



Міністерство освіти і науки України  
Херсонський державний університет

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

Випуск L

Частина 1

Херсон – 2008

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 № 5 від 01.12.2008 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 початкової освіти 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 ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 50. – Частина 1. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – 406 с.

© ХДУ, 2008

© Видавництво ХДУ

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

## **ШАНОВНІ КОЛЕГИ!**

*Вітаю вас із десятиріччям заснування збірника наукових праць “Педагогічні науки” та виходом у світ ювілейного – 50-го випуску!*

*Протягом усього періоду існування часопису редакційна колегія докладала чималих зусиль для того, щоб на його сторінках з'являлись наукові доробки вчених України, близького та далекого зарубіжжя. Результатом плідної діяльності колективу редколегії стало те, що сьогодні у збірнику наукових праць можна знайти статті видатних педагогів: І.Беха, А.Бойко, В.Кравця, В.Мадзігона, І.Прокопенка, О.Сухомлинської, Г.Пустовіта та інших.*

*За 10 років існування збірника наукових праць у ньому видруковано чимало статей і викладачів Херсонського державного університету, які нині стали провідними вченими нашого ВНЗ, а також численні статті докторантів, аспірантів та здобувачів ХДУ, в яких висвітлено результати їхнього наукового пошуку в галузі теорії та історії педагогіки, теорії та методики навчання, теорії та методики виховання, теорії та методики професійної освіти, соціальної педагогіки. Це дозволяє констатувати, що редакційній колегії вдалося досягти основної мети – створити наукове видання, яке допомагає зростати молодим науковцям.*

*Сподіваюся, що й надалі матеріали збірника наукових праць “Педагогічні науки” будуть висвітлювати найгостріші питання сучасної педагогіки, сприятимуть розвитку в нашій країні співпраці науковців і практиків, інтеграції національної освіти в європейський та світовий освітній простір.*

*Бажаю колективу редколегії творчої та плідної роботи з пошуку та відкриття оригінальних підходів до розв'язання наукових проблем, реалізації дослідниками наукотворчих можливостей.*

**Ректор Херсонського  
державного університету**



**професор Ю.Беляєв**

## ***ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ***

**Александрова Ганна Михайлівна** – викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Алексєєва Антоніна Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

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

**Атаманчук Петро Сергійович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету.

**Ачкан Віталій Валентинович** – аспірант кафедри математики та методики викладання математики Бердянського державного педагогічного університету.

**Бабіч Людмила Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, учений секретар Херсонського державного університету.

**Бакум Зінаїда Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

**Баханова Світлана Степанівна** – старший викладач Бердянського державного педагогічного університету.

**Бєлан Ганна Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Білоус Альбіна Анатоліївна** – викладач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

**Бондарук Ірина Петрівна** – завідувач навчально-методичним кабінетом історії та основ правознавства Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Бугайова Марина Олександрівна** – викладач Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

**Бутенко Володимир Григорович** – дійсний член Міжнародної академії проблем людини, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Владимирова Алла Леонідівна** – викладач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

**Вовкобой Ірина Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки Кримського гуманітарного університету.

**Вовкотруб Віктор Павлович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики навчання фізики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Волинко Олексій Володимирович** – науковий кореспондент Інституту педагогіки АПН України.

**Воробйова Алла Вікторівна** – асистент кафедри філології Херсонського державного університету.

**Гиря Олексій Олексійович** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії та методики виховання Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

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

**Гузь Володимир Васильович** – старший викладач Мелітопольського державного педагогічного університету.

**Гупан Нестор Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії України Київського міського педагогічного університету імені Б.Грінченка.

**Дехтяренко Світлана Григорівна** – старший викладач кафедри педагогіки, психології і методик навчання природничо-математичних дисциплін Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Джура Олександр Дмитрович** – кандидат філософських наук, директор Бурштинського енергетичного коледжу Івано-Франківської області.

**Дмитрук Сергій Іванович** – аспірант кафедри методики викладання фізики і дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Єфіменко Вікторія Сергіївна** – аспірантка кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Жирська Галина Ярославівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання біології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Заболотний Володимир Федорович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри методики викладання фізики та інформатики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Заскїна Тетяна Миколаївна** – вчитель фізики Авіакосмічного ліцею НАУ м.Києва, здобувач кафедри теорії та методики фізики і астрономії НПУ ім. М.П.Драгоманова.

**Камбалова Яніна Миколаївна** – викладач кафедри методики викладання історії та суспільно-політичних дисциплін Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Кенєва Ірина Петрівна** – аспірант кафедри фізики та методики її викладання Запорізького національного університету.

**Кобернік Сергій Георгійович** – доцент кафедри теорії і методики навчання природничо-географічних дисциплін, заступник директора Інституту природничо-географічної освіти та екології з наукової роботи, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова (м. Київ).

**Кондратенко Галина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Коріненко Павло Степанович** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Корольова Ірина Іванівна** – старший викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Костюкевич Дмитро Якович** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії математичної та фізичної освіти Інституту педагогіки АПН України.

**Кузьма-Качур Марія Іванівна** – старший викладач Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту.

**Кузьменко Василь Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Курінна Алла Феліксівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики виховання Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Ладиченко Тетяна В'ячеславівна** – кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання історії та суспільно-політичних дисциплін Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Ліннік Олена Олегівна** – доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Лобова Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної творчості Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

**Логвіна-Бик Тетяна Анатоліївна** – викладач Мелітопольського державного педагогічного університету.

**Луценко Валентина Іванівна** – старший викладач кафедри української мови і літератури Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”.

**Макаренко Світлана Іванівна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Малієнко Юлія Борисівна** – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

**Маньгора Володимир Васильович** – аспірант кафедри методики викладання історії та суспільно-політичних дисциплін Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Марків Володимир Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики дошкільного виховання та початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету.

**Марченко Оксана Анатоліївна** – асистент кафедри фізики та методики її викладання Запорізького національного університету.

**Мендерецький Вадим Владиславович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання фізики і дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету.

**Ментова Наталія Олександрівна** – аспірант кафедри фізики та методики навчання фізики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Мінаєв Юрій Павлович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання Запорізького національного університету.

**Міхальська Ірина Петрівна** – викладач кафедри образотворчого мистецтва Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Мордовцева Наталія Валеріївна** – асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Мороз Петро Володимирович** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

**Нікора Анна Олександрівна** – викладач кафедри педагогіки та методики викладання суспільних дисциплін Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

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

**Онищенко Ірина Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики дошкільного виховання та початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету.

**Опачко Магдаліна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Ужгородського національного університету.

**Павлюк Олександр Миколайович** – аспірант кафедри методики викладання фізики і дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Пентиліук Марія Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету, заслужений діяч науки і техніки України.

**Переухенко Вікторія Олександрівна** – здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, учитель початкових класів ЗОШ №7 м. Краматорська.

**Пироженко Лідія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

**Піщенко Олександр Вікторович** – викладач Вінницького вищого професійного училища цивільного захисту.

**Подопригора Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізики та методики навчання фізики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Полевиков Ігор Олексійович** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, директор дитячої музичної школи №3 м. Херсона, викладач-методист класу фортепіано вищої кваліфікаційної категорії.

**Пометун Олена Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторією суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

**Примакова Віталія Володимирівна** – викладач кафедри теорії та методики виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Приходько Алла Степанівна** – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

**Рехлицька Алла Євгенівна** – доцент кафедри хореографії Херсонського державного університету, заслужений працівник культури України.

**Рідкоус Олеся Володимирівна** – викладач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Руденко Іраїда Володимирівна** – молодший науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

**Садовий Микола Ілліч** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики навчання фізики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Сидорович Марина Михайлівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізіології людини і тварин Херсонського державного університету.

**Симонова Марія Геннадіївна** – здобувач кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Скворцова Світлана Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та методики її навчання Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

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

**Смагін Ігор Іванович** – кандидат наук з державного управління, доцент, проректор з наукової роботи Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, докторант лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

**Солодюк Наталія Володимирівна** – аспірант кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Стадніченко Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, учитель Дніпропетровського НВК №59.



**Старєва Анна Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та методики викладання суспільних дисциплін Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Степанова Наталія Михайлівна** – аспірантка Інституту проблем виховання АПН України Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників

**Стребна Ольга Володимирівна** – завідувач науково-методичної лабораторії початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

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

**Трифонов Олена Михайлівна** – аспірант кафедри фізики та методики навчання фізики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

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

**Філоненко Оксана Петрівна** – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Форостян Анатолій Федорович** – кандидат педагогічних наук, заступник декана факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету.

**Фрейман Григорій Ошерович** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри суспільно-політичних дисциплін Київського національного університету внутрішніх справ.

**Харківська Світлана Семенівна** – аспірант кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Хачіров Тимур Станіславович** – Аспірант заочної аспірантури Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Кафедра інформатики.

**Черченко Олександр Анатолійович** – аспірант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Шапочка Катерина Анатоліївна** – викладач кафедри теорії та практики перекладу Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Шиліна Ольга Олексіївна** – викладач кафедри класичної хореографії та методики викладання Херсонського державного університету.

## **Розділ 1**

# **Методологія та історія педагогіки**

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЇЇ ГУМАНІЗАЦІЇ**

*У статті обґрунтовано основи перспективного розвитку освіти на принципах гуманізації.*

*The article grounds the bases of perspective development of education on the principles of humanization.*

Стрімка динаміка суспільних процесів спонукає педагогічну громадськість замислитися над місцем і роллю освіти як у повсякденній реальності, так і в історичному поступі суспільства в цілому. Виникає відчуття неспроможності сучасної освіти адекватно реагувати на інтенсивні зміни в соціумі, про що свідчить протиріччя між консерватизмом, притаманним системам освіти, і необхідністю пошуку якісно нових концептуальних і практичних підходів до її діяльності.

Перед освітянами більшості країн стоять складні й нетрадиційні завдання. Їх розв'язання вимагає врахування як фактичної соціально-економічної ситуації, так і прогнозованого її розвитку на майбутнє. Іншими словами, розробка й реалізація науково-обґрунтованих передбачень у галузі освіти є однією з умов її ефективного розвитку й вдосконалення, забезпечення виконання нею соціального замовлення. Зростання потреби в достовірних прогностичних розробках особливо стає актуальним в умовах сучасних динамічних соціально-економічних і культурологічних процесів як у світі в цілому, так і в Україні зокрема.

Згідно із сучасною прогностикою, передбачення – це достовірне, обґрунтоване на логічній послідовності судження про ймовірний або бажаний стан якого-небудь об'єкта (процесу чи явища) в майбутньому [4: 7].

Проблема прогнозування знайшла достатнє висвітлення в роботах П.Р.Атутова, І.В.Бестужева-Лади, Б.С.Гершунського, Г.М.Доброва, О.Т.Лебедева, Дж.Мартино, І.П.Поласого, Т.Хюсена. У працях багатьох учених неодноразово наголошувалося, що проведення прогностичних розвідок у сфері освіти необхідно віднести до низки першочергових завдань педагогічної науки. Водночас необхідно констатувати, що дослідження цього спрямування в сучасній вітчизняній теорії і практиці фактично відсутні. Це є однією з причин несвоєчасного реагування на державному рівні на ті кардинальні перетворення, що відбуваються й очікуються в науці, техніці, соціальному середовищі в найближчій і віддаленій перспективі.

Важливим джерелом інформації про вірогідні напрямки модернізації системи освіти є вивчення основних тенденцій її розвитку. Однак екстраполяція ретроспективних даних вимагає врахування діалектичної детермінації явищ майбутнього, розуміння того, що необхідність прокладає собі дорогу через випадковості, що до очікуваного завтрашнього має бути вірогідний підхід із широким спектром можливих варіантів [9: 9].

Метою статті є висвітлення перспектив очікуваного розвитку освіти в контексті її гуманізації.

Результати аналізу й узагальнення основних тенденцій динаміки системи освіти, а також соціально-економічних, культурологічних і демографічних чинників, що впливають на кількісні та якісні її характеристики, засвідчують, що освіта все частіше розглядається в контексті глобальних проблем розвитку людства. Людина пов'язується з універсальною цінністю як регіонального й національного, так і глобального рівнів. Її роль і місце в природі, співвідношення її духовних і матеріальних орієнтирів та інших питань, пов'язаних із результатами розвитку техногенної цивілізації, має трактуватися з позицій збереження людської особистості в умовах екологічної кризи, відсутності єдиної для всіх провідної ідеї

цінності життя. При цьому, як наголошує А.Печчеї, неграмотність та застаріла система освіти, низька культура, відчуження, злочинність і наркоманія, агресивність і нетерпимість у судженнях і діях, деградація навколишнього середовища, занепад моральних цінностей, відчуття нестабільності світу безпосередньо пов'язані з освітою [8]. Ці негаразди носять системний характер і впливають на світосприйняття особистості, окремих соціальних груп, суспільства й людства в цілому. Назріла нагальна потреба в принципово новій перебудові всієї системи освіти, що буде базуватися на гуманних прогресивних технологіях соціалізації підростаючих поколінь, яка забезпечить кардинальну зміну типу мислення особистості, а також розвиток здібностей кожного.

Кардинальне переосмислення взаємин у системі “людина – природа – суспільство” на засадах духовності, толерантності й гуманізму диктується чітко окресленими контурами “конфлікту ХХІ століття”, про що свідчать сукупності загроз, визначених ООН і Всесвітньої організацією охорони здоров'я, міжнародною організацією “Трансперенсі Інтернешнл” та ін. Сукупність сучасних викликів суспільству вбачається в глобальному зменшенні енергетичних ресурсів Землі, зміні демографічної структури світу; наростанні нерівності між людьми й країнами на Землі; розповсюдженням ВІЛ / СНІДу, туберкульозу, малярії; наростання корупції; обмеженість доступу до питної води; ізоляція або “інверсна глобалізація” (недостатній розвиток демократичних інститутів окремо взятої країни з усіма наслідками, що випливають із цього); глобальне потепління [6: 20-24].

В умовах техногенних процесів, падіння моральних підвалин та інших соціокультурних проблем, розвиток науки, культури й освіти в гуманних параметрах вимірювання цінностями й етичними нормами життєдіяльності, дозволить подолати наслідки технократичного мислення, яке було однією з причин екологічної кризи й падіння загальної моральності в суспільстві. Переосмислення природничо-наукових і гуманістичних теорій дозволить відійти від протистояння гуманітарної та технічної культури, вимагає на основі інтеграції наукових знань, етико-художнього розуміння навколишнього, усвідомлення цілісної картини світу та власного місця людини в природничому середовищі [3].

Особливого значення в цих умовах набуває освіта, базовим положенням якої є теза про те, що формування соціально значущих ціннісних орієнтацій людини визначає її особистісну, суспільно політичну й соціально виробничу діяльність, що укріплюють інтереси соціуму. Освіта надає особистості максимальну свободу у виборі системи цінностей і діяльності при визначенні громадянської та соціальної позиції. Іншими словами, освіта в сучасному вимірі стає основним фактором соціальної стратифікації.

Цивілізаційний підхід до визначення перспектив розвитку людства зумовлює випереджальний характер розвитку якості освіти (при збереженні інституту сім'ї) як “носія” формування й розвитку якості людини. Синергетичні механізми цивілізаційного розвитку й відтворення суспільного інтелекту, на думку Г.П.Щедровицького, зумовлюють освітню революцію аналогічно змінам освітньо-педагогічних формацій. Для освіти ХХІ століття характерним є перехід від освіти як виробництва освітніх послуг до освіти як і “виробництва” людини. Ця теза, що зумовлює фактичний перехід до неперервної освіти, у сучасних умовах стає імперативом [11].

Гуманізація суспільства передбачає опору на синтез Істини, Добра, Краси, вимагає розгляду в якості основного критерію цивілізаційного поступу людства свободу, устремління до саморозвитку й самовираження кожної особистості. Виховання суб'єкта світової цивілізації є необхідною умовою цього процесу, що детермінує формування в людини здатності до засвоєння як загальнолюдських, так і національних цінностей, уміння зберігати власне унікальне й неповторне “Я”.

Прогностичний підхід до розвитку освіти має будуватися на врахуванні чинних її тенденцій. Це, зокрема, зміна основної парадигми освіти, інтеграція вітчизняної (національної) школи й освіти у світовий освітній простір, розвиток універсальності внутрішнього світу людини. В епоху формування інформаційно-гуманітарної цивілізації постає проблема обґрунтування інтегруючого технічного й гуманітарного знання для всіх

видів педагогічної діяльності, якісно нових прогностичних знань про їхні об'єктивні характеристики. Це, зокрема, цінності та цілі освіти в контексті соціальних і особистісних потреб людини, відповідне змістове та дидактико-методичне забезпечення їх реалізації, матеріальне, культурне та духовне життя суспільства, яке впливає на розвиток системи освіти; а також очікуваний стан та перспективи педагогічної науки міждисциплінарного інтегративно-наукового спрямування, що базується на аксіологічних засадах.

Формування стратегії освіти в єдності зі сферою соціокультурного й духовного життя суспільства необхідно розглядати в системі чинників, що визначають її розвиток (суспільно-політичний устрій країни, економічний стан, природне й соціокультурне середовище, демографічна ситуація, засоби масових комунікацій тощо). Слід підкреслити, що ще ґрунтовно не вивчалася проблема співвідношення виховних впливів соціальних інституцій в умовах виходу сучасної освіти людини за межі її установ і стала надбанням засобів масової інформації, груп безпосереднього оточення, тобто різних середовищ.

У такому аспекті виникає розуміння освіти “як системи уявлень і понять відносно дійсності, яка детермінує поведінку людини, і як процесу її розвитку у взаємодії із суспільством, що здійснюється при спрямованому впливі з боку суспільства на формування особистості в просторі культури” [4: 49].

Зважаючи на те, що взаємодія особистості й суспільства головним чином регулюється освітою, добре організована й здійснена освіта є самодостатньою для прогресу будь-якого суспільства, оскільки саме вона генерує як цілі людей в самореалізації, духовному самовдосконаленні, так і засоби їх задоволення. Особистість стає не об'єктом навчання, а істинним, реальним, рівноправним суб'єктом навчання й виховання. Освіта ХХІ століття йде шляхом “вивільнення” особистості, вона не просто готує до інтелектуальної, професійної, психологічної діяльності, а супроводжує людину на всіх етапах її життєдіяльності. Провідна функція освіти полягає в стимулюванні соціальної мобільності людини, детермінації “моделі” її поведінки у сфері освіти і в різних життєвих ситуаціях.

На жаль, сучасне суспільство не готове до інтеграції ідей і смислових стратегій свого вдосконалення, що інтегрують у швидкозмінюваних соціально-економічних умовах варіюючих цінностей і норм освіти та інших соціальних інститутів. Пропоновані “освітні послуги” не мають чіткого культурологічного ідеалу, освітньо-педагогічна діяльність здійснюється без соціокультурного зразка, гідного втілення в життя. Не можна не погодитися з думкою В.Г.Воронцової про те, що “...вихідним пріоритетом освіти має бути формування вільної та відповідальної особистості, яка здатна конструктивно працювати в проблемних ситуаціях, яка поєднує професійну компетентність із громадянською позицією, має відповідний світоглядний кругозір і моральну свідомість” [3: 31].

Реалізація стратегії освіти, спрямованої на формування творчих, перетворювальних здібностей людини безпосередньо пов'язана з інформатизацією суспільства, що буде набувати прискорених темпів, зумовлюючи відповідні зміни й у сфері освіти. Подальша інформатизація освіти в найближчому майбутньому буде визначатися загальною тенденцією збільшення інформаційних потоків у всіх галузях суспільного життя, у тому числі й для професійного й особистісного вдосконалення, що трансформується в масову комп'ютеризацію закладів освіти, розвиток їхніх комп'ютерних мереж, розширення персональної комп'ютеризації, модернізацію електронно-обчислювальної техніки тощо. Водночас, на наше переконання, інформатизація освіти не може корінним чином покращити її якість. Інформаційні технології – це новий інструмент, який не заміняє педагога, функції якого полягають у допомозі учням (студентам) зорієнтуватись у величезному обсязі інформації, який інтенсивно збільшується.

Що стосується освітніх і демографічних тенденцій, що мають місце в Україні, і їх можливих наслідків, то вони є наступними. У перспективі буде ускладнюватися демографічна ситуація: скорочування народжуваності, зменшення учнівських контингентів (особливо в сільській місцевості), зниження наповнюваності шкіл і класів, збільшення питомої ваги малокомплектних шкіл тощо. Цей процес буде поглиблюватися слабкою

матеріально-технічною й фінансовою базою навчально-виховних закладів, зниженням якості підготовки педагогічних кадрів. Слід наголосити, що, на нашу думку, значної шкоди суспільству й надалі будуть завдавати такі явища, як альтернативні державні навчальні заклади, кількість яких перевищує норми здорового глузду, перехід на платне навчання та інтенсивне поширення “прогресивно-урізаних” форм підготовки фахівців, що набуває поширення в практиці роботи вітчизняних ВНЗ. Результати подібних “новинок” уже гальмують і ще довгі роки будуть гальмувати соціально-економічний та культурний розвиток України. Є підстави стверджувати, що за умови збереження існуючої ситуації у країні, зокрема в освіті, держава приречена на нестримну і стрімку деградацію, симптоми якої уже чітко окреслені й наближаються до критичної межі [1: 15].

Характерною ознакою підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів є відсутність системної стратегічної державної лінії, а зусилля в цьому напрямку ініціюються, в основному, короткотривалими причинами поточної природи. На думку частини вчених, стан справ із вітчизняною наукою і освітою, м’яко кажучи, складає гнітюче враження [2: 61]. До сих пір у нашому суспільстві існує ілюзія про те, що вітчизняні вчені найкращі у світі. Водночас “правда полягає в тому, що вся, без виключення, наша сьогodнішня наукова еліта – це безцінний спадок від радянських часів”, продукт радянської науково-освітньої системи” [2: 62] з усіма наслідками, що із цього випливають.

Розвиток педагогічної науки й освіти насамперед пов’язаний із якісно новим підходом до їх фінансування за пріоритетним принципом, зміщенням акцентів у системі підготовки вчителів, професорсько-викладацького й академічного наукового потенціалу шляхом переосмислення й модернізації структури та змісту діяльності навчально-виховних закладів на основі інтеграції світових досягнень у галузі науки, освіти й культури, інтенсивного використання творчого інтелектуального резерву суспільства. У контексті цілісності й неоднозначності умов розвитку суспільства виникає необхідність проникнення філософських проблем буття і в педагогічні. Іншими словами, завданням освіти має бути не тільки підготовка підростаючих поколінь до соціальної адаптації й “виживання”, а й формування культури співіснування у світі, у суспільстві, яке “включене” як у земні, так і глобальні космічні процеси, що відбуваються у Всесвіті. Звідси пріоритетним напрямком освітньої політики є формування людини-творця з високоморальними ціннісними орієнтаціями й життєстверджуючими цільовими настановами, яка володіє культурними надбаннями свого народу й суспільства взагалі.

Таким чином, визначення перспектив розвитку освіти передбачає інтелектуальне осмислення динаміки розвитку всього комплексу чинників, що впливають на якісні та кількісні її параметри, а також сфери цінностей, пов’язаних із зміною парадигми педагогічного мислення. Аксиологічна й соціокультурна значущість освіти вбачається в тому, щоб допомогти людині вийти “з простору предметів у простір діяльності й життєвих смислів”. Класична освіта, незважаючи на всі її реформування, не справляється з цією проблемою, однією з причин чого є замкненість освітніх програм у межах самої педагогічної системи.

Формування особистості із сучасним інформаційно-гуманітарним мисленням вимагає створення нового освітнього середовища, де національна освіта постає як інституція акумуляції, систематизації, інтеграції та міжгенераційної трансляції суспільних знань, умінь і навичок, цінностей і морально-етичних норм життєдіяльності. Ключовими засадничими положеннями організації і функціонування навчально-виховних закладів є посилення педагогічної керованості процесів соціалізації підростаючих поколінь на принципах гуманізму, демократії, гнучкості й плюралізму.

Подальші розвідки цього спрямування вбачаються в розробці варіанта прогнозу розвитку вищої педагогічної школи та її прогнозного фону (соціально-економічної та демографічної ситуації, матеріально-технічного та фінансового забезпечення тощо).

У руслі розглядуваної проблеми доцільно було б зупинитися на пріоритетах розвитку загальної середньої освіти (обґрунтованість об’єктивності цілей виховання й навчання,

ефективність навчальних планів і програм, наявність і стан упровадження високоефективних педагогічних технологій, кваліфікаційна структура складу вчителів).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрієвський Б.М. Актуальні проблеми й перспективи розвитку освіти: Зб. наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон: Вид. ХДУ, 2003. – Вип.34. – С.14-17.
2. Бар'яхтар В.Г., Горобець Ю.І., Куліш В.В. Про підготовку національної наукової еліти в Україні // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Зб.наук.праць до 10-річчя АПН України / АПН. – Ч.2. – Х.: ОВС, 2002. – С.58-65.
3. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Образование личности: Пособие для преподавателей. – М.: Интерфакс, 1994. – 136 с.
5. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
6. Згуровський М.З., Маторина Т.А., Прилуцький Д.О., Атроськін Д.А. Глобальне моделювання процесів сталого розвитку в контексті якості... // Системні дослідження та інформаційні технології. – 2008. – №1. – С.19-26.
7. Лавриченко Н.М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні роздуми і нотатки. – К.: ТОВ "Інсайт-плюс", 2006. – 279 с.
8. Печчеи А. Человеческие качества: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
9. Рабочая книга по прогнозированию / Отв. ред. И.В.Бестужев-Лада. – М.: Мысль, 1982. – 430 с.
10. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного "круглого стола") // Вопросы философии. – 1995. – №11. – С.3-34.
11. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Просвещение, 1993. – 153 с.

УДК 37(09)(477)

В.Л. Федяєва

### **СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПУБЛІЦИСТИЦІ С.Л.СОЛОВЕЙЧИКА**

*У статті розкриваються основні положення концепції сімейного виховання, обґрунтованої російським ученим, психологом, педагогом, журналістом С.Л.Соловейчиком.*

*The basic ideas of the concept of the family education are considered in the article, proved by the Russian scientific psychologist, the teacher, the journalist S.L. Soloveyichik.*

Кожний історичний період сімейної педагогіки вирізняється особливостями розвитку, появою нових теоретичних концепцій, новими практичними підходами до виховання дітей у сім'ї.

70 – 80-ті роки ХХ століття у вітчизняній педагогіці ознаменувалися поширенням інтересу до педагогічних книг і статей Семена Львовича Соловейчика (1930 – 1996) – російського публіциста, педагога, драматурга, який, на наш погляд, є не тільки педагогічним журналістом, а й творцем, теоретиком педагогіки ХХ століття і насамперед теоретиком сімейної педагогіки. Його спадщина, життєвий і творчий шлях, на жаль, майже не досліджувалися науковцями, за виключенням журналістів, які у своїх статтях наприкінці ХХ століття доносили до масового читача через журнал і газети важливість праць С.Соловейчика (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7). Саме вивчення теоретичних положень сімейної педагогіки Семена Львовича і визначило мету нашої публікації: розкрити основні ідеї його концепції виховання дітей у сім'ї.

С.Л. Соловейчик після закінчення Московського університету у 1953 році працював піонерським вожатим, учителем у школах м. Москви, був кореспондентом у журналі

“Піонер”, а починаючи з 1960-х років працював у газеті ЦК ВКСМ “Комсомольська правда”. Саме в цей період у рубриці “Червоний парус” він приділяє велику увагу питанням гуманізму, моральності, духовності у вихованні. Починаючи з середини 80-х років, працюючи у “Вчительській газеті”, виокремлює проблему педагогіки співпраці, розкриває досвід педагогів-новаторів (Амонашвілі, Дубровського, Шаталова та ін), які працювали на засадах діалогу педагога, вихователя та учня. Педагогічні статті ним були також надруковані й у журналі “Учбовий час”. У 1992 році він заснував і активно працював головним редактором газети “Перше вересня”, яку сьогодні очолює його син А.С. Соловейчик. Свої праці С. Соловейчик адресував як дорослим, так і дітям. Книги для дітей: “Книга про тебе” (1965), “Мокрі під дощем” (1968), “Про піонерів” (1984), “Час учнівства” (1986) розкривали правдиві історії життя дітей, формування їх характеру у дитячому колективі, вчили дітей добру і гуманізму. У своїх працях Семен Львович розкриває важливість педагогічних положень наукової спадщини Крупської, Шацького, Макаренка, Сухомлинського. Особливий інтерес для науковців становить укладена ним книга “В.О. Сухомлинський про виховання” (19).

Аналіз вивчених нами праць С.Соловейчика дає право стверджувати, що в своїх працях він не давав категоричних рецептів, як треба виховувати дитину, не акцентував на позиції “мій власний досвід”, а запрошував науковців, учителів, батьків до співроздумів щодо виховання дітей, він у цілому не узагальнює досвід, його праці в більшості не просто відповідають на запитання “як?”, а на запитання “чому?”. Особливо такий підхід характерний для книги “Педагогіка для всіх” (1977 – 1986), в якій він виклав філософський погляд на мету, засоби та умови виховання дітей у сім’ї: показав, як виховується серце, розум і дух вільної “Дитини-Людини”, а також розкрив недоліки традиційного сімейного виховання. Перечитуючи цю книгу, день за днем шукаєш відповідь на запитання, яке поставив Семен Львович: “Чому в однакових умовах в одних сім’ях виростають хороші діти, а в інших – погані?” [1: 7]. У своїх працях, особливо у праці “Педагогіка для всіх”, доводить, що “Педагогіка для всіх – наука досить жорстка, як і всі науки. Вона не дає приклад як жити і яким бути, вона навіть не виписує рецептів виховання: вона лише досліджує, за яких обставин з дітьми все буде добре, а за яких безперечно будуть труднощі. Так виходить, а так – ні. Це все, що може сказати педагогіка, але цього і не замало”.

Характеризуючи в цілому, що “виховання залежить від трьох складових: дорослі, діти і взаємостосунки між ними” показує, що у системі шкільної освіти і виховання дві складові відносно відомі: підготовлений учитель і стосунків між учителем, унормовані законами про школу. Як більш складне, він визначає домашнє, адже “Домашнє виховання – це загадка з трьома невідомими із трьох”. Розв’язати її досить складно. С.Соловейчик якраз свою книгу “Педагогіка для всіх” так і побудував: перша частина книги “Людина для Людини” [1: 4 – 101], присвячена батькам, друга – “Людина в людині” [1: 152 – 277], присвячена дітям, третя “Людина і людина” [1: 304 – 357], відповідно розкриває взаємостосунки між батьками і дітьми. Перш за все ця книга адресована “майбутнім батькам”. С.Соловейчик був глибоко переконаний, що “у вихованні все починається у дитинстві – у дитинстві батьків” [5: 1]. Слід зазначити, що книга “Педагогіка для всіх” була вперше видана у середині 80-х років і до цього часу автор досить активно займався педагогікою і у своїх попередніх працях розкривав проблеми виховання молоді. Особливість цієї праці в тому, що вона про сімейне виховання дітей і підлітків середини ХХ століття.

На думку С.Соловейчика, вплив сім’ї на дитину не вимагає ніяких доведень і переконань. Сім’я впливає і цілеспрямовано, тобто свідомо, і нецілеспрямовано, тобто несвідомо, і обидва ці впливи однаково сильні.

В основі сімейного виховання, за С.Соловейчиком, має лежати “людський” підхід, який передбачає погляд на дитину як на особистість, як на людину [1: 10 – 12].

Аналізуючи вплив соціального середовища на формування особистості, С.Соловейчик відмічав, що сім’я – провідний фактор у вихованні і розвитку особистості дитини, від якого в подальшому залежить доля людини. Суспільний лад вказує програму виховання, соціальне



середовище визначає провідні напрямки виконання такої програми. Часто доводиться чути від батьків нарікання на те, що їм не вдається створити необхідне виховне середовище, яке буде оберігати здоров'я, дух, нормальне дитинство.

На переконання С.Соловейчика, створити можливо і не всі можуть, але в силах нейтралізувати шкідливий вплив. Якщо в сім'ї нормальні стосунки між батьками і дітьми, якщо батьки прагнуть пізнати дитячу душу та умови, за яких можна вплинути на неї, якщо батьки прагнуть дати дітям дитинство, зберегти його, то й успіх буде обов'язково. І велика дурість виганяти дитинство із дитини і дитину із дитинства [1: 45]. Дитинство має різні періоди життя, особливим є період підготовки до школи.

С. Соловейчик вважав, що велике значення мають сім'ї у період дошкільного виховання. І тому батьки часто ставлять питання “Як підготувати дитину до школи?”. Таку підготовку він визначає як “підготовка маленького до самостійного життя серед однолітків”. Радить батькам спробувати навчити дитину простим правилам життя у дитячому колективі [1: 26 – 27]. У розділі “Умови виховання” [1: 68 – 107] С.Соловейчик описує ситуації щодо прорахунків у сімейному вихованні, які були, є і будуть актуальними у різні історичні періоди розвитку теорії і практики виховання дітей у сім'ї. Через конкретні ситуації автор показує, як діти проходять перші кроки формування негативних рис характеру, вчинків і в цілому можуть у подальшому стати просто бездуховними та аморальними.

Питання моральності і духовності проходять червоною ниткою через усю його педагогічну публіцистику і журналістику. В своїх працях він виходить з того, що “все, що відноситься до цілей людини, назвемо його духовністю, а все, що відноситься до засобів, моральністю”. Цілі людини можуть бути духовними чи бездуховними, а засоби – моральними або аморальними. А мораль – це прийняті в суспільстві правила моральності, прописані (моральний кодекс) чи не прописані (суспільна думка). Можна сказати “читає мені мораль”, а сказати “читає моральність” не можна [1: 91].

Через багаточисленні приклади С.Соловейчик розкриває, яким чином необхідно організувати виховання дітей як дошкільного, так і шкільного віку в сім'ї, підкреслює, що чесність відносно до дітей, повага до особистості, щирість – необхідна умова ефективного виховання дітей різного віку. Педагог-публіцист наголошує, що в родині дитина одержує перший життєвий, у тому числі й моральний досвід, саме в сім'ї розпочинається її особистісний розвиток.

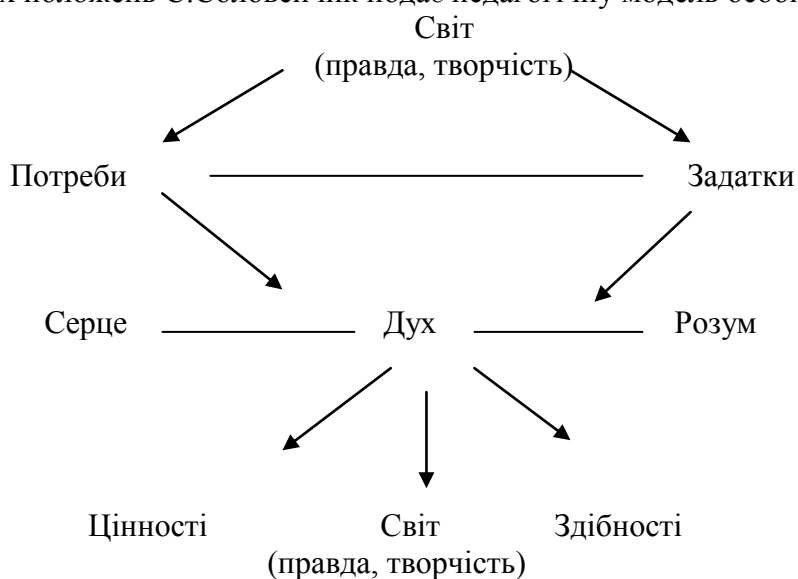
Моральне виховання С.Соловейчик вважає основою виховання дітей у сім'ї. Буде моральність, точно буде і духовність, не буде моральності – не буде нічого, ніякого виховання [1: 92]. Він застерігає батьків від головних помилок виховання, коли ті в ранньому віці дітей вважають ще надзвичайно маленькими для морального впливу на них, а також не надають відповідної уваги на прояви негативних рис характеру [1: 93].

Окремі батьки з подивом задають питання “Не розумію, звідки вони могли взяти це, адже ми не вчимо їх нічому такому негативному, це вони вчиняють самі”. Ці питання промовляють батьки, коли їх діти вже вчинили негативну дію, цим самим прагнуть довести, що вони тут ні до чого.

С.Соловейчик підкреслює, що, спостерігаючи таку ситуацію, зустрічаючись з такими переконаннями батьків, люди можуть дійти висновку, нібито маленькі діти, в яких з раннього дитинства закладаються негативні риси характеру, у всьому винні самі. Беззаперечно, кожен із нас переконаний, що ні одна мати, ні один батько не скаже дитині “Любий, вдар іншого, скажи неправду, зламай дерево” тощо, але багато прикладів учинків дорослих є прикладом для цього. І хоча батьки можуть заперечити, що не всі слова впливають на дитину, що не всі вчинки вони помічають і розуміють, учений-педагог у своїх працях наголошує, що діти помічають все, вони новачки у житті, вони прагнуть до пізнання нового, їх “допитливість” немає меж, вони на всьому зосереджують свою увагу (десятирічні діти навіть ведуть розмову про пересадку серця), для них важливе кожне слово, кожна дрібниця, на що часто просто не звертають увагу батьки і радить не дітей звинувачувати в поганих вчинках і діях, а приглянутися батькам самим до себе і при дітях зрівноважувати

кожне слово, усвідомлювати кожен свій крок, кожен свій вчинок. Справа ця не досить легка, “скільки мужності необхідно, щоб виховати дитину – страшно подумати” [1: 134] і не звинувачувати інших, саму дитину за прорахунки у вихованні, а більше саме батькам подавати приклади моральності і духовності.

На запитання, які якості особистості повинні виховати батьки в дітях, починаючи з раннього віку, педагог-практик дає відповідь, розкриваючи категорії: “виховання серця”, “виховання духу”, “виховання розуму”, мрійливість, правдивість, доброта, справедливість, витривалість, терпіння, стриманість, відповідальність, сумлінність, повага до старших, інтелігентність, громадянська позиція, воля, впевненість – ці якості вважав Соловейчик необхідно формувати з перших днів народження дитини. Щоб виховати особистість, необхідно пам’ятати: “В людині все, все – в тому числі і розум, і воля – від природи. І в людині все, значуще все – від виховання. Все від природи, і все від виховання” [1: 300]. Як підтвердження цих положень С.Соловейчик подає педагогічну модель особистості.



Ця модель вказує, що потреби і задатки – природний матеріал, з яким мають справу батьки, вихователі. Цінності і його здібності – результат виховання, а всередині між ними “Серце, дух, розум” – це ті складові, про які найбільше мають опікуватися батьки.

Найважливішим фактором формування особистості дитини він вважав усі форми взаємостосунків у сім’ї, все життя – буття сім’ї. А це означає, що життя дітей у родині є педагогічно організованим процесом, побудованим на основі взаємодіяння, співпраці і співтворчості. Саме форми роботи з дітьми на основі цих складових і можуть принести успіх у вихованні. Для взаємодіяння, для виховання саме спілкуванням необхідно пам’ятати про такі поняття як: “встановлення душевного контакту”, “знаходження спільної мови”. Також батькам важливо виходити з того, що у “спілкуванні такі сходинки: контакт, душевне спілкування, духовне”.

Важливо також яким голосом і з яким поглядом відбувається спілкування. Діти особливо реагують на материнський та батьківський голос. Семен Львович навіть наводить перелік можливого погляду, який є найбільш сприятливим для виховання дитини: добрий, лагідний, ніжний, зацікавлений, веселий, радісний, з гумором, який розуміє, прощає, тішить, підбадьорює, запрошує, захоплюється дитиною. Також, необхідно пам’ятати, що діти досить чітко реагують на інтонацію в голосі батьків, навіть не завжди звертаючи увагу на зміст.

Інша тональність і погляд буде в ситуації, коли батьки карають дитину – краще якщо буде просто здивований погляд, а не розлючений голос, не роздратований, можливо підвищений, навіть “замість Маша прозвучить Марія”. Таким чином, Семен Львович переконує в тому, що якщо “у нас півгодини в день на дитину, то наш син може бути прекрасно вихованим, якщо ми будемо пам’ятати, що виховання – це не догляд, не нагляд, а

душевне і духовне спілкування. Догляд у півгодини складний, нагляд неможливий, а спілкування сина вимірюється не часом” [1: 319].

При цьому, на нашу думку, є досить переконлива позиція Соловейчика про те, що діти живуть сьогоднішнім і самі по собі не готуються до майбутнього життя. Завдання дорослих членів родини і полягає в їх підготовці до цього через життя.

Отже, положення, висвітлені через журналістику С.Л. Соловейчика, є досить теоретично обґрунтованими, вивіреними життям і практикою, актуальними і їх подальше вивчення буде сприяти наповненню сімейної педагогіки новими підходами, змістом, насамперед, що в її основу буде складати етика.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Максименко В. Час работы...: [О книге С.Л.Соловейчика “Учение с увлечением”] // Юность. – 1977. – №10. – С.95.
2. Нуйкин П. История одного интервью: [Симон Соловейчик (1930-1996)] // Книжное обозрение. – 1997. – №28.
3. Овчинникова И. Не бойтесь дождей: [О книге С.Соловейчика “Мокрые под дождем”] // Известия. – 1968. – 30 окт.
4. Соловейчик С.Л. Час ученичества. Жизнь замечательных учителей. Изд. 2-е. – М., “Дет. лит.”, 1972. – 255с.
5. Соловейчик С.Л. Вечная радость: Очерки жизни и школы. – М.: Педагогика, 1986. – 370с.
6. Соловейчик С. Воспитание по Иванову. – М.: Педагогика, 1989. – 352с.
7. Соловейчик С.Л. Воспитание творчеством. М., “Знание”, 1978. – 94с.
8. Соловейчик С.Л. Резервы детского “Я”. – М.: Знание, 1983. – 96с. – (нар. ун-т. пед. ф-т; № 11).
9. Спасская Ю. [О книге С.Соловейчика “Мокрые под дождем”] // Литература в школе. – 1969. – №2. – С.85.
10. Чуприн С. Радость быть учеником: [О книге С.Л.Соловейчика “Час ученичества”] // Юность. – 1973. – №7.

**УДК 37.013.77:159.923.3**

**Г.М. Александрова**

### ***ВИХОВАННЯ ЧЕСТІ І ГІДНОСТІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА***

*У статті висвітлено погляди видатних філософів і педагогів на проблему виховання почуттів честі та гідності.*

*In article sights of known philosophers and feelings of honour and advantage are shined.*

Особистість людини, визначаючись її ставленням до предметного та соціально-культурного середовища, до праці, до інших людей та до самої себе постає носієм суспільної моралі, яка виступає регулятором поведінки і діяльності як самої особистості, так і соціальних структур та суспільства в цілому. Серед важливих моральних якостей, що певною мірою характеризують людину як особистість і виступають своєрідними центрами її внутрішнього світу, почуття честі і гідності постають структурами свідомості людського індивіда. У них відбиваються сутнісні моральні властивості людини.

Проблема виховання почуттів честі і гідності завжди є актуальною як у науці, так і в суспільній практиці. Честь і гідність суттєво впливають на продуктивність життєвої активності людини, на формування її ціннісних ставлень та світоглядних уявлень, на основі яких особистість здійснює моральне самовизначення в соціальному оточенні.

Найбільш актуально проблема виховання почуттів честі і гідності постає у підлітковому та юнацькому віці, оскільки в ці періоди настає розквіт моральних почуттів,

закладаються ті основи, на яких будується ціннісно-моральний стрижень особистості вихованця в його подальшому житті.

Сучасний нестабільний стан усіх типів відносин у нашій країні не сприяє конструктивному процесу розвитку суспільної свідомості людей у сфері їх моральних відносин. Як наслідок, все помітнішими є прояви деформації в системі ціннісних орієнтацій молодого покоління, простежується зниження значущості в їх життєвому просторі етичних норм, принципів, почуттів, що врегульовують поведінку і визначають сенс вчинку. У молодого покоління відмічається посилення егоїстичних тенденцій, низький рівень розвитку моральних цінностей, викривлення моральної мотивації.

Така ситуація вимагає від науковців пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми. Значну допомогу у цьому надає звернення до історії становлення та стану розробок проблеми виховання почуттів честі і гідності у дітей та молоді.

Метою цієї публікації є висвітлення поглядів видатних філософів і педагогів на проблему виховання у підростаючого покоління почуттів честі і гідності. Наша увага спрямована на виконання завдань: висвітлення історичного шляху розвитку уявлень про виховання честі і гідності в філософській та педагогічній науках та визначення місця даних почуттів у формуванні моральності підростаючої особистості.

Історія честі та гідності має свої витоки ще з культури первинного родового суспільства, але філософське осмислення честі і гідності, що набуває значення домінанти усєї системи моральних цінностей окремої особистості й суспільства загалом, розпочинається у часи Античності.

У цю епоху поняття „честь” пов'язується із поняттям вільного громадянина полісу, їй надається політичний аспект. Усвідомлення змісту честі залежить від погляду на роль держави у житті людини, від характеру взаємовідносин між громадянином та державою. У греків честь постає стимулом до найвищих прагнень, спонукає до подвигів; на етичних терезах римлян „честь переважає золото”. Окреслюються головні концептуальні зв'язки поняття „честь” з поняттями громадянської достоїнності, свободи людини, з принципами чесності та справедливості в процесі розподілу соціальних ролей у державі тощо. Постає питання про шляхи виховання честі як сукупності моральних чеснот людини, спостерігаються перші спроби наукового обґрунтування специфіки виховання цього почуття.

