 / Бердянський держ. педагогічний ін-т ім. П.Д.Осипенка. – Бердянськ, 1998. – 272 с.
5. Маланюк П.М. Повышение эффективности самостоятельной работы учащихся при изучении физики на основании использования компьютерной техники: Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 / НИИ педагогики УССР – К., 1990. – 164 с.
6. Горошко Ю.В. Вплив нової інформаційної технології на практичну значимість результатів навчання математики у старших класах середньої школи: Дис. ...канд. пед. наук, 13.00.02/ Укр. держ. пед. університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 1993. – 103 с.
7. Меньшикова Ж.А. Особистісно орієнтована педагогічна взаємодія вчителя та учнів при комп'ютерному навчанні: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Одеса, 1996. – 24 с.

УДК 371.212

М.К. Шеремет, О.Б. Качуровська

## **НОВІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена актуальній проблемі використання комп'ютерних технологій у практику спеціальних шкіл для учнів з важкими порушеннями мовлення. Застосування комп'ютерних програм як допоміжного засобу в корекційній роботі дозволяє значно підвищити рівень засвоєння мовленнєвих знань, умінь та навичок молодшими школярами з вадами мовлення.*

*The article is devoted to the actual problem of using computer technologies in the practice of specialized schools for pupils with hard speech defects. The using of computer programmes as an auxiliary means in the correction work allows to make the level of mastering speech knowledge, skills and habits higher for pupils with speech defects.*

Одним із головних завдань навчання української мови у програмах масових та спеціальних шкіл є формування грамотності усного та писемного мовлення. У спеціальних школах для дітей з важкими вадами мовлення (ТВМ) об'єктивно існують специфічні утруднення в оволодінні програмовим матеріалом, пов'язані з порушенням їх мовленнєвого розвитку.

Рівень розвитку мислення, як зазначає Л.С.Виготський, залежить від рівня мовленнєвого розвитку дитини. Дослідники (В.В.Тарасун, М.К.Шеремет, Л.Ф.Спірова, Є.Ф.Соботович та ін.), вказуючи на особливості сприймання породження мовленнєвих висловлювань таких дітей, підкреслюють особливості їх психофізичного розвитку. Спеціальне корекційно-розвиваюче навчання учнів з вадами мовлення потребує пошуку так званих „обхідних шляхів” та розробки допоміжних і специфічних за своїм характером засобів навчання.

Запроваджуючи комп'ютерні технології в школах для дітей з ТВМ, можна визначити їх основні функціональні можливості:

- забезпечення учнів за допомогою спеціальних навчально–корекційних програм системою знань, умінь і навичок з певного навчального предмета;
- подолання недоліків мовленнєвого розвитку, можливість індивідуалізації процесу навчання;
- розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів учнів;
- контроль за якістю знань та вмінь учнів.

Вдало дібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток здібностей дітей, їх інтересів, умінь та навичок і потребують певного рівня пізнавальної активності. Робота з графічним матеріалом спонукає дітей до обговорення побаченого на екрані комп'ютера, що має велике значення для дітей з затримкою мовленнєвого розвитку. Комп'ютерна програма є персонажем-помічником, де комп'ютерний герой – це цікавий співрозмовник, який за необхідності приходить на допомогу дитині, підказує та пояснює матеріал, забезпечує розвиток комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності.

Комп'ютер та комп'ютерну програму тією чи іншою мірою можна використовувати на будь-якому етапі уроку, залежно від дидактичної мети. На етапі засвоєння нових знань комп'ютерний малюнок забезпечує найбільш сприятливу наочно-образну демонстрацію для запам'ятовування учнями навчального матеріалу, яка крім зміцнення пам'яті, стимулює образно-емоційне мислення. На етапі узагальнення та закріплення знань комп'ютерна програма може виявити прогалини у засвоєнні матеріалу та визначити шляхи їх усунення. Використовуючи нескладні тестові завдання, можна значно швидше здійснити перевірку знань учнів, ніж традиційними засобами.

Однак, як показує практика, комп'ютер поки що не став повноцінним засобом навчання у школах для дітей з вадами мовлення. Це пов'язано не тільки з проблемами, зазначеними у науковій літературі, а саме: не відповідністю тематики спеціалізованих комп'ютерних програм навчальним програмам шкільних предметів, не дотриманням психолого-педагогічних вимог і уроку з використанням комп'ютерних технологій та ін. У деякій мірі для досягнення позитивного ефекту при використанні інформаційних технологій необхідно дотримуватись таких умов:

- **часових.** Кожний предмет шкільної програми має свої організаційно-методичні і змістовні особливості відповідно з якими повинен бути обраний момент „включення” в нього інформаційних технологій;
- **технічних.** Технічні характеристики персональних комп'ютерів різні. Залежно від обсягу корекційних та навчальних завдань, які визначає учитель, необхідно підібрати комп'ютер та доповнюючі пристрої (такі як принтер, навушники, мікрофон та ін.).

Наприклад: використання на уроці корекційно-розвиваючої програми „Видимая речь” потребує наявності спеціально розробленої звукової плати мікрофона та більш потужного комп'ютера, ніж для програм з тестовими завданнями.

- **організаційних.** Умовою ефективного використання комп'ютерних засобів є спеціальна підготовка вчителів та наявність спеціалізованих комп'ютерних програм для вирішення навчальних і корекційних завдань. Корекційну роботу в комп'ютерному класі повинні проводити не програмісти, а педагоги-дефектологи, завданням яких є аналіз комп'ютерних програм, визначення місця, ролі, способу включення в навчальний процес, а також підбір корекційних завдань.

У спеціальних школах для дітей з вадами мовлення, в умовах комп'ютерного навчання, пріоритетними визначаються такі завдання, вирішення яких без комп'ютера ускладнюється або практично неможливе в умовах традиційного навчання:

- 1) можливість досягнення більш високої мотивації при роботі комп'ютером, ніж у традиційних умовах;
- 2) досягнення навчального ефекту в більш короткі, порівняно із традиційним навчанням, терміни;



3) індивідуалізація процесу виконання завдання за рахунок використання комп'ютерних технологій.