Так, більшість античних філософів вважали, що честь вихованця найбільш яскраво розкривається у ставленні до батьків, друзів, інших людей: дитина, яка шанує батьків, має справжніх, постійних друзів – вважається добродісною [3: 223].

Нормативність поведінки добродісної людини продукує у своїй школі учитель Піфагор, наставляючи вихованців словами: „Втікай від будь-яких хитрощів, відскачай вогнем, залізом і будь-яким засобом від тіла – хворобу, від душі – невігластво, від утроби – розкіш, від міста – заколоту, від сім'ї – сварку, від усього, що є, – непомірність” [12: 453-456]. Піфагор зобов'язує учнів „про природу божеств, демонів і героїв говорити і думати з повагою; батьків і наставників шанувати; законам підпорядковуватися” [там само].

Таку думку обстоювали й софісти – професійні „вчителі мудрості”. Навчання добродісностям, із яких найголовнішою виступає честь, за Протагором, – є головним завданням виховання. Честь дитини виявляється не тоді, коли за її вчинками споглядають інші, а тоді, коли вони є непомітними для інших і відомі лише їй самій. На думку мислителя, честь або безчестя повинні дитиною самоусвідомлюватися.

Із процесами самоусвідомлення та самовиховання пов'язує проблему виховання честі філософ й учитель Сократ. Виховання честі за Сократом – це виховання добродісностям, які засновані на знаннях. Зведення добродісності до знання і ототожнення її зі знанням передусім означає свідоме й відповідальне ставлення індивіда до способу свого життя. У безчестя впадає той, хто відмовляється від своїх внутрішніх моральних переконань. За Сократом, честь як вища доблесть перевищує не лише життя, але й смерть [11: 89].

Геніальний учень Сократа, Платон, у створеній ним академії для навчання й виховання найбільш обдарованих і достойних дітей втілює ідеї громадянської честі,

громадянського обов'язку й відповідальності, визначаючи їх за головну мету морального виховання підростаючого покоління.

Арістотель розробляє „кодекс честі” – цілісне вчення про моральні чесноти. Головними постулатами добродетельності він вважає справедливість, мудрість, поміркованість, мужність. Філософ обґрунтовує проблему виховання честі: оскільки мораль базується на розумі і волі, має нормативний характер, пов'язана зі суспільно-значущою діяльністю, то благочестя набувається шляхом виховання. При цьому виховання виступає як певна вправа, здійснення відповідних дій. Жодна з етичних чеснот не виникає у людини від природи, і практично все залежить від того, до чого вона привчається з дитинства. Однак знання чеснот ще не робить дитину добродетельною, для цього необхідні відповідні вчинки. Наприклад, справедливість і розсудливість „народжуються при частому повторенні справедливих і розсудливих вчинків”. Моральна цінність вчинку обумовлена характером мети і відповідністю результату наміру. На думку Арістотеля, тільки та людина, яка навмисно здійснила справедливе чи добре, заслуговує на честь і повагу – від неї самої залежать як добродетельність, так і безчестя, оскільки вона вільна втриматися від здійснення негідного вчинку [16: 275].

Проблемі виховання честі як сукупності головних чеснот: розуміння (мудрості), мужності, здорового глузду (поміркованості, розсудливості) і справедливості приділялося досить багато уваги у філософській школі стоїцизму, зокрема Панецієм, Л.-А.Сенекою, М.Аврелієм, Цицероном та ін. На думку цих римських стоїків, наявність чеснот визначає суще благо – внутрішню сутність людини і характеризує належну добродетельну поведінку людини. Сама ж категорія „благо” характеризує ставлення людини до світу і своєї життєдіяльності. Римляни понад усе цінують не саме життя, а ставлення до нього. Вони розмірковують не про те, що слід робити, щоб стати добродетельним, а про те, як має діяти добродетельна людина. На думку філософів, лише у сфері мотивації, внутрішнього духовного світу людина виявляє свободу, можливість вибору, а отже, й добродетельність чи безчестя.

Як бачимо, в епоху Античності уявлення про честь структуруються у концептуальний зв'язок: честь (сукупність добродетельностей) – благо (моральне ставлення до світу, що втілюється у добродетельній поведінці). Завдяки вихованню честі передавалися моральні принципи, норми, правила, стимулювався спосіб життя, який відповідав ідеалам і вимогам античного суспільства. Це сприяло створенню у молодій людині міцних духовних засад, що позитивно впливали на її життєдіяльність та життєздатність усього суспільства.

Етика Середньовіччя формувалась у межах релігійної свідомості. В ідеології раннього християнства поняття честі і гідності наповнюється новим змістом, який утворює зв'язок людини з Богом, – ідея честі асоціюється з вірою в морального суддю. Вчення про божественне походження моральних норм зводить поняття честі до концепту „благочестя – як принцип слідування моральним вимогам та правилам Бога”. Станово-корпоративна мораль цього історичного періоду акцентує увагу на честі, що визначає чітку ієрархію в суспільстві (стан, багатство, спосіб життя, стиль поведінки тощо). Отже, честь людини визначається не її моральними цінностями або заслугами, а повністю залежить від суспільної приналежності.

При існуючих двох системах виховання – монастирській та лицарській – у ці часи домінує теологічний підхід до визначення й виховання честі підростаючої особистості. Монастирське виховання надає виключної уваги формуванню християнських чеснот. Теоретичні основи цього виховання знаходимо у філософів, отців церкви, педагогів К.-С.-Ф.Тертуліана, А.Аврелія, Боеція, П.Абеляра, Ф.Аквінського та ін. Їх педагогічне кредо: „Бог є Учителем учителів і учнів. Він той, хто оберігає людську душу і позбавляє її від погорди та самолюбства, возвеличує людину, яка стає подібною Йому. Саме любов і віра людини в Бога підносить її честь” [1: 39-52]. Головне завдання учителя – привчити вихованця переборювати тілесні пристрасті, підпорядковувати їх велінням духа.

Існують і вимоги до гідної поведінки дитини у повсякденному житті. „Прагни лише до того, що справедливе і чесне. Ти ж бо від нас наслідуєш честь – наставляє ритор і педагог Авсоній свого онука, то нехай вона... дасть тобі сили піднятися” [1: 71-89].

На відміну від монастирського, лицарське виховання зосереджує увагу на фізичному розвитку особистості. Ідеалом лицаря – людини честі була людина міцна, фізично здорова і загартована, спритна і добре володіюча зброєю. До головних духовних чеснот лицарів належали: віра в Бога, вірність та відданість своєму суверенові, хоробрість, шляхетність, чесність, гідність, захист старих, слабких і жінок.

Треба зазначити, що й від учителя, який виховував лицаря, вимагалася взірцевість у власній фізичній підготовці та дотриманні кодексу честі [9: 25-26, 170-176], хоча соціальні та педагогічні уявлення про виховання лицарської честі протягом часу дещо змінювалися, набуваючи тих чи інших пріоритетів. Наприклад, у „Дзеркалі лицаря” (1460 р., Ротер) наголошувалося на необхідності формування „семи благородних пристрастей”, в основу яких покладалося фізичне виховання. А у „Моральному катехизі для шляхетної молоді” (1774 р., А.Чарторийський) приділялася особлива увага вихованню делікатності й почуття такту – майбутньому лицареві заборонялося підслуховувати, читати чужі листи й папери, вживати ненормативну лексику тощо.

Отже, в епоху Середньовіччя в основу виховання „людини честі” були покладені ідеї служіння справі Христовій, правді, чесності й справедливості. На цих засадах формувалися моральні цінності підростаючої особистості, істотно розширювалися уявлення про „гідну, шляхетну людину”.

Перехід від теоцентричного до антропоцентричного розуміння честі відбувається в епоху Відродження. Гуманізм як визнання людини як вищої цінності, її права на необмежений розвиток і вияв своїх здібностей висуває перед педагогічною думкою нове завдання – виховання почуття гідності. Треба зазначити, що в античності і середньовіччі не існувало постановки проблеми достоїнства як самостійного предмета дослідження. Тут можна було говорити лише про честь та виховання честі у дітей привілейованих станів. Поняття „честь” і „гідність” можна розглядати як синоніми, але між ними існує й суттєва відмінність: честь елітарна й аристократична, достоїнство егалітарно, демократично і має універсальне значення. Честь пов’язана зі станом, обраністю, приналежністю до корпорації. Достоїнство ж – індивідуальна цінність, що засвідчує суверенність особистості.

Філософи-гуманісти Петрарка, Дж.Манетті, Дж.Піко делла Мірандола та ін. рішуче обстоюють думку про вільний вибір людини, який власне і засвідчує її гідність; про безумовне право людини на гідність і честь, незалежно від її соціального походження чи станової приналежності, на всебічну реалізацію своїх можливостей. Ці ідеї розвиває Ф.Бекон. Педагог і мислитель доповнює античне вчення про благочестя „Георгікою душі” – вченням про моральне виховання особистості. Особливого значення Ф.Бекон надає вихованню у дитини доброти, розвитку альтруїзму як головних якостей гідної людини. Альтруїзм Ф.Бекон розглядав як готовність людини до самозречення в ім’я блага і щастя інших людей, а доброту як турботу про благо людей, відповідні діяння: „З усіх чеснот і достоїнств доброта є найбільшою, ... схильність творити добро закладена глибоко в природі людській” [16: 301-308].

Примітно, що обстоюючи право людини на гідність, більшість гуманістів рішуче засуджує будь-яке насильство над особистістю з боку суспільства та інститутів виховання. Наприклад, Е.Роттердамський застерігає батьків та вчителів: „Не можна привчати дитину до побоїв. Жорстокі тілесні покарання призводять до того, що горда природа стає недоступною для впливу, а низька віддається відчаю... Нагайкою нехай буде умовляння, зроблене розсудливим тоном, іноді й догана з мірою лагідності... якщо хочемо, щоб діти, отримавши добре виховання, мали власний запас засобів добродесного життя” [18: 128-129].

Таким чином, в епоху Відродження гідність обґрунтовується як цінність і значущість кожної людини; а честь – як її право, обов’язок, свобода волевиявлення. Виховання цих

почуттів пов'язується з розвитком гуманістичних якостей підростаючої особистості, її духовним самовдосконаленням.

У культурі Нового часу ці ідеї розвиває Дж.Локк. Педагог наголошує на тому, що лише вільна людина знає, що таке честь і гідність. Особистість, яка пригноблена соціально й інтелектуально втрачає почуття честі і гідності, втрачає гордість, набуває рис лакузи. Отже, внутрішні сили дітей, їх здібності можуть проявитися тільки за умов шанобливого до них ставлення, за умов створення такої сімейної атмосфери, в якій діти можуть показати, що вони вільні й самостійні, що їхні добрі вчинки виходять від них самих [7: 454].

За І.Песталоцці, всебічний і гармонійний розвиток задатків, які необхідні дитині для забезпечення самостійності моральних суджень і прищеплення певних моральних навичок, а отже для розвитку честі і гідності – суттєве завдання сімейного виховання [10: 94-163]. Як відомо, педагог висунув ідею про дитяче товариство як провідний чинник морального розвитку дитини, вважаючи первинним товариством сім'ю, а матір – „природною вихователькою”. Через найпростіше моральне почуття – любов до матері дитиною виробляється й усвідомлюється особливість морального ставлення до родичів, товаришів, учителів у школі. Згодом моральна особистість переносить це почуття на свій народ і все людство. Таким чином у дитини формуються складні моральні почуття честі і гідності.

За допомогою них, на думку Ф.Хатчесона, дитина оцінює будь-яку власну чи сторонню дію як добру чи злу та визначається у загальнолюдських цінностях. Звідси й розуміння Ф.Хатчесоном сутності почуттів честі і гідності як потреб людини ставитися до навколишнього світу як до прекрасного, піклуватися про благо інших, нарешті як засновних цінностей особистості [6: 276].

Чесць і гідність, за К.-А.Гельвецієм, – це принципи поваги до людини, здатність, що забезпечує моральну відповідальність, визначає критерії свободи і розквіт духовних сил особистості.

Ідеї рівності і свободи особистості покладає в основу розуміння честі і гідності Ж.-Ж.Руссо: „Відмовитись від своєї свободи – це означає відмовитись від своєї людської гідності, від прав людини, навіть від її обов'язків...Така відмова несумісна з людською природою” [13: 8].

„Немає моральної доброчесності, немає гідності, – вважає Д.Дідро, якщо у людини відсутні зрозумілі й чіткі поняття загального блага і усвідомленого знання того, що добре і зле у моральному сенсі, що гідне захоплення, а що ненависті, що справедливо і несправедливо” [5: 107].

Етичні погляди І.Канта та Г.-В.-Ф.Гегеля на категорії честі і гідності послугували подальшому розвитку філософської та педагогічної думки щодо проблеми формування моральності людини. Так, формулюючи постулати категоричного імперативу, І.Кант утверджував самоцінність людської особистості. Він закликав людину бути гідною, володіти самоповагою, адже це те, що становить її шляхетну гордість, це обов'язок кожної особистості. У праці „Про педагогіку” І.Кант наголошує, що вчитель має так навчати й виховувати дитину, щоб вона давала собі оцінку як таку, а не у порівнянні з іншими. „Бажання мати шану інших за те, що зовсім не становить гідності людини є марнославство”, – наставляв філософ [18: 613].

Доброчесний громадян, за переконаннями Г.-В.-Ф.Гегеля, – це зразковий сім'янин, старанний працівник, законослухняний підданий держави. Йому необхідно мати розуміння добра, робити його своїм наміром і здійснювати у своїй діяльності. У формуванні таких критеріїв честі і гідності людини Г.-В.-Ф.Гегель убачав головне завдання виховання.

Отже, в етико-педагогічних ученнях Нового часу честь і гідність подаються як виключні самоцінності, шляхетність і висота людської особистості, що визначають свободу, справедливість, самостійність, самоповагу і гордість особистості. Виховання почуттів честі і гідності підростаючої особистості пов'язується із шанобливим до неї ставленням, забезпеченням самостійності її моральних суджень, прищеплення моральних навичок, сприянням розквіту духовних сил.

Ураховуючи такі погляди на сутність честі і гідності, у Новітні часи філософи А.Шопенгауер, Ф.В.Ніцше, С.К'єркегор, Г.Марсель та ін. розвивають ідеї гідності особистості, а честь інтерпретують як певне ставлення суспільства до людини, її суспільне визнання.

У педагогіці, кардинально новими постали ідеї М.Пирогова, який наставляв молоде покоління: всі, хто готуються стати гідними, корисними громадянами, повинні спочатку навчитися бути людьми. Сенсаційним було проголошення ним ідеї про те, що особистість недоторкана як у дорослої людини так і у дитини, уперше поставивши питання про правове визнання гідності і прав дитини нарівні з дорослими.

Важливою умовою формування моральності людини, за К.Ушинським, є пробудження у дитини моральних почуттів: „в почуттях ми чуємо характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі та її складу” [17: 79]. Почуття гідності, що тотожне почуттю честі, на думку К.Ушинського, є первинним почуттям, на основі якого формуються інші моральні почуття: „Гуманне ставлення до оточуючих нас людей, тобто таке ставлення, в якому ми визнаємо себе „не вище і не нижче всіх інших людей”, а рівними їм за загальним для всіх нас людським достоїнством, є саме тією сферою, в якій виховується в дитини почуття правди і справедливості” [17: 21].

Треба зазначити, що аналіз філософських та педагогічних поглядів учених Новітнього часу стосовно проблеми честі і гідності особистості засвідчує, що вони розвивалися залежно від етапів еволюції суспільства. Так, марксистський підхід у розумінні честі і гідності в основу покладає розумність та корисливу ідеологічну спрямованість людини: честь і гідність, виплекані інститутами виховання, мають служити суспільству, а точніше – тоталітарній державі. Відповідно до принципу класовості, честь розглядається як особистісна гідність людини, що є сукупністю тих її духовних та фізичних властивостей, котрі відповідають потребам суспільства. Хоча, у статті К.Маркса „Роздуми юнака про вибір професії” зустрічаємо визначення гідності як невід'ємної особистісної риси людини: „Гідність – це те саме, що найбільше підносить людину, що надає її діяльності, всім її прагненням вищого благородства, що дозволяє їй непохитно підноситись над натовпом, викликаючи його здивування” [8: 4].

Підтримуючи К.Маркса у такому його розумінні гідності, О.Герцен додає: „Мало усвідомлювати гідність своєї особистості: потрібно, зверх того, розуміти, що з її втратою буття людини стає нікчемним; потрібно бути готовим вмерти за свою істину – тоді її пошанують, в цьому немає сумніву” [4: 164-165]. Приблизно таких самих поглядів дотримувалися й інші революціонери-демократи: В.Белінський, М.Добролюбов, М.Чернишевський, акцентуючи увагу на колективній, „класовій честі”.

На противагу, релігійно-філософська етика М.Бердяєва, В.Соловйова, С.Булгакова, Ф.Достоевського та ін. була наповнена ідеєю морально-суверенної особистості, а колективність трактувалася як релігійно – духовна загальнолюдська соборність. Так, зокрема, на значущість почуттів честі і гідності для духовного становлення людини вказував В.Соловйов. Він уважав, що гідність „притаманна тільки тому, хто не лише будь-які приватні і випадкові інтереси, але й весь успіх свого життя безумовно підпорядковує моральному обов'язку або вимогам совісті” [14: 465].

Наявність у вихованця почуття власної гідності мислилося В.Сухомлинським як розуміння, емоційне переживання й оцінювання самого себе. Педагог обстоював думку про те, що почуття особистої гідності, честі, гордості пробуджується в людині за тих умов, коли вона вкладає частину своїх духовних сил в іншу людину, прагне зробити її кращою, бачить у ній, як у дзеркалі, себе, свої моральні риси, творчі здібності, майстерність. На думку В.Сухомлинського, якими б не були методи виховання, вони не досягнуть цілей без власної активності особистості вихованця, спрямованої на самопізнання і самозмінювання. Справжнє виховання, писав учитель, здійснюється тільки тоді, коли є самовиховання. А самовиховання – це людська гідність в дії, це могутній потік, який рушить колесо людської достоїнності [15: 79].



У період існування СРСР честь інтерпретується як сукупність позитивних моральних якостей особистості, як мотив практичної діяльності людини, що стимулює її моральну поведінку у суспільстві.

Зазначимо, у 60-70-ті роки ХХ століття проблема честі була достатньо розробленою, про що свідчать дослідження етиків Л.Архангельського, В.Блюмкіна, О.Дробницького, І.Стремякової, А.Титаренка, В.Шестакової та ін. Науковці виводили честь із категорії достоїнства і часто ототожнювали з останньою. Типовим для такої марксистської парадигми є визначення честі В.Блюмкіним: „Достоїнство – є цінність людини, а честь – оцінка цієї цінності з боку суспільства...останні не тільки пов'язані між собою, але й співпадають” [2: 4].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з питань формування честі і гідності у дітей та молоді, здійснених науковцями у радянський період, показав, що відношення до формування честі і гідності як до педагогічної проблеми відбиває характерну для цього історичного етапу пріоритетність зовнішніх (честь – оцінка суспільства) або внутрішніх (почуття власної гідності) критеріїв цих моральних понять.

Більшість дослідників (Н.Девадзе, Н.Ємузова, О.Шішмакова, М.Іванчук, Ф.Кадол, Т.Коротовських, Г.Оніщенко, Н.Третяк та ін.) розглядають поняття „честь” і „гідність” як моральні якості й моральні цінності особистості, формування і розвиток яких є одним із найголовніших завдань навчально-виховного процесу. Ці почуття становлять основу саморозвитку особистості й є умовою для самореалізації у продуктивній діяльності.

До критеріїв, за допомогою яких визначають наявність у особистості честі і гідності, відносять: моральність людини, включаючи спрямованість на пріоритетність інтересів іншої людини над власними; розумність людини і свободу формування моральних суджень; особистісну відповідальність за конкретний моральний вибір і своє життя в цілому; соціальну цінність, рівень суспільного розвитку особистості.

Виховні можливості пов'язуються з розвитком моральної сфери особистості, зі становленням певного світогляду і системи ціннісних орієнтацій, з розвитком саморегуляції, а також із формуванням позитивного самоствавлення.

Таким чином, філософською та педагогічною наукою в усі історичні епохи розроблялися концептуальні засади організації виховання честі і гідності особистості, набуто неоціненний досвід, який потребує подальшого вивчення, аналізу, виокремлення найбільш раціональних ідей та впровадження їх у систему освіти та виховання дітей та молоді. На окрему увагу заслуговують і сучасні наукові розробки з цієї проблеми, аналіз яких постає перспективою нашого подальшого дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: Пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: В 2т. / Сост., ст. к разделам и коммент. В.Г.Безрогова, О.И.Варьяш. – М.: АО „Аспект-Пресс”, 1994. – Т.1. – С. 39-52, 71-89.
2. Блюмкин В.А. Честь, достоинство, гордость. – М.: Знание, 1963. – 32 с.
3. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. – Львів: „Норма”, 2005. – 344 с.
4. Герцен А.И. Собр. соч. в 30-ти т.- Т.2. – М.: Акад.наук СССР, 1954. – С.151-176.
5. Дидро Д. Соч. в 2 т. / Сост. и ред. В.М.Кузнецова. – М.: Мысль, 1986. – Т.1. – С.58-163.
6. История эстетической мысли: В 6-ти т. – М.: Искусство, 1985. – Т. 2. – 456 с.
7. Локк Дж. Сочинения: В 3 т. / Пер. с англ. и лат. Ред. и сост., авт. примеч. А.Л.Субботин. – М.: Мысль, 1988. – Т.3. – С.407- 608.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. в 50-ти т. – М.: Госполитиздат, 1956. – Т.40. – С.3-7.
9. Оссовская М. Рыцарь и буржуа: Исследование истории морали: Пер. с польск. / Общ. ред. А.А.Гусейнова, К.А.Шварцман. – М.: Прогресс, 1987. – 528 с.
10. Песталотци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М.Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – С.94-163.
11. Платон. Собр. соч. В 4 т. / Под общ. ред. А.Ф.Лосева и др.; авт. вступ. статьи А.Ф.Лосев; примеч. А.А.Тахо-Годи; Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1990. – Т.1. – С.70-96.

12. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Общ. ред. и вступ. статья А.Ф.Лосева. – М.: Мысль, 1979. – 598 с.
13. Руссо Ж-Ж. Об общественном договоре. Трактаты: – М.: Канон-Пресс, 1998. – 416 с.
14. Соловьев В.С. Соч. в 2 т. – М.: Мысль, 1990. – Т.2. – С.441-479.
15. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 335 с.
16. Тофтул М.Г. Етика: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2005. – 416 с. (Альма-матер).
17. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / Педагогические сочинения в 6-ти т. – Т.6. – М., 1990. – 498 с.
18. Хрестоматия по истории педагогики / Под общ. ред. С.А.Каменева: В 4 т. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – Т.1. – С. 128-129, 585- 614.

**УДК 371**

**Л.В. Бабіч, Г.М. Кондратенко, О.В. Рідкоус**

### **ВИКОРИСТАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПАДЩИНИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ**

*У роботі розглядаються основні напрямки використання педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського в системі підготовки спеціалістів у ХДУ. Представлено досвід роботи викладачів кафедри педагогіки Херсонського РІПО педагогічних кадрів у поглибленні знань вчителів з гуманістичної системи роботи педагога-новатора та шляхів упровадження його ідей у практику роботи школи.*

*The ways of the usage of the pedagogical works by V. Sookhomlynskiy during the preparing of pedagogical specialists are considered in this article. The experiance of the teachers of the pedagogical and phsykhological department of Kherson State University and the pedagogical chair of Kherson RIPO is considered here.*

У доповіді міністра на засіданні підсумкової колегії МОН України відмічається: “У системі вищої освіти мають органічно поєднуватися два начала: знання і моральність, бо розрив між ними породжує або моральних калік, або егоїстів... Завдання освіти – сприяти гармонійному розвитку особистості, давати їй не тільки спеціальні вміння, а вчити спілкуватися зі світом, розуміти інших... Гуманітарна підготовка завжди була невід’ємною складовою освіченості” [7: 25-26].

Використання педагогічної спадщини В.Сухомлинського в процесі підготовки спеціалістів різного профілю в університеті і підвищенні кваліфікації вчителів сприяє поглибленню духовності особистості, вдосконаленню системи освіти.

Проблеми розвитку творчої особистості, підготовки всебічно розвинутих висококваліфікованих спеціалістів на основі гуманістичної спадщини В. Сухомлинського досліджували багато вчених, зокрема М. Антонєць, І. Бех, М. Богуславський, В. Буряк, Л. Бондар, В. Деркач, І. Зязюн, Н. Калініченко, М. Мухін, О. Савченко, О. Сухомлинська, І. Ткаченко, В. Хайруліна та інші. Але педагогічна спадщина педагога-гуманіста невичерпна. Тому тема нашого дослідження і досвіду роботи актуальна.

Мета дослідження – проаналізувати досвід роботи викладачів кафедри педагогіки та психології ХДУ і кафедри педагогіки РІПО з використання ідей В. Сухомлинського в системі підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів різного профілю.

Завдання дослідження: 1) виділити положення гуманістичної системи В. Сухомлинського як основи підготовки спеціалістів вищої кваліфікації; 2) проаналізувати шляхи впровадження ідей педагога-новатора в навчально-виховний процес університету і РІПО; 3) намітити перспективи впровадження педагогічної спадщини В. Сухомлинського в систему підготовки спеціалістів різних спеціальностей.

В.О. Сухомлинський надавав велике значення вихованню і становленню справжньої Людини, Громадянина, Спеціаліста, Вчителя-гуманіста. Він називав учительську професію людинознавством, а об'єкт праці найдорожче у світі – людина, найтонші сфери духовного життя особистості, що формується: “Радість творчої праці, повнота життя завдяки творчості – до цього прагне кожна культурна, освічена людина. Питання про те, як розкрити свої здібності в благородній справі виховання молодого покоління, як знайти себе в цій, одній із найцікавіших, найблагородніших, найгуманніших спеціальностей – хвилююче питання” [8: 419].

Уже в перших своїх публікаціях у районній газеті “Ударна праця”, обласній “Кіровоградська правда” Сухомлинський звертався до питань роботи школи, вчителів, учнів. Так, у 1945 році були опубліковані три його статті з цієї тематики, в 1946 році – 8 статей. З 1949 року став друкуватися в центральних виданнях “Радянська освіта”, “Учительская газета”, з 1952 року – в “Народном образовании”, “Советской педагогике”, в німецькому виданні “Die neue Schule” та інших. За 1945-1952 роки ним було опубліковано 97 статей [9: 11-17]. Уже в перші повоєнні роки своєї педагогічної діяльності Василь Олександрович уважно вивчав та узагальнював передовий педагогічний досвід роботи школи, вибудовував теоретичні основи творчої професійної діяльності на гуманістичних принципах доброти, поваги особистості, перевіряючи теорію творчою практикою в школі.

Гуманістична основа спадщини педагога ґрунтується на положеннях про безумовну неповторність і цінність людини, її свободу і гідність, на створенні умов для всебічного розвитку особистості й щастя кожної людини. Його педагогічне кредо – безмежна любов до дітей (“Чим важча дитина, тим більше я її люблю”), педагогічний оптимізм (“Кожна дитина хоче бути хорошою, талановитою і повинна бути щасливою”), прогнозування виховання справжньої людини, громадянина, спеціаліста, сім'янина. Одним із складових гуманістичної системи Сухомлинського є вимоги до діяльності педагога [5: 212, 215]. Основи цих вимог можна реалізувати в вихованні і професійній підготовці любої людини, творчого спеціаліста і гуманної особистості, бо важливу роль повинні відігравати ідейно-політичні, моральні, ділові якості, толерантність, наполегливість, вимогливість, постійне самовдосконалення. Звертаючись до учнів, педагог писав: “...праця – нелегка справа... Знай, що майстерність безмежна... Є сотні спеціальностей, всіма ними ніколи не оволодієш. Оволодівай чим-небудь одним, але оволодівай так, щоб бути господарем у своїй справі... Радість праці, трудова творчість, пошуки самого себе, трудове самовиховання – усе це можливе лише в тому разі, коли в праці розкривається індивідуальність” [8: 612-614].

Гуманістичні ідеї В. Сухомлинського широко використовуються в навчально-виховному процесі ХДУ. В центрі уваги студент як людина, особистість, майбутній спеціаліст, громадянин. В університеті 10 факультетів та інститутів, де готуються спеціалісти різних професій: майбутні вчителі, психологи, соціологи, економісти, спеціалісти з екології, культури і мистецтва, юристи та інші. Отже, крім завдань загального розвитку і становлення особистості спеціаліста вищої кваліфікації, треба враховувати особливості майбутньої діяльності студентів. Так, на ІТФ на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін із невичерпної спадщини В. Сухомлинського особлива увага звертається на проблеми становлення особистості вчителя-майстра (з роботами “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “Сто порад учителям” та ін. студенти знайомляться на 2 курсі). Детально вивчають студенти систему трудового навчання і виховання в Павлівській школі, конспектують роботи автора, використовують їх у курсових роботах (наприклад, в темах “Трудові традиції у Павлівській та сучасних школах”, “Батьківська педагогіка В. Сухомлинського” та інші). На заняттях зі студентами 3-5 курсів готуються доповіді (наприклад, “Порівняння педагогічних систем роботи В. Сухомлинського і О. Захаренка” (3 курс), “Розвиток творчості учнів Павлівської школи і в досвіді роботи І.П. Волкова” (5 курс) У випускних роботах студентів 5 курсу обов'язково є розділи з аналізом досвіду Сухомлинського [4]. Так, у 2008 році в магістерській роботі В. Кохан “Педагогічна творчість вчителя: теорія, історія, навчально-виховна практика” параграф присвячений аналізу більше

20 робіт педагога. В магістерській роботі О. Свіщевої “Проблеми сімейного виховання в історії педагогіки” використано більше 30 робіт педагога, складено за якими “Поради батькам”, “Морально-етичні заповіді сім’ї”, проведено відповідні бесіди з учнями в школі. Студенти ІТФ приймають активну участь у наукових конференціях до ювілеїв В. Сухомлинського, займають призові місця в університетській олімпіаді з педагогіки.

У навчально-виховній роботі зі студентами факультету фізики, математики та інформатики достатня увага приділяється ознайомленню з творчою спадщиною В. Сухомлинського. Для студентів-фізиків пропонується використання праць педагога про розвиток розумових і творчих здібностей учнів, про методику зв’язку навчання з життям (“300 уроків природи”). Студенти знайомляться з методичними рекомендаціями “Використання праць В.О. Сухомлинського в процесі викладання фізики” [2], з роботою Настасьєва Г.К., Пашенко Д.І. “Невичерпне джерело: В.О. Сухомлинський про дитячу технічну творчість” [6] та іншими. Так, у випускній роботі “Використання цікавого матеріалу на уроках фізики” (керівник – доцент Г. Кондратенко) один із параграфів присвячений використанню ідей Сухомлинського при викладанні фізики в школі.

Студенти-математики знайомляться з ідеями педагога з методики диференціації навчання, зв’язку математичних завдань зі спостереженнями в природі, з наукою і технікою, розвитком творчості дітей. Так, у магістерській роботі “Спадщина В.О. Сухомлинського як основа гуманізації індивідуального підходу до учнів на уроках математики” (керівник – доц. Кондратенко Г.) в параграфі “Основні положення гуманістичних основ індивідуалізації навчально-виховного процесу в роботах В. Сухомлинського” проаналізовано 24 роботи педагога, інших дослідників з теми (зокрема, задачник автора для тугодумів, неухважних та ін.) [3].

Доцент Л.В. Бабіч, яка викладає в інституті психології, історії та соціології, багато уваги приділяє ознайомленню майбутніх соціальних працівників з новаторськими ідеями Сухомлинського, зокрема з проблемами: людинознавство – людяність – педагогічний оптимізм – толерантність – культура спілкування – “важкі” люди і робота з ними – робота з батьками – проблеми взаємин поколінь – моральні ідеали і заповіді та інші. Випускні роботи присвячені питанням “важких” дітей і сімей, конфліктам у сімейних взаєминах, взаємодії інститутів виховання дітей тощо. Л.В. Бабіч привчає студентів до аналізу педагогічної системи роботи Сухомлинського, широко використовує матеріали з курсу “Основи педагогічної майстерності” [1], з періодичних видань підготувала відповідні методичні рекомендації.

Отже, в роботі зі студентами ХДУ використовуються різні методи і форми залучення їх до вивчення і застосування на практиці педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського: роботи педагога аналізуються на лекціях, семінарах, при підготовці курсових і випускних робіт; студенти знайомляться з бібліографічними виданнями [9; 10; 11], приймають участь у науково-практичних конференціях; неодноразово викладачі зі студентами фізмату, ІТФ були в Павиській школі; викладачі виступають перед студентами, вчителями, громадкістю області зі спогадами про зустрічі з В. Сухомлинським, вчителями Павлиша; студенти використовують роботи педагога під час педпрактики; вивчається досвід шкіл Херсонщини, які працюють за ідеями Сухомлинського; студенти приймають активну участь у Міжнародному конкурсі студентських робіт “Ідеї В.О. Сухомлинського в ХХІ столітті”. Так, студенти О. Бабіч, О. Сараєва, Л. Бутенко в 2000 – 2002 рр. займали перші місця, а дві останні випускниці стали кандидатами педагогічних наук. Тема дисертації О. Сараєвої “Педагогічна система В. Сухомлинського у вітчизняних дослідженнях (історіографічний аспект)”.

Відповідна робота проводиться на базі шкіл Херсонщини. Так, за три місяці 2003 року кафедрою педагогіки та психології були проведені заходи: “Круглий стіл” “Погляди В. Сухомлинського на педагогічний процес” (доповідь Г. Кондратенко “В. Сухомлинський – людина, вчитель, вчений”); Засідання школи класних керівників “Сім’я в історико-педагогічному аспекті” (доповідь Г. Кондратенко “В. Сухомлинський про виховання дітей у

сім'ї та проблеми сьогодення”); Обласний зліт юних краєзнавців Херсонщини “Моя земля – земля моїх батьків” (доповідь Г. Кондратенко “Цікаві матеріали про життя і творчість нашого земляка педагога-новатора В. Сухомлинського”). На всіх цих заходах були присутні і виступали з доповідями студенти університету.

Велика робота з впровадження ідей В. Сухомлинського в життя школи проводиться в Херсонському РПО. Так, викладач кафедри педагогіки О. Рідкоус знайомить учителів початкових класів з роботою “Школи радості” в Павлиші, з ідеальною моделлю вчителя, методикою “300 уроків природи”, індивідуальною роботою з учнями, методикою досягнення успіху в навчально-виховній роботі та інше. Спадщина педагога аналізується в рефератах, курсових роботах, доповідях курсантів, у роботі творчих груп учителів, у статтях в “Таврійському віснику”, “Педагогічному альманасі”, в збірнику наукових праць “Педагогічні науки”. Питання про педагогічну спадщину Сухомлинського включаються в конкурсні завдання “Вчитель року”. Проводяться ювілейні педагогічні читання, випуски збірок матеріалів, методичних рекомендацій. Відбуваються консультації педагогічних колективів шкіл області щодо проведення ювілейних педагогічних читань.

Висновки:

1. Використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського актуально в становленні спеціаліста вищої категорії, у системі вдосконалення педагогічної майстерності вчителів.
2. Ознайомлення студентів із системою роботи і науковою спадщиною педагога-новатора сприяє вихованню справжньої Людини, Громадянина, Сім'янина.
3. При використанні ідей Сухомлинського необхідно враховувати особливості спеціалізації студентів і вчителів.
4. Необхідно впроваджувати різні методи і форми для творчого пошуку слухачів щодо творчої спадщини педагога-гуманіста. Зокрема, проведення спецкурсів, міжфакультетських конференцій студентів і викладачів, конкурси робіт в університеті, спільні заходи університету з педагогічною громадкістю Херсонщини, з РПО.
5. Труднощі у впровадженні педагогічної спадщини В. Сухомлинського: скорочення годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін; немає кафедри педагогічної майстерності, яка була організована в 1984 р., не читається курс “Педагогічна майстерність вчителя” навіть для майбутніх учителів; недостатньо видань робіт В. Сухомлинського в бібліотеці, відповідних методичних матеріалів; недостатній обмін досвідом наукових пошуків викладачів вузу і шкіл області тощо.
6. Перспективи подальших досліджень: розширення тематики курсових і випускних робіт студентів і курсантів на основі ідей В. Сухомлинського; залучення студентів до участі в університетській конференції до 90-річчя В. Сухомлинського; впровадження тематики міжфакультетських досліджень за ідеями педагога (наприклад, тема “Розвиток творчих здібностей учнів на заняттях фізико-математичних дисциплін і трудового навчання”).

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабіч Л.В., Кондратенко Г.М. Основи педагогічної майстерності: Навчальний посібник. – Херсон: ХДПУ, 2002. – 48 с.
2. Ковальов І.З., Попов І.В. Використання праць В.О. Сухомлинського в процесі викладання фізики в середній школі. – Кіровоград: КІУВ, 1978. – 46 с.
3. Кондратенко Г.М., Семічева К.Л. Спадщина В.О. Сухомлинського як основа гуманізації індивідуального підходу до учнів на уроках математики // Печатное слово: Видавництво ХДУ, 2004. – №1/6. – С. 31-34.
4. Кондратенко Г.М., Бережкова Л.І. Вимоги до діяльності вчителя трудового навчання в педагогічній спадщині В. Сухомлинського та сьогодення // Печатное слово: Видавництво ХДУ, 2006. – №1/18. – С. 78-80.

5. Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В. Гуманістичні основи навчально-виховного процесу в творчій спадщині В.О. Сухомлинського: Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Випуск 40. – Херсон: ХДУ, 2005. – С. 212-217.
6. Настасьєв Г.К., Пашенко Д.І. Невичерпне джерело: В.О. Сухомлинський про дитячу технічну творчість. – К.: Знання УРСР, 1988. – 48 с.
7. Ніколаєнко С. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку // Вища школа. – 2005. – №1. – С. 13-30.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976 – 1977.
9. Сухомлинський В.О.: Бібліографія творів. – К.: Радянська школа, 1978. – 110 с.
10. Сухомлинский В.А. Библиография: / Сост. А.И. Сухомлинская, О.В. Сухомлинская. – К.: Радянська школа, 1987. – 255 с.
11. Сухомлинський В.О.: Бібліографія: 1987-2000 рр. / Уклад. Г.І. Сухомлинська, О.В. Сухомлинська; За ред. Н.О. Гажалан, Л.І. Ніколюк. – К.: КНЕУ, 2001. – 128 с.

**УДК 37.018.2**

**Г.В. Бєлан**

## ***ПРОБЛЕМА ВЧИТЕЛЯ ЯК КУЛЬТУРНО-ЕТНОЛОГІЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ***

*У статті висвітлено і систематизовано погляди видатних діячів освіти і культури другої половини ХІХ століття на основні проблеми вчительської професії означеного періоду, зокрема на соціальний статус педагогічного працівника, його матеріальне забезпечення, вимоги до професійних та моральних якостей тощо.*

*Some aspects of the pedagogical profession's functioning, its main problems in Ukraine of the second half of the XIX century are defined in the article.*

Науково-об'єктивне вивчення вітчизняного науково-педагогічного досвіду, глибоке розуміння загальних ідей видатних учених минулого з метою їх творчого застосування є не лише характерною ознакою сьогоdnішнього розвитку педагогічної науки, що забезпечує дотримання принципів єдності, системності та наступності, а й обов'язковою умовою удосконалення і підвищення рівня якості системи освіти України.

Звернення уваги сучасних дослідників Л.Березівської, С.Дмитренко, Н.Побірченко та інших до періоду другої половини ХІХ століття, як одного з найвагоміших в історії розвитку української педагогічної думки, зумовлене, на нашу думку, обсягом того значного внеску, який був зроблений видатними діячами цього періоду у розвиток вітчизняного культурно-освітнього руху, незважаючи на умови тотального приниження національної гідності, самосвідомості та етнопочуттів українського народу.

Вивчення наукових праць вищезазначених авторів свідчить, що у досліджуваній період у загальному контексті вимог реформування системи освіти в Україні гостро актуальною була проблема визначення структурних засад професіограми вчителя та його соціального статусу.

Тому метою нашого дослідження є висвітлення та систематизування поглядів видатних культурно-освітніх діячів періоду другої половини ХІХ ст. на основні проблеми вчительського корпусу, зокрема питання професійної підготовки педагогічних працівників, їх соціальне і матеріальне становище, професійні та моральні якості тощо.

Розробкою цього питання займалися провідні вітчизняні педагоги другої половини ХІХ ст. О.Духнович, К.Ушинський, П.Юркевич, І.Франко, М.Пирогов, О.Кониський, Б.Грінченко, Леся Українка та інші. Вони усвідомлювали виключно важливу роль учителя у формуванні духовного світу підростаючого покоління, підкреслюючи, що саме від особистості педагога у значній мірі залежать результати його освітньо-виховної діяльності.

Проблема вчителя, його підготовки і статусу є ледве не вічною в історії педагогіки. Як пріоритетну розглядали її представники класичної педагогіки – Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервег. Особливо опікувався нею всесвітньо відомий подвижник на ниві просвіти народних мас Й.Песталоцці, наголошуючи на необхідності належної наукової підготовки вчителя, поліпшення матеріальних умов його життя. Педагог зазначав, що із людини малоосвіченої без фахової професійної підготовки, змушеної через матеріальні нестатки поєднувати обов'язки шкільного педагога з іншим ремеслом, наприклад, з церковною посадою, навряд чи сформується такий народний учитель, який повинен стати мудрим наставником свого народу [7: 134].

Ці думки визначних педагогів, безумовно, набули гострої актуальності в Україні другої половини ХІХ століття і отримали свій подальший розвиток у працях вітчизняних педагогів того часу.

Так, О. Духнович підкреслював, що від особистості педагога у загальному значенні великою мірою залежить як успіх навчально-виховної роботи школи, так і всієї системи освіти і культурного розвитку суспільства, а тому ставить до нього ряд вимог: учитель повинен мати справжнє покликання до педагогічної професії, глибоко знати предмет і методику його викладання, бути взірцем людяності, моральної чистоти і справедливості, прикладом працелюбності [6: 43].

У творчій спадщині М.Пирогова зустрічаємо співзвучні думки про важливість постаті вчителя не тільки у навчанні і вихованні дітей, а й у побудові майбутнього цілої держави. Виходячи з цього, вчений фокусував свою увагу передусім на проблемах професійної підготовки педагогів нового покоління, наголошував на доцільності відкриття педагогічних інститутів, семінарій, курсів тощо [6: 55].

У той же час К.Ушинський, також звертаючись до проблеми професійної підготовки вчителя, зазначав, що викладач навчального закладу, окрім досконалого знання навчального предмета, повинен усвідомлювати його виховний потенціал, тобто бути вихователем своїх учнів. Визнання високої соціальної ролі та суспільного значення дало К.Ушинському підставу для висновку, що "... скромна зовні, є однією з найвизначніших справ історії, що на цій справі ґрунтуються царства і нею живуть цілі покоління" [6: 86].

Підтримував цю думку і П.Юркевич, який називав виховання "найвищою і святою справою", у якій не може бути випадкових людей. А тому він ставив високі вимоги до особистісних і професійних якостей учителя.

О. Кониський усвідомлював як багато у шкільництві залежить від особи вчителя. У своїй статті "Освіта на західно-південній Україні" педагог-просвітник підкреслював: "Авже ж який учитель, така й школа!" [2: 261]. Щиро вболіваючи за підвищення рівня народної освіти в Україні, О.Кониський намагався привернути увагу громадськості до незадовільних умов життя і діяльності народного вчителя.

Аналізуючи становище педагогічного працівника у другій половині ХІХ століття, просвітники звертають увагу на дві основні причини непрестижності цієї професії серед освіченої молоді: мізерну заробітну платню і жорсткий контроль діяльності вчителя з боку чисельного керівництва. О. Кониський зазначав: "Певна річ, що існує вельми багато причини, чому люде з доброю освітою не ідуть на посади народних учителів. Перш усього у народного вчителя безліч "начальства": волосний писар, волостний старшина, піп, урядник, становий, декан, ісправник, повітовий маршалок, шкільний інспектор, директор, шкільна рада, мировий посередник, земська управа, архієрей, губернатор, куратор округи... Хіба мало! Друга причина (окрім маси інших) – брак грошової платні..." [2: 261].

Провідних громадських діячів означеного періоду глибоко обурювала безправність народного вчителя, його матеріальна незабезпеченість, постійне переміщення з одного місця роботи на інше.

Неможливість прогнати сім'ю нерідко змушувала вчителя поєднувати роботу в школі з пошуками додаткових джерел заробітку, що, зрозуміло, негативно позначалось на його педагогічній діяльності. Розповсюдженими на той час були випадки, коли посаду

народного вчителя обіймала людина, яка не тільки позбавлена елементарної професійної підготовки і практичного педагогічного досвіду, але й була абсолютно не придатна до цієї роботи. Підкреслюючи парадоксальність цього явища, О.Кониський наводить такі приклади з реального життя: “От ще недавно в школі в селі Дяківцях Литинського повіту (на Поділлі) учитель був простий пастух, що літом пас громадський товар, а зимою учив громадські діти, і за все те брав 30 карбованців на рік. В Ямпольському повіті в селі Вила-Тамашпольська учителював у школі вивезений з Африки мурін, і тепер по церковних школах Поділля учителюють найбільш дяки та такі “вчителі”, що й самі набирались “освіти” по тих самих церковних школах” [2: 261].