У корекційній педагогіці правомірним є використання неспеціалізованих програмних засобів загального призначення за умови розробки дефектологами спеціального методичного підходу, що враховує загальні закономірності і специфічні особливості дитини.

У своїх дослідженнях ми поставили завдання з'ясувати, за яких причин інформаційні технології не використовуються в навчальному процесі шкіл для дітей з тяжкими вадами мовлення. З цією метою було проведено анкетування, в якому взяли участь учителі спеціальних шкіл м. Хмельницького, м. Києва та Київської обл. (м. Васильків) На питання: Чи є комп'ютерний клас у Вашому навчальному закладі? 60 (73%) із 82 респондентів дали позитивну відповідь.

При наявності комп'ютерного класу ми з'ясували рівень комп'ютерної техніки (рівень визначався за п'ятибальною шкалою: 1-й рівень – застаріле, непридатне до використання в навчальному процесі обладнання, 5-й рівень новітнє мультимедійне обладнання). Відповіді розподілились наступним чином: 1 рівень (застаріле) – 7 (8,5%); 2 рівень – 9 (10,9%); 3 рівень – 29 (35,3%); 4 рівень – 11 (13,4%); 5 рівень (новітнє) – 4 (4,8%).

Аналіз отриманих результатів показав, що комп'ютерна техніка в спеціальних закладах є, і її рівень в більшій мірі дозволяє використовувати її в процесі навчання (53 (64,6%) із 82). Нас також цікавило питання, чи використовують вчителі комп'ютер у школах з навчально-корекційною метою. Було отримано наступні відповіді:

Більшість респондентів (51 (62,1%) із 82) не використовують комп'ютер. Це обумовлено різними причинами, а саме: відсутність спеціальних навчально-корекційних програм, що спираються на шкільну програму і виступають доповненням до вже існуючих засобів, форм і методів організації уроку, якісного методичного забезпечення, що супроводжує дані програми; низький рівень або відсутність необхідної комп'ютерної техніки; невміння працювати за комп'ютером. Тільки 8(9,7%) респондентів відповіли, що використовують комп'ютер у навчальному процесі.

Далі було поставлене запитання: Як Ви вважаєте, який напрямок застосування комп'ютерної техніки в спеціальній школі є найбільш доцільним? Саме тут один респондент міг вибрати один або кілька варіантів відповідей (таким чином, кожен із варіантів відповідей „отримував” один бал, якщо відмічений респондентом). У підсумках на перше місце вийшов такий напрямок використання комп'ютера, як засобу корекційного навчання (55балів). Інші відповіді виглядали наступним чином: комп'ютер, як засіб контролю знань та вмінь учнів – 46 балів; комп'ютер, як ілюстративний засіб < 34 бали; як засіб для самоосвіти – 29 балів; як засіб організації лабораторного практикуму – 25 балів.

Також, нами було з'ясовано фактори, що перешкоджають впровадженню комп'ютерних технологій в навчальний процес шкіл для дітей з вадами мовлення. В своїх дослідженнях ми виділили чотири, найбільш важливих фактори, а саме:

- недостатня кількість спеціальних корекційно-розвиваючих програм та методик використання комп'ютера;
- недостатня кількість комп'ютерної техніки в школі;
- недостатній рівень комп'ютерної грамотності вчителя;
- недостатній рівень комп'ютерної грамотності учня.

Для отримання більш точних результатів при відповіді на поставлене запитання було використано метод рейтингової оцінки. Респондентам було запропоновано чотири варіанти відповідей, кожен з яких вони повинні оцінити за п'ятибальною шкалою. Набрані кожним фактором бали додавались. (якщо той чи інший фактор не оцінювався, йому присвоювалося 0 балів). Виділені нами фактори отримали наступну оцінку вчителів: недостатня кількість спеціальних корекційно-розвиваючих програм та методик використання комп'ютера – 256 балів; недостатня кількість комп'ютерної техніки в школі – 120 балів; недостатній рівень комп'ютерної грамотності вчителя – 98 балів; недостатній рівень комп'ютерної грамотності учні – 62 бали.

Таким чином, анкетування показало, що в школах для дітей з вадами мовлення комп'ютерні технології набувають найбільшої цінності не як предмет вивчення, а як новий засіб корекційного навчання. Завдяки вдалому поєднанню комп'ютерних та традиційних підходів досягається індивідуальність, максимальна ефективність корекційного навчання. Проблеми використання комп'ютерних засобів у процесі навчання в деякій мірі пов'язані з готовністю сучасного вчителя-дефектолога використовувати персональний комп'ютер як засіб корекційного навчання.

Рациональне використання новітніх технологій залежить в більшій мірі від професійної компетенції педагога-дефектолога, його вміння запровадити ці технології в систему навчання кожного учня. Крім цього, як показали результати дослідження, актуальною на сьогоднішній день залишається проблема недостатньої кількості спеціалізованих комп'ютерних програм для вирішення навчальних і корекційних завдань, а також спеціально розроблених методичних підходів. Ефективність навчання за допомогою комп'ютера в значній мірі залежить від якості навчальних програм. При низькій якості цих програм комп'ютер природно не виправдовує тих надій, на підвищення ефективності навчання, що на нього покладаються. Проектування навчальної програми повинне базуватися на певному психолого-педагогічному фундаменті, де насамперед, треба спроектувати процес корекційного навчання і лише потім здійснювати його машинну реалізацію.

При дотриманні зазначених умов, сучасні інформаційні технології зможуть бути дієвим дидактичним засобом корекційно-розвиваючого навчання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гевал П.А. Загальні принципи використання комп'ютера на уроках різних типів // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – №3. – С. 33-35.
2. Демушкин А.С., Кириллов А.И., Сливина Н.А. Компьютерные обучающие программы. Классификация. Критерии качества // Информатика и образование. – 1995. – №3. – С. 15-22.
3. Засоби навчання загальноосвітніх навчальних закладів (теоретико-методологічні основи): Навч. посібник для студент, вищ пед. навч. закладів та слухачів системи післядипломної освіти / А.М. Гурій, І.В. Орлова, М.І. Шут, В.В. Самсонов – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2001. – 96 с.
4. Кривошеев А.О. Проблемы развития компьютерных обучающих программ // Высшее образование в России. – 1994. – №3. – С. 12-20.
5. Кривошеев А.О. Разработка и использование компьютерных обучающих программ // Информационные технологии. – 1996. – №2. – С. 14-18.