Громадськість була стурбована невіглаством, “низьким просвітним цензусом” шкільних педагогів, надзвичайно низьким рівнем їх професійної підготовки. Він вважав неприпустимим становище, за якого лише 13% від усіх учителів народних шкіл закінчили учительську семінарію.

Констатуючи факт непопулярності вчительської професії, представники передової української інтелігенції вимагали не тільки переглянути всю систему фахової підготовки шкільних педагогів, а й підняти соціальний статус народного вчителя.

Послідовними борцями за якісну підготовку вчителя україномовної школи були майже всі діячі українського культурно-освітнього руху другої половини XIX століття: К.Ушинський, Б.Грінченко, І.Франко, С.Русова, Леся Українка, а поміж них також і члени всеукраїнської просвітницької організації “Громада”: О.Кониський, В.Антонович, О. Барвінський, М. Драгоманов, М. Костомаров, П. Куліш, К. Михальчук та інші.

В основі вимог громадівців лежали не тільки результати наукового пошуку, але й їх власний учительський досвід, педагогічні здобутки недільних шкіл Полтави, які в 60-ті роки XIX ст. зарекомендували себе як школи нового типу. Адже саме в цих навчальних закладах не тільки розроблялись і впроваджувались інноваційні навчально-виховні технології, але й виховувалась ціла генерація вчителів нового покоління, відданих ідеї служіння рідному народові через поширення просвіти серед нижчих верств населення.

Сучасні дослідники громадівського руху другої половини XIX ст. свідчать, що молоді вчителі недільних шкіл руйнували загальноприйняті канони тогочасної офіційної педагогіки, створюючи “особливу атмосферу взаємоповаги у відносинах “учитель – учень” [7: 85]. Є. Мосаківський писав: “Викладачі недільних шкіл намагалися поводитись з учнями якнайлагідніше, і тому звертались до них, як правило, на “ви”, а не на “ти” [5: 190].

Категорично заперечуючи як фізичне покарання, так і інші форми примусу, морального тиску на учнів, учителі-громадівці намагалися створювати позитивний емоційний фон на уроках, встановлювати довірливі, дружні стосунки з учнями, що сприяло формуванню у них бажання постійно поповнювати свої знання. Н. Побірченко свідчить, що у навчальних закладах цього типу педагоги прагнули “...уникати догматизму в роботі, були переконані, що ніщо так згубно не впливає на душу людини, а надто молоді, як страх, а тим паче, страх фізичного покарання” [7: 84].

На уроках учителі-громадівці прагнули залучити дітей до надбань національної культури, розкрити перед ними багатство української літератури, познайомити з героїчним минулим рідного народу з метою виховати національну свідомість з чіткими громадянськими ідеалами. Чіткими були і вимоги громадівців до особистісних якостей вчителя народних шкіл.

Образ учителя нової формації у громадівців, насамперед, пов’язувався з постаттю педагога, який з повагою ставиться до учнів, є високоосвіченою людиною з належним рівнем професійної підготовки, а також справжнім патріотом своєї Батьківщини, відданим ідеї служіння рідному народові.

З погляду на ці позиції громадівці неодноразово наголошували у своїх працях, що першочерговим завданням української школи є формування національної свідомості учня, виховання у нього національної гідності, патріотизму, поваги до інших народів, гуманізму.



Успішне виконання цього завдання залежить значною мірою від особистості вчителя, від його власних переконань і прагнень.

“... Люде істинно освічені, люде правдиво і щиро люблячі свій край, люде закохані в національні ідеї, люде з серцем, з бажанєм добра своєму краю...” [1: 93].

Саме таким учителем і наставником був для молодих громадівців Полтави Д. Пильчиков, про якого з великою повагою згадував О.Кониський, який підтримував із ним добрі стосунки досить тривалий період: “Людина жива, чутка до всего доброго, вільного, прекрасного; людина жвава, перейнятлива, з душею поетичною, з глибоким переконанням українським, з широким поглядами політичними і з здоровенною ерудицією історичною – він зараз же причарував мене до себе” [1: 93]. О. Кониський та інші ставились з глибокою пошаною до свого духовного наставника, щиро ним захоплювались, поступово переймаючись його переконаннями, ідеями, думками. Саме Д. Пильчиков, на думку О.Кониського, був зразком справжнього народного вчителя – переконаного патріота, досвідченого, відданого своїй справі наставника молоді – ерудованого, людяного, тактовного.

Просвітник згадував, що Д.Пильчиков добре розумівся у психології людини, а тому ніколи не висловлювався авторитарно, не пригнічував учнів зверхнім ставленням до їх суджень, не принижував молодших колег. Не концентруючи увагу на помилках, Д. Пильчиков умів виділити досягнуті результати, заохотити до подальшої діяльності, тактовно скоректувати її у потрібному напрямку.

“Він згуртував біля себе людей. ...Варто було бачити, яка здорова повага громадська витала округ нього! Криницею, з якого плила та повага, шаноба і популярність, була його велика педагогічна тактовність у поведженні з людьми. Він вельми добре тямив психологію людську і ніколи-ніколи і ні в чому не випихав насамперед свого я; він учив людей так, що вони й самі того не помічали; ученики його і в школі і в громаді не спостерігали, як вони переймаються його думками, слухають його поради і йдуть услід його” – так характеризував О. Кониський свого ідейного наставника, якого щиро поважав і з яким підтримував дружні стосунки аж до смерті Д. Пильчикова у жовтні 1893 року [1: 94].

У своїх працях О. Кониський, спираючись на факти власного життя, підкреслював, що саме вчитель-професіонал дуже часто, стаючи “духовним поводитирем” для молоді, впливає на вибір життєвого шляху своїх учнів. О.Кониський наголошував, що вчитель своєю ціннісно-життєвою позицією не лише формує аксіологічні погляди своїх вихованців, а й впливає на визначення кола їх професійних, громадських інтересів тощо.

Відтак, виражаючи погляди більшості громадівців, О. Кониський приходить до висновку, що вчителем може бути далеко не кожна людина, а тільки та, для якої вчительська праця – поклик душі і серця.

Неприпустимою в педагогічній діяльності просвітник вважав ситуацію, коли чоловік або жінка обирають професію вчителя просто як ремесло, за виконання якого очікують лише матеріальну винагороду. По відношенню до таких представників учительства негатив О. Кониського чіткий і однозначний: “... добра педагогія вимагає, щоби не брати на вчительок таких людей, що йдуть ради шматка хліба, що на вчительство дивляться наче на всяке інше ремесло” [3: 26].

Особистий практичний педагогічний досвід і власні спостереження під час постійних подорожей по Україні сприяли зміцненню переконань громадівців у тому, наскільки необхідними для українського народу були національно-свідомі, ерудовані, професійно-підготовлені шкільні педагоги, які б не лише несли світло знань неосвіченому селянству, але й стали б його наставниками й “духовними поводитирами”. О. Кониський відзначав: “...учитель в сільській місцевості багато важить. Якщо він належить до однієї нації зі школою і з любов’ю ставиться до народу, він скоро набуває авторитетного значення в народі як радник і керівник...” [3: 26].

Виходячи із розуміння важливості вчительської праці для розвитку всього суспільства, громадівці висунули ряд вимог до особистісних і професійних якостей шкільного педагога.

Основним мотивом учительської праці, на їх думку, повинно бути усвідомлення педагогами професії вчителя насамперед як служіння своєму народові, безкорисливе прагнення нести світоч знань у широкі маси, відданість передовим громадсько-суспільним ідеалам і переконанням. Згадуючи своїх колег, молодих полтавських громадівців, з якими працював у першій Полтавській недільній школі, О.Кониський наголошував: “Це нове молоде покоління своїми трудами по школі, своєю любов’ю до науки і усвідомленням необхідності служити народу змушує нас радіти все більше і більше. Ніхто з викладачів школи і не думає про матеріальну винагороду за працю, гадаючи, що кращою винагородою в цій справі є внутрішнє переконання совісті, що життя не проходить без користі для суспільства” [3: 27].

Взагалі у поглядах на особистісно-статеві особливості професії учителя О. Кониський був переконаний, що переважну частину вчительського корпусу повинні становити жінки. На його думку, це можна мотивувати насамперед особливостями жіночої психології, яка закладена в ній самою природою, прагненням стати матір’ю. В основі цього прагнення превалюють як любов до дитини, пошана до неї, так і розумна вимогливість до маленької людини. Мати, віддано і палко люблячи свою дитину, як берегиня її майбутньої долі прекрасно розуміє, що тільки життєво стійка та життєтворча особистість зможе зайняти гідне місце у суспільстві та добитися власних успіхів. Ось чому у більшості матерів розумна вимогливість до дитини як один із факторів виховання також закладена самою природою. Такі органічні риси жінки як толерантність, м’якість, здатність до емпатії та пов’язана з нею схильність доглядати, опікати роблять представниць прекрасної статі незамінними у педагогічній діяльності. Кордоцентричність жінки як одна із її рис зумовлює і той факт, що, на противагу чоловікам, вона більше здатна до застосування демократичних та гуманістичних методів у вихованні підростаючого покоління.

Відтак, можна зробити висновок, що видатні громадсько-просвітницькі діячі другої половини ХІХ століття чималу увагу приділяли проблемам учительської професії, висували ряд вимог до особистості педагога. Вони доводили, що вчителі не можуть обмежуватись лише своєю вузькопрофесійною діяльністю, покладаючи на них також обов’язок вести культурно-освітню, виховну роботу серед населення, а також закликаючи всі свої сили віддати народові, справі освіти, вихованню підростаючого покоління. Вони усвідомлювали, що жалюгідне правове і матеріальне становище вчителя не могло викликати особливого ентузіазму у тих, хто присвятив своє життя педагогічній діяльності, а тому покладали свої надії на патріотичну інтелігенцію, готову безкорисно служити своєму народові. З огляду на зазначене погляди видатних культурно-освітніх діячів другої половини ХІХ ст. потребують більш детального висвітлення та систематизування.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кониський О. Дмитро Пильчиков / О. Кониський // Зоря. – 1894. – Ч.4. – С. 93-94.
2. Кониський О. Освіта на західно-південній Україні / О. Кониський // Зоря. – 1887. – Рочник VIII. – С. 234 – 236, 259 – 262.
3. Кониський О. Потреба реформи в освіті жіноцтва / О. Кониський // Правда. – 1888. – №1. – С. 25-29.
4. Маловідомі першоджерела української педагогіки (II половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / Упоряд. Л.Д.Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с.
5. Моссаковский Е.М. Воскресные школы / Е.М. Моссаковский // Общественно-политическое движение на Украине (1856 – 1862 гг.). – К.: Вид-во Академии наук Української РСР, 1963. – С.187 – 196.
6. Персоналії в історії національної педагогіки. 20 видатних українських педагогів / За ред. А. М. Бойко. – Полтава. – 2002. – 452 с.

7. Побірченко Н. Педагогічна і просвітницька діяльність українських громад у II половині XIX – на початку XX століття: У 2 кн. /Н. Побірченко. – К.: Науковий світ. – Кн. 1: Київська громада. – 2000. – 308 с.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні/ С.Сірополко [Підготував Ю. Вільчинський]. – Львів, 2001. – 664 с.
9. Ушинський К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии / К.Д. Ушинський // Журнал Минства. Народ. Просвещения, 1863. – С. 13-14.

**УДК 37.013091**

**І.В. Гоштанар**

## ***ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА Й.Ф. ГЕРБАРТА У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ***

*У статті проводиться аналіз педагогічних ідей Й. Ф. Гербарта та розглядається їх роль і місце в історії розвитку зарубіжної та вітчизняної педагогічної науки в контексті сучасних освітніх проблем.*

*The aim of this article is to present a detailed analysis of pedagogical ideas of Johann F. Herbart and to consider their role and place in history of development of a foreign and domestic pedagogical science.*

Наприкінці XX ст. в галузі гуманітарних наук відбулися кардинальні зміни щодо пізнавальних орієнтирів. Спроби з'ясувати зміст, специфіку освіти і виховання не припиняються й сьогодні.

Аналіз сучасної педагогічної та філософської літератури свідчить про недосконалість сучасної системи освіти, яка втратила свою виховну складову. Думку про те, що освіта потребує “радикального реформування”, знаходимо у багатьох сучасних дослідників (О. Арламов, Л. Буєва, С. Гончаренко, М. Каган, Г. Козлова, С. Красняков, В. Лекторський, Ю. Мальований, П. Саух, М. Сметанський, О. Сухомлинська та ін.). Погоджуємося з тим, що першочерговий пріоритет у реформуванні сучасної системи освіти треба надати переосмисленню цілей виховання.

В умовах сьогодення, коли в культурі та освіті відбуваються не завжди позитивні зрушення, які руйнують систему вже сталих цінностей, нового перегляду потребує педагогічна спадщина багатьох зарубіжних і вітчизняних педагогів-науковців, творча діяльність та ідеї яких розглядалися раніше з позицій ідеологічної упередженості. Саме це і зумовлює актуальність нашого дослідження. Із історії педагогіки нам відомі різні освітні ідеї та практики їх впровадження. Оскільки ідеї системи світської освіти прийшли до нас із Західної Європи, тому логічно було б звернутися до європейських першоджерел – для аналізу і порівняння, а також кращого розуміння власних проблем в освітній галузі.

Мета даної наукової розвідки – проаналізувати особливості педагогічної системи німецького філософа, педагога і психолога Йогана Фрідріха Гербарта (1776 – 1841), погляди та ідеї якого перебувають у полі зору сучасної педагогіки Німеччини та інших країн європейської спільноти.

Центральною у педагогічній системі Й. Ф. Гербарта є ідея морально розвиненої особистості.

В історії педагогіки Й. Ф. Гербарту відводиться науково-організаційна роль, оскільки він уперше надав філософсько-психологічне обґрунтування педагогіки як науки про виховання, відповідно до якого головні категорії етики “моральність”, “добродієвість”, “справедливість” та інші слугують основою для встановлення цілей виховання, а висновки психології відносно закономірностей розвитку людської психіки сприяють правильній розробці засобів виховання.

Тому ми вважаємо, що вивчення педагогічної системи Й. Ф. Гербарта має важливе значення у контексті вирішення проблем сучасної освіти. Нині гостро стоїть проблема морального розвитку дитини, оскільки, з одного боку, в сьогоdnішньому суспільстві відбувається заміна справжніх моральних цінностей чимось більш прагматичним та негативним, з іншого боку, освіта втратила свою культурну функцію.

Якщо до Й. Ф. Гербарта проблеми виховання та навчання вирішувалися окремо, то він вперше вказав на їх взаємозв'язок, підпорядкувавши навчання вихованню (навчання – головний засіб виховання). При цьому він розрізняв виховання та навчання як специфічні за цілями, засобами та наслідками процеси, але об'єднані загальною метою – це наближення вихованця до доброчесності.

Визначаючи значущість школи як соціального інституту, Й.Ф. Гербарт розробив власний альтернативний проект державної школи, ключовими ідеями якого стали багатобічність школи та освіти, свобода педагогічної практики.

У ХІХ ст. в Росії педагогічні погляди Й.Ф. Гербарта пов'язували переважно з системою гімназичного навчання, що обмежувало їх значення [1: 5]. У працях Й.Ф. Гербарта можна знайти багато цікавих та актуальних ідей щодо організації університетської освіти.

За справедливим твердженням М.В. Захарченко, створення в Кенігсберзі педагогічної семінарії (1809), ініціатором якої був Й.Ф. Гербарт, стало знаковою подією в педагогічній науці початку ХІХ ст. [2: 9]. Й.Ф. Гербарт запропонував проект семінарії, в якому відводилось рівне місце як практиці виховання, так і його теорії, до того ж загальна теорія повинна була доповнюватися педагогічними спостереженнями, які проводилися прямо тут. Інакше кажучи, проект педагогічної семінарії поєднував у собі навчальний заклад з підготовки шкільних педагогів, а також дослідницьку лабораторію розвитку наукового педагогічного знання, тобто по суті пропонував структуру університетської кафедри.

Аналізуючи сучасну наукову літературу з історії становлення педагогічної науки, знаходимо багато суперечливих фактів щодо оцінки педагогічної теорії Й. Ф. Гербарта та педагогічного руху – гербартіанства.

Протилежні погляди на педагогічну теорію Й. Ф. Гербарта та її вплив на розвиток світового освітнього простору мають зарубіжні та вітчизняні вчені.

З радянських часів у педагогічній літературі Й.Ф. Гербарта вважали буржуазним реакціонером, його поглядам стосовно розвитку навчання і виховання не приділялося значної уваги [1: 5]. Через це у вітчизняній педагогіці багата науково-педагогічна спадщина Й.Ф. Гербарта недостатньо вивчена. Однією із головних причин такого положення є відсутність повного перекладу його основних праць, і, як наслідок, не завжди правильне тлумачення його поглядів.

У багатьох випадках основою наукового аналізу педагогічної теорії Й. Ф. Гербарта у вітчизняних публікаціях ХХ століття слугують стереотипні твердження педагогічної науки радянського періоду, а саме: незважаючи на ряд позитивних моментів педагогічної системи, педагогіка Гербарта мала в цілому консервативний характер, зумовлений як “метафізичним ідеалізмом філософських поглядів Гербарта, так і його консервативними політичними переконаннями” [6: 527].

Деякі сучасні дослідники історії розвитку педагогічної науки звинувачують Й.Ф. Гербарта в тому, що його “виховуюче навчання”, яке у вітчизняній загальноосвітній школі другої половини ХІХ – початку ХХ століття розглядалось як головний засіб виховання духовно-моральної людини, спричинило засилля формалізму. Так, російський учений-популяризатор принципу природовідповідності В. Кумарін у своєму педагогічному дослідженні, присвяченому вивченню історії педагогіки стандартності, вважає Я.А. Коменського “одноособовим творцем наукової педагогіки”, а “виховуюче навчання” Й.Ф. Гербарта звинувачує у “руйнівному впливі” на розвиток шкільної освіти Росії у ХІХ-ХХ століттях [4: 16].

По-перше, треба сказати, що в педагогічній науці існують різні за вихідними передумовами теоретичні концепції стосовно процесу виховання і навчання, проте вони не є

взаємовиключними, якщо спрямовані на розвиток гармонійної людини. По-друге, педагогічна система Й. Ф. Гербарта і гербартіанство як феномен і особливе педагогічне вчення повинні, на нашу думку, оцінюватися окремо.

На жаль, багато послідовників Й. Ф. Гербарта у XIX-XX ст. формально поставилися до його спадщини, використовуючи запропоновану вченим схему ступенів навчання, яка внесла значний вклад у розвиток класно-урочної системи, в якості структури кожного уроку, що є неприпустимим. Формалізм у навчанні, догматизація положень методики “виховуючого навчання” спричинили гальмування розвитку прогресивної функції гімназичного виховання. На думку сучасного дослідника Норберта Хільгенхегера, деякі крайнощі представників гербартіанства створили Й. Ф. Гербарту “погану репутацію” [7: 241].

Зовсім інші погляди щодо впливу педагогічної теорії Й. Ф. Гербарта на подальший розвиток світового освітнього простору мають сучасні зарубіжні дослідники.

На думку багатьох німецьких дослідників, таких як В. Асмус, М. Геш, Т. Мюсенер, Е. Мюллер, Г. Ноль, Р. Фітц та ін., серед представників класичної європейської педагогіки Й.Ф. Гербарту належить одне з перших місць [8 – 12].

Саме в останні роки не тільки в німецькій, але й у скандинавській педагогічній науці серед дидактів та представників загальної педагогіки спостерігається відновлення жвавого інтересу до основних ідей педагогічної системи Й. Ф. Гербарта. Це зайвий раз слугує доказом того, що Й. Ф. Герbart є класиком світової педагогічної думки, а його педагогічна система – індивідуальна освіта, інтерес, виховуюче навчання, довіра, педагогічний такт – може бути цінною для вирішення актуальних проблем системи освіти і виховання.

У дослідженні “Das Paradigma des Herbartionismus unter problemgeschichtlichem Aspekt” (2000) сучасного німецького вченого Е. Мюллера, яке присвячено аналізу наукових поглядів послідовників Й.Ф. Гербарта, знаходить підтвердження думка про те, що вплив системи Й.Ф. Гербарта на розвиток педагогіки Німеччини був відносно незначний за його життя, і лише у другій половині XIX ст. починає зростати інтерес до поглядів ученого [11: 2]. Гербартіанство як особливе явище та педагогічне вчення сформувалося та розвивалося протягом 1851 – 1920 років [там само]. До його послідовників належать Т. Ціллер, В. Рейн, Вільман, К. Стой, Штрюмпель, Барт та ін. Також це вчення поширюється далеко за межами Німеччини: праці Й.Ф. Гербарта друкуються та вивчаються у Франції, Швейцарії, Італії, Англії, Австрії, Росії (викладачі російської середньої школи – особливо гімназій – були здебільшого гербартіанцями) [11: 3]. Гербартіанство знаходить також численних прибічників у США. Послідовники Й. Ф. Гербарта розширили та диференціювали спектр методів навчання, теоретично обґрунтували поняття “керування” й “виховання”, які вчений особливо виділяв у власній загальній педагогіці [там само].

Так, у 1855 році представник раннього гербартіанства німецький вчений Карл Волькмар Стой (1815 – 1885) у книзі “Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Eine Neujahrsgabe an die Mütter” (“Домашня педагогіка в монологах та зверненнях. Новорічний подарунок мамам”) зобразив “райське” шкільне життя, в якому діти в повній гармонії з природою розвивають власні таланти, спілкуються з однолітками та формують моральний характер [11: 4].

Один із провідних гербартіанців того часу – Фрідріх Вільгельм Дерпфельд (1824 – 1893) критично оцінював тодішню німецьку шкільну освітню систему, вважав її жорсткою. Він виступав за створення справедливої, здорової, вільної шкільної системи, при якій родина мала право обговорювати та приймати рішення з багатьох питань шкільного управління [11: 6].

Беручи до уваги теоретичні розробки в галузі дидактики та методики, Е. Мюллер вважає гербартіанство особливим явищем в європейській педагогіці та прообразом системи освіти, яка ґрунтується на демократичних засадах [там само].

Як бачимо, ця оцінка гербартіанства зовсім протилежна поглядам вітчизняних дослідників. Так, наприклад, М. В. Левківський, аналізуючи різні концепції виховання

особистості в світовій педагогічній науці, відносить герbartіанство до “авторитарного раціоналізму, який стверджує необхідність придушення дикої жвавости дитини” [5: 330].

Отже, така суперечливість та неоднотайність в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців робить актуальними наші спроби об’єктивно оцінити педагогічний доробок Й. Ф. Гербарта.

Для того, щоб системно вивчити та осмислити зміст наукової діяльності Й.Ф. Гербарта з позиції сучасних підходів слід згадати, що вчений жив і працював у Німеччині кінця XVIII – початку XIX ст. З одного боку, це були роки занепокоєння, серйозних політичних змін, феодальної роздробленості; а з іншого – це період розквіту для видатних інтелектуалів Німеччини – поети, філософи, вчені починають відігравати головну роль у науковому житті Європи: моральна філософія Й.Г. Фіхте, філософія природи Ф.В. Шеллінга, феноменологія духа Г. В. Ф. Гегеля, розробка теоретичних питань класичної філології, географії, історії братами Александром і Вільгельмом Гумбольдтами, творчість Й.В. Гете, Г. Гейне, Новалиса, Л. Тіка, Е. Т. А. Гофмана та ін.

Наукова діяльність німецького вченого була всебічною та різноманітною. Він багато писав з метафізики, психології, логіки, етики. Про Й.Ф. Гербарта говорять, що він був кращим педагогом серед філософів та кращим філософом серед педагогів [1: 6].

Під час розгляду педагогічної системи Й.Ф. Гербарта важливе значення відіграє розуміння його власних філософських та етичних поглядів, які слугують основою для головних цілей виховання.

Розроблюючи власну систему філософії Й.Ф. Герbart шукає опору у стародавніх філософів, які були близькими йому за духом (грецька, елеатська філософська школа – Парменіда, в деякій мірі філософія Сократа), а із представників філософії нового часу він відчуває близькість до Ляйбніца і Вольфа, від яких він бере вчення про те, що світ складається із безлічі окремих сутностей, що для людської душі властива наявність в ній уявлень. Власну філософію Й.Ф. Герbart вважав філософією реалізму, протиставляючи її суб’єктивному ідеалізму Й.Г. Фіхте і об’єктивному ідеалізму Г.В.Ф. Гегеля [1: 20].

Згідно з його вченням дійсний світ складається із безлічі звичайних і незвичайних реалів, які знаходяться в різних зв’язках між собою. Різні відчуття та сприйняття Й.Ф. Герbart визначив загальним терміном “уявлення” [там само]. На думку вченого, людська душа – це місце боротьби різних уявлень, які знаходяться в безупинному русі. Звідси Й.Ф. Герbart зробив важливий педагогічний висновок: якщо воля і відчуття – це своєрідне поєднання і співвідношення уявлень, то належна праця над уявленням не тільки формує розум, але й виховує волю. Таким чином, правильно організоване навчання здійснює й належне виховання [12: 62].

Етика Й.Ф. Гербарта, яка являє собою вчення про морально прекрасне, сприяє розробці та встановленню цілей виховання.

Й.Ф. Герbart вважав, що морально вихована людина повинна керуватися моральними ідеями, які схвалює власне естетичне почуття; він запропонував 5 головних моральних ідей: ідея внутрішньої свободи (повне порозуміння між переконанням і вчинком), ідея досконалості (повнота життя людини), ідея доброзичливості (прагнення людини зробити добро іншим людям), ідея права (норми поведінки), ідея справедливості [1: 23].

Отже, за Й.Ф. Гербартом, моральною поведінкою є така, яка керується цими п’ятьма ідеями, причому в їх органічному взаємозв’язку. Теорія морального виховання побудована на ідеалістичному вченні про моральні ідеї. Покладаючись на розум, він вважав, що правила моралі повинні впливати на розум через свою очевидність, повинні сподобатися, запастися в душу і стати близькими: “Доброчесність мусить прихилити до себе своєю закономірністю; неправдні стати огидним з огляду на власну безглуздість” [1: 57].

Звідси можна зробити наступний висновок: найважливіше завдання виховання – розвиток естетичного сприйняття світу як основи морального виховання, а суть морального виховання – це формування морального характеру. Саме теорія морального виховання

Й.Ф. Гербарта мала, на думку багатьох критиків, теоретичний інтерес, проте й була не до кінця розроблена автором [1: 25].

Розділяємо думку відомого російського дослідника історії педагогіки акад. О.І. Піскунова, який вважає, що визнаючи метою виховання сформульовані етичні ідеї в якості загальних педагогічних вимог, Й. Ф. Гербарт відчув особливості змін, які відбувалися у свідомості людей у період формування в західноєвропейських країнах громадянського суспільства [3: 268].

Отже, встановивши методологічну основу педагогічної теорії Й.Ф. Гербарта, ми вважаємо за необхідне з'ясувати, як вчений визначав природу педагогічного процесу. Він присвятив цьому питанню статтю "Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung" ("Сучасна оцінка методу викладання Песталоцці", 1804). Підкреслюючи вирішальну роль виховання у формуванні людини, Й.Ф. Гербарт розкриває власну позицію; на його думку для навчання необхідні дві складові – формальна (яку практикував Песталоцці) і матеріальна (передача учням повного і різноманітного учбового матеріалу), проте головна роль у навчальному процесі повинна належати формальному моменту [8: 43]. Це положення є одним із головних у дидактиці Й.Ф. Гербарта.

Основна педагогічна праця Й.Ф. Гербарта "Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet" ("Загальна педагогіка виведена з цілей виховання" (1806)), яка була опублікована тільки в одному оригінальному виданні, свідчить про головну роль цілей виховання в педагогічній системі.

Поняття "виховання" в педагогічній системі Й. Ф. Гербарта гармонійно поєднує два відносно самостійні процеси: виховуюче навчання і моральне виховання, які мають спільну мету – це моральна доброчесність. На думку вченого, кожній людині повинні бути прищеплені не тільки професійні навички, але й певні моральні якості. У зв'язку з цим Й.Ф. Гербарт виділяє дві групи цілей: цілі можливі, які здійснюються через розвиток багатостороннього інтересу, і цілі необхідні, які здійснюються через виховання морального характеру [1: 27]. Вчений підкреслює, що засобом розвитку багатостороннього інтересу виступає, в першу чергу, навчання, а засобом розвитку сил морального характеру – моральне виховання. У вступі Й.Ф. Гербарт стверджує, що виховання повинне базуватися на філософських принципах. Визначаючи загальну сутність положень власної педагогічної науки, він відзначив, що "не уявляє собі виховання без навчання, і у зворотньому порядку, не визнає навчання, яке не є виховуючим" [1: 153]. На думку Й.Ф. Гербарта, навчання, яке є найважливішою справою у вихованні, в той самий час повинне слугувати формуванню моральної волі. Ретельно організований процес навчання і здобуті знання стають, за Й.Ф. Гербартом, найкращим фундаментом морального виховання [там само].

Для того, щоб забезпечити можливість ефективного навчання і морального виховання, необхідно впливати на дітей. Ці дії Й.Ф. Гербарт позначає терміном "керування" [8: 143].

Аналізуючи роль керування в педагогічній системі вченого, відомий російський педагог другої половини XIX – початку XX ст., проф. Г. П. Вейсберг стверджував, що в цьому розділі у Й.Ф. Гербарта яскраво проявляє себе суперечність. З одного боку, Й.Ф. Гербарт вказує на такі засоби впливу як погроза, нагляд, заборона і не вважає керування частиною справжнього виховання, з іншого боку, він вказує на важливу роль авторитету і любові і тим самим визнає, що керування безпосередньо змикається з моральним вихованням [1: 29]. Отже, стає очевидним, що на практиці процес керування і моральне виховання тісно взаємопов'язані.

Як уже було відзначено раніше, розвиток багатостороннього інтересу є головною дидактичною ідеєю Й.Ф. Гербарта, яка стала надзвичайно науково перспективною; за часів вченого і слідом за ним проблема інтересу стає важливішою проблемою в теорії педагогіки. Питання про інтерес підіймалося і до Й.Ф. Гербарта (про нього говорив ще Я.А. Коменський), але дійсно наукове поставлення цієї проблеми є заслугою Й.Ф. Гербарта, саме він уточнив і змінив розуміння суті інтересу. На думку вченого, категорія інтересу в

педагогіці належить не до вольової, а до розумової сфери. Предметний інтерес повинен бути для людини джерелом високоморального життя [8: 51-52].

Багатосторонність поняття інтересу в педагогіці Й.Ф. Герbart визначає шістьма його видами: емпіричний інтерес (прагнення до спостереження), розумово споглядальний інтерес (стимулювання роздумів), естетичний (нахил до прекрасного), симпатичний інтерес (симпатія до оточення), соціальний (почуття відповідальності) і релігійний інтереси. Вчений підкреслював, що викладацький персонал повинен уникати однобічності інтересів, треба багато працювати над укладанням учбового плану [там само].

Теорія інтересу Й.Ф. Герbart спричинила в той час цілий ряд критичних зауважень. Але слід визнати, що ця теорія відіграла велику позитивну роль у розробці цієї важливої проблеми.

Не менш цінними і значними являються встановлені та обґрунтовані Й.Ф. Герbartом чотири ступені навчання, хід навчання, вимога єдності аналізу і синтезу, індукція і дедукція. Встановив чотири ступені навчання (ясність, асоціація, система і метод), які забезпечують вірне здійснення принципу багатостороннього інтересу, вчений вказує на основні методи навчання – описовий, аналітичний та синтетичний; докладно описує, як і що ці методи роблять різним сторонам інтересу [8: 64].

Відносно порядку розташування навчального матеріалу Й.Ф. Герbart упевнено відстоював точку зору, що дитина у своєму розвитку втілює прогресивне спрямування і розвиток людства. Тому він був упевнений в тому, що в дитинстві треба вивчати епос Гомера, історію, міфологію і культуру Греції, пізніше на наступному етапі навчання – латинську мову, латинських авторів і так само всебічно древній Рим; в юності – нову історію і нові мови. Звісно, у кожному віці незалежно від нахилу (теологи, юристи, медики, службовці) передбачалось вивчення релігії. Й.Ф. Герbart був глибоко переконаний у тому, що релігійне почуття цілком природно дано кожній людині, що релігія (і церква) є одним із головних фундаментальних факторів у житті людини і суспільства. Через це він надавав особливого значення релігійному вихованню, вимагаючи, щоб воно починалося, як можливо раніше і сприяло розвитку глибокого релігійного інтересу [8: 16].

Отже, оцінюючи сьогодні педагогічну систему Й.Ф. Герbart, ми повинні визначити те, що вона відіграла значущу роль в історії розвитку європейської педагогіки, оскільки стала першою серйозною спробою наукової розробки та обґрунтування педагогічної теорії [10; 12]. До того ж, вона не втрачає і сьогодні своєї актуальності через те, що концепції Й.Ф. Герbart можуть бути корисними для вирішення проблем розвитку сучасної людини, яка повинна вчитися перебудовувати моделі своєї поведінки відносно до себе, оточуючих і до навколишньої природи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої нами теми і передбачає подальше глибоке вивчення проблеми співвідношення навчання і виховання у педагогічній теорії Й. Ф. Герbart.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1940. – Т.1. – 283 с.
2. Захарченко М. В. В поисках смысла: Преодоление современности// Педагогика. – М., 2002. – № 6. – С. 7–14.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под общ. ред. акад. А. И. Пискунова. – 3е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 496с.
4. Кумарин В. Педагогика стандартности. – М., Ассоциация независимых педагогов, 1996. – 64 с.
5. Левківський М. В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 376с.
6. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И. А. Конрова и др. – М.: ИД "Советская энциклопедия", 1964. – С. 524 – 527.
7. Хильгенхегер Н. Иоганн Фридрих Герbart // Перспективы. Вопросы образования. Мыслители образования. – 1994. – №3/4 (87/88). – С. 227 – 242.



8. Die Pädagogik Herbarts, herausgegeben von H.Nohl, E. Weniger, G. Geissler. Verlag Julius Beltz. Weinheim 1948. – S. 6 – 16.
9. Fietz R. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg. Holzberg, Oldenburg 1992. – 205 S.
10. Heesch M. Johann Friedrich Herbart zur Einführung. Junius Verl., Hamburg 1999.
11. Müller E. Das Paradigma des Herbartionismus unter problemgeschichtlichem Aspekt. Pädagogische Hochschule Erfurt 2000. – 216 S.
12. Müßener G. (Hrsg): Johann Friedrich Herbart. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2002. – 252 S.

**УДК 373.1: 140.8**

**В.В. Кузьменко**

### **ФІЛОСОФСЬКЕ РОЗУМІННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ У ЛЮДИНИ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ**

*У статті показано, що в кожен історичний період формування наукової картини світу проходило на рівні наявних у суспільстві знань, а кожна людина на їх основі формувала своє світобачення залежно від кількості та якості отриманої наукової інформації.*

*The article is shown, that each historical period of formation of a scientific picture of the world passed at level of knowledge available in a society, and each person on their basis formed its worldoutlook depending on quantity and quality of the received scientific information.*

Оновлення суспільства, яке відбувається на сучасному етапі, виділяє як першочергове завдання – формування у підростаючого покоління наукової картини світу. На важливість даного завдання вказує Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, де у розділі “Мета, пріоритети і принципи розвитку освіти” сказано, що система освіти має забезпечувати формування у дітей і молоді цілісної наукової картини світу [9] та Державний стандарт базової і повної середньої освіти в якому зазначено, що метою освітньої галузі “природознавство” є формування “уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу” [2: 18].

Проведений аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що у вітчизняній педагогічній науці накопичено певний досвід з проблеми дослідження. Наприклад, деякі аспекти цього питання висвітлювалися ще у творах Б. Грінченка, М. Корфа, Н. Левицького, М. Пирогова, Г. Сковороди, К. Ушинського та ін., які у своїх роботах приділяли значну увагу отриманню учнями узагальнених знань, умінь і навичок, формуванню світоглядних уявлень дітей. Обґрунтуванням наукового світогляду займалися Р.Арцішевський, С.Гончаренко, П.Гуревич, Є.Думаненко, П. Дишлевий, Б.Кедров, С.Кримський, І.Почечуєв, Ю.Руденко, В.Степін, та ін. Проблеми формування наукового світорозуміння та наукової картини світу розглядаються в працях Л. Денисова, В.Єфіменка, Б. Кузнецова, С. Мелюхіна, Є. Моносзона, М. Мостепаненка, В. Мутановського, В. Несторенка, І. Пригожина, В. Степина, Л. Яценка та інших. Вони досліджували загальні та окремі питання формування наукової картини світу.

Необхідність формування наукової картини світу в підростаючого покоління українців, актуальність даної проблеми в умовах становлення незалежної держави, недостатність наукових розробок з означеної проблеми, її важливість у соціально-педагогічному аспекті й зумовили мету статті – розгляд формування наукової картини світу залежно від суспільно-історичних умов життя людей.

Термін “наукова картина світу” вперше з’явився в науковому обігу в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. У цей період його широко застосовували природодослідники, зокрема Д.Максвелл, М.Планк та ін. Під ним вони розуміли основні уявлення певної галузі науки про досліджувану реальність, яка була відображена у системі фундаментальних понять та принципів. Тому і сьогодні ми часто використовуємо поняття “фізична картина світу”,

“хімічна картина світу”, “біологічна картина світу” тощо. У той самий час термін “наукова картина світу” є універсальним та одним із основних понять усіх галузей науки, а поняття: “картина світу” “наукова картина світу”, “загальнонаукова картина світу”, “частково-наукова картина світу”, “природничонаукова картина світу”, “фізична картина світу” та інші подібні до них широко застосовують дослідники різних наукових галузей.

На сьогодні існує значна кількість наукових джерел, де розглядаються різні аспекти наукової картини світу, але, як підкреслила Л.Мікешина, у сучасній філософській і природничонауковій літературі немає єдиного поняття “наукова картина світу”, а є ціле “гніздо понять” [7: 71]. На наш погляд, певну розбіжність в існуючих поняттях пояснюють, в першу чергу, масштабність та різнобічне вивчення наукової картини світу, а тому однозначного і точного визначення цього поняття поки що немає і мабуть, не буде.

Слід урахувати, що картина світу є засобом орієнтації особистості в олюдненому світі. Тому наукове пізнання у своєму історичному розвитку здійснює перехід від відносно до абсолютної істини, від неповного знання до більш повного та більш адекватного дійсності. Але людство завжди вносить у схематику світу елементи, які містять невірні уявлення про реальні процеси, а звідси картина світу завжди несе в собі значну міру суб’єктивності. Тобто виникає розпливчатість, різноваріантність картини світу у кожної особистості. Разом із тим вона в значній мірі відображає об’єктивну істину на основі соціальної потреби у монічному баченні дійсності.

Наукова картина світу сама по собі не може стати основою світогляду, адже наукові знання не мають достатнього смислового потенціалу, закінченості та істинності для того, щоб стати основою самовизначення, самореалізації і поведінки в оточуючій дійсності. У реальному житті ніколи не буває світоглядної одноманітності, монолітності та незмінності. А тому світогляд сцієнтизму, побудований на основі наукової картини світу (на основі абсолютизації науково-технічного знання), обернувся для людей екологічними катастрофами, спотвореною природою, техногенними катастрофами тощо [10].

Наукове розуміння і вивчення наукової картини світу пов’язане також з ім’ям А.Ейнштейна, який вважав, що людина завжди прагне певними адекватними засобами створити собі просту і зрозумілу їй картину світу. Цим займаються і художник, і поет, і філософ, і дослідник природи, але кожен по-своєму. Цю картину світу і її оформлення людина переносить у центр свого духовного життя для того, щоб знайти в ній спокій і упевненість [4: 9].

Визначення поняття “картина світу” міститься, наприклад, у філософському словнику за редакцією І.Фролова. Там під картиною світу розуміють цілісний образ світу, який має історично обумовлений характер, формується в суспільстві у межах існуючих світоглядних установок та є необхідним моментом життєдіяльності індивіда і зумовлює специфічний спосіб сприйняття світу [12: 234].

Специфічними для людини є картини світу, породжені розвитком суспільства. М.Марков звертає нашу увагу на те, що в кожен історичний період на рівні наявних знань створюється своя суспільна картина світу. Ця картина світу на основі експериментальних фактів про властивості і закономірності об’єктивного світу домальовується у певній мірі суб’єктом. Таким чином, у картині світу завжди реалізується об’єктивне і суб’єктивне бачення світу, тобто у кожен історичний момент вона відображає об’єктивний світ, але тільки в тій мірі і з тією точністю, яка є на даний час у суспільстві. Окрім цього, картина світу офарбовується кожною особистістю у свої власні кольори. Але згодом виникають протиріччя між існуючою у людини картиною світу та наявними знаннями і виникає необхідність заміни певної частини картини світу [6: 219-242].

Конкретним і доступним “огляду” світ стає на рівні світосприйняття за допомогою отриманих знань та уявлень про нього, які сполучаються і створюють цілісний образ світу. На більш високому рівні (рівні світорозуміння) образ світу перетворюється у картину світу. Тому, як зазначає В.Нестеренко, картина світу залежно від рівня світорозуміння “може бути міфологічною або релігійною, буденною або філософською, художньою або науковою. Але в

усіх випадках вона відрізняється від образу світу тим, що містить у собі пояснення. Пояснення це стосується насамперед самого світу: його походження, способу його існування, його майбутньої долі (вічний він чи піде в небуття, відродиться знову чи зникне назавжди тощо). Поясненню підлягає й побудова світу, й характер пов'язаності його складових, і сенс подій, що в ньому відбуваються. В цьому знаходить людина ґрунт для мотивів своїх вчинків, для розбудови своєї життєвої стратегії” [10: 83-84]. Отже, багато в житті людини залежить від того, яка картина світу є для неї більш близькою, від її змісту.

Вважаємо за необхідне зазначити, що багато науковців (А.Астаф'єв, М.Мостепаненко, В.Степин, М.Шубас та ін.) підкреслюють, що природничонаукова картина світу є частиною загальної наукової картини світу, а остання – необхідним елементом наукового світогляду. Наукова картина світу є проміжною ланкою між філософією і конкретними науками. Тому вчені пропонують наукову картину світу розглядати як найбільш загальне конкретно наукове знання, яке безпосередньо пов'язане з філософією. Узагальнене досягнення природничих наук приводить до загальної картини явищ природи – природничонаукової картини світу, а узагальнені дані всіх суспільних наук – до побудови загальної наукової картини суспільних явищ. У той самий час можлива побудова менш загальних картин, наприклад, фізичної картини світу, яка може бути еталоном для формування картин світу в інших галузях знань (деякі науковці пропонують також ввести поняття “біологічна”, “хімічна”, “технічна” та ін. картини світу). Разом із тим будь-яка з природничонаукових картин світу виходить за межі своєї науки і обов'язково стикується із науковою картиною суспільних явищ. Аналогічне взаємопроникнення йде і в протилежному напрямі. Таким чином досягається синтез природничих і суспільних наук і формується єдина наукова картина світу. Тому поняття “наукова картина світу” відображає й інтеграційні процеси, які відбуваються в науці та суспільстві даної епохи. Наукова картина світу поряд з абстракціями, поняттями, законами виступає як засіб відображення світу у процесі людського пізнання і є результатом культурного розвитку суспільства, а тому, як стверджує В.Стьопін, у картину світу необхідно включати і сферу культури [1: 161-177; 8: 31-43; 11: 179-259; 13].

Єдність знань і поведінки людей підкріплюються уніфікацією суспільством образу реальної дійсності на основі узагальненої картини світу. Разом із тим у якості суспільного світогляду загальна картина світу існує головним чином у вигляді живого образу і не матеріалізується у культурі, у спеціальних і наукових текстах тощо. Картина світу завжди опредмечується тільки частково, ескізно у художніх творах, філософських трактатах, доповідях на конференціях, у роботах науковців тощо. Ураховуючи, що картину світу не можливо знайти у будь-яких джерелах у готовому вигляді і представити її як продукт безпосереднього аналізу, то для її формування необхідно акцентувати увагу не на готових картині і схематиці світу, а на процесах їх створення [3].

Разом із тим картина світу і не може бути повністю науковою, враховуючи те, що наука не може дати цілісної картини реальності, а залишається сукупністю теорій із різних наукових дисциплін. Вона формується у людини на основі побутової картини світу і міфологічного, художнього, творчого та іншого пізнання. Звідси і багатогранність та багатоваріантність картин світу людини і різна міра їхньої науковості [3].

Аналіз різноманітних варіантів визначень поняття “картина світу”, сформульованих науковцями, дозволяє зробити висновок, що вчені мають різні погляди на зміст, статус і значення як цього поняття, так і похідних від нього, на їх співвідношення. Науковці пояснюють такий стан справ тим, що реалізація принципу відображення здійснюється, по-перше, не завжди послідовно, а, по-друге, дуже часто ігнорується принцип системності. Вони звертають увагу на те, що часто різні картини світу аналізуються самі по собі без співвіднесення з предметом відображення. На їхню думку, поняття “картина світу” має виступати синтезатором не тільки наукових знань, але й художніх уявлень про світ. Разом із тим необхідно відрізнити наукові (категоріальні) картини світу від не наукових (наприклад,

художніх чи взагалі антинаукових) і більш обґрунтовано визначати статус тієї чи іншої картини світу, а особливо єдиної наукової картини світу.

Будь-який предмет у процесі життєдіяльності людини пізнається з різних сторін. Людина у кожному окремому випадку по-різному бачить його і по-різному взаємодіє з ним. Як наслідок, у неї зберігається певний чіткий образ (система образів), а не марево зображень, які постійно змінюються. Кожен окремий вид діяльності людини створює певне зображення предмета (чи розкриває певний його аспект), на основі якого від трудового акту виникає цілісний образ або цілісне уявлення предмета. Загальна картина світу – це інтегрований образ, єдність безлічі образів, різних сторін та проекцій дійсності. Вона постійно змінюється, рухається залежно від різноманітного сприйняття оточуючої дійсності. Приймаючи участь у виробництві, в наукових дослідженнях, в інженерному проектуванні тощо, людина неусвідомлено керується тією узагальненою картиною світу, яка виникає в неї (у той чи інший момент діяльності) на підставі отриманих знань та індивідуального і колективного досвіду.

Кожна людина по-своєму сприймає оточуючу дійсність і формує свою власну картину світу, але вона одночасно є носієм суспільної картини світу, яка виходить за межі безпосереднього сприйняття окремої особистості. Тому картина світу індивідуума відображає об'єктивні зв'язки дійсності, які накопичило людство в ході історичного розвитку, і завжди характеризується усвідомленістю на основі світобачень, які склалися у даній культурі. Отже, суспільна картина світу для кожної особистості є універсальним засобом орієнтації у людському суспільстві [3].

Для того, щоб мати власні погляди на світ, людина повинна уявляти його в усій цілісності та єдності. Відсутність у людини бажання бачити у наявній у неї частині світу весь світ у цілому і спонукає до розбудови світу у собі. А для цього потрібні певні зусилля, мобілізація внутрішніх резервів та проектування образів світу на власне світобачення, тобто безпосереднє включення людини у стосунки зі світом. Саме в межах існуючого світогляду відкривається недостатність знань для відтворення цілісної картини світу. Разом із тим знання ніколи не бувають завершеними, але для людини і не потрібні докази істинності знань. Їй потрібна лише впевненість у їхній істинності для вибудови своєї орієнтації у світі, своєї картини світу [10: 76-79].

Специфічною частиною наукової картини світу є технічна картина світу, яка з однієї сторони побудована на наукових знаннях, а з іншої – на практичному використанні людиною у своєму житті різноманітних технічних пристроїв і машин. Технічна картина світу дозволяє отримати цілісне загальне уявлення про техносферу, а її формування і розвиток виступають умовою створення нових складних технічних систем і надають можливості для прогнозування їх розвитку. Технічна картина світу являє собою систему вихідних концептуальних принципів і понять, які пов'язані із наочними образами, дають загальну уяву про техносферу та слугують теоретичним базисом наукового дослідження в технічних науках. Наукові знання – це не тільки сукупність певних понять, а й результат трудової діяльності історично реальних людей. М.Шубас висунув два положення, які, на його думку, покладено в основу побудови технічної картини світу, а саме: 1) про відносний характер інформаційних процесів, які залежать від суб'єкта і засобів їх пізнання; 2) про неможливість детально описати інформаційні процеси. Науковець пояснює, що нескінченна кількість умов їх визначення не дає можливості дати вичерпного опису. Тому процес управління завжди проходить при неповній інформації, а технічна картина світу є моделлю ймовірного універсального пояснення поведінки техносфери, яка все більше розширюється. Звідси, по-перше, під технічною картиною світу розуміють не універсальну картину світу на зразок філософської, а лише певну онтологічну інтерпретацію нових методологічних установок технознання, а, по друге, це завдання вирішується представниками технічних наук у межах своєї галузі при неусвідомленому використанні філософських засобів. М.Шубас зазначає, що технічну картину світу можна охарактеризувати як цілісну і загальну концепцію технічних наук, яка розкриває будову, відносини, взаємодію, мінливість та сталість техносфери.

Цілісність в межах техносфери, як і будь-яке інше її технічне явище, безпосередньо або опосередковано взаємопов'язана і зазнає взаємовпливів, тоді як за межами техносфери ці зв'язки будуть такими, що на них можна не зважати [13].

З точки зору техніки як науки про технічну реальність Б.Кудрін виділив класичну, ймовірну і ценологічну картини світу. Цей поділ він виділив на основі того, що людина може розрізняти мертве (фізичне), живе (біологічне), технічне (штучне). Технічне може бути технічно мертвим (матеріали, вироби, запчастини); технічно живим (гібриди рослин, вівця Доллі); техніко-технічним (технетичним) – поєднання технічно мертвого з технічно живим (інтелектуально-технічним) (“думаюча та відчуваюча машина”) [5].

Картина світу може бути науковою або не науковою. Враховуючи те, що об'єктом нашого дослідження виступає педагогічний процес загальноосвітньої школи, а дисципліни, які там викладають, є науковими, нас, передусім, цікавить процес формування наукової картини світу. Тим більше, що експансія на наукову картину світу дитини відбувається, в першу чергу, через ті науки, які є в змісті освіти загальноосвітніх навчальних закладів.

З огляду на це, вважаємо, що наукова картина світу – це картина, яка виникає в дитини внаслідок усвідомлення нею отриманих знань, упорядкування, узагальнення інформації щодо світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття. Тобто вона являє собою інтегровану сукупність знань, понять людини про оточуючий світ та саму себе.

Отже, картина світу завжди вибудовувалась на основі конкретного історичного досвіду людського бачення природи, суспільства, людини. На відміну від неї наукова картина світу містить усю сукупність отриманих людиною знань про предмети та явища природи, про суспільство і зберігає свою об'єктивну цінність у розвитку людської думки. Тобто вона є продуктом теоретичної і практичної діяльності людини та її творчості в усіх наукових галузях і завжди буде нести в собі як єдність, так і багатогранність свого прояву. На нашу думку, подальші дослідження можуть бути присвячені методологічним та методичним проблемам формування наукової картини світу учнів на основі зміни змісту навчання в загальноосвітніх школах.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Астафьев А.К. Понятие картины мира и изменение эволюционных концепций в биологии: В кн. Философия и развитие естественнонаучной картины мира (Межвузовский сборник). – Л.: Из-во Ленинградского университета, 1981. – 222 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Управління школою. – 2004. – № 4. (52). – С.2– 31.
3. Дышлевый П.И., Яценко Л.В. Что такое общая картина мира. – М.: Знание, 1984. – 64 с.
4. Ейнштейн А. Физика и реальность. – М.: Наука, 1965. – 90 с.
5. Кудрин Б.И. Технетика: новая парадигма философии техники (третья научная картина мира). – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998. – 40с.
6. Марков М.А. О единстве и многообразии форм материи в физической картине мира. В кн. Диалектика в науках о природе и человеке. – М.: Наука, 1983. – Т.2. – 414 с.
7. Микешина Л.А. Детерминация естественнонаучного познания. – Л.: Из-во Ленинградского университета, 1977. – 174 с.
8. Мостепаненко М.В. Научная картина мира и мировоззрение. В кн. Философия и развитие естественнонаучной картины мира (Межвузовский сборник). – Л.: Из-во Ленинградского университета, 1981. – 222 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002 р. №347/2002 / Освіта України. – 2002. – № 33. – С.4– 6.
10. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини: Навчальний посібник для студентів вищих учбових закладів – К.: Абрис, 1995. – 336 с.
11. Степин В.С. Структура и эволюция теоретических знаний. В кн. Природа научного познания: логико-методологический аспект. – Минск: Из-во БГУ, 1979. – 272 с.
12. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
13. Шубас М.Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс. – Вильнюс: Минтис, 1982. – 173 с.

**РОЗРОБКА ОСНОВНИХ ПОЛОЖЕНЬ ТЕОРІЇ СТРУКТУРИ ЗМІСТУ  
ОСВІТИ У 70-ТІ РОКИ ХХ СТ.**

*Статтю присвячено розробці основних положень теорії структури змісту освіти у 70-ті роки ХХ століття.*

*Clause it is devoted to development of substantive provisions of the theory of structure of the maintenance of formation in 70th years XX of century.*

Історико-педагогічне осмислення дидактичного досвіду минулого в аспекті сучасних освітніх парадигм має, на наш погляд, значення як з точки зору збереження наступності в розвитку вітчизняної дидактичної думки, так і з точки зору можливостей його багатоаспектного впливу на інноваційні процеси в сучасній освітній системі. Це твердження ґрунтується на методологічних підходах до вивчення вітчизняної педагогічної думки, обґрунтованих у публікаціях О. Савченко, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Історичний досвід розбудови та практичної реалізації змісту загальної середньої освіти завжди був у полі зору науковців. Питання відбору та дидактичного оформлення змісту освіти в історії дидактики відображено в дослідженнях А. Алексюка, Р. Вендровської, С. Гончаренка, В. Вихрущ, Т. Завгородньої, Б. Єсіпова, В. Краєвського, І. Лернера, Ю. Мальованого, В. Помагайби, О. Савченко, М. Скаткіна, О. Сухомлинської та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо відображено процес розвитку теорії змісту освіти в 60-х – 70-х рр. ХХ ст., немає цілісного дослідження практики відбору та структурування змісту навчання в історії вітчизняної школи цього періоду.

Результатом шкільної реформи середини 60-х р. стали значні позитивні зміни у теорії та практиці розбудови змісту загальної середньої освіти. Проте, незважаючи на постійне вдосконалення навчальних планів та програм до початку 1970-х р. усе ще не вдалося вирішити проблему оптимального його структурування. Причиною цього був, на думку відомого вітчизняного педагога М. Скаткіна, той факт, що "...педагогічна наука, ... виявилася недостатньо підготовленою до вирішення складних практичних завдань, пов'язаних з перебудовою змісту загальної освіти" [1: 49]. Останній протягом багатьох десятиліть розбудовувався виключно емпіричним шляхом. Однак метод проб і помилок, що дотепер більш-менш успішно реалізувався у процесі відбору змісту освіти, уже не виправдував себе. Величезний емпіричний досвід побудови змісту освіти потребував теоретичного обґрунтування.

На нашу думку, численні дослідження проблеми теоретичного обґрунтування змісту та структури освіти не в останню чергу були зумовлені тим фактом, що був накопичений і піддавався протягом попереднього десятиліття аналізу та систематизації величезний практичний досвід відбору змісту освіти. З іншого боку, хоч на той час і не було створено теорії, щоб повною мірою відповідали на всі питання щодо закономірностей структурування змісту освіти проте істотно просунулося вперед наукове пізнання в галузі загальних питань педагогіки, було уточнене як саме поняття освіти, так і окремі аспекти її змісту. Це створювало сприятливі передумови для розробки теорії структури змісту освіти.

У цей період у вітчизняній педагогічній думці з'являється ряд публікацій, присвячених окремим питанням структури змісту освіти в цілому (перелік навчальних предметів, їх взаємозв'язок, послідовність вивчення, характер взаємозв'язків між навчальними предметами, структурі окремих навчальних предметів). Численні наукові публікації (І. Зверева, Н. Антонова, П. Новикова, П. Кулагіна, В. Краєвського, В. Онищука, М. Скаткіна та ін.) присвячуються теорії навчального предмета, підходам до побудови навчальних планів та програм, структуруванню навчального матеріалу [2].

На початку 1970-х р. побачили світ ґрунтовні роботи відомих психологів В. Давидова, Л. Занкова та очолюваних ними колективів, присвячені деяким аспектам теоретичного обґрунтування відбору й структурування змісту початкової освіти [3]. Так, В. Давидов у своїй роботі “Види узагальнення в навчанні” у рамках розробленої ним теорії навчальної діяльності опирався на поняття змістовних узагальнень, виділених ним щодо структури мислення. Зміст освіти, за В. Давидовим, повинен спрямовуватись на розвиток науково-теоретичного мислення, а побудова навчальних предметів повинна здійснюватися відповідно зі способом наукового викладу матеріалу [4: 408]. Л. Занков висунув положення про триєдність освітнього процесу, що включає в себе навчання, виховання й розвиток. Тільки враховуючи усі складові освіти, можна сформулювати його оптимальний зміст [5].

На початку 70-х р. активно розроблялась теорія структури особистості, основні положення якої були викладені у працях провідних вітчизняних психологів В. Ананьєва, О. Леонтєва, П. Гальперіна, М. Каганова, Л. Божович, А. Ковальова, К. Платонова та ін. [6].

Зокрема у праці Б. Ананьєва “Людина як предмет пізнання” учений, провівши аналіз місця й ролі людини у світі, запропонував концепцію структури особистості, де відбите все різноманіття його “іпостасей”. Людина – жива біологічна істота, яка виступає, з одного боку, як вид – індивід, а з іншого боку, як особистість, що є суб’єктом і об’єктом історичного процесу [6: 170-175]. Важливо, що перераховані сторони людини не протиставляються один одному, тому розвиток його являє собою єдність онтофілогенезу й життєвого шляху. Даний підхід допомагає краще зрозуміти сутність особистості, всю її складність і багатогранність проявів.

У 1960-70-ті рр. проблема трактування поняття “особистість” набула особливої актуальності. Як указують відомі російські історики психології О. Петровський і М. Ярошевський, до середини 1970-х р. був подоланий так званий “колекціоністський” підхід до особистості, що припускає її розгляд як певний набір якостей, характеристик, властивостей. Подібна орієнтація істотно ускладнювала перехід “від загально-психологічного розуміння особистості до розгляду проблем її формування у віковій і педагогічній психології...” [7: 224]. На зміну колекціоністському підходу прийшов системний підхід, що припускає розгляд особистості у всій сукупності взаємин його біологічних і соціально опосередкованих властивостей. Змістово таке трактування поняття “особистість” у цілому зберігається й сьогодні.

Традиційно особистість розглядається у вузькому й широкому смислах. Розуміння особистості у вузькому смислі відбиває ту галузь наукового знання, в якій вона розглядається. Широкий же зміст трактування особистості враховує множинність її взаємин із природою й соціальним середовищем. Широке трактування поняття “особистість” має на увазі всю сукупність психологічних якостей, що характеризують людину. Так, з позицій системно діяльнісного підходу особистість розуміється як “...відносно стійка сукупність психічних властивостей, як результат включення індивіда в простір суспільних зв’язків... індивід як суб’єкт соціальної діяльності” [8: 523].

Особистість у широкому трактуванні цього поняття знайшла своє відображення у роботах К. Платонова, А. Ковальова, М. Кагана та ін. Так, концепція К. Платонова до визначення особистості і її складових пропонує біосоціальну ієрархічну структуру, до складу якої входять наступні підструктури:

1. Спрямованість;
2. Досвід (знання, уміння, навички);
3. Індивідуальні особливості різних форм відбиття (відчуття, сприйняття, пам’яті, мислення);
4. Об’єднані властивості темпераменту [9: 15-16].

Як видно із поданого вище переліку, К. Платонов не включив у загальну структуру здібності й характер. До того ж недолік даного підходу полягав у тому, що “загальна структура особистості інтерпретувалася... як якась сукупність її біологічних і соціально-обумовлених властивостей” [9: 18].

О. Ковальов виділяв наступні компоненти в структурі особистості:

1. Спрямованість;
2. Здібності;
3. Характер;
4. Система керування “Я”;
5. Психічні процеси і стани [10].

Проте, включивши до переліку особистісних характеристик здібності й характер, О.Ковальов знехтував досвідом (знаннями, уміннями й навичками).

Діяльнісний підхід до вивчення особистості активно розвивав і О.Леонт'єв, обґрунтувавши, що тільки в діяльності особистість формується й реалізує свої характеристики.

Слід відмітити, що поняття “діяльність” у педагогічних і психологічних науках відрізняється своєю неоднозначністю при трактуванні. Так, у психології діяльність розуміється як “...специфічний вид активності людини, спрямована на пізнання й творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування” [11: 299]. Педагогічний підхід до визначення даного поняття відбиває суспільний характер діяльності, що розглядається як “... специфічна форма суспільно-історичного буття людей, цілеспрямоване перетворення ними природної й соціальної дійсності” [12: 98].

Незважаючи на різницю в акцентах, у визначенні даного поняття у педагогічній та психологічних науках, більшість дослідників, які вивчали розглянуту категорію, єдині в думці щодо її основних характеристик. Будь-яка діяльність відрізняється наявністю мети, а також характеризується предметністю. При цьому кожен вид діяльності буде наповнюватися своїм предметним змістом [13].

На початок 70-х р. було систематизовано та узагальнено наявні у попередній період дослідження про структуру наукового знання. Так, структура, розроблена на основі концепції О. Ляпунова містить наступні галузі (комплекси) наук:

- 1) точні (математика, кібернетика й регулювання, статистика, механіка, фізика, енергетика, технічні науки);
- 2) природничі (астрономія, геологія, географія, хімія й біологія);
- 3) суспільні (економіка, філософія, історія, лінгвістика, літературознавство, психологія, соціологія, юридичні науки) [14].

Таким чином, у 1970-х р. в області досліджень структури змісту освіти назріла необхідність для систематизації накопиченого досвіду, були створені передумови для вдосконалювання теорії структури змісту освіти: розроблені теорії структури особистості, сформована структура наукового знання, активно вивчалися питання зв'язані зі структурою навчальних предметів, їхнього набору й послідовності, досліджувалися особливості обліку міжпредметних зв'язків.

Першим кроком у розробці теорії структури змісту загальної середньої освіти стала стаття В. Ледньова “Деякі актуальні питання предметної структури змісту загальної середньої освіти” [15: 10-12] (вперше опублікована у кінці 60-х р.), у якій автор визначив напрямки вирішення проблеми розробки теоретичних основ структурування змісту освіти, що припускають аналіз його базових детермінант: компонентів структури особистості й структури наукового знання. Вихідною ідеєю для пошуків В. Ледньова стало твердження К. Ушинського, що “якщо педагогіка хоче всебічно виховувати людину, то вона повинна, насамперед, всебічно вивчити її”. В. Ледньов звернувся, для реконструкції процесу розробки основних положень досліджуваної теорії, до теорії структури особистості, дослідив механізм впливу структури особистості на зміст освіти.

В. Ледньовим у процесі розробки теорії структури змісту загальної середньої освіти був проведений аналіз основних концепцій особистості, результати якого дозволили йому виділити три основні групи компонентів, що обов'язково присутні в структурі особистості з яких би позицій вона не розглядалася. Ці групи компонентів узагальнюють основні складові



особистості й представлені як функціональні механізми психіки, досвід особистості, узагальнені типологічні властивості особистості [16].

Подальші дослідження базових основ особистості, її динаміки, здійснювані В. Ледньовим, привели до розробки сукупної моделі, що відбиває систему сторін і компонентів структури особистості. Дана модель містить такі компоненти:

1. “Статичний розріз” структури особистості:

- досвід особистості;
- функціональні механізми психіки;
- типологічні властивості особистості.

2. Динаміка особистості:

- діяльність;
- становлення особистості.

3. Онто- і філогенетичні аспекти особистості.

Співвідношення природного й соціального в особистості [16: 23].

Виділені компоненти, на думку В. Ледньова, виражають статичний аспект структури особистості і є основними й достатніми для її характеристики, оскільки виражають її загальну структуру. Незважаючи на це, цим усі компоненти особистості не вичерпуються. Характер співвідношення виділених компонентів структури особистості полягає в тому, що ці “статичні “розрізи” перебувають у залежності один від одного й при вивченні одного з них завжди проглядаються два інших [17: 15]. Представлена структура відбиває системний підхід до організації складових особистості, тому дозволяє представити в узагальненому виді всю сукупність її характеристик.

У процесі реальної життєдіяльності особистість не статична, вона перебуває в постійному русі, взаємодії з навколишнім середовищем, тому тільки розгляд особистості в її динаміці дозволяє створити картину, що відбиває її сутність. У силу того, що поняття діяльності нерозривно пов’язане з поняттям розвитку, такий підхід особливо важливий у рамках дослідження проблеми розвитку особистості

У результаті дослідження проблеми змісту й структури діяльності найважливішим методологічним положенням для наступної розробки В.Ледньовим теорії структури змісту освіти стало виділення і аналіз складових діяльності. Опираючись на основні теоретичні положення структури діяльності, В. Ледньов охарактеризував її у такий спосіб: “види діяльності, ... виконувані людиною, включеної одночасно в різні суспільні відносини; види діяльності, ... що забезпечують ефективність дій у різних сферах прикладення зусиль людини” [17: 41-42].

Педагог виділив дві групи видів діяльності:

- 1) види діяльності, зокрема, до яких відносяться й професійні, спрямовані на безпосереднє перетворення навколишньої дійсності;
- 2) види діяльності, що обслуговують і забезпечують успішність будь-якої іншої діяльності людини. Це розумова, моральна, комунікативна, естетична, трудова й фізична діяльність.

Наведені положення дозволили у подальшому В. Ледньову визначити роль структури діяльності у формуванні змісту освіти як фактора, обумовленого багатьма в чому цілями освіти.

Узагальнивши свій аналіз структури особистості та діяльності стосовно проблеми змісту освіти, дійшов висновку про необхідність врахування наступних моментів:

1. Процес формування особистості характеризується двома сторонами діяльності: а) діяльність, що визначається специфікою конкретного її предмета (для структури змісту загальної середньої освіти це розумова, моральна, трудова, фізична, естетична й комунікативна діяльність); б) діяльність, що має специфіку, обумовлену структурою об’єкта вивчення.
2. Процес навчання повинен здійснюватися шляхом від теорії до практики. Це передбачає теоретичне й практичне навчання, що у реалізації змісту загальної середньої освіти означає необхідність здійснення трудової підготовки.

3. На структуру змісту освіти впливають також вікові особливості учнів, необхідність індивідуалізації їх розвитку (закономірності реалізуються шляхом введення обов'язкових занять за вибором, факультативних занять і поетапного освоєння змісту освіти).

Виділення цих закономірностей і розуміння необхідності врахування перерахованих вище закономірностей при побудові змісту навчально-виховного процесу не було новим у вітчизняній педагогіці. Заслуга В. Ледньова полягає у тому, що він уперше, пройшовши шлях дослідження впливу структури особистості, діяльності на структуру змісту освіти, удалося обґрунтувати й привести в систему даний набір факторів, що впливають на процес структурування змісту освіти.

Рівень наукового пізнання в галузі досліджуваної теорії у досліджуваній період дозволяв говорити як про загальновизнаний факт, що структуру змісту освіти визначає структура об'єкта вивчення, тобто наявна залежність структури змісту від специфіки конкретного предмета освоюваної діяльності.

У процесі аналізу характеру впливу структури об'єкта вивчення на структуру змісту загальної середньої освіти В.С. Ледньов взяв за основу підходи до організації структури наукового знання Ф.Енгельса та Б.Кедрова, що виділив основні розділи наукового знання: природознавство, загальні науки й філософію.

Проаналізувавши підходи різних учених до структури наукового знання, В. Ледньов запропонував структуру об'єкта вивчення, виділену для змісту загальної середньої освіти, що являла собою перелік генеральних галузей наукового знання, які повинні були знайти відображення в наборі предметів, необхідних для освоєння програми загальноосвітньої школи (таблиця 1).

Таблиця 1.

### Генеральні галузі наукового знання

Філософія математика		
Фізика, хімія, географія, космологія	Науки, що вивчають матеріально-енергетичну організацію матерії	Центральна галузь наукового знання
Кібернетика, біологія, антропологічні науки, суспільні науки, технічні науки	Науки, вивчаючі антиентропійну організацію матерії	
Практичні науки		

Таким чином, дослідження з визначення структури наукового знання дозволили систематизувати й узагальнити попередній досвід теоретичного обґрунтування структури наук і визначити, з урахуванням сучасної системи наук, генеральні галузі наукового знання. Тим самим було здійснене корегування змісту загальноосвітньої підготовки з метою приведення її в більшу відповідність із основними інваріантними аспектами діяльності, що забезпечують всебічний розвиток особистості.

Дослідження впливу різних явищ на процес структурування змісту загальної середньої освіти визначило його основні системоутворюючі положення. У силу цього структура змісту загальної середньої освіти за Ледньовим детермінується:

1. Структурою діяльності, що не визначається конкретним предметом і забезпечує ефективність досягнення поставлених цілей (розумова, моральна, фізична, естетична, трудова, комунікативна діяльність).

2. Структурою наукового знання, що дозволяє сформувати всебічне уявлення про світ, реалізувати складові структури діяльності, характерної для загальноосвітньої школи.

3. Розподілом освіти на теоретичну й практичну. Тим самим була обґрунтована необхідність обліку в змісті загальної освіти принципу політехнічності, важливості введення трудової підготовки учнів.

4. Необхідністю обліку фактору індивідуальності розвитку. Реалізована в змісті загальної середньої освіти за допомогою введення факультативних занять [16].

Відповідно до концепції В. Ледньова, відбір змісту освіти повинен здійснюватись відповідно із поставленими цілями освіти на підставі визначення детермінанти (фактору), що впливають на перелік структурних компонентів змісту освіти. Стосовно загальної середньої освіти такою метою у 70-ті р. було виховання всесторонньо розвиненої особистості, а структура змісту визначається двома детермінантами:

- структура досвіду особистості і відповідна їй структура діяльності;
- структура об'єкта вивчення [16: 71].

Перша детермінанта, структура досвіду особистості, ізоморфна структурі соціального досвіду. В ній виділяються наступні компоненти: розумова, моральна, трудова, комунікативна, естетична і фізична культура людини [Проблеми структури, с. 18]. Їм відповідають і сторони (компоненти структури) діяльності: пізнавальна, ціннісно-зорієнтована (цілемотивована), перетворююча, комунікативна, естетична і фізична [16: 79]. В. Ледньов твердив, що між структурою досвіду особистості і структурою змісту освіти існує кореляція: зміст загальної освіти поділяється на групи навчальних предметів, які за своєю загальною спрямованістю відповідають кожному з компонентів досвіду особистості [18: 71].

У процесі розробки структури змісту загальної освіти В. Ледньовим були зіставлені галузі наукового знання й неспецифічні види діяльності, що у підсумку дало можливість скласти перелік груп обов'язкових дисциплін для засвоєння учнями загальноосвітньої середньої школи. У даний перелік включені: філософія, математика, фізика й астрономія, хімія, географія, кібернетика, біологія, психологія, суспільствознавство, етика, мова, трудове (практичне) навчання. Нововведенням у виділеній групі загальноосвітніх дисциплін було обґрунтування необхідності вивчення таких курсів як кібернетика (інформатика), психологія, етика, тим самим наочно показано, що побудова змісту утворення без повноцінної теорії структури змісту освіти не відбиває всієї повноти знань, необхідних для реалізації цілей освіти.

На думку дослідника, зміст освіти – це частина людської культури, що надається індивіду для засвоєння, відібрана і структурована таким чином, щоб її засвоєння спрямовувало розвиток особистості відповідно з метою виховання. Зміст освіти – це те, що надається індивіду і засвоюється ним у “відкритому вигляді” через зміст навчального матеріалу і в “прихованому”, через ті форми й методи, через ті види діяльності, які програмується освітою як процесом. Точніше кажучи, “зміст освіти – це зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою чого є відповідним чином організована діяльність” [16: 54].

Автор концепції розглядає проблему побудови змісту освіти на рівні навчального предмета. Він визначає зміст освіти як зміст триединого цілісного процесу освіти особистості – засвоєння досвіду попередніх поколінь, типологічних якостей особистості, її розумового та фізичного розвитку. Такі компоненти, як функціональні механізми психіки, типологічні властивості й індивідуальні якості особистості, не впливають, на думку В.Ледньова, на інваріантну структуру змісту освіти (в плані визначення набору навчальних предметів) [16: 18].

Об'єктом вивчення в загальній освіті є вся оточуюча людину дійсність [16: 71], тому структура об'єкта вивчення (друга детермінанта) визначається структурою самої дійсності, чи матерії, яка “відображена у предметній структурі наукового знання, що поступово наближається до об'єктивного відображення дійсності” [16: 84]. Таким чином, “систематичному вивченню підлягають сторони дійсності, які в сумі складають сукупний предмет науки” [16: 100].

Учений взяв за основу компонента структуру особистості (досвід особистості, функціональні механізми психіки, типологічні властивості психіки) і класифікацію наук, розроблену Ф.Енгельсом, і обґрунтував закономірність, згідно якої відбір навчальних

дисциплін до навчального плану повинен обумовлюватись інваріантною структурою діяльності [16: 114 – 117]. Ця концепція змісту освіти відповідає на питання про те, які навчальні предмети повинні бути вміщені до навчального плану того чи іншого навчального закладу, поглиблює розуміння освіти в єдності його складу і функцій.

Таким чином, у 70-ті роки ХХ ст. був зроблений величезний крок вперед на шляху обґрунтування цілісної теорії змісту освіти. Однак у вітчизняній педагогіці, яка розвивалась десятки років в умовах шкільної мономоделі, зміст освіти пов'язувався з сукупністю інформації, а його компонентами вважались знання, уміння та навички. За таких умов концепція В. Ледньова, що розширювала розуміння змісту освіти у єдності його структури та функцій не була реалізована в практиці освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. – М.: Знания, 1981. – 96 с.
2. Методологічні проблеми розвитку педагогічної науки / Під ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткіна, Я.С. Турбовського. – М.: Педагогіка, 1985. – 240 с.; Онишук В.О. Деякі проблеми навчання старшокласників// Радянська школа.-1975. – №7.
3. Давидов В.В. Виды обобщений в обучении: Психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.; Давидов В.В. Особенности реализации содержательного обобщения в обучении // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Образование, 1987. – С. 401-408.; Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Образование, 1968. – 175 с.
4. Давидов В.В. Особенности реализации содержательного обобщения в обучении // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Образование, 1987. – С. 401-408.
5. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Образование, 1968. – 175 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.; Ковалев А.Г. Психология личности. – М., 1970. – 391 с.
7. Методологические проблемы развития педагогической науки. / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткіна, Я.С. Турбовського. – М.: Педагогіка, 1985. – 240 с.
8. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основания теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
10. Ковалев А.Г. Психология личности. – М., 1970. – 391 с.
11. Основы психологии / За заг. ред. О.В.Киричука та В.А.Роменця. – К.: Либідь. – 630 с.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Л.: Либідь, 1997. – 373 с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – С-Пб.: Питер, 2003. – 720 с.
14. Леднев В.С. Содержание образования: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
15. Леднев В.С. Некоторые актуальные вопросы предметной структуры содержания образования // Академик Российской академии образования Леднев Вадим Семенович. К 70-летию со дня рождения / Сост. П.Ф. Кубрушко, М.В. Рыжаков и Р.С. Бозиев. – М., 2002. – 42 с.
16. Леднев В. Содержание общего образования. Проблемы структуры. – М., 1980. – 264 с.
17. Леднев В.С. Структура педагогічної науки й структура академії педагогічних наук. – М.: Академія педагогічних наук СРСР, 1989. – 68 с.
18. Леднев В.С. Классификация наук. Материалы по проблеме “Перспективы развития советской школы на ближайшие 30 лет”. – М., 1971. – 95 с.

## ***І.ТКАЧЕНКО ТА ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ***

*Статтю присвячено висвітленню проблем трудової підготовки учнів сільських шкіл України кінця ХХ – початку ХХІ століття та шляхам їх подолання, запропонованим видатним вітчизняним педагогом І.Ткаченком наприкінці минулого тисячоліття.*

*The article is devoted to disclosing the problems of pupils' labour preparation at rural schools of Ukraine at the end XX – begin XXI centuries and to the ways of their overcoming, offered by famous domestic teacher I.Tkachenko at the end of the last century.*

Сьогодні трудова підготовка учнів переживає далеко не найкращі часи. Це не дивно, адже, з одного боку, робітничі професії більше не приваблюють підростаюче покоління, а з іншого – загальноосвітні школи майже не працюють над тим, щоб змінити ситуацію, що склалася.

Пояснити зазначене легко, оскільки сучасні школярі, як і їхні батьки, орієнтовані на здобуття престижних та високооплачуваних професій (юрист, податківець, митник, працівник банку тощо). Мабуть тому заклади освіти, передусім, намагаються дати учням якомога більше знань з основ наук, забуваючи при цьому про формування у них практичних умінь і навичок.

Особливо прикрим є те, що наприкінці ХХ століття майже зруйновано матеріально-технічну базу трудової підготовки як міських, так і сільських шкіл. Тому подекуди уроки трудового навчання почали проводитися на низькому рівні, а позаурочна робота з трудового виховання зникла.

У цей період занедбаний стан трудової підготовки підростаючого покоління викликав занепокоєння у багатьох науковців (Н.Калініченко, В.Мадзігон, О.Максимчук, В.Сидоренко, Г.Терещук, І.Ткаченко, Д.Тхоржевський та ін.), які не лише намагалися окреслити коло проблем, а й указували на шляхи їх вирішення.

Однією із найбільш значущих із них є стан трудового навчання і виховання учнів сільських шкіл. Водночас ці питання не знаходять належного відображення в дослідженнях науковців.

У даній публікації ми поставили за мету розглянути проблеми трудової підготовки учнів сільських шкіл України кінця ХХ – початку ХХІ століття та шляхи їх подолання, які наприкінці минулого тисячоліття запропонував видатний вітчизняний педагог І.Ткаченко.

Зауважимо, що на початку третього тисячоліття проблема освіти учнів сільських шкіл почала виходити далеко за межі освітянської галузі. Так сталося тому, що на селі освіта традиційно відіграє значно більшу роль, ніж у містах. Загальноосвітня школа тут виступає в якості осередку культури, цивілізації, гаранта стабільного розвитку. Це чи не єдиний освітньо-виховний і культурний центр роботи з дітьми і молоддю на селі. З огляду на зазначене, у сільському середовищі професія вчителя престижніша, ніж у містах. Відповідно він має більший вплив на школярів, ніж його колеги, що працюють у міських поселеннях. Сьогодні “хороша сільська школа є предметом гордості, свідченням добробуту й соціального благополуччя суспільства, міцності селянської общини”. Тому її можна розглядати “не просто як освітній заклад, а як системний чинник відродження українського села” [6: 76].

Разом із тим “хороша сільська школа” – явище, яке зустрічається не так часто, як хотілося б. Сьогодні для села все більш актуальною стає проблема доступності молоді до доброякісної освіти. З одного боку, Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ сторіччі передбачає забезпечення рівного доступу громадян України до доброякісної освіти незалежно від місця проживання, соціального походження і майнового стану, а також статі, віросповідання, етнічної належності та стану здоров'я, а з іншого, можливості сільської

молоді здобути доброякісну освіту дещо обмежені. Зазначене, передусім, стосується шкільної освіти.

На цьому наголошено у тематичній державній доповіді про становище дітей в Україні за підсумками 2004 року, де сказано: “Спостерігається суттєва різниця у рівні загальноосвітньої підготовки, яку отримують учні міських і сільських шкіл”. До того ж дані спеціальних обстежень “фіксують нижчий рівень навчальної успішності сільських старшокласників порівняно з їх міськими однолітками, меншу суб’єктивну значущість для них високих оцінок, нижчу загальну обізнаність тощо” [6: 84].

Дбаючи про освіту сільських дітей та намагаючись подолати численні проблеми, керівні органи наприкінці ХХ століття прийняли цілу низку правових документів, що визначають розвиток сучасної освіти на селі. До них можна віднести наступні:

- указ Президента України “Про державну підтримку підготовки фахівців для сільської місцевості” (19 березня 1999 р.);
- указ Президента України “Про додаткові заходи щодо фінансування загальної середньої освіти” (28 червня 1999 р.);
- указ Президента України “Про забезпечення економічних інтересів і соціального захисту працівників соціальної сфери села та вирішення окремих питань, що виникли в процесі проведення земельної реформи” (12 квітня 2000 р.);
- указ Президента України “Про першочергові заходи щодо підтримки розвитку соціальної сфери села” (15 липня 2002 р.);
- указ Президента України “Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні” (9 жовтня 2001 р.);
- закони України “Про загальну середню освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про дошкільну освіту”; “Про позашкільну освіту”.

Однак сільські школи, як і раніше, відчувають значні утруднення в організації навчально-виховного процесу, забезпеченні кадрами, матеріально-технічному оснащенні тощо.

Численні соціально-педагогічні проблеми мають малокомплектні школи розташовані у сільській місцевості. Серед них слід назвати наступні:

- неповна кадрова забезпеченість учителями;
- підвищена завантаженість учителів і батьків домашнім та особистим підсобним господарством, а відповідно недостатня підготовленість учителів до уроків та низький рівень виконання дітьми домашніх завдань;
- перевантаження учнів самостійною роботою;
- обмеженість використання у навчально-виховному процесі різноманітних організаційних форм роботи.

На жаль, у сільській місцевості багато загальноосвітніх закладів є малокомплектними, що породжує низку соціально-економічних проблем:

- формальний підхід при обґрунтуванні видатків на утримання (на 1 дитину) зводить малокомплектні школи на значно нижчий рівень матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу, що, у свою чергу, позначається на умовах та якості навчання дітей у сільській місцевості;
- складність забезпечення вчителями малокомплектних сільських шкіл. Адже відчуваючи побутові негаразди, дефіцит спілкування, труднощі звикання до інших умов життя, молодий сільський учитель перебуває у стані постійного дискомфорту ще й тому, що не набув у вищому навчальному закладі ґрунтовних знань з тих предметів, котрим змушений навчати дітей при довантаженні до ставки. Як висновок, сільська школа потребує вчителя широкого профілю;
- застаріла навчально-матеріальна база. Засоби навчання не оновлювалися останні 10-15 років, що істотно впливає на якість освіти [6: 82].

Окрім того, через відсутність комп’ютерної техніки значна кількість сільських школярів не володіє сучасними інформаційними технологіями, а їхні вчителі через

недостатнє забезпечення більшості сільських бібліотек методичною літературою, відсутність належної допомоги від методичних служб, неможливість узяти участь у семінарах, конференціях, педчитаннях, недосконалість існуючої системи підвищення кваліфікації не мають змоги вдосконалювати свій професійний рівень [6: 85].

Слід також звернути увагу на те, що в сільських школах діти отримують реальні знання, рівень яких є нижчим, ніж в учнів міських поселень. Це має неабияке значення, адже визначає соціально-професійні орієнтації сільської молоді, впливає на соціальний склад студентів та позначається на освітньо-професійній характеристиці сільського населення. Так, проведений аналіз соціологічних даних щодо професійного вибору молодих людей з різних типів поселень показує, що “сільська молодь значно більше зорієнтована на професії, які не вимагають високого освітнього рівня на початку трудової діяльності або здобуття яких не зумовлене тривалим періодом навчання”. Учні сільських шкіл, які обирають професії, пов’язані з працею у сільському господарстві, в більшості випадків залишають загальноосвітні школи після отримання базової середньої освіти та продовжують навчання у професійно-технічних закладах. Однак у сільській місцевості працевлаштування випускників загальноосвітніх шкіл і професійно-технічних училищ є досить проблемним [6: 89-90].

Нагальною для сільської школи є проблема організації виробничого навчання учнів, що здобувають професії сільськогосподарського виробництва, у першу чергу механізаторські. Подолати цю проблему можна було б шляхом створення регіональних навчально-практичних центрів, де учні мали б можливість ознайомлюватися з новими технологіями виробництва, організацією роботи приватних фермерських підприємств, зразками нової техніки. Разом із тим, такі центри не можуть функціонувати без наявності в них нової техніки, насамперед вітчизняного виробництва. Але державним бюджетом України понад 10 років кошти на її придбання не передбачаються. Водночас, деякі сільські підприємства різних форм власності мають таку техніку. Тому керівникам закладів освіти слід провести роботу щодо залучення техніки названих підприємств для навчання учнів на основі взаємовигідних договорів [там само].

У цьому контексті слід також звернути увагу на інформацію, наведену у рішенні колегії Міністерства освіти УРСР № 14/8-3 від 28 жовтня 1998 року “Про стан та перспективи розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості”. Зокрема тут сказано, що протягом останніх років ХХ століття не проводилось оновлення навчального обладнання майстерень сільських шкіл, а діяльність міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, стан їх матеріально-технічного забезпечення та фінансування викликає занепокоєння. До того ж, “незважаючи на те, що загальноосвітні навчальні заклади сільської місцевості повинні привчати дітей до господарювання на землі, мати при школах підсобні господарства, як це було 5-10 років тому, то в даний час понад 1500 шкіл I-III ступеня не мають навіть навчально-дослідних ділянок і лише 405 шкіл мають підсобні господарства” [4: 10].

Ще однією проблемою є те, що підготовка робітників з числа сільської молоді здійснюється за досить обмеженим переліком професій. У той самий час для продуктивної зайнятості сільського населення перелік професій необхідно розширювати. Це особливо стосується професій переробного профілю, сфери послуг для села, сільського будівництва [6].

Наявність цих та інших проблем указує на необхідність збільшення уваги до сільської школи та детального її вивчення. Пильної уваги потребують також колишні здобутки сільських шкіл України щодо організації трудової підготовки учнів. Вони доводять, що на селі можна успішно здійснювати підготовку учнів до трудової діяльності.

На це свого часу вказував видатний вітчизняний педагог та директор сільської школи І.Ткаченко. Він висловлював чимало пропозицій щодо покращення трудового навчання і виховання. Так, після прийняття “Основних напрямів економічного і соціального розвитку СРСР на 1981-1985 рр. та на період до 1990 року” Іван Гурович власноруч написав 10 сторінок таких пропозицій, оскільки вважав, що в документі приділено недостатньо уваги ролі та місцю школи і суспільства у вирішенні даної проблеми. Його пропозиції стосувалися

проведення обласних заходів з реалізації положень названого документа. Вони були враховані в роботі облвно [9].

А.Розенберг звертає нашу увагу на те, що в останні роки життя (90-ті роки ХХ століття) педагог “тяжко переживав помітне зменшення уваги до трудового виховання школярів, зокрема до занедбання його матеріальної бази”, адже це “значно обмежує можливості педагогічного управління розвитком особистості, патріотичного виховання школярів, їх соціалізації” [5: 40].

Про занепокоєння І.Ткаченка майбутнім школярів пише також А.Іванко у своїх книгах “В.О.Сухомлинський, І.Г.Ткаченко: діалог самодостатніх педагогічних систем” і “Освітня діяльність та педагогічна спадщина І.Г.Ткаченка”. Дослідник звертає нашу увагу на слова педагога про трудову підготовку сільських школярів. Ось вони: “А що маємо сьогодні? Хто буде вирощувати хліб у ХХІ столітті? Яка роль сільської школи в нових умовах соціально-економічного середовища на селі? Яким має бути нове покоління молодих хліборобів, що поєднувало б у своїй практичній діяльності трудові традиції батьків, дідів, прадідів з надбаннями науково-технічного прогресу в сільському господарстві, новими прогресивними технологіями і формами оплати праці? Чи, може, тепер це не є однією із функцій сільської школи?” [2: 46; 3: 96-97]. Це був своєрідний відгук на “Концепцію трудової підготовки школярів України”, в якому педагог закликав до розробки і наукового обґрунтування кожною сільською школою власної системи трудового виховання відповідно до даної Концепції та соціально-педагогічного середовища, в якому відбувається її життєдіяльність.

І.Ткаченко також сформулював умови її реалізації:

1) кадри, їх висока наукова ерудиція, професійна майстерність, методична озброєність, здатність забезпечити ефективність теоретичного навчання і навчально-виробничої практики в нових умовах становлення ринкової економіки на селі;

2) сприятливе морально-психологічне середовище, в якому працює школа, усвідомлення громадських засад у необхідності реформи трудового навчання, політехнічної освіти і трудового виховання в сучасній сільській школі;

3) навчально-матеріальна база, яка включає такі компоненти:

- теплицю-оранжерею на 300-500 кв. м.;
- пришкільну навчально-дослідну ділянку (3-5 га);
- навчально-виробничі майстерні по дереву і металу;
- кабінет-клас ручного і машинного рукоділля;
- кабінет-клас обслуговуючої праці;
- автотрактородром;
- майданчик сільськогосподарської техніки (автономно в школі або в одному з відділів базового виробництва);
- навчально-дослідне поле трудового учнівського колективу (100-500 га);
- виробничий цех у тваринницькому комплексі базового сільськогосподарського виробництва [3].

Цю тему видатний педагог висвітлює також у спільній з Н.Ангелуцою праці “Творче використання ідей В.О.Сухомлинського з питань трудового виховання в сільській школі” (з досвіду роботи педагогічних колективів Кіровоградської області у 50-70-ті роки) (1994 р.). Автори роботи констатують зниження уваги до трудового навчання і виховання в загальноосвітній школі та пояснюють, що це відбувається за рахунок скорочення кількості годин, які відводяться на урочну і позаурочну роботу, пов’язану із трудовою підготовкою, розриву зв’язків між трудовою діяльністю і навчально-виховним процесом, відсутності педагогічного прогнозування шляхів удосконалення системи трудового виховання підростаючого покоління та належної матеріально-технічної бази трудового навчання [7].

Продовжуючи тривожну думку авторів роботи, можна констатувати, що сьогодні сільська школа не виконує своєї основної функції – підготовка майбутніх трудівників. Разом із тим у названій праці І.Ткаченка та Н.Ангелуци знаходимо й пропозиції щодо вирішення проблеми:



- збільшення часу на трудову підготовку;
- відновлення зв'язків між трудовою діяльністю і навчально-виховним процесом школи;
- поповнення матеріально-технічної бази трудової підготовки та ін.

Ще одну пропозицію І.Ткаченко висловив у 70-ті роки ХХ століття. У ті часи він писав, що доцільно запровадити в педагогічних вузах, які готують учителів фізики, хімії та біології, короткий спецкурс з основ сільськогосподарського виробництва. Це надало б їм можливість отримати необхідний для роботи в школі обсяг інженерних, агрономічних і зоотехнічних знань [3; 8].