**УДК 371**

**Т.С. Нестеренко, О.А. Гуцаленко**

### ***ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ***

*Стаття присвячена висвітленню основних проблем запровадження новітніх інформаційних технологій в сучасну освіту, можливостям використання їх як у навчальних, так і у виховних цілях, а також особливостям роботи з новими інформаційними програмами в умовах початкової школи.*

*Now that people globally undergo the transition from post-industrial period to the time of information networking it is impossible to underestimate the importance of new information technologies. And this is the main issue of the paper under consideration. We discuss some issues of implementing new information technologies into the process of education and their teaching and pedagogical values.*

*We also offer some ideas on how to use information technologies in teaching primary school children.*

Людство переживає перехід від постіндустріального до інформаційного суспільства і саме в цей час важко переоцінити важливість інформаційних технологій.

У Національній доктрині розвитку освіти щодо інформаційних технологій в освіті зазначено, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [6].

Багато спеціалістів у галузі комп'ютерного навчання (Ривкінд Ф.М., Левшин М.М., Проценко Т.Г., Семенов А.Л., Симонович С.В., Фролов М.І., Пейперт С., Хантер Б.) вважають, що інформатику доцільно вивчати вже в початковій школі. І пріоритетною метою пропедевтичного курсу "Основи комп'ютерної грамотності" має стати: формування у школярів первинних навичок використання нових інформаційних технологій як у пізнавальній, так і в практичній діяльності, крім того, формування елементів інформаційної культури, основ логічного мислення та творчих здібностей.

Метою даної публікації є розкриття механізмів упровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи, їх вплив на розвиток особистості молодшого школяра, його пізнавальної активності та самостійності, підвищення кваліфікації та творчого потенціалу сучасного вчителя.

Широке розповсюдження і проникнення ідей та засобів інформаційних технологій у всі сфери життя і професійної діяльності людини робить їх дієвим інструментом не тільки науки, виробництва, але й навчання, виховання, дозвілля [4; 5].

Не у всіх школах сьогодні ще є оснащені технологічні класи, застарілі навчальні програми й методичні прийоми приводять до істотного зниження мотивації навчання школярів, змушуючи вдумливих педагогів шукати більш сучасні засоби й методи навчання. Одним із таких засобів, що володіють унікальними можливостями й широко розповсюджені та апробовані у школах індустріально розвинених держав, і є комп'ютер. [2: 15].

Сполучаючи в собі можливості телевізора, відеомагнітофона, книги, калькулятора, будучи універсальною іграшкою, здатною імітувати інші іграшки й усілякі ігри, сучасний комп'ютер разом із тим є для дитини тим рівноправним партнером, здатним дуже тонко реагувати на його дії й запити, якого йому так часом не вистачає. Використання комп'ютерів у навчальній і позаурочній діяльності школи виглядає дуже природним з погляду дитини і є одним із ефективних способів підвищення мотивації й індивідуалізації його навчання, розвитку творчих здібностей і створення благополучного емоційного фону [2: 15].

На уроках з використанням комп'ютера у дітей різко зростає зацікавленість предметом, зникають негативні емоції до процесу навчання [5: 29].

За допомогою комп'ютерних програм молодші школярі вивчають навколишній світ і природу, вчать орієнтуватися у часі і просторі, вивчають комбінаторику і математику, вчать будувати і конструювати, причому кожний учень має змогу вчитися у своєму стилі. Гра стимулює процес пізнання і навчання дітей, а також привчає їх до сумлінної праці. Уміло підібрані ігри розвивають у школярів допитливість, кмітливість, спритність, активність, волю, самостійність, зосередженість, а також індивідуальність, зацікавленість, задоволення.

Уроки, проведені в мультимедійному класі, перетворюються на яскраве дійство-свято, де на екрані одне завдання змінюється іншими. Саме ця швидка заміна різноманітних видів роботи сприяє розвитку гнучкості, мобільності мислення, розвиває увагу, робить уроки цікавими, захоплюючими. Такі уроки надовго залишаються в пам'яті учнів, дають можливість залучити до сприйняття інформації всі аналізатори, сприяють міцному засвоєнню матеріалу.

Розвиток комп'ютерних і комунікаційних технологій являє собою цілком очевидні прояви інформаційної революції. Тому стає зрозумілим той пильний інтерес, що виявляють

до комп'ютерної грамотності педагога, що займаються пошуками шляхів адаптації школи до сучасного світу. Все більше число батьків, учителів і учнів приходять до висновків, що в результаті отриманих знань про комп'ютери й придбаних навичок роботи на них діти будуть краще підготовлені до життя й матеріального благополуччя в мінливому світі.

Частина людей переконана в тім, що комп'ютер надає нові можливості для творчого розвитку дітей і їхніх учителів, дозволяє звільнитися від нудного традиційного курсу навчання й розробити нові ідеї і засоби вираження, дає можливість вирішувати цікавіші й складніші проблеми.

Центральним фундаментом на користь введення курсу комп'ютерної грамотності для учнів молодших класів є принцип рівноправного доступу до освіти. Якщо ставиться завдання навчити дітей використовувати можливості обчислювальної техніки, вивчення комп'ютерів не може бути долею тільки старшокласників.

Мета комп'ютеризації навчання й зміст навчально-освітньої діяльності в школі повинні бути інтегровані на уроках математики, суспільних дисциплін, природознавства й рідної мови.