Наведені вище пропозиції І.Ткаченка цілком відповідали його педагогічному кредо, в основі якого була думка педагога про те, що “школа може реалізувати свою суспільну місію тільки тоді, коли вона житиме цінностями продуктивної праці й продуктивної педагогіки”. При відсутності такого в учнів переважатимуть споживацькі настрої й гальмуватиметься розвиток творчого начала, людської природи [1: 44].

Щодо споживацьких настроїв, то можна констатувати, що саме вони характерні для сучасного підростаючого покоління, а отже, зокрема якщо нехтувати трудовою підготовкою, слід чекати уповільнення розвитку дітей та молоді. Щоб уникнути такого, на нашу думку, педагогам та громадськості треба докласти чимало зусиль.

Так, на селі “особливе значення має ініціатива, творчий підхід до справи педагогічних колективів та підтримка їхніх зусиль з боку територіальних громад (наприклад, у місцевих органів влади є певні важелі, аби заохотити підприємства надавати допомогу школам у фінансовому, побутовому і соціальному плані)” [6: 90]. Це допоможе розв'язати чимало проблем сільської школи в тому числі проблему трудового навчання та виховання учнів. Досвід такої роботи в Україні накопичено в другій половині ХХ століття, однак останнім часом його втрачено.

Таким чином, для трудової підготовки учнів сільських шкіл України кінця ХХ – початку ХХІ століття характерна негативна динаміка. Вона перестала відповідати потребам суспільства, а тому, сільська школа, як уже зазначалося, перестала виконувати свою основну функцію – підготовка майбутніх трудівників. Щоб подолати ситуацію, що склалася, у подальшому треба детально вивчити організацію трудової підготовки учнів сільських шкіл у різні історичні періоди та впровадити раціональні ідеї в навчально-виховний процес сучасних загальноосвітніх закладів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бик А.С. Продуктивна педагогіка // Спогади про І.Г.Ткаченка. – Кіровоград: ПП “Поліграф-Терція”, 2004. – С. 41-44. – 132 с.
2. Іванко А.Б. В.О.Сухомлинський, І.Г.Ткаченко: діалог самодостатніх педагогічних систем (2-е видання). – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2003. – 60 с.
3. Іванко А.Б. Освітня діяльність та педагогічна спадщина І.Г.Ткаченка. – Кіровоград: ПП “Поліграф-Терція”, 2004. – 188 с.
4. Про стан та перспективи розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – №1. – С. 3-16. – 32 с.
5. Розенберг А.Я. Педагог з великої літери // Спогади про І.Г.Ткаченка. – Кіровоград: ПП “Поліграф-Терція”, 2004. – С. 37-40. – 132 с.
6. Стан та соціальний захист сільських дітей: Тематична державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2004 р. – К.: Державний ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2005. – 250 с.
7. Ткаченко І., Ангулуца Н. Творче використання ідей В.О.Сухомлинського з питань трудового виховання в сільській школі. З досвіду роботи педагогічних колективів Кіровоградської області у 50-70-ті роки. – Кіровоград, 1994. – 43 с.
8. Ткаченко І.Г. Трудове виховання та профорієнтація в сільській школі в умовах науково-технічної революції // Філософська думка. – 1976. – №1. – С. 27-30.
9. Хижняк Б.П. Шлях до І.Г.Ткаченка і разом з ним // Спогади про І.Г.Ткаченка. – Кіровоград: ПП “Поліграф-Терція”, 2004. – С. 68-81.

## **Розділ 2**

# **Теорія і практика навчання**

**ФІЗИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ**

*У статті пропонується створення системи навчального фізичного експерименту в умовах особистісно орієнтованого навчання.*

*The articles about creating a system of educational physical experiment in the personally – oriented education*

Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя, зберігати і множити цінності національної культури і громадянського суспільства. Розвивати і зміцнювати суверенну, демократичну, соціальну і правову державу як невід’ємну складову європейського і світового співтовариства [3].

Фізичний експеримент є джерелом знань і складає основну невід’ємну частину пізнавального процесу. Протягом вивчення всього курсу фізики учні знайомляться з великою кількістю важливих фізичних явищ та їх науковим поясненням. При цьому в учнів формується переконання про матеріальність світу та методи його пізнання. Опрацьовуючи навчальний матеріал підручника та індивідуально виконуючи певні дослідження, учні знайомляться з різними фізичними методами наукового дослідження, встановлюють їх особливості і фізичну сутність. Це сприяє формуванню і розвитку мислення, самостійності та активної пошукової діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

Фізичний експеримент дуже часто використовують як засіб унаочнення при вивченні навчального матеріалу, так і для підготовки до творчої діяльності. Крім цього фізичний експеримент може також слугувати критерієм набутих нових знань і слугує для більш повного і глибокого розуміння теоретичних висновків та наслідків.

Актуальною стала проблема створення інноваційної системи навчального фізичного експерименту в умовах особистісно орієнтованого навчання на основі еталонних вимірників якості знань, які дозволять прогнозувати результати навчання, підтримувати і розвивати природні якості дитини, її здоров’я й індивідуальні здібності, допомагати у становленні її суб’єктності, соціальності, культурній ідентифікації, творчій самореалізації особистості.

Навчально-пізнавальну діяльність у сучасному освітньому закладі слід розглядати як інноваційний процес, що має чітко виражені практичні і прогностичні функції, які полягають у науковій розробці змісту, структури, форм, методів і засобів навчання в їх оптимальному поєднанні в конкретній технології навчання. Основою інноваційних процесів у навчанні є удосконалення форм, методів та засобів організації навчання та їх науково обґрунтоване оптимальне поєднання в інноваційних технологіях навчання [1].

Використання новітніх технологій у навчально-виховному процесі пов’язано із заміною застарілих засобів навчання їх новим поколінням та одночасно заміною ряду методів і форм навчання новими. Але реалізація новітніх технологій у процесі виконання навчального фізичного експерименту може належним чином здійснюватись за наявності відповідного матеріального і методичного забезпечення [2].

Важлива роль засобів експериментального дослідження полягає у тому, що використання приладів та експериментального обладнання дозволяє розширити природну обмеженість органів чуття людини, які відображають оточуючий світ у порівняно вузькому діапазоні явищ чи властивостей, які сприяють пристосуванню організму до навколишнього середовища. Навчальна експериментальна діяльність дозволяє успішно та ефективно формувати у студентів конкретні образи, які адекватно відображають у свідомості реально існуючі природні явища, процеси та закони, які їх об’єднують. Крім того ефективно

організована експериментальна діяльність виступає дієвим засобом виховання таких важливих рис характеру особистості як наполегливість у досягненні поставленої мети, точність в одержанні даних та обробці фактів, здатність спостерігати та виділяти у явищах, що розглядаються, їх суттєві ознаки [5].

Над проблемою розробки особистісно орієнтованих технологій навчання сьогодні працює багато науковців-дослідників: Атаманчук П.С., Бех І.Д., Благодаренко Л.Ю., Іваницька Н.А., Купцова В., Нечет В.І., Рибалка В.В., Савченко В.Ф., Сергієнко В.П. та інші. Призначення особистісно орієнтованих технологій полягає в тому, щоб підтримувати і розвивати природні якості людини, її здоров'я та індивідуальні здібності, допомагати в становленні її суб'єктності, соціальності, культурній ідентифікації, творчій самореалізації особистості.

Ознаками особистісно орієнтованого навчання академік Савченко О.Я. вважає багатоваріативність методик і технологій, уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утверджувати всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації. Узагальнюючи існуючі в науці теоретичні положення, що стосуються особистісно орієнтованої моделі навчання, визначила наступні її ознаки: діагностична основа навчання; зосередження на потребах людини; гуманізація навчального спілкування; співробітництво, співтворчість молодих людей і вчителя; переважання навчального діалогу; турбота про фізичне та емоційне благополуччя людини; адаптування методики до навчальних можливостей дітей; стимулювання розвитку, саморозвитку і відповідальності тих, хто навчається [7].

Мета особистісно орієнтованої освіти полягає в створенні оптимальних умов для розвитку та становлення особистості як суб'єкта діяльності і спільних відносин відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних особистісних цінностей. Метою особистісно орієнтованої освіти є не формування і навіть не виховання, а знаходження, підтримка, розвиток людини в людині і розвиток у ній механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інших, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічного, безпечного засобу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Досить вдалим є трактування концепції особистісно орієнтованого навчання [8], оскільки, положення його можна легко реалізувати на матеріалі фізики. Дослідниця ставить такі головні вимоги до організації даного типу навчання:

- особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;
- забезпечити кожному можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;
- зміст освіти, її засоби й методи організуються так, щоб молода людина могла вибирати предметний матеріал, його вид та форму;
- освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей людини і має бути основною метою сучасної освіти;
- освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;
- найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність людини, створюють умови для її саморозвитку та самовираження;
- особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності

В умовах особистісно орієнтованого навчання якісний показник досягається при поєднанні спеціального керівництва діяльністю студента з гуманною установкою, яка орієнтована на найважливішу цінність – особистість, її природні ресурси, допитливість, вміння робити вибір, приймати рішення, створювати власні цінності. Значимість особистісно

орієнтованого навчання полягає передусім в увазі до внутрішнього світу людини, розвитку особистості шляхом учіння, пошуку інновацій у навчанні. Проте спонтанна діяльність студентів і врахування лише їх інтересів при визначенні змісту і методів навчання може порушити систематичність процесу навчання, знизити рівень освіти. Тому необхідно в процесі навчального експерименту змодельювати різноманітні ситуації, вивчити їх, проаналізувати та вибрати оптимальні моделі.

Широке поле діяльності для навчального експерименту на базі особистісно орієнтованого навчання дають інноваційні технології в освіті, які здійснюють своєрідний вплив на систему освіти в цілому. При цьому особлива увага приділяється інтеграції навчальної, навчально-наукової, методичної, організаційної діяльності викладача та студента в рамках єдиного навчально-виховного процесу. Інформаційні технології навчання, основним інструментом яких є комп'ютер і потужне предметне середовище, дають змогу проектувати особливі навчальні ситуації, що сприяють активним методам навчання, творчому пошуку відповідно до запитів особистості, дають можливість диференціювати навчальний процес за інтересами, здібностями та психологічними особливостями, дозволяють кожному індивіду забезпечити оптимальну інтенсивність роботи.

Навчальний експеримент в умовах особистісно орієнтованого навчання має свої особливості. Характер подачі навчального матеріалу повинен забезпечити виявлення змісту суб'єктивного досвіду людини. В процесі навчальної діяльності засвоєння знань потрібно спрямувати на їх розширення, структурування, інтегрування, узагальнення та на перетворення наявного досвіду особистості. Постійне узгодження досвіду тих, хто навчається, з науковим змістом нових знань, активне стимулювання їх до освітньої діяльності з метою забезпечення можливостей самовираження в ході оволодіння знаннями, створення можливостей вибору при виконанні завдань, розв'язуванні задач, стимулювання до самостійного вибору і використання найбільш значущих способів опрацювання навчального матеріалу – основні дидактичні вимоги до змісту навчального процесу в умовах особистісно орієнтованого навчання. Значну увагу також слід звернути на забезпечення контролю й оцінки не тільки результату, а й процесу учіння.

Особливостями навчального експерименту в умовах особистісно орієнтованого навчання є створення педагогічних ситуацій спілкування на занятті, яке дає змогу кожному студенту виявити ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи; створення ситуацій для природного самовираження. Важливо також використовувати на заняттях дидактичний матеріал, який дозволяє обрати тому, хто навчається, потрібний для цього вид і форму навчального матеріалу. Особливістю є і те, що студент має право на помилку. Це не повинно його принижувати, а навпаки – стимулює робити аналіз і відповідати за свої рішення.

Таким чином, реалізація особистісно орієнтованого процесу виконання експериментальних завдань має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності, що разом є і основною умовою гуманізації будь-якої праці.

У процесі розвитку системи навчального експерименту можна помітити два напрямки. Перший напрямок пов'язаний із запровадженням у постановку та проведення експерименту сучасних електронних та цифрових засобів вимірювання, створення на їх базі експериментальних установок. Другий напрямок пов'язаний із впровадженням мікропроцесорних та комп'ютерних технологій у постановку та проведення експериментальних досліджень.

Досить актуальним є питання впровадження до навчального експерименту сучасних вимірювальних засобів. Застосування нових вимірювальних технологій має забезпечувати зменшення впливу суб'єктивних причин та сприяти якості проведення експериментальних досліджень. Суттєвим є зв'язок такого впровадження з процесом оновлення матеріального забезпечення навчально-виховного процесу в цілому. Вагомого значення набуває проблема забезпечення кількісних вимірювань у навчальному фізичному експерименті.

Чим більше методика проведення навчального експерименту та технічні засоби його реалізації наближаються до сучасних наукових методів, тим вищою стає їх ефективність. Проведені дослідження переконливо свідчать, що інформація на заняттях, по можливості, має бути наочною, а під час навчання викладач має використовувати сучасні засоби інформації та унаочнення.

Дана проблема потребує специфічних підходів до вирішення шляхом зміщення технології виготовлення і принципів будови вимірювальної техніки в галузь мікроелектроніки. Нагальною стала потреба не стільки удосконалення ряду навчальних вимірювальних приладів, а заміни їх більш сучасними. Разом назріла потреба оптимального ознайомлення експериментаторів із загальними основами будови, дії і використання засобів мікроелектроніки.

У всіх галузях вимірювань і у навчально-дослідницькому експерименті широко використовуються прилади з цифровою індикацією. Особливе місце займають вимірювальні пристрої на основі комп'ютерних засобів, потужні можливості яких дають змогу моделювати виведення інформації не тільки в цифровому та аналоговому вигляді а й в інших зручних для сприйняття видах. Сьогодні практично необмеженими є можливості демонстрування явищ та їх характеристик у графічному вигляді: таблиці, залежності, діаграми, схеми, графіки. Внаслідок підвищення чутливості вже наявного і нового навчального обладнання, проникнення в навчальний процес нових вимірювальних приладів, елементів сучасної електроніки і створених на їх основі приладів високої чутливості, нових матеріалів стають можливими раніше недоступні на навчальному рівні демонстрації.

На сьогоднішньому етапі розвитку науки гостро стоїть питання про впровадження нових технологій у навчально-виховний процес взагалі і до навчального фізичного експерименту зокрема. На думку [6], процесу впровадження нових технологій до навчання фізики ще бракує узагальненої цілеспрямованості педагогічного та психологічного осмислення нових технічних нововведень, свідомого бачення шляхів підвищення ефективності вивчення науки, світоглядні функції якої та роль у науково-технічному прогресі зумовлюють пересічну актуальність фізичних знань для навчального процесу зокрема та практичних потреб у цілому.

Впровадження комп'ютерної техніки до навчального процесу і, зокрема, до навчального експерименту – нагальна і необхідна потреба сьогодення.

Основними формами використання комп'ютерної техніки є моделювання реальних фізичних процесів та його включення у матеріальний експеримент. Воно, в першу чергу, має охоплювати ті явища і процеси, які неможливі для природного відтворення в умовах навчального кабінету, лабораторії. Навчальні програми повинні забезпечувати моделювання перебігу явищ і процесів, які обмежені можливостями експериментальних установок. Іншими формами цього процесу є комплексне поєднання комп'ютера з експериментальною установкою з метою розширення меж моделювання процесів та значень параметрів, обмежених можливостями живого експериментування; зручність виконання математичних і графічних операцій, обробки результатів тощо.

Упровадження новітніх технологій у процесі виконання навчального фізичного експерименту може належним чином здійснюватись за наявності відповідного матеріального і методичного забезпечення. Разом має оптимально і ефективно поєднуватись оновлення бази матеріальних засобів із вже сформованою і сприйнятливою за змістом і можливостями традиційною системою навчального фізичного експерименту.

Для вирішення проблеми поліпшення якості, підвищення активності і забезпечення особистісно орієнтованого навчання необхідно застосовувати комп'ютерну техніку в навчальному процесі поряд із традиційними методами педагогіки. Мікропроцесорні технології в останні роки стабільно увійшли в арсенал методів навчання. Інформаційні можливості і швидкодія сучасних ЕОМ відкривають необмежений простір для педагогічної творчості викладачів, дозволяючи модернізувати старі і впроваджувати нові технології і форми навчання.

Сьогодні вже ясно, що вирішення проблеми поліпшення якості, підвищення активності і забезпечення особистої зорієнтованості навчання можливе лише на основі органічного застосування комп'ютерної техніки в навчальному процесі поряд із традиційними методами педагогіки. Впровадження нових технологій навчання фізики потребує необхідної теоретичної підтримки, чіткої координованості наступності і єдності вивчення всіх природничо-математичних дисциплін, спрямування процесу на формування узагальнених експериментальних набутоків.

Розвинутий діалог з комп'ютером, графіка та анімація зробили комп'ютерний експеримент легко керованим і наочним і тому ще більш привабливим в освіті. Машинна анімація, методи моделювання дозволяють показати зображення фізичних процесів при різних значеннях параметрів, зокрема сам студент може їх самостійно вибирати. Комп'ютерна робота є не менш творчою, ніж традиційна, просто у натурній роботі студенти мають справу з "живим" експериментом, а у "віртуальній" – працюють з моделлю явища.

Зокрема, дослідники [4] пропонують один із можливих шляхів реалізації засобів інформаційних технологій фізики, розроблений і апробований у фізичних лабораторіях кафедри інформаційних систем та технологій Європейського університету. Основний зміст системи методів та засобів навчання полягає у комплексному застосуванні спеціалізованого багатофункціонального обладнання для моніторингу знань студентів, моделювання експериментальних процесів і швидкого виконання обчислень. Для збільшення тривалості експериментальної частини кожного експериментального дослідження та скорочення часу, якого потребує обробка результатів і розрахунок похибок вимірювання, ними створений програмний лабораторний комплекс.

Зрозуміло, що процесу комп'ютеризації навчального експерименту має передувати відповідна підготовка студентів до грамотного використання комп'ютерної техніки, що, в свою чергу, сприятиме свідомому сприйманню представлених модельних аналогій. Паралельно має оптимально і ефективно поєднуватись оновлення бази матеріальних засобів із вже сформованою і сприйнятливою за змістом і можливостями традиційною системою навчального фізичного експерименту.

За таких умов, на нашу думку, різноманітні прояви навчального фізичного експерименту під час впровадження емпіричного і теоретичного рівнів пізнання та виявлення багатогранних його дидактичних функцій у навчанні дозволяють усю систему навчального експериментування віднести до основних компонентів педагогічної системи процесу навчання, бо цей вид діяльності здатен організовувати навчально-пізнавальний процес і суттєво впливати на його хід та кінцеві результати.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики. – Кам'янець-Подільський: К-ПДПУ, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 174 с.
2. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Кух А.М. Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту. – Кам'янець-Подільський, 2006. – 213 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти / Освіта України. – 2004. – №5. – 20 січня 2004 р. – С. 9 – 10.
4. Круць О.П., Медведський Є.В., Василівський С.Ю. Інноваційні комп'ютерні технології у лабораторному практикумі з фізики // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, грудень 2002 р. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2003. – 372 с.
5. Мендерецький В.В. Навчальний експеримент у системі підготовки вчителя фізики: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, ред.-вид. від., 2006. – 256 с.
6. Подопригора Н.В. Психолого-педагогічні аспекти впровадження нових технологій до навчального фізичного експерименту: Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, інформац.-вид. від., 2004. – Вип. 10. – С. 155-158.
7. Савченко О.Я. Ознаки особистісно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя //Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К., 1997. – 163 с.
8. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 240 с.

**РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ І ЕРГОНОМІЧНИХ ВИМОГ  
ДО ПРОЕКТУВАННЯ, ВИГОТОВЛЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ  
НАВЧАЛЬНОГО ОБЛАДНАННЯ З ФІЗИКИ**

*У статті визначені ряд чинників удосконалення навчального обладнання з фізики відповідно з дидактичними принципами та ергономічними вимогами, наведені зразки відповідних доробок.*

*In clause it is certain a number of factors for improvement of the training equipment on the physicist according to didactic principles and ergonomic requirements, examples are submitted that correspond written.*

Неперервне збільшення обсягу та змісту знань, умінь і навичок, якими повинні володіти сучасні фахівці обумовлює те, що в усіх галузях освіти йдуть пошуки різноманітних засобів інтенсифікації та швидкої модернізації систем підготовки, підвищення якості навчання з використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій [3].

Рівень ефективності виконання навчального фізичного експерименту значною мірою визначається якістю, технічними характеристиками та відповідністю ергономічним вимогам обладнання, яке при цьому використовується. Врахувати виконання таких вимог як до обладнання, так і до дій експериментатора (вчителя і учня) найважливіше на стадії проектування обладнання

Важливою стороною ергономічності процесу експериментування є взаємоузгодження ланок ергатичної підсистеми “вчитель – експериментальна установка – учень”. Відповідно до виду навчального експерименту таке взаємоузгодження має суттєві особливості, специфічні для демонстраційного і лабораторного обладнання та дій вчителя і учнів.

Разом з тим процес електронізації усіх сфер діяльності людини значною мірою торкається як процесу навчання в цілому, так і системи навчального фізичного експерименту зокрема. То ж у фізичних кабінетах з’являються комп’ютери і окремі сучасні електронні цифрові прилади і пристосування. Проте останнє здійснюється повільно. Відповідно спостерігається досить інтенсивна заміна “живого” експерименту комп’ютерним моделюванням, що завжди методично обґрунтовано і не доцільно. Разом не завжди виправдано використання комп’ютера лише для виконання окремих вимірювань у процесі експериментування, якщо для цього створені відповідні спеціальні вимірювальні прилади.

Нами виокремлено ряд таких напрацювань, описаних нище, які в основному стосуються удосконалення змісту і матеріального забезпечення постановки експериментальних завдань і пропонуються варіанти саморобних приладів і обладнання, при проектуванні і виготовленні яких ми намагались максимально поєднати використання напівпровідникової елементної бази та виконання ергономічних вимог.

Зокрема впроваджене безпосереднє вимірювання переважної більшості фізичних величин з відображенням результатів на цифровому табло. Цим забезпечується ефективна реалізація дидактичних вимог простоти і чіткості побудови демонстрацій і експериментальних завдань, безпосередності спостереження, доступності сприйняття і інтерпретації побаченого фізичного процесу або явища.

Зразком може слугувати універсальний вимірювальний прилад (рис. 1), укомплектований кількома датчиками, а також двома модулями цифрових табло. Один модуль табло має порівняно великі розміри для забезпечення видимості всіма учнями класу отриманої інформації за результатами виконання демонстраційного експерименту. Другий аналогічний модуль менших розмірів, його використовують у процесі виконання експериментальних завдань. Обидва табло можуть бути встановленими одночасно, для цього



зверху прилад облаштований двома однаковими роз'ємами. Цим передбачено видимість результатів вимірювання в процесі виконання демонстраційного експерименту для учнів класу з великого табло. З малого табло забезпечується повнота інформаційного поля вчителя-демонстратора в області його моторного поля, визначеного відповідно до робочої зони за демонстраційним столом. На датчиках, які використовуються в певному компонуванні приладу і установки, нанесено умовне позначення фізичної величини і одиниць її вимірювання, що сприяє легкому розпізнаванню даного елемента установки за призначенням. Компонування і розбирання приладу та установки зводиться до з'єднання чи роз'єднання штекерів і колодок з відповідними гніздами і роз'ємами, які відрізняються між собою не лише за призначенням, а й за будовою та зовнішнім виглядом. Цим виключається випадкове допущення помилок при складанні приладу і установки, забезпечується сприяння швидкому виконанню відповідних маніпуляцій без загострення уваги експериментатора.

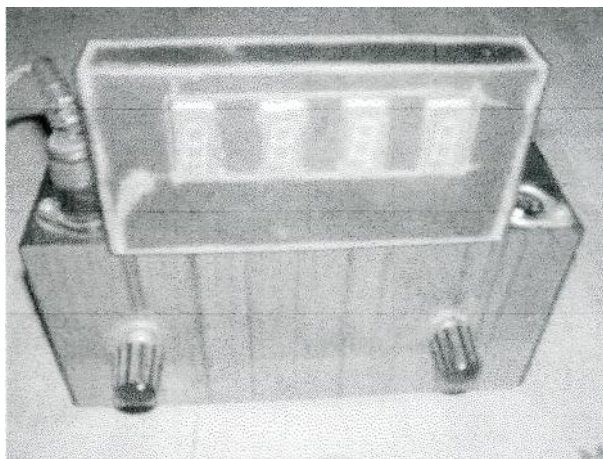


Рис. 1. Універсальний вимірювальний прилад.

Функціонування приладу легко узгоджується як з датчиками-модуляторами, так і з датчиками-генераторами. Нами виконані датчики-модулятори. Це тензометричні датчики, призначені для вимірювання маси і сили, а також (в якості акселерометра) прискорення тіла при рівноприскореному прямолінійному або рівномірному русі по колу; термодатчик для вимірювання температури; фотодатчик для експериментального вивчення розподілу енергії у світловому спектрі або для вимірювання сили світла тощо.

Органи керування приладу складають ручки регулювання двох змінних резисторів, що винесені на передню стінку основного модуля. При приєднанні до основного модуля певного датчика однією ручкою встановлюють на табло нулі, а другою максимальне значення величини, що вимірюватиметься. При використанні приладу для вимірювання однієї величини в процесі виконання експерименту необхідність в налаштуванні відпадає.

Виконання фронтальних експериментальних завдань з використанням цифрових приладів потребує наявності комплексу аналогічних джерел живлення. Для цього ми пропонуємо використовувати ЛІП-90, які розраховані на живлення від мережі напругою 36 або 220 В. Останні ми дообладнуємо, помістивши в його корпусі невеликий додатковий модуль, не змінивши при цьому використання блоку за його проектним призначенням. Додатковий модуль складають містковий випрямляч КЦ402Д, стабілізатор КР142ЕН5А, два електролітичних конденсатори ємністю 1000 і 100 мкФ та резистор на 10 Ом. Принципова схема і загальний вигляд з додатковим роз'ємом приведені на рис. 2. Змінна напруга до випрямляча подається з обох половин вторинної обмотки трансформатора. Для приєднання споживачів одержаної стабілізованої напруги на корпусі встановлюють специфічний двохполюсний роз'єм з вказаною полярністю.

Використання лабораторних цифрових секундомірів не забезпечує точності вимірювання малих проміжків часу, так як у них відсутні кола керування. Таким вимогам

відповідає лічильник-секундомір СИЛ-1, проте в шкільних фізичних кабінетах таких працюючих практично не залишилось.

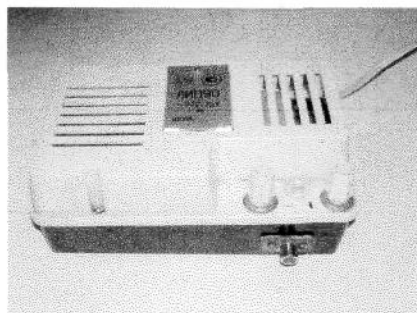
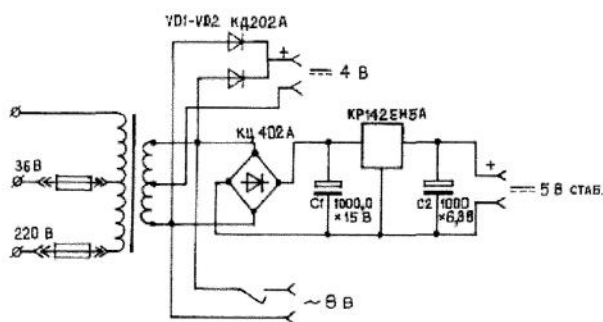


Рис. 2. Принципова схема і загальний вигляд з додатковим роз'ємом.

Як альтернативою останньому нами використано досить поширений і дешевий цифровий годинник-таймер типу КВ-612А. Останній разом із низьковольтним електромагнітним реле типу РЕС80 закріплено в окремому корпусі з відкритим табло і органами керування. Заздалегідь коло живлення секундоміра розривають і з'єднують з вимикачем, а до контактів кнопки пуску секундоміра паралельно приєднують розімкнуті контакти низьковольтного електромагнітного реле, окремі гнізда і двополосний роз'єм. Гнізда і роз'єм та контакти живлення електромагнітного реле винесені на верхню панель модуля біля яких виконують відповідні маркування. Через них такий секундомір з'єднують з виконуючим органом експериментальної установки. На рис. 3 наведений загальний вигляд такого модифікованого приладу разом з обладнанням для складання і дослідження роботи емісійного реле часу [2].

Значно втрачає ергономічна якість обладнання за часткової неможливості і практичної відсутності механізму ремонтоздатності навчального обладнання. Конструкції складних електричних і інших типів приладів мають задовольняти зручність заміни непрацюючих вузлів, блоків, модулів у процесі виконання експерименту, не вдаючись до заміни всього приладу чи пристрою, що практично неможливо за обмеженості кількості останніх. Прикладом реалізації ергономічного підходу до зручної і ефективної ремонтоздатності приладів слугує варіант запропонованих лічильників-секундомірів (рис. 4.). В останніх заміна будь-якого блоку, чи модуля легко замінюється в процесі виконання експерименту.

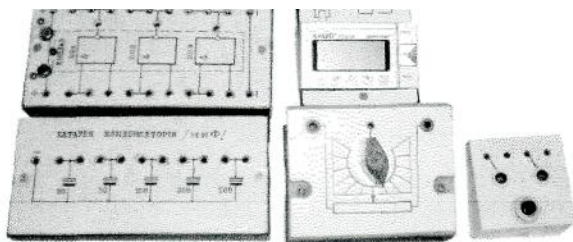


Рис. 3. Загальний вигляд модифікованого приладу.

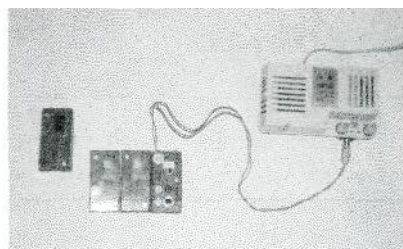


Рис. 4. Лічильник-секундомір.

Електронну частину експериментальної установки складають модулі лабораторних лічильника-секундоміра і лічильника імпульсів. Принципові схеми і технології виготовлення детально описані у публікації [1: 4].

Відмітимо лише, що розрядність лічильника імпульсів і лічильника секундоміра визначається кількістю однорозрядних лічильників електричних імпульсів, з яких вони складаються. Генератор імпульсів, який входить до складу секундоміра генерує послідовності імпульсів з частотами 10 і 100 Гц, залежно від положення перемикача, розташованого на корпусі генератора. Обрана частота визначає точність виміряного часу.

Відмічено, що за недосконалої матеріальної бази, виконання навчального фізичного експерименту, зокрема з квантової фізики, виконується шляхом спрощення та використання дослідів, що мають великі похибки вимірювання [3]. Відповідно нами приділяється належна увага використанню різних мультиметрів, чим забезпечуємо прямі вимірювання фізичних величин, для яких в арсеналі обладнання фізичних кабінетів такі прилади відсутні (ємності, індуктивності, частоти електромагнітних коливань), а також необхідної точності і зручності вимірювань у ряді експериментальних завдань щодо визначення фізичних сталих, наприклад, визначення сталої Планка [5]. Відповідна експериментальна установка до вказаної роботи практикуму зображена на рис. 5.

Відповідно до ергономічної вимоги щодо простоти інтерпретації процесів і явищ, які експериментально вивчаються та сучасних тенденцій створення обладнання за принципом “мінімум забезпечує максимум”, нами визначено раціональним проектування, виготовлення і впровадження лабораторних полігонів і полів. Для їх виготовлення широко використані мультиметри. Окрім відповідності визначеним вище вимогам, полігони мають задовольняти ще й таким вимогам:

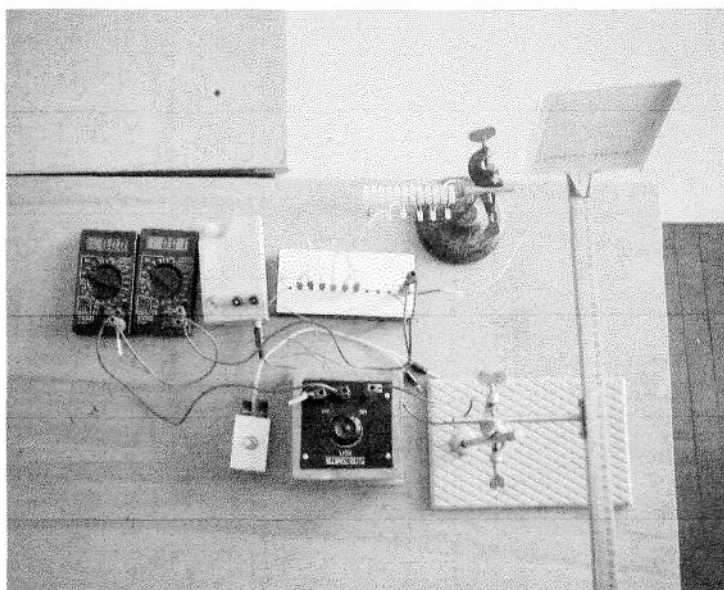


Рис. 5. Експериментальна установка.

- а) простота і зручність в експлуатації;
- б) відповідність вхідних і вихідних характеристик з типовим обладнанням;
- в) спроектованих на сучасній елементній базі, мати сучасний дизайн;
- г) універсальність використання.

За результатами експерименту окремі, виготовлені нами зразки, характерні високою ефективністю і якістю.

Для належної відповідності конструкції полігонів ергономічним вимогам органи керування забезпечені візуальним фіксуванням встановлених режимів. Для цього перемикачі добираються здвоєними: замиканням однієї пари контактів виконується вмикання відповідного кола схеми, а іншої пари – вмикання живлення до світлодіодів, які встановлюють на корпусі полігону, поряд з відповідними перемикачами і кнопками. Біля світлодіодів нанесені надписи відповідно до виконуваних операцій у заданих режимах. Таке оформлення знімає напруження щодо дотримання порядку виконання маніпуляцій, забезпечуючи належну комфортність спілкування з експериментальною установкою.

На рисунку 6 зображені варіанти полігонів: для вивчення електромагнітних реле з описаним вище модифікованим секундоміром та полігон для вимірювань, де в якості цифрових вимірювальних приладів – амперметра, вольтметра і термометра – використані мультиметри. Його використовують при виконанні практично всіх лабораторних робіт, що потребують вимірювання вказаних величин. Разом на полігоні вмонтований і цифровий

секундомір. Перемикачами, вмонтованими нижче табло кожного вимірювального приладу, здійснюють вмикання живлення приладу разом із підключенням його до електричного кола. На верхніх панелях полігонів зображені принципові схеми, згідно з якими виконано маркування всіх органів керування та відображення інформації. Використання полігонів у лабораторних роботах наведене в ряді публікацій авторів [1; 2; 4].

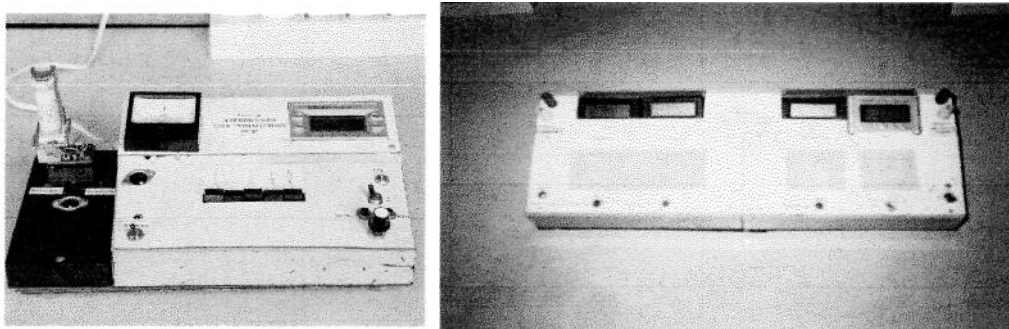


Рис. 6. Варіанти полігонів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вовкотруб В.П. Ергономіка навчального фізичного експерименту. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – 308 с.
2. Ментова Н.О. Експеримент до вивчення електроємності в школі // Фізика та астрономія в школі. – 2007. – № 5-6. – С. 36-39.
3. Подопрігора Н.В., Садовий М.І., Трифонова О.М. Сучасні засоби експериментування у підготовці майбутнього вчителя фізики: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – Вип. 13. – 232 с. – С. 154-157.
4. Трифонова О.М. Експериментальне визначення універсальних фізичних сталих – як чинник відповідності змісту навчального процесу дидактичним принципам: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Проблеми дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світлі сучасної освітньої парадигми. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2006. – Вип. 12. – 328 с. – (С. 234-236).
5. Трифонова О.М. З досвіду експериментального визначення сталої Планка // Фізика та астрономія в школі. – № 2 (65) – К.: Педагогічна преса. – Березень-квітень 2008. – С. 36-39.

УДК 37.02

Н.М. Гупан

### **НОВІ ПІДХОДИ ДО ВІДБОРУ І СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ**

*У статті висвітлено підходи до проблеми відбору, структурування та представлення в підручнику навчального історичного змісту, які відповідають цілям сучасної освіти. Автор розглядає процес створення підручника з точки зору таких аспектів як збалансованість у зображенні різних сторін суспільного життя, об'єктивність викладу, реалізація підручником розвивальних та виховних функцій.*

*Approaches to the problem of historical content development in the modern Ukrainian history textbooks are presented at the article. The author considers the process of the history textbook creation in connecting with the problems of balance in characteristic of the different spheres of society life, the issue of history objection and education for citizenship and participation.*

Підручник був і залишається основною навчальною книгою, яка містить ключові відомості з предмета. Проте сучасний підручник – явище набагато більш тонке і універсальне.

Зазначимо, що підручники з історії кінця 1990-х років і початку нового століття відійшли від зайвої полемічності і публіцистичності підручників першої половини 90-х років, помітно підвищився і дидактичний рівень навчальної літератури. При цьому, як і раніше, у деяких підручниках можна зустріти монолог автора і однозначний погляд на історичні події. Проте такий варіант побудови підручника з історії не є єдино можливим. Більшість європейських підручників історії, особливо англійські і французькі підручники, пропонують багатоаспектні підходи до історії. Авторський текст в них може займати лише третину обсягу підручника, решта місця відводиться текстам джерел, ілюстраціям, різноманітному методичному апарату. Такий підручник вже не є книгою для читання, це книга для роботи. Він має забезпечувати розвиток, активність і творчість учнів, бути академічно і педагогічно сучасним, багатоперспективним. Тому окрім основного набору фактів, понять, дат, він повинен містити і різноманітні додаткові матеріали, а також пропонувати різноманітні шляхи їх використання.

Однак насамперед увагу вчених і вчителів завжди привертає зміст підручника, його історична фабула. Підручники з історії завжди є підтвердженням відомого вислову про те, що “історія – це не реальність минулого, а конструювання її з точки зору сьогодення”. Природньо, що багатолике і динамічне сьогодення відтворює образи минулого кожного разу по-новому. Відповідно до цієї тези не може бути “найкращого” і, отже, єдиного підручника з історії, який би ідеально і правильно представляв учням це минуле.

Отже, думка про те, що підручник має відповідати потребам часу є цілком очевидною. І не дарма у вступі до підручників автори часто стверджують, що їх книга є підручником нового покоління і представляє “нове бачення” історичного процесу. Насправді інколи такого бачення в підручнику нема, а є авторський суб’єктивізм у тлумаченні окремих фактів, подій та явищ. Різновидом так званого “нового бачення”, на жаль, є й намагання окремих авторів догодити діючій владі або певним провладним політичним силам. Тому ті чи інші події кваліфікуються ними як доленосні, революційні і т.п.

Особливе місце в процесі оновлення змісту історичної освіти посідає проблематика ХХ століття. Сучасні підручники представляють в більшості випадків зважену оцінку подій і осіб цього історичного періоду. Однак традиційно у підручниках з історії ХХ століття переважає висвітлення політичної історії, мова в них іде насамперед про історію держави, владу. Це цілком зрозуміло, зважаючи на різноманітність і складність політичного життя останнього століття.

Звертає увагу, що останнім часом підручники з історії України зарясніли революціями. Розпад СРСР деякими істориками висвітлюється не як криза радянської тоталітарної системи, а як чергова українська революція, а згодом в оновленому українському суспільстві йдеться вже про нову революцію (правда тільки у свідомості суспільства), але свідомість це сфера психології, а не політичної історії. Складається враження що відбувається змагання зі збільшення кількості революцій в історії України. Сумнівно що такий шлях в оновленні історії є продуктивним. Мова йде не тільки про нестачу виваженості у висвітленні історичних подій, а й про головну функцію підручника – соціалізацію учнів. У цьому контексті чи бажаємо ми налаштувати їх на майбутні революції?

У зв’язку з тим постає й інше питання: яке ж суспільство розбудовується в Україні? Очевидним є, що це суспільство з ринковою економікою (у недалекому минулому історики характеризували його як капіталістичне). Саме тому важливо визначитися з науково-змістовою концепцією підручників з історії, відповідно якої треба висвітлювати історичні події. Виходячи з реалій сьогодення, доцільно вводити у сучасні підручники сюжети про приватну власність, фінансову й торгівельну діяльність, успішні історії підприємців і олігархів, тобто історичні сюжети, на які не було попиту у суспільстві попередніх поколінь.

Другим важливим моментом у відборі і структуруванні змісту є ідея державності. Досвід минулого свідчить “нешасний той народ який втратив свою державність”. Тому держава є однією з найбільших цінностей народу. Сучасний підручник має формувати у школярів позитивне ставлення до держави (навіть якщо там були складні моменти). Не завжди продуктивним є перетворення періоду перебування України у складі Речі Посполитої як доби національного, релігійного та економічного утиску, джерелом якого були “вороги-поляки”. Не продуктивним є твердження авторів кількох підручників з історії України для 10 і 11 класів, де період існування УРСР у межах Союзу характеризується як політичний гніт, тиск, занепад національного життя, повне підкорення інтересів України центру тощо. Українська державність існувала завжди, з моменту її виникнення, але в різних формах, зокрема, в латентній формі. І носієм цієї ідеї був народ (населення України). Цей аспект необхідно враховувати авторам навчальних програм з історії України, а отже і авторам підручників і посібників. Проте згоди між істориками та педагогами з цього питання (вже не кажучи про громадськість та політиків) нема.

Лунають сьогодні гострі дискусії про доцільність вивчення у шкільному курсі історії ОУН, УПА, дисидентів та інших опозиційних рухів. Такі критичні зауваження були зроблені експертами і до підручника новітньої історії України для 11 класу одним із співавторів якого є і я. Включення до підручника матеріалів з історії національного руху опору ми вважали за доцільне не з міркувань симпатії до нього, а з позицій пошуку шляхів розбудови української державності.

Слід зазначити також, що сьогодні бажано взагалі відходити від посиленої уваги до політичної історії, а прагнути до збалансованого викладу минулого з усіх сфер життя суспільства: економічної, соціальної, духовно-культурної. Насамперед, в українських підручниках, на відміну від зарубіжних, слабо представлена соціальна сфера. Тут прикладом можуть слугувати французькі підручники з історії, де внаслідок плідної діяльності соціологічної школи “Анналів”, помітне місце посідають саме матеріали сучасної соціальної історії та історії повсякденного життя людей. Такий матеріал можна сьогодні зустріти і в останніх українських підручниках.

У нашому підручнику для 11 класу (Н.Гупан, О.Пометун, Г.Фрейман. Історія України. – К., 2007) стрижневою основою є ідея українського державотворення відповідно з якою структуровані історичні події та факти. Проте автори здійснили спробу відійти від традиції висвітлення переважно політичної історії. У книзі вміщено значну кількість матеріалу, пов’язаного з розвитком господарчої діяльності населення, побутом людей, зрушеннями у культурній та духовній сферах суспільного життя. Підібрані також відповідні джерела та фотодокументи, які ілюструють саме ці аспекти. Відповідно до програми поруч з висвітленням складних соціально-економічних та політичних процесів у підручнику представлені біографічні матеріали про видатних українських громадських діячів: М.Грушевського, П.Скоропадського, С.Петлюри та ін.

Наступним важливим моментом у підходах до відбору історичного матеріалу до підручника, на якому хотілося б зосередити увагу, є об’єктивність висвітлення історичного минулого. Інколи у працях істориків України останніх років бачимо прагнення видавати бажане за дійсне. Так, у їх висвітленні Україна на окремих етапах історичного розвитку значно випереджала провідні держави світу. Якщо це так, тоді де ж кінцевий результат? Така міфотворчість та ідеалізація навряд чи піде на користь майбутнім поколінням. Тим більше, що ми це вже проходили в курсі історії СРСР, де “радянський слон (у відомому анекдоті) був найбільшим у світі”. Історія України має вивчатися в контексті всесвітньої історії, і в ній має бути домінантою об’єктивне висвітлення історичного минулого.

Але якщо досягнути об’єктивності складно для істориків-науковців, то не просто це і для авторів підручників. Вихід тут є такий – треба давати різні точки зору на події, що висвітлюються, можна діаметрально-протилежні погляди. Саме у такий спосіб ми розв’язували цю проблему у своєму підручнику для 11 класу. Отже, підручник має поєднувати цілісне, наукове, об’єктивне освітлення історичного минулого, і в той же час

яскравість авторського тексту, суперечливість історичної реальності, її багато-перспективність і багатовекторність, які здатні пробудити в учнів жвавий інтерес до історичної епохи і стимулювати їх власні міркування. Це дає можливість вчителю стимулювати критичне мислення у дітей, сприяє особистісному розвитку школярів – майбутніх громадян нашої держави. Крім того, досвід роботи над підручником показав, що автори повинні прагнути здійснювати підбір фактів та історичних подій без зайвих емоційних акцентів та оцінок, але з урахуванням максимально наближених до учнів багатовекторних аналітичних роздумів, що мають за мету сформувані у школярів громадянські почуття та якості.

Важливим моментом створення підручника, відбору його змісту є прагнення до збереження традицій народу, наслідування кращих зразків української культури і мислення, врахування “національної ідентичності” підручника та його цільової групи, якою є українські учні. Підручник певною мірою має бути і відображенням ментальності народу, його характерних рис, наприклад, почуття гумору. Привнесення цього елемента у підручник зробить його не тільки привабливим для читання, а й оптимістичним на тлі нескінченної скорботи і жалю на гірку долю, якими інколи так просякнуті наші підручники перших років незалежності України.

Цілком зрозуміло, що навчальні теми, пов’язані із втратою українцями державності або з тоталітаризмом, не надихають на оптимізм. Проте і методично не продуманий і психологічно депресивний варіант викладу цього матеріалу формує у дитини почуття меншовартості, важкий душевний стан, стимул у майбутньому покинути країну, якій так фатально не таланить. Одним із можливих варіантів полегшити психологічно негативне навантаження подібних тем ми у своєму підручнику намагались за рахунок використання у тексті гумористичних віршів, анекдотів, карикатур з відповідним аналізом цього матеріалу учнями на основі спеціальних запитань, пізнавальних завдань, адже ці автентичні джерела історичної інформації, як і будь-які інші, можуть виконувати і важливі дидактичні завдання.

Нарешті, останнім моментом, на якому хотілося б зараз наголосити у побудові змісту сучасного підручника, є використання потенціалу, нагромадженого вітчизняними та зарубіжними методистами. Окрім традиційних вимог, сьогодні важливими є підходи до побудови підручника, що передбачають реалізації його нових функцій, зокрема розглядають підручник як засіб розвитку креативності, пізнавальної активності учнів і навіть їхньої соціалізації. Роль школяра в навчальному процесі сьогодні суттєво змінюється. Він не обмежується пасивним сприйняттям тексту з подальшим його відтворенням і здійсненням простих логічних операцій. Сьогодні перед учнем ставляться проблемні завдання, для розв’язання яких йому потрібні і знайомство з варіативністю історіографічних оцінок, і вміння виробляти власне оцінне ставлення.

Такі завдання шкільної історичної освіти виводять на перший план навчальної книги систему запитань і завдань. Для того, щоб навчитися працювати з історичною інформацією, школяр повинен уміти відповідати на запитання і, що ще важливіше, уміти їх задавати. Робота авторів над підручником повинна починатися не з визначення обсягу фактів і концептуальних основ тексту, а з вирішення питання про те, чому може навчити задуманий підручник і якими засобами можна досягти запланованої мети.

З цієї точки зору обов’язковим елементом підручника мають бути історичні джерела. У старих підручниках вони, як правило, були примітивною ілюстрацією до авторського тексту. Сьогодні джерело – це найважливіший засіб формування вмінь працювати з історичною інформацією. Проте не слід забувати, що завдання школи полягає зовсім не в тому, щоб познайомити учнів з “кухнею” історичної науки. Тому в підручнику для кожного класу має бути розумне поєднання тексту й історичного документа, доступність якого відповідає завданням курсу і віку учнів.

Треба зауважити також, що у цілому необхідною складовою сучасного підручника є ілюстративний матеріал, причому не лише класичні музейні експонати, але й автентичні картини, карикатури, плакати, тогочасні фотографії. Він не має використовуватись як

прикраса або ілюстрація тексту. На нашу думку, він може повністю замінити частину тексту і сприятиме розвитку умінь та історичного мислення учнів. Так само прив'язаними до змісту конкретної теми мають бути і історичні карти. З цієї точки зору нам здається оптимальним розміщення карт безпосередньо у тексті параграфу з обов'язковою постановкою завдань на осмислення просторового виміру історичного процесу і використання картографічного матеріалу у визначених місцях тексту.

Завжди складною проблемою для авторів підручників залишається значний обсяг навчального матеріалу, який відповідно до програм має бути вміщено у підручнику. Особливо актуальною вона є, наприклад, у 11 класі, де з року в рік зростає кількість подій, що вивчаються в курсі. Адже історики намагаються включити в цей курс все, що відбувається в країні щорічно, але нічого не викидаючи з попереднього. Одним із виходів може бути зміна способу подання другорядного, але необхідного для розуміння взаємозв'язків подій і процесів матеріалу, наприклад, виклад його у вигляді таблиці, схеми, діаграми тощо.

Звичайно цей підхід не знімає повністю завдання скорочення підручника (програми) за умов його інформаційної перевантаженості. Знов і знов, виконуючи завдання відбору історичного матеріалу, ми маємо ставити перед собою запитання: що ми вивчаємо, навіщо наші учні мають опанувати цей матеріал, чи є він важливим для них сьогодні, яким чином ми повинні представити його у підручнику.

Завершуючи, зауважу, що доволі часто можна почути від людей фразу: скільки можна переписувати ці підручники з історії?!". Однак підручники переписуються завжди, і не тому навіть, що певною мірою оновлюється історична інформація у науці, а тому, що ланцюг історичного часу від минулого до сьогодення постійно зростає, що потребує розгляду історичного процесу під новими і новими кутами з іншими акцентами. Як писав з цього приводу В.Вернадський, нові покоління людей завжди будуть переписувати історію, оскільки вони хочуть побачити у ній розв'язання своїх сьогоднішніх проблем. Крім того, створити ідеальний підручник один раз і назавжди ще не вдавалось нікому. В найкращому випадку ми можемо говорити про сучасний або адекватний сучасним вимогам підручник з історії.

**УДК 37.02**

**П.С. Коріненко**

### ***ВИКЛАД ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ. В СУЧАСНОМУ ПІДРУЧНИКУ***

*У статті розглянуто дві проблеми щодо висвітлення їх у сучасному підручнику з історії України: проблему революцій та державності в історичній долі українського народу, а також представлено деякі роздуми автора стосовно методики викладу історії України ХХ – початку ХХІ ст. в сучасному підручнику.*

*In clause it is considered two problems that their findings-out in the modern textbook on history of Ukraine concern: a problem of revolution and statehood in historical destiny of Ukrainian people, and also it is presented some reflections of the author concerning a technique of teaching of history of Ukraine XX – beginnings XX an item in the modern textbook.*

За роки незалежності України науковці і вчителі підготували та опублікували чимало підручників, посібників для учнів і студентів з історії України [1]. Вони написані, як правило, з використанням нових або маловідомих джерел, у них містяться нові оцінки багатьох історичних подій, а також державних діячів. Це є свідченням того, що підручникотворення знаходиться на новому, вищому рівні розвитку.



Історія України ХХ – початку ХХІ ст. – це епоха революцій (їх було 8), двох світових воєн, громадянської війни, це трагічні роки трьох голодоморів; це тривалі політичні репресії органів радянської влади, особливо щодо української інтелігенції; це реалізація ідеї соборності українських земель; це прорив у науково-технічному прогресі, підвищення освітнього та культурного рівня людей; це роки трудового і бойового героїзму мільйонів українців; це час здобуття і розбудови незалежної держави Україна. Кожна із названих проблем перебуває в полі зору українських учених і знаходить своє відображення в монографіях, підручниках та посібниках з історії України, є предметом обговорення на наукових конференціях, в засобах масової інформації тощо.

У даній статті автор розглядає лише дві проблеми щодо висвітлення їх в сучасному підручнику з історії України: проблему революцій та державності в історичній долі українського народу. Автор має намір висловити також деякі роздуми щодо методики викладу історії України ХХ – початку ХХІ ст. в сучасному підручнику.

Упродовж ХХ – початку ХХІ ст. українці були учасниками 8-ми революцій, у тому числі народно-демократичної революції 1905-1907 рр., Лютневої революції 1917 р., Жовтневої революції 1917 р., Української народно-демократичної революції 1917-1919 рр, національно-демократичної революції 1918-1919 рр. в Західній Україні, соціалістичної революції 1919-1920 рр. в Наддніпрянській Україні, антикомуністичної революції 1991 року і “Помаранчевої революції” 2004 року. Загальновідомо, що революції створюють передумови поступу суспільства вперед, надають шанс для вирішення національно значимих проблем. Однак, як засвідчує наш досвід, можливості не завжди перетворювалися в реалізацію поставлених завдань, інколи революції призводили до трагічних наслідків. Як бажано в підручнику з історії України висвітлювати революції, що мали місце в минулому? На наш погляд, не варто допускати надмірної політизації, особливо щодо визначення кількості учасників революції, їхньої підтримки тієї чи іншої політичної сили. Треба враховувати, що під час революції суспільство ділиться навпіл та інколи, як це було в нашій історії, протистояння переростає в громадянську війну. Звідси випливає те, що описувати революційні процеси варто таким чином, щоб не припускати категоричності у висновках. У 1917 році українство надало революції національної ознаки. М. Грушевський, діячі УНР хотіли здійснити революцію у складі російської демократичної республіки. Гетьманат же оцінюється в сучасній історичній літературі як гальмо, спроба реставрувати дореволюційні порядки.

Чимало сучасних істориків намагається визначитись щодо причин поразки української народно-демократичної революції, справедливо стверджують, що основною із них була бездержавність українців. Українське селянство вело боротьбу в основному за землю, національні меншини проявляли байдужість до національних проблем українців або становилися вороже. Не мали українці в ту добу єдиного національного лідера. Держави Антанти не захотіли визнавати УНР як самостійне державне утворення. Попри ці негативні прояви позитивним для тієї доби маємо визнати факт відродження ідеї соборності України, яка з тих пір уже ніколи не зникла зі свідомості українців.

1917-1920 рр. – це час народження нового і руйнації старого. Тоді наше суспільство мало здобутки і втрати. В підручниках варто висвітлювати ці процеси у тісному взаємозв'язку, виходити із того, що Лютнева революція породила українську народно-демократичну революцію. Без 1917 року не могло бути і 1991 року. Ця думка, на жаль, ще не знайшла достатнього висвітлення в підручниках з історії України. Мабуть певний вплив на авторів підручників здійснює те, що вони хочуть якомога швидше сформулювати національну пам'ять і тому загальноросійські процеси, в руслі яких розвивалися революційні події і в Україні, якби не вписуються в цю концепцію. Бажано виокремити в революції 1917 року український інтерес, але для цього не варто перебільшувати національний досвід.

“Помаранчева революція” ще у багатьох на слуху, події тих листопадових і грудневих днів 2004 року. В підручниках, посібниках, публіцистичних працях автори звертають увагу на масовість, високу організованість її учасників, описують їхні спогади і надії [4]. Хоча

з'являється твердження і про те, що то була не революція, а всього лише громадянський протест проти режиму Л.Кучми. Як би там не було складно розібратися в термінології, все-таки ми повинні визнати, що в тих подіях брали участь частково ті, хто вів боротьбу за владу і ті, хто хотів докорінно змінити владу в Україні, зробити її більш демократичною, тобто такою, яка б відповідала інтересам більшості громадян України.

Треба визнати, що до активного політичного життя в революції долучається все-таки менша частина суспільства. Назріла потреба дослідити дії і помисли тих верств населення, які були поза політичними, військовими процесами, їхні оцінки тогочасних політичних партій і лідерів.

Проблеми державотворення в добу української революції у сучасному підручнику з історії України висвітлюються досить всебічно і ґрунтовно [2]. Однак намітилась тенденція до заперечення української державності в роки існування УРСР. Ми вважаємо, що УРСР була державним утворенням, якій були притаманні більшість ознак держави, що перебувала в складі СРСР. В економічній сфері діяльність державних органів була спрямована на організацію виробництва продукції у всенаростаючих масштабах. У соціальній сфері утверджувалась соціальна справедливість у межах наявних економічних та фінансових ресурсів. Інколи планка задекларованих зобов'язань перед суспільством піднімалась занадто високо, що призводило не тільки до їх невиконання, але й до погіршення життєвого рівня людей.

Незалежна держава Україна постала із УНР, УРСР. 1991 рік – це час активізації процесу формування політичної нації, це початок революційних перетворень у політичній системі, змін у формах власності, це час глибинних кроків у державотворенні. Історичний процес в т.ч. і державотворення є безперервним по своїй суті. І не варто замовчувати або ж нехтувати як здобутками, так і проблемами попереднього періоду в державотворенні.

УРСР існувала 70 років. Що залишила УРСР у спадок незалежній державі Україна? Наприклад, аграрний сектор економіки забезпечував виробництво майже 50 млн. тон зернових, у тваринництві було біля 24 млн. голів великої рогатої худоби, 19 млн. голів свиней тощо. Як бачимо, кількісні показники були доволі значними. Інша річ, що продуктивність тваринництва була недостатньою, а при вирощуванні зернових допускалися значні перевитрати енепргоносіїв, що вело до зростання їх собівартості.

Економічний потенціал УРСР на початок 90-х років був досить вагомим. І при вмілому розпорядженні ним можна було безболісно здійснити перехід від соціалістичного до більш ефективного капіталістичного господарювання. В зв'язку з цим хочемо зауважити, що в підручниках щомусь ці сутнісні ознаки нової економіки підміняються терміном “ринкові реформи”. Хоча відомо, що ринкові реформи виступають лише засобом досягнення головної мети.

У сучасній соціальній політиці приватна форма власності на засоби виробництва веде до різкого майнового розшарування, до диференціації в задоволенні потреб членів суспільства. Це явище стало детонатором до початку масової еміграції українців, пошуком за кордоном роботи і більшої соціальної захищеності. Хоч і не всім, як це свідчать рядки вірша В.Садовника, це вдається:

Я – білий раб, я – українець.  
Приїхав продаватись вам.  
Я – найдешевший раб, чужинець,  
Не їм, не сплю, роблю все сам.  
Лиш покажіть, що вам зробити.  
Все вміть зроблю! І далі знов  
Я буду віддано служити –  
На милість вашу. Без розмов.  
Служить, мов пес, готов достоту,  
Сідницю панові втирать.  
Якщо дасте мені роботу,

Вам буду ноги цілувать.  
Нас “рідна” влада обманула  
Як мати-покритка дітей.  
В краї чужинські грубо пхнула  
Своїх довірливих людей.  
Я – раб український, дуже таний.  
Тружусь без сну по три доби.  
Я два дипломи маю, пане,  
Беріть мене мерщій в раби! [3].

Окрім того, масова еміграція українців створює чимало проблем в українському середовищі, в т. ч. – у збереженні генофонду нації, у вихованні дітей, і зміцненні сім'ї тощо.

Отож, яким має бути сучасний підручник з історії України ХХ – початку ХХІ ст.? Підручник з історії України має бути національно спрямованим, описувати минуле і сучасне українців, надавати перевагу здобуткам, виховувати патріотичні почуття, особливо у молодих людей. При цьому ми маємо демонструвати повагу до всіх етносів, що проживають на території України, уникати образливих для них тверджень. Саме такий підхід і надалі забезпечить толерантність у нашому суспільстві. Ми маємо уникати надмірної заполітизованості в описі подій, явищ, фактів. Звичайно, підручник має містити інфомацію про історичні особи, однак не треба творити з них фетишів. Проблемою поки що є застосування статистичних даних. Автори не завжди перевіряють їх достовірність. Чимало є протиріч і в застосуванні термінології. У більшості підручників стверджується, що в 70-80 роки в Україні був “застій”. Ми схильні до думки, що в ті роки було сповільнення темпів економічного розвитку.

Історично склалось так, що історія українського народу в різних регіонах має свої специфічні прояви. Потрібно на це звертати увагу, але не абсолютувати їх, не допускати, щоб процес дослідження регіональної історії не переріс у заперечення того спільного, що було і залишається в нашій долі.

Історична наука розвивається досить швидко. Це означає, що і підручники мають оновлюватися, враховувати новітню джерельну базу і наукові публікації, новітні оцінки щодо діяльності політичних партій і осіб.

Таким чином, проблема викладу революцій і державотворення ХХ – початку ХХІ ст. в сучасних підручниках з історії України має займати вагоме місце. Саме ці сторони нашої історії будуть виконувати роль вихователя. Однак цього можна досягти за умови дотримання дослідниками історичної правди, чесності і незаангажованості.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко О. Д. Історія України. Навчальний посібник. – К., 2006; Історія України ХХ – початку ХХІ ст. Навчальний посібник / П. Панченко, Н. Баранович, С. Падалка та ін.: За заг. ред. В. Смоля. – К., 2004; Історія України. Кер. авт. колективу Ю. Зайцев. – Вид. 4-е. – Львів, 2004 рік. та ін.
2. Українська революція і державність (1917-1920) – К., 1998; Новітня історія України (1990 – 2000). Підручник/ А. Слюсаренко, В. Гусев, В. Литвин та ін. – К., 2002; Політична історія України ХХ ст./ Голова ред. колегії І. Ф. Курас. У 6-ти томах. – Т.6. – К., 2004 та ін.
3. //Голос України 2001, 26 червня.
4. Лазарович М. Разом нас багато. – Тернопіль, 2006 р.; Яневський О. Хроніка помаранчевої революції. – Київ., 2005; Курт Г., Компе И, Андрейо В. Президентские выборы и оранжевая революция. Влияние на трансформационные процессы в Украине. – К., 2005.

## **НАУКОВІ ПОШУКИ І ЗДОБУТКИ ВЧЕНИХ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ГАЛУЗІ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

*У статті пропонується аналіз наукових досягнень учених-лінгводидактів ХДУ, розкриваються технології навчання української мови як рідної та державної, визначаються найголовніші напрями і результати наукових пошуків.*

*The article offers the analysis of the scientific researches of the linguists of Herson State University, introduces the new technology of teaching the Ukrainian language as native and national one, defines the main ways and results of scientific researches.*

Реалізація нових завдань середньої і вищої освіти сьогодні потребує нових підходів, звернення до особистості учня і студента з її потребами та інтересами. Такий підхід у педагогічній літературі дістав назву гуманістичного або пошукового, в основу якого покладено завдання – сприйняття навчально-виховного процесу як вільного зростання, розвитку особистості. Відповідно до нього основним завданням учених ХДУ є сприяння активізації пізнавальної активності студентів, створення умов для їх розвитку, що є головним у мовній освіті і професійній підготовці педагогічних кадрів. Важливу роль у цьому процесі відіграють лінгводидактичні дослідження та шляхи їх реалізації в освітньому процесі на Херсонщині.

При цьому методика української мови є безпосереднім відображенням тих принципів і закономірностей, які вже набули узагальненого характеру і є предметом вивчення лінгводидактики: мета методики полягає в “переведенні” теоретичних положень загальнодидактичних закономірностей у площину конкретних педагогічних явищ.

В основу лінгводидактичних досліджень покладено положення, що лінгводидактика конкретизує й визначає:

- варіанти розвитку мовної особистості засобами конкретної мови;
- вибір цілей навчання окремої мови залежно від рівня розвитку мовної особистості;
- вибір методів і прийомів навчання;
- шляхи подолання суперечностей між керованим і природним набуттям мовних та мовленнєвих знань окремої мови та ін.

Ці положення стимулюють вибір тематики наукових досліджень, їх об’єкт і предмет, організацію дослідної роботи та критерії їх результативності.

Методика української мови в середньому й вищому навчальному закладі має свої спільні й відмінні закономірності розвитку. Сучасний соціальний запит зумовлює постановку, зокрема перед ХДУ, завдань цілеспрямованого навчання студентів ґрунтовних умінь з рідної мови – умінь будувати мовленнєвий твір, створювати текст, що має задані мовностилістичні ознаки й характеризується досить високим рівнем експресивного впливу на читача або слухача. Це завдання настільки складно розв’язується педагогічною практикою, наскільки легко декларується в нормативних документах. Проблема полягає в тому, що студент має співвідносити запрограмований у тексті смисл (рецептивний вид мовленнєвої діяльності) із способами його опредмечування (продуктивний тип мовленнєвої діяльності). З’ясовано, що це одне з найскладніших співвідношень мовної особистості. Тому організація такої діяльності вимагає серйозного проєктивного етапу – вироблення навчальних стратегій.

Виходимо з того, що найголовніші напрями цих стратегій – когнітивна й комунікативна методика навчання мови в середній та вищій школі, культурологічний та полікультурний аспекти, зміст і технології професійної підготовки вчителів-словесників, сучасні технології навчання мови в різних освітніх закладах, шляхи формування комунікативної компетенції та її складових (мовної, мовленнєвої, соціокультурної,

діяльнісної, стратегічної тощо), концептуальні засади профільного й допрофільного навчання української мови у 12-річній середній школі та ін.

Це знайшло відображення в планах наукової роботи викладачів мовознавчих кафедр, тематиці щорічних науково-методичних конференцій різних рівнів (міжнародних, всеукраїнських, регіональних, університетських), у публікаціях (монографіях, підручниках, посібниках, наукових статтях, програмах, методозробках тощо).

Без сумніву, проблеми технологізації навчання української мови є актуальними й цікавлять багатьох дослідників (О.Біляєв, М.Вашуленко, Є.Голобородько, Т.Донченко, С.Караман, Я.Мельничайко, Г.Михайловська, Л.Паламар, М.Пентилюк, К.Плиско та ін.). Предметом їхніх досліджень є зміст, методи, форми, засоби навчання української та російської мов і професійна підготовка вчителя-словесника.

Однак лінгвісти-дидакти ХДУ цілком слушно стверджують, що потребують конкретизації і спеціальних досліджень педагогічні технології на рівні змісту та методики навчання української мови як державної, зокрема в південно-східному регіоні, де панує українсько-російська двомовність.

Ураховуючи, що дослідження останніх років виявили прогалини в проблемах методики навчання української мови, зокрема в двомовному середовищі, традиційні способи викладання мови уже не задовольняють сучасного вчителя. Такі ж прогалини виявлено і в підготовці майбутнього вчителя-словесника. Потребує спеціальних досліджень і проблема мовленнєвої підготовки спеціалістів різних профілів (технічного, аграрного, юридичного тощо). Виникла необхідність зміст і якість комунікативної компетенції учнів середніх шкіл і студентів ВНЗ розглядати як вищу мету гуманітарної освіти, у тім числі й педагогічної. Звідси – озброєння майбутнього вчителя, викладача вищої школи такою системою форм, методів, засобів навчання, що суттєво вплинула б на загальний мовленнєвий рівень особистості і на якість педагогічної діяльності.

Учені Херсонського державного університету спільно з представниками інших ВНЗ регіону нагромадили певний досвід у розробці окремих аспектів лінгводидактичної підготовки вчителів нової якості, здатних у сучасних умовах навчати державної мови й формувати мовну особистість – громадянина й патріота України. Це й визначило тематику науково-дослідної роботи – технології навчання рідної та державної мови в південно-східному регіоні України.

Найголовніші завдання наукових досліджень:

1. Вивчити стан навчання державної мови в різних типах освітніх закладів регіону з урахуванням двох її іпостасей – рідної і державної, виявити рівень володіння нею учнями і студентами та з'ясувати, за якими технологіями працюють учителі й викладачі ВНЗ.

2. Дослідити ефективність поєднання традиційних і впровадження нових технологій у навчальний процес за такими показниками:

- удосконалення змісту, методів і засобів навчання шляхом створення варіативних програм, моделювання занять у школі й ВНЗ та експериментальної їх перевірки;
- упровадження результатів досліджень у практику середньої і вищої школи через розробку нових підручників, посібників, методичних рекомендацій, публікацій наукових статей у центральних і регіональних часописах та наукових збірках;
- визначення результативності навчання та вплив досліджень на розвиток інтелектуальної, мотиваційної та операційної сфери учасників процесу;

3. Визначити педагогічні умови, за яких технологія навчання державної мови в регіоні і за його межами буде ефективнішою, досконалішою і результативнішою.

4. Розробити методичне забезпечення впровадження нових методик у навчальний процес (створити підручники, посібники, методозробки; розробити методичні системи, що забезпечили б технологію навчання державної мови, – модульно-розвивальні технології, інтерактивне навчання, проблемне й інтегроване навчання, когнітивно-комунікативну методику тощо).

5. Популяризувати результати досліджень на всеукраїнських та регіональних наукових конференціях, курсах і семінарах учителів, у лекційних курсах лінгвістичних дисциплін для студентів.

6. Підготувати й видати комплект посібників для методичної підготовки майбутніх учителів-словесників з урахуванням сучасних педагогічних технологій навчання державної та рідної мови в середній і вищій школі.

Теоретичною основою виконання цих завдань виступають лінгвістичні, психологічні, соціолінгвістичні, психолінгвістичні і дидактичні засади навчання. Опора на них визначає значущість концепцій комунікативної, когнітивної методик та методики профільного навчання української мови, розробленої професором М.Пентилюк та членами її школи О.Горошкіною й А.Нікітіною.

Комунікативна методика зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови. Своєрідність цієї методики полягає в оволодінні учнями всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою спілкування.

Її основними положеннями є:

- лінгвістична наука про мову і мовлення та їх функції у спілкуванні;
- теорія мовленнєвої діяльності;
- мовленнєве спілкування та його різновиди;
- інтерактивне навчання й текстова основа уроків;
- комунікативна мовленнєва, мовна, соціокультурна й діяльнісна (стратегічна) компетенція учнів.

Ці положення визначають також теоретичний і прагматичний напрями реалізації комунікативної методики в навчальному процесі середніх закладів освіти. Провідними в цьому процесі постають комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, соціокультурний та етнолінгвістичний підходи.

Теоретичною базою комунікативної методики навчання української мови є усвідомлення сутності понять мова, мовлення, мовленнєва діяльність і спілкування. Останнє є стрижневим у її реалізації.

Комунікативна методика, як вона інтерпретується школою М.Пентилюк, спирається на загальні закономірності навчання української й російської мов – постійну увагу до матерії мови, її звукової системи; оцінку виражальних можливостей рідної мови; розвиток мовного чуття, дару слова; випереджальний розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови.

Оновлення змісту мовної освіти вимагає сьогодні трансформації технологій навчання української мови, розробки інноваційних методик, спрямованих на формування мовної особистості, яка адаптована до конкретних соціальних умов. На часі теоретична розробка й практичне втілення антропоорієнтованих методик, зокрема когнітивної методики навчання української мови, під якою розуміється сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня.

Актуальність когнітивної методики навчання української мови зумовлена все ще недостатнім рівнем комунікативної підготовки учнів та сформованості в них умінь застосовувати мовні знання в конкретних життєвих ситуаціях.

Когнітивна методика передбачає посилення практичної спрямованості змісту предмета “Українська мова”; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх вербального відтворення. Своєрідність цієї методики полягає в тлумаченні навчальних мовних одиниць як концептів — носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу.

Метою когнітивної методики є опанування учнями й студентами мовних одиниць як концептів — глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і письмових) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Для реалізації когнітивної методики навчання мови провідними постають соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний підходи, упровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу

Ідеї комунікативної та когнітивної методики навчання української мови як рідної, так і державної реалізуються у працях провідних учених та колишніх студентів ХДУ М.Пентилюк, І.Варнавської, І.Гайдаєнко, А.Ляшкевич, Т.Окуневич, С.Омельчука, Л.Сугейко, численних аспірантів, докторантів кафедри українського мовознавства: О.Горошкіної, І.Дроздової, А.Нікітіної, Л.Мамчур, Т.Мельник, Л.Стасів, Л.Попової, Н.Яремчук та ін.

Розроблена професорами М.Пентилюк, О.Горошкіною та докторанткою А.Нікітіною концепція профільного навчання української мови в старшій школі спирається на основні положення Конституції України, Закон України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, навчально-виховні концепції, зокрема концепції когнітивної й комунікативної методик навчання української мови та концепцію профільного навчання в старшій школі, затверджену рішенням Колегії МОН України (№10/12-21 від 25.09.2003 р.).

Відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти, з урахуванням Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, завданнями освітньої галузі в старшій школі є подальший розвиток базових лексичних, граматичних, культуромовних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок на основі узагальнення й поглиблення знань учнів про мову як суспільне явище, вироблення комунікативних умінь і навичок ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях.

За концепцією профільного навчання в старшій школі виділено такі основні напрями профілізації: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний.

Своєрідність профільного навчання мови в старших класах полягає в розмежуванні філологічного (у межах суспільно-гуманітарного напрямку) та нефілологічного профілів.

Провідна ідея концепції полягає у створенні умов для формування комунікативної компетентності випускника профільної школи, що передбачає вміння вільно, комунікативно доречно користуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях, насамперед у подальшому професійному спілкуванні, акумулювати в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважати й шанувати мову свого народу.

Кожний з означених профілів має свої завдання, що спричиняє необхідність варіативних програм і підручників.

Відповідно до концепції профільного навчання в університеті досліджуються проблеми, зорієнтовані на реалізацію ідей мовної освіти в 12-річній школі та відповідну підготовку майбутніх учителів-словесників. Цікавими й перспективними в цьому плані є дослідження й відповідні публікації професора М.Пентилюк, колишньої докторантки, професора О.Горошкіної, докторантів А.Нікітіної, І.Дроздової, Л.Мамчур, аспірантів О.Андрієць, Н.Бородіної, Р.Дружененко, В.Луценко, Т.Мельник, Н.Яремчук та ін.

Низка досліджень присвячена окремим питанням комунікативної й когнітивної методик навчання української та російської мов у середній і вищій ланці освіти. Це, зокрема, кандидатські дисертації, у кожній з яких визначалася гіпотеза, що теоретично

обґрунтовувалася та експериментально перевірялася. Кожна з дисертацій відзначається оригінальною гіпотезою, науковою новизною, теоретичною та практичною значущістю. Дослідники запропонували й експериментально апробували наукові методики, спрямовані на вдосконалення технології навчання державної та рідної мови в школі й ВНЗ.

Отримані результати відзначаються достовірністю й переконливою аргументованістю. Вони зайняли достойне місце в українській лінгводидактиці саме завдяки своїй новизні, теоретичній і практичній значущості.

Практична цінність одержаних результатів виявилася у впровадженні їх у практику шкільного й вузівського навчання.

Цінність результатів наукової роботи учених ХДУ сприяла забезпеченню нових спеціалізацій у ВНЗ регіону, зокрема в Херсонському та Миколаївському державних університетах, Луганському національному університеті ім. Т.Шевченка відкрито спеціалізації “Редагування освітніх видань”, “Діловодство”, у Севастопольському міському гуманітарному університеті готують учителів української мови, оскільки південь і схід України відчуває гостру потребу в спеціалістах, які досконало володіють державною мовою і можуть використати свої знання на благо державності України.

Дослідження, проведені нашими вченими, аспірантами, докторантами, активно впливає і на якість лекцій, особливо з мовознавчих дисциплін та методики викладання української мови. Матеріал, одержаний унаслідок наукових пошуків, широко використовується в лекціях на курсах підвищення кваліфікації вчителів, у системі післядипломної освіти.

Результатом наукових пошуків викладачів став підручник “Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах” для студентів філологічних факультетів університетів, створений колективом учених на чолі з професором М.І.Пентилюк, що вийшов друком у жовтні 2005 року у видавництві “Ленвіт” (Київ), 402 с. з грифом МОН України. Ця праця підготовлена авторським колективом, що в 2000 році видав “Методику навчання рідної мови в загальноосвітніх навчальних закладах” (К.: Ленвіт. – 262 с.) Нова теоретична праця з методики якісніше забезпечує фахову підготовку майбутніх учителів-словесників.

В основу нового видання підручника покладено положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та Державного стандарту базової і повної середньої школи.

Ураховуючи, що вчитель потребує певної методичної підготовки, орієнтації в тих набутках, які має сучасна лінгводидактика, автори підручника прагнули доповнити існуючі методики тією науковою інформацією, що відображає інноваційні процеси та нові технології навчання української мови. Не обійшли вони увагою і школи нового типу, що об’єднують дітей, зацікавлених в одержанні середньої освіти, і в професійному спрямуванні, де методика навчання мови має свою специфіку, а відтак і підготовка учителів виділяється певними особливостями.

Автори підручника виходять з таких концептуальних положень:

- рідна мова в усіх типах шкіл є засобом формування високоінтелектуальної особистості, національно свідомого громадянина України;
- навчання української мови спрямоване на формування мовної особистості – людини, яка любить, знає і береже рідну мову, користується усіма її виражальними засобами;
- навчання державної мови здійснюється в комунікативно-діяльнісному і функціонально-стилістичному аспектах;
- навчання мови спирається на українознавство та етнопедагогіку.

Підручник висвітлює найголовніші й найактуальніші проблеми сучасної лінгводидактики: загальні питання методики української мови на сучасному етапі, особливості змісту й організації навчання мови і мовлення, методичні поради до вивчення окремих розділів шкільної програми на різних етапах навчання – початковому, основному й завершальному (1-4, 5-9, 10-11 (12) класи).



Практична реалізація наукових досліджень учених ХДУ знайшла відображення в посібнику “Практикум з методики навчання української мови” (К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.), побудованому за модульною системою і спрямованому на забезпечення якісної практичної підготовки студентів. У ньому вміщено матеріал щодо організації навчального процесу з методики української мови, висвітлено загальні (теоретичні) питання з методики і розкрито технологію реалізації програми методичної підготовки майбутнього вчителя. Посібник органічно доповнює підручник з методики навчання і цілком забезпечує практично-лабораторні заняття. Оригінальність і новизна змісту і структури посібника допомагає самостійно опанувати курс методики навчання української мови в середніх закладах освіти.

Важливе теоретичне і практичне значення має “Словник-довідник з української лінгводидактики” (К.: Ленвіт, 2003. – 150 с.), що містить систему лінгводидактичної термінології, у тім числі і нової, рекомендовану літературу до кожної статті словника і відомості про вітчизняних учених-методистів. Вигідно доповнює перелічені праці посібник “Методика навчання української мови в таблицях і схемах” (К.: Ленвіт, 2006. – 134 с.)

Названі праці – плід теоретичної й експериментальної роботи колективу учених. Цінність підготовленого методичного комплексу полягає в тому, що ним забезпечено якісну підготовку майбутніх учителів-словесників, полегшено проведення лекцій, практичних, лабораторних занять, організацію самостійної роботи студентів.

Підручники і посібники сприяють переходу ВНЗ на Болонську систему, оскільки забезпечують організацію самостійної роботи студентів. Праці зі шкільної лінгводидактики позитивно впливають на поліпшення технології уроку, формування особистості учня, що володіє усіма видами мовленнєвої діяльності (“Сучасний урок української мови”. – Харків, 2007. – 170 с.).

На основі проведених досліджень розробляються комплекти посібників і підручників з дисциплін лінгвістичного циклу у ВНЗ та підручники для 5-9 і 11-12 класів.

Нові підручники відображають зміст шкільної програми й ті методичні новації, що з’явилися в практиці роботи вчителів. Разом з тим підручники виконують і свою основну традиційну функцію – служать джерелом знань і мовленнєвого розвитку дитини, а отже, забезпечують виховання мовної особистості, яка володіє комунікативною мовленнєвою, мовною, соціокультурною та діяльнісною (стратегічною) компетенцією. Відзначимо, що й чинні підручники містять матеріал, який частково допомагає вчителю в реалізації стандартизованої мовної освіти, але вони вже не можуть задовольнити сучасного вчителя й учнів – учасників навчально-виховного процесу, перед якими стоять нові, значно складніші завдання. Це добре розуміють і вчені-лінгводидакти, і вчителі-практики, які намагаються створити нові підручники, щоб відповідали сучасним вимогам.

Серед таких підручників є “Рідна мова”, створений авторським колективом у складі М.Пентилюк, І.Гайдаєнко, А.Ляшкевич та С.Омельчука. Підручник “Рідна мова” для 5 класу зайняв 4 місце серед представлених на конкурс підручників, а підручники для 6, 7 й 8 класів посіли призові місця.

Підручник “Рідна мова” побудований на таких методологічних засадах:

- безперервність мовної освіти в Україні;
- формування національно-мовної особистості – національно свідомого громадянина України, особистості, яка володіє рідною мовою, продукує її в різних життєвих ситуаціях, шанує і любить її, дбає про її красу і багатство;
- єдність мови і мислення як основи розвитку інтелектуальної й емоційної сфери особистості;
- формування світоглядних переконань сучасної молоді,
- виховання моральних і духовних якостей, громадянськості і патріотизму;
- усвідомлення мови, мовлення і мовленнєвої діяльності як основи розвитку кожної людини; поєднання лінгвістичної теорії і мовленнєвої практики як основи формування комунікативних умінь і навичок учнів.

Ці та інші засади зумовили зміст та структуру підручників.

Зміст відображає змістові лінії шкільної програми для новітньої 12-річної школи. Однак автори намагалися модернізувати його за рахунок досягнень сучасної лінгвістики, лінгводидактики і тих новаційних процесів, що відбуваються в сучасній школі, зокрема в навчанні рідної мови. Зміст підручників відповідає вимогам когнітивної та комунікативної методик навчання української мови, концепції яких розроблені вченими М.І.Пентилюк, О.М.Горошкіною й А.В.Нікітіною.

У структуру підручників закладено такі ідеї:

- модуль-блокова система;
- комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови;
- українознавчий, етнопедагогічний та соціокультурний аспекти;
- розвивальне навчання;
- диференціація та індивідуалізація навчання й ін.

Підручники поділено на модулі (розділи) і блоки (параграфи), кожен з яких має таку структуру: система вправ і завдань індуктивного характеру, спрямованих на розвиток мовленнєвих умінь і навичок та засвоєння лінгвістичної теорії. Наприкінці кожного параграфа вміщено матеріал “Прочитайте і запам’ятайте”, що забезпечить систематизацію й узагальнення знань про виучуване мовне явище. Ця рубрика має ще на меті формування наукового мовлення учнів, умінь сприймати й аналізувати науковий текст. Крім цього, такий підручник слугуватиме учням і в наступних класах, якщо виникне потреба відновити вивчений раніше матеріал. Кожний параграф закінчується запитаннями для самоконтролю.

Наприкінці розділу (модуля) передбачено рубрику “Завдання і вправи для систематизації й узагальнення”, що включають текст (для аудіювання або читання) з тестами й рівневими завданнями, вправи узагальнювального характеру й по два варіанти контрольних рівневих завдань, що допоможе вчителю організувати тематичний контроль знань, умінь і навичок. Усі види мовного розбору подано у формі алгоритмічних таблиць.

У кожному параграфі наявні мовленнєві, текстові і післятекстові завдання, ситуативні та ігрові вправи тощо. Підручники обладнано великою кількістю опорних таблиць і схем, малюнків для розвитку комунікативних умінь і навичок.

Створюючи нові підручники, автори намагалися:

- по-перше, дотримуватися концептуальних настанов і нової програми;
- по-друге, забезпечити формування мовної особистості учня;
- по-третє, зберегти те цінне, що нагромаджено досвідом підручникотворення й залучити досягнення сучасної дидактики;
- по-четверте, спиратися на європейський досвід навчання мови й раціонально його використовувати;
- по-п’яте, передбачити систему духовного й естетичного розвитку особистості на основі змісту ілюстративного матеріалу (тексти, малюнки, заставки тощо).

Таким чином, підручники “Рідна мова” забезпечують реалізацію програми 12-річної школи з української мови й дозволять учителям розкривати свої професійні здібності й надбання, творчо підходити до кожного уроку.

Відзначимо, що проблема мовної освіти знаходить своє втілення не тільки в лінгводидактичних дослідженнях наших учених. Дотично нею займаються й дослідники загальнопедагогічних проблем. Так, проректор з наукової роботи ХДУ, професор В.Федяєва, вивчаючи сімейне виховання в Україні, розглядає одну з його актуальних складових – роль сім’ї у мовленнєвому розвитку дитини.

Аспірантка О.Зуброва (науковий керівник – професор Є.Барбіна), досліджуючи проблеми ціннісних властивостей майбутнього вчителя-словесника, виділяє роль спілкування у його професійній діяльності. Аспірантка В.Засименко (науковий керівник – професор М.Пентилюк) до цієї проблеми підходить з позицій виховання комунікативних якостей майбутніх учителів – викладачів української та англійської мов у полікультурному просторі.

Розвиткові лінгводидактичних стратегій та технології їх реалізації активно сприяють наукові школи доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Є.Голобородко та доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України М.Пентилюк, результати досліджень яких відомі не тільки в нашій державі, а й за її межами.

На цей процес активно впливає й функціонування (з 2002 р.) спеціалізованої вченої ради по захисту кандидатських дисертацій зі спеціальностей 13.00.02 (українська мова, російська мова), а з 2008 р. – докторських.

У результаті наукових пошуків досліджено й апробовано окремі стратегії й технології навчання державної та інших мов у загальноосвітній і профільній школах з українською та російською мовами викладання, у ВНЗ філологічного й нефілологічного профілів.

Отримані результати свідчать, що навчання рідної та державної мов в Україні, зокрема південно-східному регіоні стає ефективнішим за умов:

- розробки технологічно досконалого змісту навчання мови в школі і ВНЗ (варіативних, уточнювальних, авторських програм);
- активного мовленнєвого розвитку учнів і студентів, що забезпечується створеними в процесі дослідження методичними системами;
- застосування модульних та інтерактивних технологій у навчальному процесі середньої школи;
- застосування нових технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя-словесника;
- формування мовної особистості учня й студента із позитивною стійкою мотивацією оволодіння й користування рідною й державною та іншими мовами;
- методичного забезпечення навчального процесу новими підручниками, посібниками та іншими засобами навчання.

Експериментальна перевірка результатів досліджень, їх апробація й популяризація через наукові конференції, публікації статей у наукових збірках, видання підручників і посібників розширює уявлення вчителів і викладачів ВНЗ про лінгводидактику як науку та технології навчання мов у середній і вищій школі й шляхи удосконалення комунікативної компетенції учнів і студентів, є важливим внеском у забезпечення поступального розвитку освіти на Херсонщині.

**УДК 37.02**

**О.І. Пометун**

### ***ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНІСНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ***

*У статті подано розуміння автором сутності використання діяльнісного і компетентнісного підходів до навчання історії у середній школі. Висвітлені вимоги до структури і змісту сучасного підручника у контексті названих підходів.*

*The article considers author's understanding the "activity and competence" approach at the modern school history teaching and learning. The requirements to the secondary school history text book in connecting with this approach are presented.*

Ще у середині 19-го століття засновником педагогічної антропології К.Д. Ушинським була сформульована ідея вільної діяльності як підґрунтя ефективної освіти: "Вільна, улюблена діяльність одна здатна задовольнити вимоги душі людської й дати їй той світ, якого вона так прагне".

І сьогодні особливе значення для забезпечення високої якості освіти має застосування вчителем на уроках історії *діяльнісного підходу*, що складає основу сучасної педагогічної теорії й практики. Головним принциповим положенням його є те, що психіка людини, формування її свідомості нерозривно пов'язана з її діяльністю і нею обумовлена. Відповідно навчання є активним процесом діяльності людини, що забезпечує розвиток її особистості і здійснюється у спілкуванні з іншими людьми. Педагогічний вплив викликає, обумовлює діяльність дитини, спрямовану на певні навчальні завдання, і тільки в результаті такої діяльності самої дитини відбувається оволодіння нею знаннями, уміннями, розвиток її здібностей тощо.

Підхід до процесу навчання як діяльності, і насамперед, діяльності учнів, потребує змін у поглядах на роль і співвідношення знань і умінь. Два традиційні завдання педагогіки: передання знань і формування умінь їх застосовувати, що мали вирішуватись, послідовно, замінюються одним. Знання і уміння (дії учня, в яких ці уміння реалізуються) розглядаються тепер в єдності, адже засвоєння знань відбувається одночасно з формуванням способів дії.

Будь-яке навчання основам наук водночас є і навчанням відповідних розумових дій: від найпростіших, якими є відтворення і пояснення, до більш складних, тобто застосування знань, і до найбільш складних, якими є аналіз, синтез і оцінка. З іншого боку, формування будь-якої розумової дії неможливе без засвоєння певних знань.

При цьому, первинними з точки зору цілей навчання є способи діяльності, що вимагає перегляду поглядів на зміст навчання. Зміст навчання має складати не система знань (ідеї, теорії, інша наукова інформація), а система дій і знання, що забезпечують освоєння цієї системи.

Зауважимо, що дієслова “знати” і “пам'ятати” у традиційній парадигмі навчання часто ототожнюються. Проте, сьогодні знати – означає не просто пам'ятати певні знання, а виконувати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Засвоєне знання – це не те, яке учень запам'ятав, а те, яке перетворилося в нього на розумові дії, уміння розв'язувати завдання, діяти поза навчальним процесом у житті.

Отже, знання в цій парадигмі – це не мета навчання, а його засіб. Вони засвоюються для того, щоб з їх допомогою виконувати дії, вирішувати завдання, ефективно діяти певними способами, а не для того, щоб їх запам'ятати і підвищити ерудицію.

Діяльнісний підхід у навчанні апелює до внутрішньої активності дитини, що викликана не тиском, не примусом, а особливою організацією змісту і методами освіти. Навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб дитиною була усвідомлена особистісна значимість навчання.

Народжувану у діяльності здатність людини змінювати в собі те, що має змінитись як відповідь на потребу, на виклик ситуації, можна позначити як нове явище, психологічне новоутворення, яке сьогодні позначається словом “компетентність”. Поняття “компетентності”, *компетентного підходу у навчанні* є наслідком нової економіки і нового підходу до людських ресурсів. Для компетентного підходу основною категорією виступає “компетентність”. Англійське слово “competent” (з лат. competent – бути підходящим) або “компетентний” має такі значення [7: 27]: 1) той (такий), що підходить; підходящий; 2) такий, що має відповідні дані або адекватні характеристики (якості), тобто – підходить, годиться (наприклад, “придатний робітник”, “придатний і добре побудований будинок”); 3) той, хто правильно (належним чином, відповідно) ставиться до справи; 4) легально кваліфікований чи здатний (наприклад, свідок у суд. справі); 5) той, хто здатен функціонувати чи розвиватися певним чином (наприклад, має здатність реагувати виробленням антитіл), здатний, достатній.