Така інтеграція не може бути завершена протягом одного року або стати результатом реалізації якогось проекту або однократного перегляду програми курсу навчання. Навпаки, це процес, у якого немає кінця. Він містить сукупність загальних цілей комп'ютеризації навчального процесу, реалізація якого можлива в результаті спільної роботи адміністрації, учителів і педагогів, що спеціалізуються на розробці програм навчання. Реалізація цих цілей буде варіюватися від школи до школи, від одного шкільного предмета до іншого, від учителя до вчителя, від одного року навчання до іншого. Але важливо відзначити, що всі ці варіації будуть відбуватися в межах загальних цілей, розглянутих у певній послідовності, що дозволить кожному учневі рік у рік поповнювати свої знання й формувати нові практичні навички роботи на комп'ютерах на основі раніше придбаного досвіду. Основні методи й підходи до розв'язання задач, способи машинної обробки інформації й соціальних аспектів комп'ютеризації будуть поступово ускладнюватися й обговорюватися різними способами протягом усього циклу навчання на уроках математики, природознавства, суспільних дисциплін і рідної мови. У такій ситуації комп'ютер стане засобом поширення й обміну інформації між учнями й учителями. Якщо ж комп'ютерна діяльність на уроці орієнтована на підтримку традиційного курсу навчання, то в цьому випадку вона не тільки не буде відволікати дітей від шкільного предмета, а швидше буде сприяти розвитку в дитини підвищеного інтересу до нього. У тому випадку, коли основна увага приділяється принципам обробки інформації, а не технічним тонкощам пристрою комп'ютера, ризик створення таких навчальних курсів, які безнадійно застарівають ще до того, як їх впровадять у шкільний навчальний процес, буде менше [1: 132].

Сучасний педагог повинен оволодіти новими технологіями, для отримання і передавання учням інформації, це є стимулом для творчості вчителя і для самостійності учнів.

Комп'ютер природно вписується в життя школи і є ще одним ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити процес навчання. Кожне заняття викликає в дітей емоційний підйом, навіть учні, які відстають у навчанні, охоче працюють із комп'ютером, а невдалий хід гри внаслідок пробілів у знаннях спонукає частину з них звертатися за допомогою до вчителя або самостійно домагатися знань у грі. З іншого боку, цей метод навчання дуже привабливий і для вчителів: допомагає їм краще оцінити здібності й знання дитини, зрозуміти її, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми й методи навчання. Це найбільша сфера для прояву творчих здібностей для багатьох: учителів, методистів, психологів, усіх, хто хоче й уміє працювати, може зрозуміти сьгоднішніх дітей, їхні запити й інтереси, хто їх любить і віддає їм себе.

Оволодіння елементами комп'ютерної грамотності не викликає суттєвих труднощів у молодших школярів. При цьому комп'ютерні ігрові програми сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, створюють позитивне ставлення учнів до діяльності.

Навчаючі і контролюючі програми, програми-тести, програми-редактори стимулюють інтерес молодших школярів до навчальної діяльності, сприяють формуванню логічного, творчого мислення, розвитку здібностей учнів.

В ігровій навчально-пізнавальній діяльності діти поєднують різні способи взаємодії з комп'ютером, вчать плідно, творчо, сумісно і зосереджено працювати. Просування школярів за програмою ненав'язливо керується їхнім тестуванням та діагностуванням набутих ними знань, умінь та навичок.

Отже, широке використання інформаційних технологій дає змогу школярам ефективно та інтенсивно вчитися, розвивати свої природні здібності, збагачувати власний досвід і одержувати від навчання задоволення, наснагу та насолоду. Використання інформаційних технологій на уроках в початкових класах є сучасним засобом розвитку особистості молодшого школяра, формування інформаційної культури. Комп'ютер дає змогу вчителю працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю.

Майбутнє за авторськими курсами та програмними засобами, які дозволяють вчителю, який працює творчо, реалізувати свою власну неповторну методику. Тільки тоді такий учитель зможе виховати учня як творчу свідому особистість, що прагне до саморозвитку й самовдосконалення.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дорошенко Ю.О., Прокопенко Н.С. Інформатика у структурі 12-річної середньої освіти // Всеукр. науково-практ. конф. Сучасний стан і перспективи шкільних курсів математики та інформатики у зв'язку з реформуванням у галузі освіти: Тези доп. – Дрогобич, 2000. – С. 132–138 (14).
2. Зинченко Г.П. ЭВМ в начальной школе // Информатика и образование. – 1991. – №3. – С. 15–17 (17).
3. Левшин М.М. Информатика та інформаційні технології в освіті // Комп'ютер у школі та сім'ї, №4, 2001. – С. 4.
4. Маркус Н.В. Информатика та інформаційні технології в освіті // Комп'ютер у школі та сім'ї, №4, 2001. – С. 5.
5. Набока Б.С., Біденко Є.І. Азбука управлінської діяльності: Інформаційно-методичний посібник. Випуск 4. – Кіровоград: Світ, 1998. – 102 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти. Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України. – Кіровоград: КДПУ, 2004. – 186 с.
7. Ривкінд Ф.М. Информатика та інформаційні технології в освіті // Комп'ютер у школі та сім'ї, №4, 2001. – С. 3.
8. Фадеєва Т.О. Комп'ютерну грамотність – молодшим школярам – Кіровоград, 1996. – С. 3-4.

**УДК 371.3**

**Є.О. Співаковська-Ванденберг**

### ***ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ***

*Стаття присвячена розкриттю можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні зарубіжної літератури.*

*This article is devoted to disclose the abilities of information-communication technologies usage at Foreign Literature study.*

Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес сприяє зміні результатів навчання за рахунок оптимізації педагогічного процесу. В першу чергу, наголосимо, що в основі цих змін передбачено використання принципу

самостійності у навчанні, який створює можливість додати до основного часу, коли здійснюється прямий педагогічний вплив на учня, також і час, коли цей вплив можна здійснювати опосередковано за рахунок надання необхідних матеріалів та навичок їх опрацювання. Таким чином, створюються додаткові умови для індивідуалізації та інтенсифікації процесу навчання.

Метою нашої роботи є аналіз можливостей, які надають ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) педагогам та учням, на прикладі зарубіжної літератури.