Більшість українських педагогів погодилась з трактуванням основних понять цього підходу, визначивши, що під терміном “компетенція” розуміється, в першу чергу, коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. В межах своєї *компетенції* особа може бути компетентною або не компетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки мова йде про процес

навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору *компетентностей*, що є необхідними для діяльності у різних сферах суспільного життя [3: 59].

Під поняттям *компетентнісний підхід* розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика повинна бути сформована у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [3: 40].

Діяльність людини, у тому числі засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що виконуються людиною. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває у себе *компетентність* в тій чи іншій сфері життя. Очевидно, що поняття компетентності охоплює не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Вона містить, крім традиційних результатів навчання (знання, вміння, навички), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо. Це дає можливість визначити *компетентність людини у певній сфері* як спеціальним шляхом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що набувається у процесі навчання [3: 15].

За компетентнісним підходом результатом навчання має стати формування в учня певної сукупності компетентностей ключових (міжпредметних), галузевих, предметних. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, мова йде про так звані “ключові” чи життєві *компетентності* [6: 22]. Якщо ж компетентність розповсюджується на більш вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про *предметну чи галузеву компетентність* [2].

Якщо визначати характеристики історичної предметної компетентності випускника середньої школи, то цей перелік може виглядати наступним чином: *хронологічна і просторова* – передбачають уміння учнів орієнтуватися в історичному часі та просторі, тобто співвідносити історичні події з певними періодами, з географічним положенням країн та природними умовами; *інформаційна* – передбачає уміння учнів працювати з історичними джерелами, тобто самостійно шукати інформацію, систематизувати її, інтерпретувати зміст джерел, виявляючи різні точки зору, критично аналізувати, порівнювати та оцінювати інформацію; *мовленнєва* – передбачає уміння учнів викладати історичний матеріал в усній та письмовій формі, реконструювати образи минулого у словесній формі, викладати історичні поняття, зв'язки і тенденції історичного розвитку; *логічна* – передбачає уміння учнів визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів; *аксіологічна* – передбачає уміння учнів формулювати оцінки і версії історичного руху і розвитку [2].

Організація діяльнісного і компетентнісно орієнтованого навчання починається з чіткого усвідомлення вчителем результату навчання для кожного уроку, кількох уроків за темою, для навчального курсу. Цей результат буде, зокрема і певним рівнем сформованості предметної історичної компетентності учня, якого він має досягти. Без цього ефективно застосування тієї чи іншої моделі навчання (форм, методів, технологій, засобів тощо) і оцінювання якості освіти неможливе.

Результатом навчання завжди є те, чого ми навчили наших учнів, для формування і розвитку чого було створено умови під час навчання. Це завжди відповіді на запитання: навіщо потрібно учням те, що ми зараз вивчаємо? Що з цього вони будуть знати і застосовувати через 45 хвилин, через місяць, через рік? Чого вони повинні навчитись? Як можна сформулювати у них усвідомлення важливості цих знань і умінь? Чи будуть вони тепер після уроку мати власну думку, власне ставлення до тих чи інших історичних подій, явищ,

людей? [4]. На ці ж питання має сьогодні відповідати і підручник як основний засіб навчання.

Сьогодні підручнику властиві зовсім нові функції. Він має допомогти учню та учителю організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно, перетворюючи кожний параграф на певний завершений цикл навчання: від планування результатів засвоєння змісту учнями до отримання і перевірки їх. Крім того, він має забезпечити формування предметної історичної компетентності учнів (знання, уміння і навички, ставлення до подій і процесів), а отже, і розвиток емоційно-ціннісної сфери учнів.

Зміна функцій підручника передбачає нову його структуру, зміни у його **текстовій** та **позатекстовій (методичний апарат)** складових [5]. Розглянемо ці зміни ґрунтовніше.

Як відомо текст підручника складається з кількох видів.

1. *Основний* текст буває вступний та інформаційний (навчальний).

*Вступний* текст містить опис основних його елементів (текстового та позатекстового) з короткими рекомендаціями для учнів щодо використання того чи іншого елемента. *Інформаційний* (навчальний) текст підручника з історії – це основні відомості про минуле рідної країни чи країни зарубіжжя, оформлений у розділи, глави і параграфи, кожна тема (параграф) – на підпункти. *Основний* текст викладається логічно і коротко, з мінімальною, але достатньою для розуміння учнями сутності, кількістю фактів.

2. Так званий *додатковий текст* не відразу відвоював собі право на існування у методиці історії. Серйозним досягненням радянської методики 60-х р. можна вважати публікації у підручниках фрагментів історичних документів, що перетворило їх у більш активний інструмент пізнання. Сьогодні функції додаткового тексту повинні істотно розширюватись. Підручник має містити достатню кількість документів: у середньому (1-2 на кожний підпункт). Вони не ілюструють основний текст, а відіграють у підручнику свою окрему важливу роль. За допомогою документів автори забезпечують альтернативність та багатоаспектність підходів до історичних фактів і явищ.

Використовуються у додаткових текстах фрагменти художніх творів, наприклад, твори народного фольклору або вірші українських поетів часів національної революції, уривки з науково-популярних текстів і навіть з підручників минулих років. Цільове використання цих елементів тексту дозволяє вчителю формувати в учнів найважливіше серед умінь учнів – уміння аналізувати інтерпретації історичної дійсності.

Як додатковий текст у підручнику мають наводитись також політичні біографії видатних діячів української історії, які допомагають учням “олюднювати історію”, співвідносити історичні події та тих, хто їх здійснював, аналізувати людські мотиви, цілі, вчинки.

3. *Пояснювальний текст* необхідний для роз’яснення незрозумілих слів, уживаних в основному тексті, і для коментарів до ілюстрацій. Найбільш ефективно потенціал пояснювального тексту використовується тоді, коли він складається з відомостей про назву й автора, опису місця його створення чи знахідки, характеру, сюжету, ідеї зображення і т.п. У таких випадках ілюстрації підручника стають оригінальними джерелами додаткової інформації і пізнавальних завдань. Активізації документальних матеріалів служить коротка попередня інформація про час, автора і цілях створення документа. На жаль, у цій ролі пояснювальний текст у підручниках з історії виступає поки що достатньо рідко.

4. Серед **позатекстових компонентів** першими увагу притягують *ілюстративні матеріали*. Сторінки історії можуть оживати у малюнках сучасних авторів, створених на сюжети параграфів, у репродукціях художніх творів на історичні теми, у документальних зображеннях. Умовно-графічна наочність у вигляді карт, схем, планів, креслень, таблиць і т.п. допомагає школярам проникнути в суть фактів, що вивчаються, усвідомити теоретичні висновки.

Залежно від вікових пізнавальних можливостей своїх читачів автори підручників намагаються знайти оптимальне співвідношення образотворчих і умовно-графічних матеріалів, віддати перевагу навчальним малюнкам чи документальним зображенням.

Сучасні поліграфічні можливості дозволяють забезпечити школярів яскравими, барвистими підручниками з історії, але проблему логічного зв'язку і взаємодії між основним текстом і ілюстраціями підручника дотепер не можна вважати вирішеною.

Відповідно до вікових особливостей старшокласників треба використовувати зображувальну наочність у вигляді документальних фотографій, які не дублюють, а доповнюють, конкретизують текст. На відміну від попередніх підручників до кожної фотографії поданий пояснювальний текст з відомостями про зображені події та завдання до фотодокумента. Часто учням пропонується на основі фотографій висловити свої власні міркування, ставлення до подій, проаналізувати настрій учасників тощо.

5. Сьогодні шкільні підручники з історії неможливо уявити собі без питань і завдань до матеріалів параграфів. Однак ще в першій половині ХХ ст. вони обходилися без *методичного апарату*. Протягом наступних років був накопичений величезний досвід у створенні цілісної та розгалуженої системи питань і завдань, навчальних таблиць, інструктивних матеріалів. Така система передбачає, що:

по-перше, питання і завдання можуть випереджати теми і параграфи, вміщатися в основний текст (так звані “внутрішні питання”), розташовуватися після параграфів, тем, розділів, курсу в цілому, повторюючи, систематизуючи, узагальнюючи матеріали усе більш великих структурних одиниць основного тексту. Також вони можуть супроводжувати ілюстрації і документи підручника, розширюючи його навчальні можливості;

по-друге, питання і завдання за характером передбачуваної діяльності поділяються на відтворюючі, перетворюючі, творчі, образні і проблемні. Співвідношення цих видів стало найважливішим критерієм якості сучасного підручника історії.

На нашу думку, автори мають використовувати якомога більше різних підходів до розташування і застосування питань і завдань. Це дозволяє вчителю значно урізноманітнювати методику навчання, передбачати різні форми та методи.

Бажаним є розробити наскрізну мережу питань і завдань, за допомогою якої підтримується постійний зв'язок авторів з читачами, і за таких умов процес читання підручника стає керованим. З цією метою використані насамперед випереджальні питання до кожного з підпунктів, які передують параграфу. Вони є інформаційними відтворюючими за характером, на них можна знайти відповідь, пригадуючи засвоєне раніше. Засвоєння учнями матеріалу теми за допомогою цієї рубрики забезпечує актуалізацію опорних знань і уявлень учнів.

Внутрішні питання, які містить основний текст теми, можуть бути розташовані після кожного підпункту. Вони допомагають розділяти текст на смислові частини, виділяти в них головне, слідкувати за логікою викладення та вступати в діалог з авторами з приводу оцінки того чи іншого факту або події. Ці питання і завдання в основному відповідають середньому і достатньому рівню навчальних досягнень школярів.

Наприкінці кожної теми можуть міститись завдання, за якими можна оцінити, наскільки засвоєно даний матеріал, узагальнюючі, підсумкові питання за темою, орієнтовані на достатній і високий рівень навчальних досягнень учнів. Такі завдання потребують порівняльного аналізу, класифікації, систематизації фактів та явищ, пояснення причин та взаємозв'язків історичних подій, процесів і т.п.

Більшість з них є проблемними або такими, які потребують формулювання і висловлення власної позиції учня. З цих питань можуть також проводитися дискусії, групові обговорення або дебати.

Оскільки зараз у навчанні історії значна увага приділяється тематичному повторенню та оцінюванню у названому підручнику наприкінці кожного розділу бажано мати завдання для тематичного оцінювання, які можуть використовуватись для самоконтролю і самоперевірки у процесі підготовки до відповідного заняття.

Додамо ще декілька слів щодо змісту та формулювання самих завдань. Якщо в підручниках попереднього покоління панували питання і завдання типу “чому”, “навіщо”, “поясни”, “порівняй”, “доведи, що...” і т.п., то сьогодні автори більше прагнуть до

рівноправного діалогу з читачами і тому пропонують поруч з традиційними такі завдання як “відновіть картину”, “висловіть думку”, “оціни поведінку” тощо. Фактично питання і завдання складені до всіх структурних компонентів підручника, включаючи апарат орієнтування.

У методичний апарат підручника нового покоління, крім питань і завдань, можуть входити різноманітні текстові таблиці: хронологічні, синхроністичні, порівняльно-узагальнюючі, конкретизуючі. Їхні назви вказують на можливі операції з навчальним історичним матеріалом як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях вивчення історії. Але поки що ці елементи можна зустріти рідко.

Нарешті, у вітчизняних підручниках ще не стали звичними, хоча й подекуди зустрічаються окремі опорні схеми до глави чи параграфа, плани-схеми для організації самостійної роботи з підручником, пам’ятки-алгоритми для виконання пізнавальних завдань, тести самоконтролю і т.п. Вони можуть істотно підсилити розвиваючі функції підручника і зрушити сформований стереотип роботи з ним.

Зауважимо також на ролі ще одного компонента сучасного підручника, який до цього часу не привертав достатньої уваги авторів як будь-яка структура, призначена для обслуговування інших. Він продовжує залишатись в тіні, оскільки мало знайомий непрофесіоналам. Йдеться про *апарат орієнтування*.

Якщо придивитися уважніше до його “службової функції”, можна помітити, як багато залежить від нього у забезпеченні чіткої і злагодженої роботи інших елементів підручника. Розташований на початку книги (чи наприкінці, що вважається менш вдалим) зміст знайомить зі структурою, складовими підручника, допомагає швидко знайти потрібні факти і матеріали.

Прискорюють орієнтування учнів рубрикація і тематичні символи, за допомогою яких школярі можуть розділити курс на кілька історичних періодів. Колонтитули полегшують пошук тем, а шмуцтитули привертають увагу учня до того, що він переходить до вивчення нового етапу історичного минулого.

Сигнали-символи, представлені в колишніх підручниках поодинокими зірочками, поповнилися новими позначеннями текстів і завдань підвищеної складності, матеріалів для додаткового читання, застосуванням різних шрифтів (курсив, жирний, петит). Вони також підсилюють емоційність і виразність тексту, диференціюють навчальну інформацію. У наведеному нами прикладі автори доповнюють апарат орієнтування новим елементом – планом викладу, який розташовується після кожної назви теми, переліком основних термінів та понять, що допомагає учням під час читання звертати увагу на їхній зміст та визначення.

Новою складовою апарату орієнтування в цьому підручнику є також те, що різні компоненти посібника виокремлені невеличкими малюнками – піктограмами, перелік яких та зміст поданий у вступному тексті. Авторі також вдало використовують шмуцтитули, які оформлені у вигляді фотоколажів з документів відповідних років.

Перетворенню шкільного підручника з книги, яку потрібно вивчити “від цього слова до того”, у практичний засіб навчання сприяють різні довідкові служби: покажчики дат, імен, словники, індекси, глосарії, генеалогічні і метричні таблиці, списки літератури тощо. Крім додатка, ці матеріали можуть розташовуватися на форзацах підручника, раціонально використовуючи всю площу навчальної книги

Природно, що вищевикладені підходи кардинально змінюють не тільки статус навчальної книги, але й можливості працювати з нею на уроках і вдома. Підручник перестав бути “центром Всесвіту”, єдиним і беззастережно правильним у своїх висловлюваннях. Сьогодні він стає *одним* із засобів навчання, що має *авторський характер*. Змінилися *взаємовідносини* автора та учня під час роботи з підручником: автор визначає шляхи інтерпретації і коментування фактів, учень “сприймає себе” почасти співавтором, вступає в діалог і з автором підручника, і з учителем, якщо той пропонує іншу інтерпретацію.

Якщо в колишній парадигмі навчання на першому місці стояли прийоми коментованого читання і переказу, складання планів і таблиць, відтворюючих авторський



виклад, то сучасні умови вимагають навчити школяра діям іншого характеру: аналізувати та сприймати інформацію з різноманітних джерел і класифікувати її за ступенем значущості; розрізняти в навчальному тексті об'єктивні факти і суб'єктивні інтерпретації; порівнювати різні джерела, виявляти оціночні позиції їхніх авторів і пояснювати причини розбіжності; ефективно використовувати навчальні матеріали для складання достовірного представлення і формулювання певних висновків, а також аргументації власної позиції чи підтримки іншої точки зору.

Адже відомо, що в методичному арсеналі підручників нового покоління з історії повинні бути питання і завдання типу: “Чим мотивоване твердження авторів підручника, що...? Чи згодні ви з такою точкою зору?” або “У тексті автори розкривають причини ... Сформулюйте їх у вигляді короткого переліку, а у разі незгоди з авторами висловіть власну думку щодо таких причин”; або “Історики оцінюють ситуацію ... як... Складіть образний план до підпункту параграфа, що описує ці події. До якого висновку підводять автори підручника? До якої думки схиляєтесь ви?” і т.п.

Поки ж серед “відкритих” питань і завдань у підручниках подібні варіанти зустрічаються вкрай рідко.

Таким чином, аналіз досвіду сучасного українського підручникотворення свідчить про виникнення сьогодні реальних підстав для створення підручників, які з повним правом можуть бути характеризовані як підручники, що відповідають вимогам діяльнісного і компетентнісного підходів. Але завершенню цього процесу має передувати клопітка та виважена теоретична і практична робота науковців-істориків, методистів та вчителів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К: А.С.К., 2007.
2. Пометун О.І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті// Історія в школах України. – № 6. – 2007.
3. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи/Під заг. ред. О.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004.
4. Пометун О.І. Після вашого уроку учні зможуть або Поговоримо про результати навчання // Історія в школах України. – № 6. – 2004.
5. Пометун О.І. Шкільний підручник з історії: ознаки нового покоління / Зб. наук. пр. Вип.4. – К., 2003.
6. Key Competences. A Developing concept in general compulsory education (2002) Eurydice, p.42.
7. Webster's new Collegiate Dictionary, 8th ed.1981, G&C. Merriam Co. Springfield, Massachusetts, USA. 1534 p.

**УДК 373.51:930.85**

**А.В. Алексеева**

### **СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “КУЛЬТУРА” У ПІДРУЧНИКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ**

*У статті представлена спроба показати важливість системного та глибокого вивчення питань культури в шкільних курсах всесвітньої історії основної школи. Автор досліджує виникнення поняття культури, розвиток та наповнення його у сучасній науці, доводить актуальність та необхідність більш досконалого і ширшого вивчення питань культури в шкільній історичній освіті.*

*The article represents an attempt to show the importance of systematic and deep studying the problems of culture in secondary school's course of the world history. The author investigates the appearance of the notion of culture, its development and filling in the modern science, proves the actuality and necessity of wider and more perfect studying of the problems of culture in school historic education.*

Збереження та примноження духовно-культурних традицій кожного народу є запорукою стабільного суспільного розвитку та невід'ємною частиною цивілізаційного поступу. Багата спадщина світової та європейської духовної культури є складовою частиною загальнолюдського культурного процесу. Вивчення історії світової культури утворює національну самоцінність, сприяє усвідомленню українцями своєї ідентичності. Через усвідомлення традицій світової культури можливе глибоке розуміння власної духовно-культурної автентичності [12: 3].

Протягом багатьох століть, починаючи з античності, філософи, психологи, соціологи, історики та представники інших галузей науки досліджували поняття “культура”. Серед них філософи античності Марк Порцій Катон та Марк Тулій Цицерон; представники середньовіччя, епохи Відродження та Просвітництва (М. Вольтер, Й. Гердер, І. Кант, М. Кондорсе, С. Пуфендорф, Ж.-Ж. Руссо, А. Тюрго та ін.); дослідники XIX століття (В. Гумбольдт, М. Данилевський, Л. Морган, Ф. Ніцше, Е. Тейлор та ін.); вітчизняні та світові діячі XX століття (Г. Беккер, М. Грушевський, В. Іванов, А. Кребер, Б. Малиновський, Д. Реджін, П. Сорокін, К. Юнг та ін.).

Водночас тлумачення та використання поняття “культура” на уроках всесвітньої історії в основній школі досліджено ще недостатньо. Це і стало метою даної публікації.

У сучасному суспільстві функціонує складна, високорозвинена система духовного розвитку особистості, яка забезпечує поширення культурних цінностей, їх зберігання та передачу. Вона впливає на виробничу, економічну, соціальну і політичну сферу людського життя, в свою чергу, перебуваючи під їх впливом. Формуючись як особистість, людина відчуває на собі безліч культурних впливів. Це і досвід загальнолюдської культури, і конкретно-історичний час, в якому вона живе, і національна культурна атмосфера, як її безпосереднє культурне оточення і середовище, в якому відбувається пробудження людини до культурного життя.

У сучасних країнах Європи існують закони, які регламентують діяльність системи освіти та науки, роботу засобів масової інформації, охорону культурної спадщини. Законодавчо регламентується право окремої людини і груп людей на задоволення їх культурних потреб. Розвинені держави щорічно направляють значну частину коштів державного бюджету на фінансування освіти, науки, проектно-конструкторських досліджень, на підтримку державних установ культури (музеїв, театрів, архівів, бібліотек, сховищ кінофотоматеріалів, консерваторій, концертних залів), охорону і реставрацію пам'яток культури.

З особливою гостротою встають питання етичного виховання, прищеплення підростаючому поколінню гуманістичних цінностей. Це завдання має ще більше значення, оскільки роль “вихователя” дітей і юнацтва в даний час узяла на себе індустрія розваг, зокрема телебачення, комп'ютерні ігри нерідко пропагують жорстокість, цинізм, безсердечність, привчаючи бачити в інших людях лише інструмент для досягнення своїх цілей [20: 5].

У сучасному житті поняття “культура” є найбільш вживаним, у повсякденному житті й у наукових дослідженнях йому приділяється багато уваги. Все це дає підставу звернути увагу на багатомірну значущість цього поняття, а також на різноманіття культури як феномену.

Побудові моделі культури присвятили свої дослідження представники різних наук: філософії, психології, соціології, історії, археології, етнографії тощо. В XX столітті з'явилася потреба та можливість спеціального міжпредметного дослідження культури. Американський вчений Л. Уайт заклав основи самостійної науки, предметом якої і стала культура [2: 5-6].

Прослідковуючи еволюцію розуміння та наповнення цього поняття можна стверджувати, що розвиток його не зупиняється і в сучасних наукових колах. Час від часу можна зустріти нові визначення, пояснення, уточнення та ствердження стосовно змістовного розуміння культури.

На початковому етапі культура як поняття мало латинське походження. Давньоримський письменник Марк Порцій Катон у трактаті про землеробство вживав слово “cultura” для визначення процесу обробки ґрунту, у цьому вузькому значенні вбачається наявність змін у природному об’єкті залежно від дії людини. На цьому етапі поняття “культура” обіймає значення того, що оброблено, змінено людиною або суспільством, що несе в собі людський початок. У 45 р. до н.е. Марк Тулій Цицерон у листах “Тускуланські бесіди” називає філософію “культурою душі”. Саме в культурі мислення він вбачав шлях до розширення духовного світу людини. Пізніше культуру стали розуміти як “людяність”, що виділяє людину з природи, варварського стану. Культура стала мірою того, що виділяє римлянина від варвара, цивілізовану людину від дикуна, природне від неприродного (тобто штучного) [10: 21-22]. З цього часу все частіше слово культура стало вживатися як синонім освіченості, вихованості людини, і в цьому значенні воно увійшло в усі європейські мови.

У середні віки поняття культури асоціювалося з міським укладом життя, а також трактувалося як подолання двоїстості, боріння духу і плоті, як подолання обмеженості, як культивування невичерпності особистості, як її духовне вдосконалення. Середньовіччя створило культуру вищого рівня, яке однак сприймалося лише у контексті служіння Богу. Відродження повернуло розуміння античного ідеалу, глибоко трансформував його в ідеал Людини як діяльної, вільної, творчої істоти – центру світобудови. Так починає формуватися нова європейська культура, в основі якої – розвиток людини і природи від Бога та їх взаємне протиставлення.

Початок історії сучасного поняття культури відноситься до II пол. XVII ст., коли воно було використано в працях С. Пуфендорфа для означення результатів діяльності суспільної людини, який протиставляв “природну” людину і людину культурну (штучну). Однак загальноживаним в європейських мовах поняття “культура” стає з кін. XVII – поч. XVIII ст. [14: 14].

У XVII – XVIII ст. вирішальний вплив на розуміння та тлумачення поняття культури мало розвиток науки і техніки. Видатні діячі епохи Просвітництва стали розглядати культуру як самостійне явище суспільного життя, вперше поняття набуло наукового визначення. Зокрема французькі просвітителі XVIII ст. М. Вольтер, М. Кондорсе, А. Тюрго, вважали, що “культурність” нації чи країни вимірюються сукупністю досягнень у галузі науки і мистецтва. Розглядаючи панораму всесвітньої історії, Й. Гердер висунув ідею багатоманітності людських культур і розглядав її як самостійний і важливий феномен буття людства. Культура розглядається насамперед як феномен духовного порядку, наслідок і вияв творчої діяльності в галузі науки, мистецтва, релігії, права тощо [14: 37].

З критикою існуючої “культури” виступав Ж.-Ж. Руссо. Він розумів культуру як явище, яке віддаляє людину від природи, руйнує їх природні зв’язки. Ущербність й шкідливість культури він бачив як у притаманному їй принципові приватної власності, яка породжує нерівність людей. На думку Ж.-Ж. Руссо релігія, мистецтво і наука сприяють збереженню нерівності, не забезпечуючи ні покращення звичаїв, ні щасливого життя людей.

І. Кант бачив основу культури не в самій природі людини, а в сфері її морального існування. В кантівському розумінні культура це “здатність індивіда підвестись від обумовленого його тваринною природою емпіричного, чуттєвого існування, при якому мета його поведінки визначається зовнішнім світом, до морального існування, яке дозволяє йому вільно діяти в ім’я цілей, які він сам перед собою висуває, зважаючи на веління морального обов’язку” [10: 23].

У XIX ст. критику та аналіз культури продовжив Ф. Ніцше. Він вважав, що за своєю природою людина є ворожа культурі, що культура є злом і створена для поневолення людей. Інший німецький філософ В. Гумбольдт визнавав культуру як засіб панування людини над природою. В свою чергу англійський історик Е. Тейлор визнавав, що культура складається зі знання, вірування, мистецтва, звичаїв, інших здібностей і звичок, притаманних людині, як складової суспільства. Досліджуючи культуру первісного суспільства, він дійшов до висновку, що розвиток того чи того народу відбувається прямолінійно, від простого до

складного. В працях американського вченого Л. Моргана виділено три основних стадії розвитку суспільства: дикість, варварство, цивілізацію, проходження яких обов'язкова вимога для кожного народу [10: 24].

Починаючи з кін. ХІХ ст., поняття “культура” починає активно вживатися у східнослов'янських мовах. У часи Російській імперії вперше його визначення зареєстровано в “Кишеньковому словнику іншомовних слів”, виданому у 1845 р. З 80-х років поняття набуває поширення як в російській, так і в українській мовах [14: 14-15]. М. Данилевський у своїй книзі “Росія і Європа” висунув концепцію замкненого (локального) розвитку культур, за якою вироблена народом культура слабко контактує з іншими культурами та створює протидію проникненню чужих елементів культури. Ідеї самобутності слов'янської культури, її права на вільний розвиток відстоюють фундатори Кирило-Мефодіївського братства [14: 61]. Цілісну концепцію історії української культури висунув у “Історія України Русі” М. Грушевський, яка базувалася на ідеї самобутності і самостійності. Він вперше піддав сумніву і критиці теорію про єдину монолітну культуру Київської Русі, доводив існування різних етноплемен, вважав українську культуру більш близькою до європейської.

XX ст. відрізняється найбільшою різноманітністю поглядів науковців на сутність і зміст поняття культури. Якщо на поч. ХХ ст. вченими було запропоновано сім визначень культури, то до 50-х р. їх уже було 157, у II пол. ХХ ст. – біля 300. Проаналізувавши зміст цих понять, можна виділити три основних наукових підходи до культури: антропологічний, соціологічний і філософський. У контексті першого підходу культура розглядається як “спосіб існування людства, подібно до того як життя – спосіб існування протоплазми” (“Німецький філософський словник”), “вся повнота діяльності суспільної людини (А. Кребер), “все, що створено або модифіковано внаслідок свідомої чи неусвідомленої діяльності двох або більше індивідів, які взаємодіють між собою” (П. Сорокін) та ін. Для соціологічного типу визначень культури характерно її ототожнення з певною стороною життя людини і суспільства. Культура – це “винаходи, речі, технічні процеси, ідеї, звичаї і цінності, що успадковуються” (Б. Малиновський), “спільний і прийнятний спосіб мислення” (К. Юнг) та ін. Третій, філософський підхід розглядає культуру як абстрактне явище, вона досліджується не як частина або сфера суспільного розвитку, а вирізняється з процесу лише аналітично. Культура трактується як “зміст” або “вираження” суспільства. Так за Г. Беккером “культура є відносно постійний не матеріальний зміст життя, який передається у суспільстві за допомогою процесу соціалізації”. Д. Реджін визначає культуру як “вираження суспільства у формі літератури, мистецтва або мислення”, вона є “символічне вираження, що коріниться у півсвідомому і привноситься у суспільну свідомість, де воно зберігається і залишається в історії” [12: 10-11].

Сучасні російські філософи визначають культуру як “систему історично розвинених надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки й спілкування), що забезпечують відтворення та зміни соціального життя у всіх його основних проявах. Програми діяльності, поведінки та спілкування представлені різноманітним знань, норм, навичок, ідеалів, взірців діяльності й поведінки, ідей, гіпотез, вірувань, цілей і ціннісних орієнтацій тощо” [18: 61].

У працях сучасних вітчизняних учених аналіз феномена культури здійснюється в рамках наукового напрямку, відомого під назвою діяльнісного підходу. Представник київської культурологічної школи В. Іванов розглядає культуру як “певний вимір і специфічну форму життєдіяльності людського суспільства” [10: 10-11].

Визначення, яке дає новий сучасний словник української мови відповідає тому, що культура – це “сукупність матеріальних і духовних цінностей створених людством протягом його історії”, “рівень розвитку суспільства у певну епоху”, “те що створюється для задоволення духовних потреб людини” [16: 33].

При вивченні питань культури в шкільному курсі з всесвітньої історії основної школи в сучасних умовах важливим моментом є визнання культури та її ролі, яку вона відіграє в людському житті, що виявляється в її функціях, які виокремлюють дослідники історії

культури. Це насамперед прояв людинотворчої функції (культура – це своєрідна форма самопізнання людини, оскільки вона показує їй не тільки оточуючий світ, але й її саму, це свого роду дзеркало, де людина бачить себе і такою, якою вона повинна стати, і такою, якою вона була і є), інформативна (результати пізнання і самопізнання передаються у вигляді досвіду, життєвої мудрості за допомогою певних кодів – знаків, символів, образів тощо – від покоління до покоління, від одного народу до іншого, у цій функції культура пов’язує покоління, збагачуючи кожне наступне досвідом попередніх), регулятивна (культура створює і відтворює сукупність норм і правил поведінки для однієї загальної мети: організації спільного життя людей та регламентації поведінки людини, яка зобов’язана дотримуватися певних правил, які вважаються оптимальними в тому чи іншому суспільстві) [5: 10].

На сучасну етапі значну увагу пошукам перспективних підходів до стимулювання пізнавальної активності особистості накопичення досвіду її культурної діяльності приділяє педагогічна наука.

Одним із важливих на сучасному етапі завдань шкільної історичної освіти є розвиток інтересу учнів та поваги до історії і культури людства, прагнення зберегти, примножити культурну спадщину своєї країни і всього людства. Ці проблеми знайшли своє відображення у новітніх Державних програмах і стандартах та програмах з історії загальноосвітніх навчальних закладів. Відомо, що ці завдання реалізуються в тій чи іншій мірі на кожному уроці історії, але найбільшою мірою повинні бути розглянуті на уроках спеціально присвяченим питанням історії культури.

Теми або окремі питання з вивчення історії культури в шкільному курсі з всесвітньої історії дають учням розуміння процесу розвитку світової культури як єдиного і неподільного, вивчаються у загальному контексті подій на культурне життя.

Під час вивчення цих тем актуалізуються міжпредметні зв’язки історичної дисципліни з курсами вітчизняної і зарубіжної літератури, музики, образотворчого мистецтва, хімії, фізики, біології тощо.

З іншого боку на сучасному етапі розвитку нашого суспільства спостерігається процес кардинальної зміни багатьох історичних понять, визначень, термінів та поглядів. Деякі історики, науковці та педагоги відійшли від формаційного підходу до вивчення історії. Лідруючі позиції останнім часом у вітчизняній історичній науці займає цивілізаційний підхід. З цим і пов’язують автори сучасних підручників з історії зміни у структурі та змісту історичного знання, які вимагають все більше приділяти уваги проблемам вивчення розвитку мистецтва і культури, повсякденності, взаєморозвитку культури і суспільства, його соціальної структури, типу державного устрою, навколишнього середовища. Поява нових точок зору на розвиток сучасного суспільства, підвищення інтересу до розвитку культури в усіх її проявах народжують нові підходи, які поки що недостатньо, на наш погляд, відображені або зовсім ще не дістали висвітлення в шкільних підручниках останнього покоління, починаючи з 90-х років ХХ століття. Поява нових типів шкіл, зокрема ліцеїв та гімназій, а також нових навчальних програм, посібників, шкільних підручників та книг для читання з історії, а також програм, в яких були введені розширені блоки інформації з культурного розвитку суспільства, так само обумовлюють необхідність створення певної системи у вивченні питань культури в шкільному курсі з історії взагалі та в курсі всесвітньої історії в основній школі зокрема.

Вивчення питань культури в шкільній практиці має багаторічні традиції. Науково-методична література з вивчення історії шкільних курсів за радянський час включала в собі окремо розроблені теми, які були присвячені культурі. Важливими для нашого дослідження виявляються навчально-методичні посібники, наукові статті та праці таких методистів як К. Агібалова, А. Вагіна, Г. Донського, І. Запорожець, А. Колоскова, Ф. Коровкіна, П. Лейбенгруба, А. Стражева та ін. [1; 3; 11; 15; 19], які висвітлювали при викладанні історичного матеріалу в навчальному процесі загальноосвітньої школи конкретні питання, присвячені вивченню історії культури. Безпосередньо в методичній літературі, яка слугує

меті донесення культурних досягнень людства, присвячені роботи радянських педагогів В. Васильєвої [4], Г. Косової [7] та ін.

Розробці питання історії культури в шкільних курсах з всесвітньої історії присвятили свої навчальні посібники такі відомі педагоги та науковці, як О. Бандровський, О. Крижанівський, Л. Кулікова, І. Ліхтей, Н. Миропольська, Н. Подаляк, О. Пометун, О. Хірна, Б. Шалагінов, О. Шалагінова, Г. Фрейман та ін. [8; 9; 13; 17; 21].

Так, створюючи підручник з історії стародавнього світу, О. Шалагінова та Б. Шалагінов наголошують на тому, що: “Культура посідає не маргінальне місце в житті стародавніх цивілізацій, як це нерідко виходить у авторів шкільних програм та підручників, а визначальне. Без правильного розуміння культуротворчої діяльності, – стверджують автори, – неможливо досягнути спонукальні мотиви і рушійні сили політичних, економічних та інших процесів у стародавньому суспільстві” [21: 18].

Проте в сучасний період, на нашу думку, питанням культури в шкільних підручниках приділяється ще недостатньо уваги. Тому, на даний час постає необхідність більш детального вивчення та всебічного аналізу сучасної навчальної та методичної літератури. Таким чином, виникає значний як теоретичний, так і практичний інтерес до відображення процесу розвитку культури, а також потреба пошуку нових методичних рішень, які необхідно було б використати на уроках всесвітньої історії.

Культура включає в себе не тільки розвиток освіти, науки, літератури, архітектури, музики та інших мистецтв, але й традиції, побут, відношення у суспільстві та ін. У той же час, в програмі з всесвітньої історії для 7 класу в другій темі розглядається культурне життя: філософія, освіта, наука, лицарська культура, міська культура, мистецтво. Але ж питання, які охоплюють сім'ю, роль жінки у суспільстві, житло і хатне начиння, одяг і прикраси, їжу та напої, що включені у першу тему програми, теж відносяться до культури середньовіччя. В темах, що висвітлюють історію Індії, Китаю, питання про повсякденне життя, звичаї, традиції розглядаються окремо від розділу під назвою “Культура” [6].

Дослідивши історіографічний аналіз тлумачення поняття “культура”, ми дійшли висновку, що сьогодні є досить актуальними і важливими проблеми вивчення того, що поняття культура не обмежується такими складовими як наука, релігійне вірування, мистецтво, є необхідність розглядати це поняття більш ширше. На наш погляд, у теми і параграфи з історії культури всесвітньої історії необхідно включати розповідь про побут і звичаї того чи того народу, відношення у сім'ї, місце жінки у суспільстві, ставлення до природи та багато інших, акцентуючи тим самим інтерес учнів на всі сфери духовної культури людства. У зв'язку з цим, досить актуальним є визначення шляхів більш досконалого і ширшого вивчення учнями питань культури під час навчання у загальноосвітній школі.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Агибалова Е. В., Донской Г. М. Изучение истории средних веков: Пособ. для учителей. – М., 1973.
2. Бокань В. А. Культурология: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2004. – 136 с.
3. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе. – М., 1972.
4. Васильева В. М. Изучение вопросов культуры XI – XVIII веков на уроках истории СССР: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
5. Історія світової та української культури: Підручник для вищ. закл. освіти / В. А. Греченко, І. В. Чорний, В. А. Кушнерук, В. А. Режко. – К.: Літера ЛТД, 2006. – 480 с.
6. Історія України. Всесвітня історія. 5-12 класи: Програми для загальноосвіт. навч. закл. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 142 с.
7. Косова Г. Р. Изобразительное искусство в преподавании истории. – М.: Просвещение, 1966. – 176 с.
8. Крижанівський О. П., Хірна О.О. Історія середніх віків.: Підруч. для 7-го кл. серед. шк. – Львів, 2007. – 272 с.
9. Кулікова Л. Б. Класична греко-римська міфологія як предмет історичної освіти в сучасній школі // Рідна школа, 2004. – №10. – С. 39 – 41.

10. Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навч. посіб. / М. Закович, І. Зязюн, О. Семашко та ін. – К.: Знання, 2006. – 567 с.
11. Лейбенгруб П.С. Дидактические требования к уроку истории в средней школе. – М., 1960.
12. Лекції з історії світової та вітчизняної культури: Навч. посіб. / За ред. проф. А. Яртия та проф. В. Мельника. – Львів: Світ, 2005. – 568 с.
13. Лихтей И. М. История средних веков: Учебн. для 7-го кл. – К.: Грамота, 2007. – 296 с.
14. Матвеева Л. Л. Культурологія: Курс лекцій: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2005. – 512 с.
15. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V – VI классах: Пособ. для учителей / Под ред. Ф. П. Коровкина, Н. И. Запорожец. – М., 1970.
16. Новий тлумачний словник української мови / Укладачі В. Яременко, О. Сліпушко. У 3 т.– К.: Аконті, 2007. – Том 2. – С. 33.
17. Подаляк Н. Г., Хірна О. О. Всесвітня історія. Історія середніх віків: Підруч. для 7 кл. – К.: Фаренгейт, 2000. – 286 с.
18. Степин В. С. Культура // Вопросы философии – М., 1999. – №8. – С. 61.
19. Стражев А.И. Методика преподавания истории. – М., 1964.
20. Чекалов Д.А., Кондрашов В.А. История мировой культуры. Конспект лекций. – Ростов-н-Д: Феникс, 2005. – 352 с.
21. Шалагінова О. Чому з нашим підручником хочеться навчатися? / Історія в школах України: Науково-методичний журнал. – К.: Педагогічна преса, 2005. – №2. – С. 18 – 21.

**УДК 372.851.2**

**В.В. Ачкан**

### **РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ РІВНЯНЬ І НЕРІВНОСТЕЙ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ З МАТЕМАТИКИ**

*У статті розглянуте питання актуальності та доцільності удосконалення методики вивчення рівнянь та нерівностей у курсі алгебри і початків аналізу на основі компетентнісного підходу; наведені методичні рекомендації щодо організації та проведення компетентнісно орієнтованої підготовки старшокласників до розв'язування рівнянь та нерівностей під час державної підсумкової атестації з математики.*

*The article deals with the matter of actuality and motivation of of improving the methodics of studying equitation's and inequalities in algebra course the beginning of analysis on the base of competence approach; here are given methodical recommendations as for organization and arranging the competence of knowledgeable preparation of senior pupils for solving equitation and inequalities during the state total attestation in matches.*

У контексті реформування математичної освіти, побудови особистісно орієнтованої системи математичної підготовки, переходу школи на 12-річний термін навчання важливого значення набуває впровадження компетентнісного підходу в організацію навчання.

Загальні теоретичні положення щодо реалізації компетентнісного підходу в освіті розглядаються в роботах Н.М. Бібік [1], І.Г. Єрмакова [1], О.В. Овчарук [1, 6], О.І. Пометун [7], О.Я. Савченко [6], А.В. Хуторського [10] та ін.

Впровадженню компетентнісного підходу у математичну освіту присвячені роботи Л.І.Зайцевої [2], С.А.Ракова [8], О.В. Шавальнової [11], поняття компетентності (а саме: практичної компетентності) знайшло своє відображення у програмі 12-річної школи з математики (у розділі “Старша школа”) [4]. Зокрема С.А. Раков означає математичну компетентність як “уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень” [8: 15].

Наступним кроком впровадження компетентнісного підходу до навчання математики повинна стати конкретизація розроблених загальних підходів до рівня навчальних тем у основній та старшій школі.

Однією з основних змістовно-методичних ліній шкільного курсу алгебри і початків аналізу є лінія рівнянь і нерівностей, яка має розгалужену систему внутрішньопредметних зв'язків з іншими лініями курсу. Тому традиційно рівняння і нерівності широко представлені в завданнях державної підсумкової атестації та зовнішнього незалежного оцінювання з математики. Але результати виконання цих завдань в останні роки суттєво погіршилися, що робить актуальною проблему визначення і обґрунтування можливості удосконалення методики вивчення рівнянь та нерівностей у курсі алгебри і початків аналізу на основі компетентнісного підходу.

Починаючи із 2007/2008 навчальних років, державна підсумкова атестація (ДПА) з математики є обов'язковою для всіх учнів 11 класів (крім учнів гуманітарних класів), які не виявили бажання брати участь у зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО) з математики або яких не задовольнили результати цього оцінювання. Планується залишити обов'язковою ДПА і при переході на дванадцятирічний термін навчання. А зважаючи на те, що у 2008 році деякі ВНЗ, у яких раніше існували вступні іспити з математики, не вимагали сертифікату ЗНО з математики, можна висунути припущення, про певне зменшення з часом кількості учнів, які беруть участь у ЗНО, відповідно збільшення кількості старшокласників, що зобов'язані будуть проходити ДПА. Аналіз завдань ДПА свідчить про те, що у кожній із чотирьох частин збірника [3] присутні завдання, які безпосередньо пов'язані із змістовою лінією рівнянь та нерівностей.

У даній статті ми розглянемо питання реалізації компетентнісного підходу при підготовці старшокласників до розв'язування рівнянь та нерівностей під час державної підсумкової атестації, наведемо методичні рекомендації, щодо організації цієї підготовки.

Робота з підготовки до ДПА з математики проводиться за рахунок тих 14 годин, які відведені на систематизацію знань та вмінь учнів у 11 класі у вигляді систематизуючих бесід за наступними темами:

- 1) систематизація знань та вмінь, пов'язаних із розв'язуванням рівнянь та їх систем;
- 2) систематизація знань та вмінь, пов'язаних із розв'язуванням нерівностей та їх систем;
- 3) систематизація знань та вмінь, пов'язаних із розв'язуванням рівнянь та нерівностей з параметрами.

Для проведення цих бесід доцільно виділити спарені уроки. Як основу систематизації ми використали загальні методи розв'язування рівнянь та нерівностей. Коротко зупинимось на змісті цих бесід.

Так, під час перших двох бесід учні згадували види рівнянь та нерівностей (за видом функцій, що входять до їх запису), які розглядаються в курсі алгебри і початків аналізу та класифікували наведені рівняння і нерівності. Наприклад, учнями пропонувалися для класифікації такі рівняння:  $\cos 3x = \frac{1}{2}$ ;  $x^2 - 2x = 4$ ;  $2^{2x+1} + 3 \cdot 2^x - 2 = 0$ ;  $\frac{x-6}{x+3} = 4$  та нерівності  $\sqrt{2-x} > 1$ ;  $\log_{\sqrt{3}} \leq 2$ ;  $\operatorname{tg}\left(2x + \frac{\pi}{6}\right) > 1$ .

Після цього учні за допомогою систематизуючої таблиці (рис. 1) згадували основні методи розв'язування рівнянь та нерівностей, орієнтовні основи їх використання і застосовували ці орієнтовні основи для розв'язування прикладів. Так, учні розв'язували приклади з першої – четвертої частин збірника [3] за допомогою рівносильних перетворень (наприклад,  $\cos 9x - \cos 5x = \sqrt{3} \sin 2x$  та  $\log_{0,4}(5x+1) < \log_{0,4}(3-2x)$ ), рівнянь-наслідків (наприклад,  $\sqrt{x^2 + 7x + 12} = 6 - x$ ), застосовуючи властивості функцій (наприклад,



$\log_6(x-2) + \log_6(x+1) = 1$ ) та методом інтервалів (наприклад,  $\log_{\frac{1}{3}} \log_2 \frac{x-1}{2-x} > -1$ ). Також

учні згадували основні способи розв'язування рівнянь (заміни змінних, розв'язування однорідних рівнянь і розкладу на множники), орієнтири з їх застосування, розпізнавали серед запропонованих рівнянь збірника [3] ті, які можна розв'язати одним або декількома з цих способів та обговорювали план розв'язування кожним із способів.