Питанням впровадження та ефективного застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, Internet-технологій присвячено чимало теоретичних і експериментальних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Зокрема окремі питання використання засобів новітніх інформаційних технологій у навчанні розкрито у працях відомих учених В.Ю.Бикова, Б.С.Гершунського, Р.С.Гуревича, О.М.Довгялла, К.Доулінга, М.І.Жалдака, Ю.О.Жука, Г.Кедровича, В.І.Клочка, М.П.Лапчика, І.І.Мархеля, Ж.А.Меншикової, С.А.Ракова, І.В.Роберта, О.В.Співаковського та інших. Індивідуалізований, диференційований, особистісно орієнтований підходи до навчання розглядалися у роботах В.М.Володька, П.М.Гусака, М.П.Кривко, Л.А.Мартіросян, О.М.Пехоти, М.І.Сметанського, В.В.Серікова, Л.Є.Смалько, І.С.Якиманської та інших. Індивідуально-орієнтована система навчання і розвитку особистості розроблялася М.П.Гузиком, І.Є.Пассовим, І.І.Стеценком, Н.Д.Хмель. Важливими для теми дослідження є роботи М.А.Волосюк, Л.Ф.Бурлаєвої, Н.Є.Симоненка та інших, які розкривають інтерактивні методи в гуманітарній освіті.

Особлива увага до використання інформаційно-комунікаційних технологій обумовлена значною їх ефективністю відносно до інших засобів навчання. У випадку використання педагогічних програмних засобів підвищується якість освіти за рахунок:

а) індивідуалізації навчання – індивідуальний темп та метод навчання, адаптація системи до вихідного (базового) рівня знань учня, характеру та причинам помилок, особливостям мислення учня;

б) аналізу попередньої історії навчання та її врахування для організації наступного навчання, урахування психофізіологічних характеристик учнів через тестування;

в) постійного індивідуального контролю якості знань на кожному етапі навчання, за умови постійного підвищення об'єктивності контролю знань.

Зменшується час навчання за рахунок:

а) зменшення часу на технічні операції;

б) миттєвої реакції програмної системи на допущені помилки;

в) індивідуалізації темпу навчання з урахуванням рівня знань учня;

г) адаптації до типу мислення учня.

З точки зору учня, використання інформаційно-комунікаційних технологій та педагогічних програмних засобів підвищує інтерес до навчання, підвищує мотивацію за рахунок новизни та поєднання більш різноманітних та наочних методів навчання у сукупності з традиційними. Педагогічні програмні засоби в цілому ряді випадків дозволяють учню працювати за індивідуальним темпом, знімаючи при цьому психологічні перепони у спілкуванні. При цьому враховується початковий рівень підготовки, склад мислення учня, стиль його мислення, особливості виховання, пам'яті, темперамент, властивості нервової системи тощо. Учень має можливість звернутися під час навчання за довідкою, допомогою чи роз'ясненням. Він також отримує право зупинити навчання та відновити його з місця переривання із збереженням попередньої історії навчання. Це дозволяє більш ефективно використовувати час учня, організувати додаткові заняття відстаючими та отримати більший об'єм знань встигаючими.

З точки зору викладання інформаційно-комунікаційні технології надають педагогу наступних можливостей:

а) реалізувати та розповсюдити свій досвід викладання, свою модель навчання;

б) забезпечити оперативність внесення корективів до методики, до обробки статистики чи прийняття тих чи інших педагогічних та дидактичних рішень, надають можливостей більш гнучкого управління пізнавальною діяльністю навчання;

в) вивчити досвід провідних викладачів у цій галузі;

г) підвищити ефективність праці викладачів за рахунок зменшення рутинної роботи та реєстрації всіх параметрів процесу навчання всіх учнів.

Практика показує, що комп'ютер має найбільші переваги, дозволяючи здійснити диференційований підхід до кожного учня, вчасно виявити прогалини у знаннях та усунути їх.

За умов профілізації старшої школи, утвердження компетентнішого підходу до шкільної літературної освіти особливого значення набуває проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, з урахуванням пріоритетів особистісного розвитку учнів.

Нами було проведено опитування учнів 8–9 класів школи № 32 (м.Херсон) і школи № 5 (м.Таврійськ), що дозволило узагальнити відповіді та проаналізувати їх, а статистичні матеріали розмістити у наступній таблиці 1.

Таблиця 1.

**Статистичні дані відношення учнів 8–9 класів до використання ІКТ**

Чи використовуєте ви комп'ютер при підготовці домашнього завдання?			Чи використовуєте ви в домашній самостійній роботі Internet-технології?			З якою метою використовуєте комп'ютер?				Чи використовуєте знання з літератури, набуті самостійно з використанням ІКТ?	
Так	Ні	Немає комп'ютера	Так	Ні	Немає комп'ютера	Пошук інформації	Ігрові програми	Спілкування з друзями	Довідкова інформація	Так	Ні
34%	28%	37%	22%	34%	46%	56%	55%	21%	33%	22%	75%

Аналіз результатів опитування показав, що тільки 34% респондентів використовують ІКТ при підготовці домашнього завдання і 22% – Internet-технології. Малий відсоток учнів (22%), які використовують знання з літератури, набуті самостійно з використанням ІКТ.

Анкетування вчителів показало, що 75% вважають доцільним використовувати комп'ютерні технології при підготовці та проведенні уроків літератури.

Опитування підкреслило думку, що розробка та використання нових методичних засобів навчання внесе зміни в усвідомлення вчителями та учнями необхідності застосування якісно відмінного від традиційних освітніх середовищ телекомунікаційного комп'ютерного освітнього середовища.

Отже, ми пропонуємо розробку методичної системи вивчення драматургії В.Шекспіра з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій (таблиця 2).

Звичайно, що інформаційно-комунікаційні технології можуть використовуватися у всіх формах та видах навчання. При цьому будь-який підхід до визначення області використання завжди повинен вибиратися вчителем. Саме ним приймаються рішення про дидактичну доцільність використання цих технологій на уроці.

## Методична система вивчення творчості В.Шекспіра у 8 класі

№	Тема уроку	Теорія мистецтва	Види діяльності школярів	Інформаційно-комунікаційні технології
1	„Весь світ – театр...” (урок-дослідження життєвого і творчого шляху В. Шекспіра)	Трагедія (закріплення поняття)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Прослуховування зразків виразного читання;</li> <li>- Коментування прийомів словесно-художньої інтерпретації драматичного образу;</li> <li>- Виразне читання п'єси „в особах”;</li> <li>- Аналіз окремих сценічних рішень, їх порівняння з текстом драматичного твору</li> </ul>	Програмні засоби за темою, аудіо-візуальні носії (друковані матеріали, аудіо-, відеокасети), on-line підручники, Internet
2	„Страшна ненависть, та любов страшніша” (Урок-занурення в атмосферу веронських подій, зображених у трагедії „Ромео і Джульєтта”).	Композиція драматичного твору	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Виразне читання п'єси „в особах”;</li> <li>- обґрунтування прийомів словесно-художньої виразності;</li> <li>- розробка рекомендацій театральним постановникам</li> </ul>	Компакт-диск із освітньою програмою on-line'ові навчачі програми
3	„О доле, доле! Ти така зрадлива!” (Урок-роздум над трагічною долею закоханих у трагедії В.Шекспіра „Ромео і Джульєтта”).	Конфлікт у трагедії (загальне поняття)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Виразне читання п'єси „в особах”;</li> <li>- Моделювання драматичної сцени із зміною дійових осіб, обставин, подій;</li> <li>- Інсценізація драматичного тексту;</li> <li>- Збір матеріалів про театральні постановки „Ромео і Джульєтти”</li> </ul>	Аудіо-візуальні носії (друковані матеріали, аудіо-, відеокасети)
4	„Трагедії ж кривавої причину... ніяк не розгадати?” (Урок-дискусія з приводу інтерпретацій трагедії В.Шекспіра „Ромео і Джульєтта” на театральній сцені).		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Реконструкція вистави професійного театру;</li> <li>- Складання постановочного плану окремих сцен п'єси;</li> <li>- Розробка афіші, програмки, ескізів сценічних декорацій і костюмів за переглянутою (реконструйованою) виставою</li> </ul>	Відеоконференція по комп'ютерній мережі Internet у режимі реального часу



Практично неможливо вказати на всі фактори, від яких залежить вибір співвідношення між кількістю годин, що використовують традиційні моделі навчання або з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Можливо стверджувати, що також, як і при традиційних формах, не менший вплив справляють наступні фактори: особистість вчителя, стиль його роботи, методична підготовка, можливості самих технологій; тому й використання інформаційно-комунікаційних технологій може бути різним, хоча зміст навчання, цілі та завдання, єдиний рівень освіти будуть однаковими. Можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій залежать також від рівня підготовленості учнів, їх індивідуальних особливостей, тактичних цілей навчання на конкретному етапі. Необхідно пам'ятати, що загальною метою використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі є розвиток творчої ініціативи учнів при розв'язанні різноманітних завдань на високому рівні.

Можуть бути виокремлені три основних етапи навчального процесу, на яких доцільно використовувати інформаційно-комунікаційні технології: підготовчий, власне навчальний, заключний (аналіз результатів навчання). Особливість цих етапів – у цілях, які ставить вчитель на кожному з етапів. Відмінності цілей на кожному з цих етапів призводять до відмінностей в організації занять із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

На підготовчому етапі впровадження Internet-технологій у педагогічний процес передбачається інформація:

- діагностика стану учнів в цілях подальшого урахування сформованих раніше знань, вмінь та навичок;
- для збирання навчальної інформації, необхідної для уточнення та конкретизування педагогічних цілей та завдання із урахування особливостей викладання конкретного предмета, груп учнів, що вивчають цей предмет.

У зв'язку з цим, перед викладачем постають завдання використання цієї інформації для побудови оптимальної методики навчання. Власне навчання повинне спиратися на залучення всього діапазону методик роботи.

На етапі здійснення педагогічного процесу за допомогою Internet-технологій викладач має наступні можливості:

- організація відповідно з визначеною стратегією навчання пред'явлення учням навчального матеріалу (через можливості ІКТ);
- забезпечення реєстрації та врахування зворотніх зв'язків при роботі з Internet-технологіями з метою надання вказівок, рекомендацій, порад;
- створення умов для диференціації навчального процесу відповідно до індивідуальних особливостей учнів;
- здійснення оперативного контролю діяльності учнів на уроках та реєстрацію результатів самостійної роботи;
- саморегулювання діяльності учнів при роботі над матеріалом на засадах оперативного або відстроченого самоконтролю цієї діяльності, самостійного “виходу” у необхідну програму навчання.

На заключному етапі використання Internet-технологій вчитель може:

- визначити та зареєструвати фактичні відхилення у діяльності учнів від результатів, що прогноуються;
- отримати узагальнені статистичні характеристики результатів роботи учнів над навчальним матеріалом (типи помилок, класифікація помилок за встановленими критеріями, частотні переліки помилок, різноманітні часові показники роботи);
- провести аналіз навчальної діяльності учнів та виявити причини відхилень у цій діяльності;
- передбачити та реалізувати заходи по попередженню та усуненню помилок, що викликають відхилення у навчальній діяльності.

У будь-якому випадку, впроваджуючи інформаційно-комунікаційні технології, праця педагога збагачується організаційними компонентами. Вчитель дозує роботу учнів з використанням Internet-технологій, організує їм допомогу. Досвід показує, що такий спосіб навчання в багатьох своїх проявах являє собою самостійну частку у структурі навчального процесу. У його ході в учнів формуються певні інтелектуальні операції, що відносяться до категорії обов'язкових відповідно до вимог змісту навчання.

При виборі співвідношення між тими частинами навчального процесу, що є традиційними та використовують Internet-технології, необхідно пам'ятати, що необґрунтоване перенесення частин навчального матеріалу в Internet-середовище без врахування зв'язків всередині предметної сфери, проста логіка підміни носіїв інформації при розв'язанні педагогічних задач можуть не тільки не досягти бажаного ефекту, але й не дозволять проявитися сильним сторонам Internet-технологій та їх можливостям. Запровадження використання Internet-технологій вимагає проведення структуризації змісту навчання таким чином, що найвигідніше використовує дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій. Досвід впровадження таких технологій показує, що технологічна сторона інформаційно-комунікаційних технологій не складає принципових труднощів для реалізації педагогічних цілей; найчастіше, ці труднощі мають вочевидь педагогічний характер.

Таким чином, аналіз проблеми використання ІКТ у навчальному процесі дав змогу стверджувати, що застосування інформаційно-комунікаційних та Internet-технологій трансформують навчальний процес, структурують його зміст, активізують роботу учнів для досягнення максимальних результатів на уроках зарубіжної літератури, а також оптимізують навчання.

Особлива увага до використання інформаційно-комунікаційних технологій обумовлена значною їх ефективністю відносно до інших засобів навчання. Нами доведено, що учням необхідна наявність умінь та навичок створювати і вивчати нове, самостійно здобувати для цього знання. Весь цей комплекс стимулює впровадженню інновацій на уроках зарубіжної літератури.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Глинтерщик Р.В. Формирование образного видения и мышления учащихся на уроках литературы в средней школе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1967.
2. Вічна таїна любові Шекспірівської Ромео і Джульєтта // Зарубіжна література в школах України. – 2005. – №10. – С. 12-14.
3. Організація інтерпретаційної діяльності старшокласників у процесі вивчення драматургії В.Шекспіра // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2006. – № 10 (318). – С. 23-25.
4. Компьютерные телекоммуникации – школе. Пособие для учителя / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1995. – 168 с.
5. Коул М. Новые информационные технологии, базовые навыки и изнанка образования: что следует делать? / Социально-исторический подход в психологии обучения. – М., 1989.
6. Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я. Рез. – М., 1985.

## ЗМІСТ

### Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

<b>Т.Д. Тхоржевська</b> Вплив християнства на розвиток світської педагогічної науки в сучасній Україні.....	10
<b>С.Б. Бричок</b> Відображення педагогічних поглядів Софії Русової у публікаціях журналу “Світло” (1910-1914 рр.).....	13
<b>В.М. Кузик</b> Історико-педагогічний огляд скаутських підручників та посібників .....	18
<b>Н.О. Матвеева</b> Діяльність районних відділів народної освіти на шляху громадянського виховання (1945-1990 рр.).....	25
<b>М.Є. М’ясковський</b> Вплив педагогічної науки Австрії кінця XVIII – початку XIX ст. на розвиток освіти європейських держав .....	30
<b>Л.Є. Петухова</b> Характерні риси трансформації системи підготовки педагогічних кадрів позашкільної освіти протягом XX століття.....	36
<b>Л.З. Проців</b> Проблема самовиховання особистості в епістолярній спадщині українських письменників міжвоєнної доби.....	41
<b>І.В. Стражнікова</b> Діяльність бібліотек Галичини як фактор формування високоінтелектуальної, національно свідомої особистості (20-30-ті рр. XX ст.).....	46
<b>В.Л. Федяєва</b> Сімейна педагогіка в науковому доробку російських учених кінця XIX – початку XX століття .....	50
<b>Ю.А. Щербяк</b> Значення української богословської школи в науково-педагогічній діяльності духовенства в Галичині (перша половина XX ст.).....	54

### Розділ 2. Теорія і практика навчання

<b>Ю.С. Рамський, С.О. Лещук</b> Організація практичної роботи учнів на основі використання навчально-інформаційного середовища “ІнфоНІС” .....	61
---	----

<b>О.М. Андрієць</b> Система вправ для роботи з науково-навчальним текстом у старших класах з поглибленим вивченням української мови .....	67
<b>О.В. Беляєва</b> Механізми аудіювання та шляхи їх розвитку у початковій школі.....	73
<b>В.Г. Гетта, С.В. Горчинський</b> Роль технічної творчості у формуванні і розвитку інтересу учнів до трудового навчання .....	77
<b>В.В. Денисенко</b> Проблема шкільної неспішності молодших школярів та шляхи її подолання .....	81
<b>Н.В. Місяк</b> Мовна та мовленнєва компетенція молодших школярів .....	84
<b>Н.В. Манько</b> Особливості мовленнєвого розвитку дітей раннього віку (результати експериментального дослідження).....	88
<b>Н.А. Марецька</b> Формування мовної картини світу в психолінгвістичній проекції на культурознавчу компетенцію молодших школярів .....	93
<b>О.Б. Полєвікова</b> Вихідні положення експериментальної роботи над творчими вправами.....	97
<b>Г.М. Семашкіна, Т.М. Москова</b> Систематизація термінологічної лексики з природознавства (розділ “Рослини”) .....	100
<b>Л.А. Сухіна</b> Розв’язування задач різними способами як засіб розвитку мислення учнів .....	105
<b>С.І. Тюпа</b> Предмет “Сучасні іноземні мови” у старшій школі Великої Британії: тенденції і перспективи .....	109
<b>О.В. Федорова</b> Методи і прийоми формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів із тяжкими мовленнєвими вадами .....	113
<b>Н.І. Черепаня</b> Організаційно-педагогічні умови підготовки дитини до школи.....	117

### Розділ 3. Теорія і практика виховання

<b>О.І. Кисельова</b> Формування моральної свідомості – передумова моральної поведінки старших дошкільників.....	124
--	-----

<b>В.В. Колісніченко</b> Діагностико-профілактична робота з підлітками, схильними до адиктивної поведінки...	127
<b>В.В. Колкунова</b> Виховання толерантності у поліетнічному учнівському середовищі як педагогічна проблема.....	132
<b>І.А. Нагрибельна</b> Застосування технологій проблемного навчання на уроках української мови (початкова ланка освіти).....	137
<b>О.А. Кузнецова</b> Вибір у системі ціннісного самовизначення особистості .....	141
<b>І.О. Полєвіков</b> Музична школа в аспекті особистісно орієнтованого виховання .....	146
<b>С.В. Скрипник</b> Особливості сільського виховуючого середовища при організації екологічних тренінгів .....	150
<b>Е.М. Фатєєва</b> Сім'я як суб'єкт соціального педагогічного впливу.....	155
<b>К.В. Фатєєва</b> Толерантність у сучасному полікультурному суспільстві.....	161
<b>С.І. Якименко</b> Психолого-педагогічні рівні пізнання молодшими школярами навколишнього світу.....	166

#### **Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти**

<b>Б.М. Андрієвський</b> Інтегрована характеристика професійної компетентності викладача вищої школи .....	172
<b>В.О. Вихрущ</b> Принцип варіативності у формуванні професійних компетенцій студентів-першокурсників педагогічних вузів.....	175
<b>Г.О. Нагорна</b> Цілісність та ієрархічність як основні властивості професійного мислення майбутнього музиканта .....	178
<b>В.П. Олексенко</b> Самостійна робота студентів – один із важливих чинників розвитку особистості.....	182
<b>К.Б. Авраменко</b> Перспективні шляхи удосконалення методико-математичної підготовки вчителів початкових класів.....	185

<b>Н.М. Борисенко</b>	
Можливості спецкурсів екологічного спрямування у становленні світоглядних позицій студентства .....	188
<b>Д.О. Вельдбрехт</b>	
Активізація пізнавальної діяльності студентів під час вивчення геометрії .....	192
<b>А.А. Вихруш</b>	
Підготовка вчителя до організації діалогічного мовлення учнів початкових класів на уроках іноземної мови .....	196
<b>Т.В. Гора</b>	
Структура сприйняття старшокласниками особистісно-рольової позиції вчителя як умова ефективного педагогічного спілкування.....	200
<b>О.В. Грушко</b>	
Активізація творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення курсу “Вступ до спеціальності” .....	206
<b>О.А. Гудовсек</b>	
Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи у закладах позашкільної освіти.....	209
<b>О.О. Заболотська</b>	
Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя-словесника.....	212
<b>В.І. Завіна</b>	
Використання педагогічних текстів для формування пізнавально-інтелектуальної компетентності вчителя початкових класів .....	217
<b>Л.В. Ізотова</b>	
Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів під час розв’язування арифметичних задач.....	221
<b>С.І. Кара</b>	
Особистісна орієнтація педагогічної практики як умова формування професійної компетентності майбутніх учителів .....	225
<b>О.М. Кіскіна</b>	
Організаційно-педагогічна робота вихователів і завідувача дошкільного навчального закладу із російськомовним режимом з розвитку українського мовлення дітей .....	228
<b>Ю.В. Кіщенко</b>	
Сучасні програми підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії .....	233
<b>К.Я. Климова</b>	
Про підготовку майбутніх учителів до роботи з діалектизмами у початкових класах .....	239
<b>Л.В. Коваль</b>	
Модернізація змісту методико-математичної професійної підготовки фахівців з початкової освіти: компетентнісний підхід .....	241

<b>О.Г. Коханко</b>	
Модель поетапного формування у студентів комплексних умінь проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу .....	246
<b>А.М. Крамаренко</b>	
Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу .....	250
<b>Н.П. Краснова</b>	
Формування професійних ціннісних орієнтацій як ціль виховання у вузі.....	255
<b>О.І. Крюкова</b>	
Християнсько-православні цінності у психолого-педагогічній підготовці майбутнього вчителя початкових класів .....	260
<b>О.В. Левчук</b>	
Метапредмет як засіб інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів-аграріїв.....	264
<b>Ю.В. Лелюх</b>	
Модель формування професійної готовності студента до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання.....	271
<b>О.О. Морев</b>	
Аналіз готовності вчителів трудового навчання до впровадження інновацій на уроках з трудової, професійної підготовки .....	276
<b>Л.І. Новицька</b>	
Роль прикладних задач у системі професійної освіти фахівця-аграрія .....	280
<b>М.П. Пантюк</b>	
Специфіка підготовки вчителів до трудового виховання учнів у вітчизняній педагогіці початку ХХ ст. ....	284
<b>Л.М. Покорна</b>	
Культурознавча спрямованість під час формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів англійської мови початкових класів.....	288
<b>Л.О. Рехтета</b>	
Проблеми організації самостійної роботи з математики студентів першого курсу педагогічного факультету.....	292
<b>Л.О. Савченко</b>	
Проблема формування професійно-ціннісної компетентності майбутніх учителів.....	295
<b>Н.В. Слюсаренко</b>	
Гра та її використання в процесі підготовки майбутніх учителів .....	298
<b>А.К. Солодка</b>	
Навчання ініціативного мовлення в процесі міжкультурної комунікації .....	305
<b>Л.Г. Сугейко</b>	
Формування каліграфічних навичок студентів – передумова якості письма молодших школярів .....	310

<b>Н.Г. Тіхонова</b>	
Підготовка студентів до спільної роботи з батьками учнів із екологічного виховання ....	312
<b>О.В. Хмизова</b>	
Формування лідерської позиції у майбутніх учителів початкових класів як складової їх професійної компетентності .....	316
<b>С.Б. Черепанова</b>	
Необхідність формування соціокультурної компетенції у студентів .....	320
<b>І.В. Швецова</b>	
Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку толерантних якостей молодших школярів (поваги до дорослих) .....	323
<b>Г.Р. Шпиталевська</b>	
Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в молодших школярів на уроках української мови .....	326
<b>Т.В. Яцула</b>	
Гуманістично-синергетичний підхід як концептуальна основа професійного розвитку вчителя-вихователя .....	329

## Розділ 5. Соціальна педагогіка

<b>Ю.Й. Поліщук</b>	
Проблема осмислення теоретико-методологічних засад процесу соціалізації молоді у контексті діяльності молодіжних об'єднань в Україні (XIX – поч. XX ст.) .....	337
<b>І.В. Гриценко</b>	
Мистецтво як засіб соціалізації молодших школярів .....	343
<b>О.Ю. Пришляк</b>	
Практична підготовка соціальних педагогів: вітчизняний і зарубіжний досвід .....	348

## Розділ 6. Сучасні педагогічні технології

<b>О.І. Іваницький</b>	
Розробка і використання комп'ютерних лабораторних робіт у технологіях навчання фізики .....	354
<b>М.К. Шеремет, О.Б. Качуровська</b>	
Нові комп'ютерні технології у системі корекційної освіти .....	359
<b>Т.С. Нестеренко, О.А. Гуцаленко</b>	
Використання комп'ютера в навчально-виховному процесі початкової школи .....	362
<b>Є.О. Співаковська-Ванденберг</b>	
Функціональні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні зарубіжної літератури .....	365





Наукове видання

Збірник наукових праць

**Педагогічні науки**

**Випуск XXXXIV**

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 10.03.07.  
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. 47,25 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ,  
вул. 40 років Жовтня, 4, м. Херсон, Україна, 73000.  
Тел. (0552) 32-67-95.