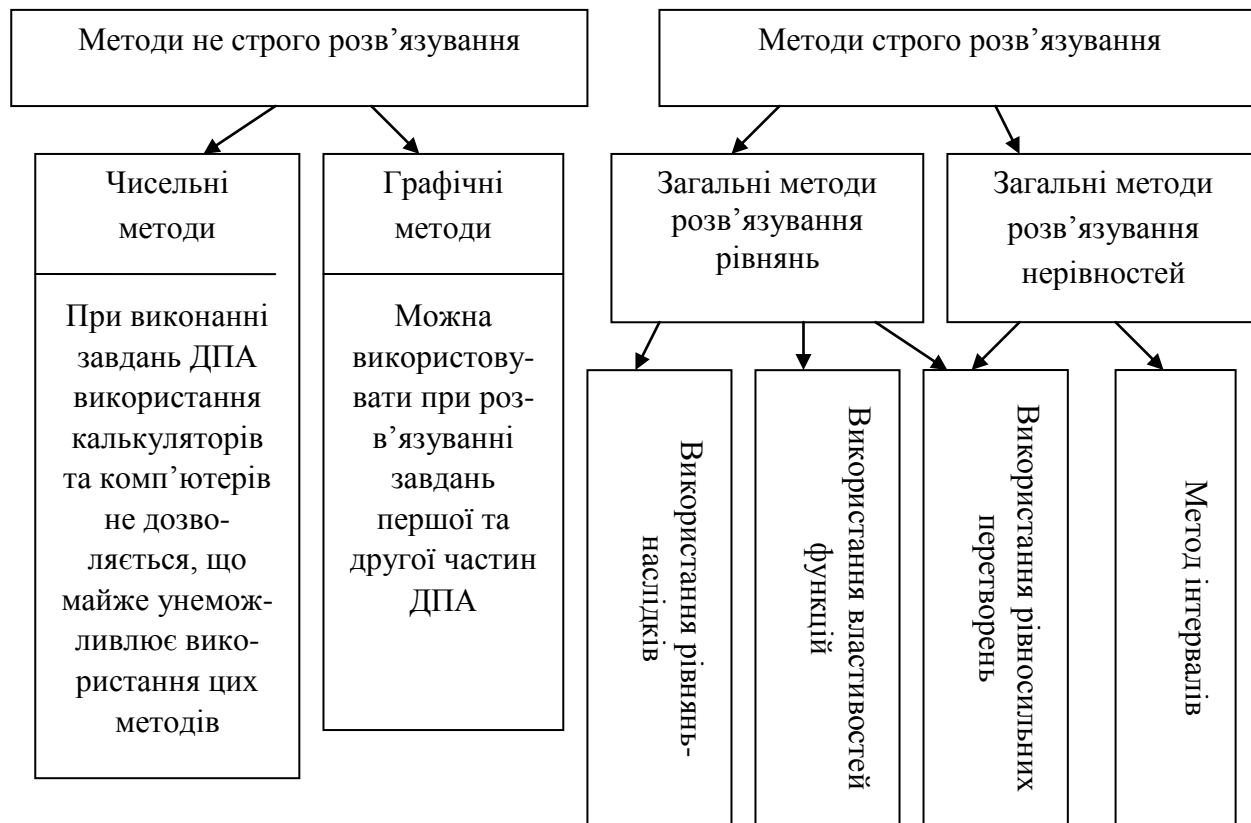


Рис. 1. Методи розв'язування рівнянь та нерівностей.

Ще одним аспектом, на якому ми зосереджували увагу учнів під час першої із систематизуючих бесід є необхідність вибору між двома рівнями орієнтирів: загальними орієнтовними основами для розв'язування будь-яких рівнянь (нерівностей) за допомогою певного методу (прийому) та більш вузькими орієнтовними основами для розв'язування тригонометричних, ірраціональних, показникових та логарифмічних рівнянь (нерівностей). Тобто, в учнів формувалося вміння визначати, із застосування якого орієнтиру їм треба починати розв'язування. Наприклад, розв'язуючи рівняння  $2 \sin^2 x = 1 + \cos x$ , учні повинні спочатку використати “вузький” орієнтир (зведення до однієї функції), а вже потім загальний орієнтир (рівносильні перетворення, прийом заміни змінної). А розв'язуючи рівняння  $\log_3^2 x - \frac{1}{2} \log_3 x^2 = 2$ , учні відразу застосовують загальний орієнтир (рівносильні перетворення, прийом заміни змінної).

Також під час систематизуючих бесід учні згадували за допомогою систематизуючої таблиці основні методи розв'язування рівнянь і нерівностей з модулем (за означенням модуля, за геометричним змістом модуля та за загальною схемою) і розв'язували рівняння та нерівності з першої частини збірника [3]. Наприклад, скільки коренів має рівняння  $|x+2| = -x-2$  (при розгляді даного завдання корисно запропонувати учням використати графічний метод розв'язування), розв'яжіть нерівність  $|x-2| < 0$ . А учням класів з

поглибленим вивченням математики, профільних класів та учням загальноосвітніх класів, які цікавляться математикою, пропонувалися завдання і з четвертої частини збірника [3], наприклад, розв'яжіть рівняння  $|\lg x + 1| + |\lg x + 3| = 4$ .

Під час першої бесіди ми нагадували учням причини появи сторонніх коренів та втрати коренів рівняння (розв'язків нерівності) у вигляді систематизуючої таблиці (рис. 2), особливу увагу зосереджували на ті з них, які можуть стати причинами помилок під час ДПА (розширення ОДЗ, застосування до обидвох частин рівняння функції, яка не є зростаючою або спадною, звуження ОДЗ).

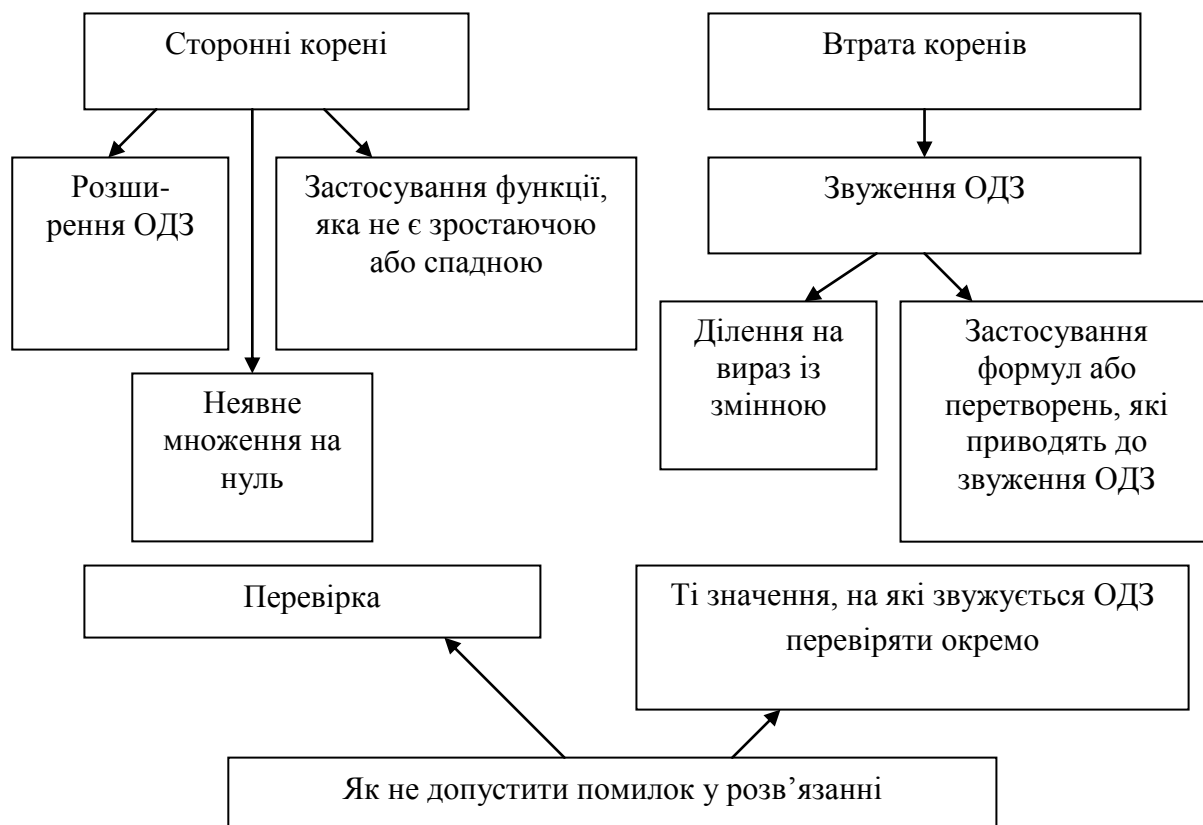


Рис. 2. Основні причини появи сторонніх коренів та втрати коренів під час розв'язування рівнянь та рекомендації щодо запобігання помилок.

Це робилося під час розгляду розв'язування конкретних прикладів. Наведемо один із них. Розв'яжемо рівняння  $\sqrt{x+3} + \sqrt{5x-1} = 4$ ;  $\sqrt{5x-1} = 4 - \sqrt{x+3}$  (1);  $5x-1 = 16 - 8\sqrt{x+3} + x + 3$ ;  $8\sqrt{x+3} = 20 - 4x$ ;  $2\sqrt{x+3} = 5 - x$  (2);  $4(x+3) = 25 - 10x + x^2$ ;  $x^2 - 14x + 13 = 0$ ;  $x_1 = 13$ ;  $x_2 = 1$ . Перевіримо чи задовольняють знайдені корені задане рівняння. Маємо:  $\sqrt{13+3} + \sqrt{65-1} = 4$ ;  $4+8=4$ ;  $12 \neq 4$ , отже  $x = 13$  – сторонній корінь.  $\sqrt{1+3} + \sqrt{5-1} = 4$ ;  $2+2=4$ ;  $4=4$ , отже  $x = 1$  – корінь. Чому ми отримали сторонній корінь? Це сталося внаслідок того, що при піднесенні ірраціонального рівняння (2) до квадрату ми використали квадратичну функцію, яка не є зростаючою або спадною, і при цьому порушилась рівносильність (хоча вона могла порушитись ще під час піднесення до квадрату рівняння (1)). Тобто сторонній корінь з'явився внаслідок застосування функції, яка не є зростаючою або спадною. Отже, в подібних випадках треба або враховувати ОДЗ рівнянь (1) та (2) та перевіряти, чи входять знайдені корені до ОДЗ, або виконувати перевірку підстановкою знайдених коренів у задане рівняння.

Стосовно третьої бесіди зазначимо, що хоча рівняння та нерівності з параметрами зустрічаються лише у четвертій частині збірника [3], проте при підготовці до ДПА систематизацію та узагальнення для учнів основних методів розв'язування рівнянь та

нерівностей з параметрами доцільно проводити не лише для учнів профільних класів та класів з поглибленим вивченням математики, але й для учнів загальноосвітніх класів, які цікавляться математикою та мають достатній і високий рівні навчальних досягнень з математики, оскільки такі завдання постійно зустрічаються в завданнях зовнішнього незалежного оцінювання.

У збірнику [3] є чотири завдання, в яких вимагається розв'язати нерівність з параметрами. У той же час усі завдання, що містять рівняння з параметрами є “дослідницькими”. Проте деякі з них корисно розв'язати, а потім відповісти на питання, що ставилося. Тому з учнями розв'язувалися 1-2 нерівності (наприклад,  $(2^x - a)\sqrt{x-3} \geq 0$ ) та 1-2 рівняння з параметрами (наприклад, при яких значеннях параметру  $a$  рівняння  $25^x + (a-1)5^x + a - 2a^2 = 0$  має два дійсних різних корені?). Після завдань, що містять рівняння з параметрами учні за допомогою вчителя формулювали певний орієнтир, щодо виконання подібних завдань. Так, після виконання вище зазначеного завдання він був таким: якщо дискримінант отриманого у результаті розв'язання квадратного рівняння утворює повний квадрат, то у такому випадку доцільно розв'язати рівняння та відповісти на питання завдання.

Значна кількість “дослідницьких” завдань з параметрами, які пропонуються в ДПА має або дуже громіздке розв'язання, або воно й зовсім неможливе. Тому з учнями розв'язувалася низка типових “дослідницьких” завдань та формулювався певний орієнтир чи, хоча б, загальний висновок, щодо доцільності розв'язування подібних завдань певним методом чи способом. Так, наприклад, після розв'язування завдання, при яких значеннях параметру рівняння  $a^2 \cos \frac{\pi x}{2} + ax^2 = 1$  має єдиний розв'язок, для учнів формулювався наступний орієнтир: *якщо в рівнянні  $f(x) = 0$  функція  $f(x)$  є парною або непарною, то разом з будь-яким коренем  $\alpha$  ми можемо вказати ще один корінь цього рівняння ( $-\alpha$ ).*

Також нами розроблені критерії оцінювання (схеми оцінювання) розв'язування рівнянь, нерівностей та їх систем у завданнях третьої та четвертої частин ДПА основними методами, оскільки хоча у збірнику [3] наведено приклади оцінювання типових завдань третьої та четвертої частини, але із змістової лінії рівнянь та нерівностей надано лише два приклади із схемами оцінювання розв'язаних методом рівносильних перетворень тригонометричного рівняння та логарифмічної нерівності. Із розробленими критеріями під час бесід було ознайомлено учнів.

Результати навчання за розробленою методикою (та результати ДПА) показали, що проведення трьох систематизуючих бесід, в основу систематизації матеріалу яких лягли основні методи розв'язування рівнянь, нерівностей та рівнянь і нерівностей з параметрами, ознайомлення учнів із відповідними критеріями оцінювання розв'язання завдань кожним із цих методів сприяло закріпленню в учнів відповідних математичних компетентностей, правильному, свідомому та чіткому розв'язуванню ними завдань державної підсумкової атестації.

Нагальною і важливою є розробка методичних рекомендацій щодо організації підготовки учнів до розв'язування завдань основних змістових ліній курсу алгебри та початків аналізу під час державної підсумкової атестації.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н.М., Єрмаков І.Г., Овчарук О.В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. – К.: Плеяда, 2005. – 120 с.
2. Зайцева Л.І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 2005. – 215 с.
3. Збірник завдань для державної підсумкової атестації з математики. 11 клас: У 2 кн. / [М.І. Бурда, О.Я. Біляніна, О.П. Вашуленко, Н.С. Прокопенко]. – Х.: Гімназія, 2008. – Кн.1 – 224 с.; Кн. 2 – 224 с.

4. Навчальна програма з математики для загальноосвітніх навчальних закладів, 10 – 12 класи (старша школа) // Математика в школі, 2006. – № 3. – С. 3 – 11.
5. Нелін Є.П. Алгебра і початки аналізу: дворівневий підручник для 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів. – Х.: Світ дитинства, 2005. – 432 с.
6. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти в збірнику “Стратегія реформування освіти в Україні”. – К.: КІС. – 2003. – 296 с.
7. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65 – 69.
8. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
9. Слєпкань З.І. Методика навчання математики. – К.: Зодіак-Еко, 2000. – С. 216 – 230, 360 – 385.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58 – 64.
11. Шавальова О.В. Реалізація компетентнісного підходу у математичній підготовці студентів медичних коледжів в умовах комп’ютеризації навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2007. – 20 с.

**УДК 371.3**

**З.П. Бакум**

### ***ПОГЛИБЛЕННЯ ЗНАТЬ УЧНІВ ПРО ФІЗІОЛОГО-АКУСТИЧНИЙ ТА ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТИ ЗВУКІВ МОВЛЕННЯ***

*У статті висвітлено проблему вивчення звуку мовлення в трьох аспектах: фізіологічному, акустичному та лінгвістичному, подано методичні рекомендації для поглиблення, узагальнення та систематизації знань про звукову систему української мови в процесі навчання фонетики.*

*The article deals with the problem of studying sound of speech in three aspects: physiological, acoustic and linguistic. Methodic recommendations as for deepening and systematizing the knowledge of Ukrainian sound system in the process of studying phonetics are given.*

Одним із важливих завдань навчання фонетики є розвиток усвідомленого ставлення до матеріального вираження мови. Для більш ефективного навчання необхідно формувати у випускників уміння звукового аналізу: правильно вимовляти у словах звуки, чути кожен звук у слові та відмежовувати його від сусіднього, називати звуки по порядку та визначати їхню кількість, давати якісну характеристику кожному звукові.

З огляду на зазначене метою даної публікації стало висвітлення проблеми вивчення звуку мовлення в трьох аспектах: фізіологічному, акустичному та лінгвістичному.

Звуки мовлення відповідно до чинних програм з рідної мови вивчаються в трьох аспектах і характеризуються артикуляційними, акустичними та фонологічними властивостями. Хоч, як відзначено в методичній літературі, “усі три аспекти представлені у програмі, але чіткого їх розмежування немає” [5: 90]. І це, очевидно, не випадково, оскільки звуки людської мови за своїми функціями і природою досить складні одиниці, мають різноманітні властивості залежно від того, з якої позиції їх розглядають. Якщо говорити про творення звукових одиниць, то маємо на увазі вимовну діяльність людини, роботу, здійснювану її мовними органами. Коли ж розглядати звуки, утворені в результаті роботи мовних органів, маємо справу з іншим аспектом звукових одиниць. Якщо цікавитися, як звуки сприймаються слухачем, то натрапляємо на перцептивний аспект звукових одиниць. У лінгвіста, що вивчає звуковий аспект мови, викликає інтерес передовсім співвідношення всіх

властивостей звукових одиниць із їх основною функцією в мові – утворювати і розмежовувати звукові обриси значущих одиниць (морфем, слів та ін.).

Незважаючи на тісний взаємозв'язок між трьома аспектами, кожен із них наділений певною самостійністю. Питання про те, що повинно бути покладено в основу опису звуків мовлення – акустичні властивості чи артикуляції органів мовлення, які мають місце під час їх утворення – є предметом тривалих дискусій. Прибічники акустичного опису звуків висували на передній план акустичний чинник, адже саме звук служить для спілкування людей, а не органи мовлення [8: 105].

Представники артикуляційного аспекту вивчення звуку доводили, що за допомогою акустичного аналізу неможливо з'ясувати сутність звуків. Вони звертали увагу на процес говоріння, виконання певних рухів язиком, губами, унаслідок чого можна оволодіти усним мовленням. Тому артикуляційний аспект, із їхнього погляду, потрібно вважати найважливішим аспектом фонетичної науки. Усі описи найрізноманітніших звукових систем із самого початку ґрунтувалися на аналізі артикуляцій, “оскільки анатоμο-фізіологічні характеристики можна спостерігати і без приладів” [2: 8].

Для науки останніх років характерне прагнення знайти залежність між артикуляційними та акустичними характеристиками звуків. За словами Л. Зіндера, “у кожній вимові акустичні властивості звуку визначаються його артикуляцією” [3: 84]. У процесі навчання фонетики необхідно враховувати тісний взаємозв'язок між артикуляційним і акустичним аспектами звукових одиниць, а не протиставляти їх.

Мовознавці, з'ясовуючи звуковий аспект мови в усіх напрямках, використовують здебільшого анатоμο-фізіологічні й акустичні методи дослідження, але підпорядковують їх основній меті – установленню співвідношення фізичних властивостей звукових одиниць із їх функційними властивостями. Відповідно, для використання мови як засобу спілкування, що є важливим у процесі навчання української мови в гімназії, першорядне значення має **функційний**, або **лінгвістичний**, аспект звуків мови. Він “полягає у з'ясуванні тієї ролі, яку звуки виконують у формуванні, розпізнаванні й розрізнюванні значущих мовних одиниць – морфем, слів та їх форм” [6: 16]. Ця думка знайшла продовження в методиці навчання: “звуки мови необхідно вивчати в трьох аспектах: фізичному або акустичному, анатоμο-фізіологічному і лінгвістичному або функційному” [5: 90]. Головним у вивченні звуку названо функційний аспект.

Не можна під час аналізу означуваної проблеми залишити поза увагою дисертацію О. Караман “Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики” (1994 р.), у якій зазначено: “Характеристика звуку як функційного елемента мови, що служить для оформлення мовних одиниць більш високих структурних рівнів та розрізнення їхніх значень, повинна бути в полі зору вчителя”, адже “одне й те ж слово кожен вимовляє по-своєму, просте значення слова, а отже і кожна його складова частина сприймається однаково, незалежно від того, хто і як його вимовляє” [4: 23].

Лінгвістичний аспект має своїм завданням вивчення звукового ладу мови з погляду її функцій у процесі комунікації, з позиції того, як звукові одиниці пов'язані зі смисловою стороною висловлювання і як вони виокремлюються з суцільного мовного потоку. Експериментальні дослідження довели, що членування мовленнєвого потоку на окремі звуки за артикуляційно-акустичного підходу практично неможливе, оскільки кожна людина вимовляє звуки в тих самих словах по-своєму і кожного разу по-різному.

Вивчення теми “Звуки мовлення” тривалий час ускладнювалися, як уже зазначалося вище, відсутністю в шкільному навчанні терміна **фонема**. Поза увагою вчителя залишається нині лінгвістичний аспект фонетики, що розглядає звуковий лад мови з погляду на її функції у процесі комунікації, адже мовлення – це передовсім спілкування, виражене в усній та писемній формах. Якщо ми беремо до уваги усне спілкування, то мовлення виступає як передача змісту спілкування у звуках. Тоді звук – це матеріальна реалізація фонему в мовленні. Іншими словами, учням важливо зрозуміти, що кожна фонема реалізується в певних звуках, які називаються її **варіантами**, або **алофонами**.

З огляду на зазначене робота над функційним аспектом звуку мовлення потребує деяких уточнень. Словесникові необхідно зважати на два типи вимовних помилок, пов'язаних із діалектним оточенням та впливом явищ інтерференції: відповідна фонема літературної мови в говорі залишається, але має деякі відмінності в артикуляції як основного вияву, так і позиційних її варіантів (фонетичні помилки), або ж вона заступається в говорі цілком іншою фонемою (фонологічні помилки). Тому для усунення обох видів помилок учням потрібно розрізнити **головний** варіант фонему (незалежний від позиції у слові та від сусідніх звуків); **додаткові**, які бувають **позиційні** (залежні від позиції фонему у слові), **комбінаторні** (залежні від звукового оточення); **факультативні** (можливі замість головного варіанта в незалежній позиції).

Нині в українській літературній мові (ці відомості беремо за основу і в навчанні фонетики в гімназії) встановилася фонологічна система з 38 одиниць, що об'єднує **6 голосних** і **32 приголосні** фонему. Голосні в гімназійному курсі української мови розрізняємо за: 1) наявністю чистого тону; 2) рядом – переднім чи заднім; 3) підняттям язика – низьким, середнім або високим, причому тут ураховується не класифікація фонем, а відносне положення язика під час творення різних суміжних звуків; 4) наголосом – наголошена чи ненаголошена. Що ж до приголосних, то вони класифікуються за: 1) участю голосу і шуму; 2) місцем творення (за активним і пасивним мовним органом); 3) способом творення; 4) наявністю або відсутністю пом'якшення (палаталізації) [7: 47–52; 6: 30–43].

У вивченні фонологічної системи української мови в гімназії необхідно також подати відсутні в чинних програмах та підручниках відомості про те, що в сучасній українській лінгвістиці виокремлено найголовніші ознаки самостійності фонем:

а) подальша неподільність на значущі одиниці (окремими фонемами сучасної української літературної мови є африкати, але не виступають окремими фонемами подвоєні чи подовжені приголосні);

б) здатність протиставлятися іншим фонемам (так, щоб із заміною однієї фонему іншою змінювалося або руйнувалося значення слова;

в) незалежність від фонетичного оточення в потоці мовлення;

г) незалежність від позиції у слові, здатність виступати в будь-якій позиції (на початку або в кінці слова, між голосними чи приголосними) [7: 44–45].

Отже, на етапі узагальнення та систематизації знань із фонетики в гімназії розглядаємо фонему як: одиницю мови, яка легко вичленовується носіями із суцільного мовленнєвого потоку; абстрактну одиницю, що існує в нашій свідомості, як узагальнення ряду звучань, які мають певну акустичну й артикуляційну спільність; величину сталу, оскільки в мовленні реалізується у вигляді кількох конкретних звуків; соціальне явище, бо узагальнює всі відтінки звучань однієї й тієї ж фонему, незалежно від індивідуальних особливостей вимови.

Учитель зможе домогтися глибинних знань учнів лише тоді, коли сформує цілісне розуміння фонетичної системи української мови. Тому думки на зразок того, що “немає потреби в умовах викладання мови в школі вимагати від учнів запам'ятовування, які звуки з допомогою яких органів мовлення утворюються” або “не слід захоплюватися і витратити багато часу на пояснення фізіологічної природи звуків”, сьогодні, очевидно, є застарілими. Адже нерозуміння школярами **фізіологічного аспекту** звуку призводить до зазубрювання класифікацій голосних та приголосних звуків української мови.

Розмежовувати голосні та приголосні звуки мови, спиратися на усвідомлення їхніх ознак, а не на механічне запам'ятовування, можна лише тоді, коли учень матиме уявлення про органи мовлення. Звуки людського мовлення відрізняються від суто фізичних звуків насамперед тим, що є фізіологічним явищем. Фонетика, хоч і послуговується даними анатомії та фізіології органів мовлення, усе ж створює “власну анатомію і фізіологію відповідно до тих особливостей органів, які мають значення лише для творення звуку” [3: 86]. У фонетиці говорять про частини язика, про вібрацію певних органів, про утворення щілин між певними органами – усе це не є предметом розгляду фізіології.

Рухи і відповідні позиції органів мовлення, пов'язані з вимовою того чи іншого звуку, прийнято називати **артикуляцією** (від лат. *articulatio* – розчленовано вимовляти) [6: 18; 7: 23]. Усі органи мовлення поділяють на **активні** (органи при творенні звука знаходяться в русі: язик, який торкається до різних частин піднебіння і зубів; губи; голосові зв'язки; задня стінка глотки; піднебінна завіса (м'яке піднебіння і маленький язичок) та **пасивні** (органи під час творення звуку залишаються нерухомими: тверде піднебіння, альвеоли, зуби, а також носова порожнина) залежно від їх ролі в процесі звукоутворення [1: 12]. Усвідомити роль органів мовлення у творенні звуків конче необхідно. Учні повинні зрозуміти, що, наприклад, участь голосових зв'язок у творенні звуків надає останнім дзвінкості, а відсутність цієї участі створює глухість звуків; опущена піднебінна завіса надає звуку носового відтінку, а піднята – чистоти; підняття середньої частини язика до твердого піднебіння створює м'якість приголосних і т. ін. Якщо вчитель неправильно з'ясує сутність таких процесів, то є небезпека в подальшому припускатися помилок у поясненні фонетичних явищ і законів мовлення.

Етап узагальнення та систематизації знань про звуковий лад української мови передбачає ознайомлення з фізіологічним аспектом. Органи мовленнєвого апарату потрібно вивчати не стільки з погляду побудови, скільки з позиції їхньої роботи у процесі звукоутворення, бо від роботи органів мовленнєвого апарату залежить та чи інша звукова якість (дзвінкість-глухість, твердість-м'якість). Одночасно з вивченням будови і роботи певного органа варто констатувати і ті властивості звуків, які виникають у процесі або в результаті роботи органа.

З акустичної позиції, на думку Л. Зіндера, вимовний апарат людини (мовленнєвий тракт) складається з генератора звуку і фільтра. Генератором тону служить гортань із голосовими зв'язками, генератором шуму – перепони, що створюються в надгортанних порожнинах. Фільтрувальну функцію виконують резонатори, утворювані надгортанними порожнинами [3: 95].

Докладне вивчення фізичної акустики звуків (звуки мовлення в **акустичному** аспекті, як і будь-які інші звуки, результат коливальних змін пружного середовища; унаслідок таких коливань утворюється звукова хвиля) стало можливим завдяки появі спеціальних приладів – динамічних спектрографів, осцилографів. Уперше акустичні ознаки звуків описав мовознавець Р. Якобсон. Усі подальші описи акустичних ознак звуків і спроби акустичних класифікацій (М. Жовтобрюх, М. Панов, Н. Тоцька) спираються на дослідження Р. Якобсона, практично не змінюючи основні його положення. Кожен звук мовлення з погляду фізичного аспекту учені характеризують за такими ознаками: 1) висота звуку (залежить від частоти коливань пружного тіла, тобто від кількості стисків-розріджень повітря за одну секунду); 2) сила звуку (залежить від амплітуди (розмаху) коливань: чим більший розмах коливань, тим сильніший звук); 3) довгота (залежить від часу звучання); 4) чистота звуку (залежить від ритмічності коливань: якщо коливання ритмічні, рівномірні, виникають чисті тони; якщо коливання неритмічні, чуються шуми); 5) тембр (залежить від додаткових тонів, які накладаються на основний) [6: 20–21].

Отже, у гімназійному курсі фонетики на етапі поглиблення, узагальнення та систематизації знань для засвоєння учнями фізіолого-акустичних і функційних ознак звуків як системного явища необхідно вивчати три аспекти звуку в поєднанні.

Відомості про акустичні властивості мовних звуків, що виникають унаслідок дії звукових хвиль на орган слуху необхідні старшокласникам для правильного розуміння фонематичних явищ: звуки мовлення розрізняються залежно від того, що покладено в основу – тон чи шум, – і, відповідно, безпомилкового їх поділу на дві групи: голосні і приголосні, останні – на дзвінки та глухі.

Фізіологічному аспекту, пов'язаному з вимовою того або іншого звуку, потрібно також приділяти значну увагу, оскільки лише детальне вивчення будови мовленнєвого апарату дає змогу збагнути, що в момент мовлення людина від звичайного дихання переходить на так зване “мовленнєве”. А значить, струмінь повітря з легенів через трахею потрапляє в гортань, поштовхами, кількість яких співвідноситься з кількістю складів. У

гортані струмінь повітря натрапляє на першу перешкоду – голосові зв'язки, що під великим тиском повітря вібрують і відіграють вирішальну роль у творенні голосних чи приголосних звуків.

Якщо голосові зв'язки тісно зімкнені, подібно до натягнутих струн, утворюються голосні звуки, коли ж розслаблені голосові зв'язки – утворюються приголосні звуки.

Із гортані струмінь повітря разом із голосом чи з голосом і шумом, або тільки з шумом потрапляє в надгортанні порожнини (до глотки, ротової чи носової порожнини). У надгортанних порожнинах, завдяки роботі відповідних мовних органів, системі їхньої взаємодії, й утворюються різноманітні звуки. Анатомо-фізіологічну природу звуків у шкільній фонетиці необхідно засвоювати практично, тому під час ізольованої вимови звуку учні повинні спостерігати за його артикуляцією.

Окреслена у статті проблема є надзвичайно важливою та потребує подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бондар О. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія.: Навч. посіб. / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, Л. Ю. Микитин-Друженець. – К.: Академія, 2006. – 368 с.
2. Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка / Л. В. Бондарко. – М.: Просвещение, 1977. – 176 с.
3. Зиндер Л. Р. Общая фонетика: Учебное пособие / Л. Р. Зиндер. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1979. – 312 с.
4. Караман О. В. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Караман Ольга Володимирівна. – К., 1994. – 191 с.
5. Методика вивчення української мови в школі: Посібник для вчителів / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук та ін. – К.: Радянська школа, 1987. – 246 с.
6. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. / За ред. А. П. Грищенка. – 3-тє вид., доп. – К.: Вища школа, 2002. – 439 с.
7. Сучасна українська літературна мова: Підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. / За ред. М. Я. Плющ. – К.: Вища школа, 1994. – 414 с.
8. Томсон А. И. Общее языкознание / А. И. Томсон. – Одесса, 1910. – С. 102 – 240.

**УДК 371.214.46**

**С.С. Баханова**

### **УКРАЇНСЬКА ДЕРЖАВА П.СКОРОПАДСЬКОГО У СУЧАСНИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ**

*У статті за допомогою аналізу історичного матеріалу, що міститься у сучасних шкільних підручниках з історії України, виявлені основні тенденції в оцінках істориками Української держави П.Скоропадського як моделі української державності ХХ століття.*

*In clause with the help of the analysis of a historical material, that is placed in the modern school textbooks on a history of Ukraine, the basic tendencies in estimations by the historians of the Ukrainian state P.Scoropadskogo as models Ukrainian statehood XX of century are expressed.*

Сучасний стан розбудови незалежної української держави, пов'язаний із кардинальним реформуванням політичної системи, вимагає від історичної науки підвищеної уваги до моделей української державності, що існували у ХХ столітті, серед яких є Українська держава П.Скоропадського. Історики звертаються до проблеми спадковості та розірваності державотворчої традиції і залучають до її дослідження широке коло історичних джерел, включаючи і шкільні підручники. Саме в них виклад історичного матеріалу часом є



визначальним для розв'язання завдань патріотичного виховання й формування світогляду покоління, яке підрастає. В сучасній історіографії є низка розвідок шкільних підручників історії як історіографічного джерела (В.Мисан, М.Фукс, О.Удод) та специфічного виду історичної літератури (Я.Грицак, Н.Яковенко), становлення сучасних підручників з історії (С.Кульчицький, П.Панченко, Ф.Турченко, Г.Швидько). Є публікації, присвячені висвітленню в підручниках з історії України окремих історичних явищ, подій, постатей: радянського тоталітаризму (Ю.Шаповал, А.Жив'юк), Другої світової війни (В.Ільге, І.Гирич), С.Петлюри (С.Литвин) тощо. Але в українській історіографії не було спеціальних досліджень, присвячених історіографічному аналізу шкільної навчальної літератури з погляду розкриття у них моделі Української держави П.Скоропадського.

Мета даної статті – на основі аналізу історичного матеріалу, що міститься у сучасних шкільних підручниках з історії України, простежити основні тенденції в оцінках істориками Української держави П.Скоропадського як моделі української державності ХХ століття.

Об'єктом дослідження є історичний зміст шкільних підручників кінця ХХ – початку ХХІ століття, а предметом – висвітлення в них Української держави П.Скоропадського.

Українська держава – модель української державності часів української революції, яка проіснувала з 29 квітня до середини грудня 1918 року на території, що майже збігалася з кордонами Української Народної республіки доби Центральної Ради; замислювалася як “українська дідовична класократична трудова монархія”, а фактично – диктаторський режим у вигляді маріократії, підконтрольний військовому командуванню Німеччини і Австро-Угорщини; верховна влада належала гетьману, який стверджував закони, призначав голову і склад уряду (Раду міністрів), одноосібно керував зовнішньополітичними відносинами, військом, вирішував питання помилювання, амністії тощо; у військовому будівництві втілювалася прусська військова наука, традиції козацтва та вказівки окупаційного командування: поліцейські та жандармські функції виконувала Державна варта [14: 674-675].

В українській історіографії Українська держава отримала досить неоднозначні оцінки вже серед учасників подій. Автори соціал-демократичної та соціал-революційної політичної орієнтації називали її “владою російських реакційних кіл” (І.Мазепа), диктатурою поміщиків і капіталістів (П.Христюк), а П.Скоропадського – “німецьким” або “російсько-німецьким” генералом (В.Винниченко, П.Христюк) [18: 65, 74]. Прибічники правих політичних сил більше уваги надають оцінці намірів гетьмана, змальовуючи його як людину, яка: “1) абсолютно щиро ненавиділа старий режим; 2) проводила ідею децентралізації, а не сепаратизму; 3) вважала необхідним створити умови для вільного розвитку українського народу, оскільки вірить в існування культурних сил на Україні” (М.Могилянський) [15: 58]. Цей підхід був активно підтриманий пізніше істориками діаспори, що призвело до більш-менш зважених характеристик гетьманату. З одного боку, негативної: брак власної армії, повна залежність від окупантів, постачання харчів Німеччині й Австро-Угорщині, відмова від ліквідації поміщицького землеволодіння, каральні загани тощо. З другого боку, позитивної: налагодження дипломатичних стосунків, впровадження української грошової системи, відновлення залізничних шляхів, підготовка проекту земельного закону, судова реформа, заходи з оформлення автокефалії Української православної церкви, українізація шкіл та університетів, заснування Української Академії наук та культурно-освітніх установ тощо (Н.Полонська-Василенко) [16: 515-516].

Це було яскраво відображено у навчальній книзі з історії України для школи сподвижника гетьмана Д.Дорошенка, виданій у Нью-Йорку в 1957 році. В оцінці П.Скоропадського наголошувалося на його досвідченості та вагомій ролі у політичному житті – “генерал української (давніше російської) служби”. Підкреслювалось, що гетьман, проголошував новий лад як тимчасовий – до скликання українського сейму. Внутрішня політика оцінюється як поміркована і обережна, що пояснюється консервативністю зросійщеної соціальної опори уряду Української держави. До позитиву гетьманського правління віднесено: відновлення внутрішнього порядку, порушеного “більшовицькою окупацією й революційним безладдям”, і самоврядування, встановлення держбюджету і

доброї української валюти; здобутки у розвитку національної культури: відкриття двох університетів і “різноманітних установ культурного характеру”; прагнення приєднати етнографічно, історично й економічно прив’язані землі, встановити порозуміння з Росією й іншими країнами; формування армії, візит П.Скоропадського до Німеччини, внаслідок чого було досягнуто згоди німецького уряду передати чорноморський флот і не чинити перешкод у формуванні армії. Проголошення федеративного союзу з небільшовицькою Росією пояснюється прагненням урятувати українську державність в умовах негативного ставлення до влади соціалістичних кіл. Політика уряду як внутрішня, так і зовнішня подається у контексті продовження політики Української Центральної Ради [4: 212-213].

За радянських часів в українській історичній науці утвердився погляд на Українську державу як на “реставрацію буржуазно-поміщицького монархізму” (В.Ленін), перешкоду на шляху “тріумфальної ходи радянської влади”, яка була успішно подолана. Тому за радянських часів підручники з історії лише побіжно торкалися періоду Української держави та постаті П.Скоропадського для ілюстрації образу внутрішнього і зовнішнього ворога, з яким доводилося боротися більшовикам. Так, у підручниках з історії СРСР 40-х – 50-х років ХХ століття гетьмана Павла Скоропадського згадували лише як великого поміщика і царського генерала [1: 204; 2: 130].

Такий підхід до оцінки держави П.Скоропадського перекочував до першого підручника з історії УРСР (1962 р.). Протягом 60-х – початку 80-х років Українська держава характеризувалася у підручниках як контрреволюційна буржуазно-поміщицька диктатура, встановлення якої означало “реставрацію буржуазно-поміщицького монархізму на Україні”. Наприкінці восьмидесятих років оціночні судження щодо характеру влади гетьмана були вилучені з тексту підручника, як і назва держави.

Радикальні зміни у висвітленні Української держави у підручниках з історії України розпочалися після 1991 року. Насамперед це стосується постаті П.Скоропадського. Так, якщо у пробному посібнику М.Ковалю, С.Кульчицького, Ю.Курносова, В.Сарбея (1991 р.) він згадується як царський генерал, багатий поміщик, переконаний монархіст, нащадок гетьмана Лівобережної України Івана Скоропадського [8: 89], то вже у матеріалах до підручника (1992 р.) М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносов дають розгорнуту інформацію про походження та життєвий шлях гетьмана, звертаючи увагу на старовинність роду, виховання у пошані до української старовини і культури, внесок у розвиток армії й зокрема на українізацію армійського корпусу ще у 1917 році, сприйняття його керівниками Центральної Ради як енергійного, ініціативного і популярного генерала-монархіста [9: 76-77]. Ф.Турченко подає особу гетьмана як найвідомішого організатора українізованих військових частин, почесного отамана Вільного козацтва, нащадка лівобережного гетьмана ХVIII ст. [20: 67; 21: 73; 22: 111]. Дещо інакше подано постать гетьмана в інтегрованому підручнику з історії. Його автори Ю.Теміров, Н.Темірова, І.Тодоров використовують трохи підновлені радянські характеристики: із старовинного українського аристократичного роду, колишній царський генерал, крупний землевласник, який влітку 1917 року разом з армійським корпусом перейшов на захист УНР. Використання не зовсім коректного вислову – “новоспечений гетьман” – дає підставу сумніватися у здібностях і подальших діях цієї політичної особи [19: 98]. Переважна більшість підручників початку ХХІ століття шанобливо ставляться до постаті гетьмана. Підручник С.Кульчицького і Ю.Шаповала та посібник Н.Гупана і О.Пометун містять докладну біографічну довідку про гетьмана із виважено позитивною його характеристикою: обстоював ідею сильної влади, створював єдиний фронт боротьби з радянською владою, намагаючись уникнути братовбивчої боротьби серед українців, підписав зречення від влади, сприяв створенню Українського інституту в Берліні, сприяв звільненню українських військовополонених із нацистських концтаборів тощо [11: 82; 3: 90].

Значних змін у сучасних шкільних підручниках з історії зазнала характеристика сутності Української держави. Так, у пробному посібнику з історії України (1991 р.) вона називається “так званою Українською державою”, формою правління якої є монархізм. Притаманні радянським підручникам характеристики, на зразок “буржуазно-поміщицький”

монархізм, автори не використовують, але підводять до них завдяки роз'ясненню того, що він реставрований “з благословення Вільгельма II і підтримки загальноросійських партій великої буржуазії і поміщиків – октябристів і кадетів”, голова уряду Ф.Лизогуб – великий землевласник, октябрист; до Києва потяглися царські міністри, генерали, аристократи, промисловці та фінансисти. Та й сам гетьман є не чим іншим, як маріонеткою, який “надавав видимості законності вакханалії грабіжництва” [8: 89-90].

У матеріалах до підручника (1992 р.) Українській державі П.Скоропадського замість одного ліхтарика було виділено три параграфи й дещо змінено наголоси. Зазначалося, що окупанти внесли власну частку в підготовку перевороту, переворот відбувся малою кров'ю та був незаконним. Але за текстом матеріалів проводиться чітке протиставлення Української держави УНР доби Центральної Ради. На підставі аналізу “Законів про тимчасовий державний устрій України” автори наголошують на ліквідації УНР як демократичної форми української державності, зміщення республіканської форми правління, але уникають визначення сутності нової. Вони лише зауважують про зосередження, хоч і тимчасово, всіх гілок влади у гетьмана, а при розгляді взаємин нової влади з політичними партіями використовують термін “гетьманський режим” [9: 77-79].

У підручниках Ф.Турченка (1994, 1998, 2002 рр.) гетьманський переворот розглядається як “ліквідація республіканського режиму”, а сутність нової влади як встановлення монархічної форми правління – гетьманату [20: 67; 21: 73; 22: 111].

Автори інтегрованого підручника обминають характеристику форми Української держави, зазначаючи лише, що державно-політичний устрій мав би розглядати український Сейм та наводить уривок з “Грамоти до всього українського народу” [19: 98, 100-101].

У підручниках початку XXI століття здебільшого наголошується на неоднозначному характері Української держави. Так, І.Коляда, О.Ількова, О.Сушко зазначають, що нова держава ґрунтувалася на дивовижному сплетінні монархічних, республіканських і диктаторських засад [10: 37].

С.Кульчицький, Ю.Шаповал наголошують на тому, що зосередження влади в руках гетьмана не означало встановлення диктатури; гетьманат був лише спробою використати історичну традицію, а реальна влада перебувала в руках австро-німецького командування, то і неможливо говорити про встановлення монархії. До того ж підкреслювалося тимчасове зосередження влади у гетьмана до обрання парламенту [11: 92-93].

Певні зміни відбулися в змісті підручників з історії України щодо визначення кордонів Української держави, хоча наочно представлена лише у підручниках Ф.Турченка (1994, 1998, 2002 рр.), С.Кульчицького, Ю.Шаповала (2003 р.) та Н.Гупана, О.Пометун (2004 р.) завдяки карто-схемі “Українські землі у 1917-1919 рр.” та карті “Україна за часів правління гетьмана П.Скоропадського” або “Україна за часів гетьманату”. У першому випадку є змога самостійно, знаючи карту, порівняти територію УНР за Брестським договором і територію, на якій проголошено Українську державу. В другому – визначено територію Української держави влітку 1918 року, державні утворення, які мали увійти до складу Української держави на засадах автономії, демаркаційну лінію і “нейтральну зону”, визначені на переговорах між українсько-німецькою і більшовицькою делегаціями, между просування німецьких та австро-угорських військ. На третій карті позначено лише кордони держави влітку 1918 року та найважливіші райони антигетьманського повстанського руху.

У решті підручників це питання розглядається у текстовому компоненті. В матеріалах до підручника (1992 р.) визначення кордонів подається як найбільш складне питання переговорів з російською делегацією: з одного боку, наводяться території, які, згідно з позицією української делегації на чолі з С.Шелухіним, економічно й етнографічно мали б увійти до Української держави, з іншого боку, – територіальні претензії радянської сторони та затягування нею переговорного процесу [9: 90]. За Ю.Теміровим, Н.Теміровою, І.Тодоровим, територіальні проблеми було вирішено: “Дипломатичними зусиллями вдалося приєднати території з етнічним українським населенням. Розроблявся проект входження до складу Української держави на федеративних засадах етнічно української Кубані” [19: 100-

101]. У підручнику С.Кульчицького, Ю.Шаповала зазначається, що “до визначення кордону сторони не дійшли згоди” через необґрунтованість територіальних претензій російської делегації [11: 87]. Н.Гупан, О.Пометун, зупиняючись на суперечливості й складності стосунків із Росією, прагнуть підкреслити жорсткість зовнішньої політики й у питанні щодо кордонів: “Гетьманський уряд дотримувався жорсткої лінії, але до кінця цю проблему так і не вдалося розв’язати” [3: 98].

На думку І.Коляди, О.Ількової, О.Сушка, проблема кордонів і врегулювання територіальних суперечностей становили основу зовнішньополітичних стосунків України з Білоруссю, Доном, Кримом, Польщею та Румунією [10: 39].

Однією із найважливіших ознак держави є її суверенітет, але, на жаль, у сучасних підручниках йому приділено мало місця, в основному, у контексті самооцінок самого гетьмана та зовнішньополітичної діяльності.

Так, у матеріалах до підручника (1992 р.) М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів підкреслюють розуміння П.Скоропадським формальності самостійності України й збереження її “доти, поки її охоронятимуть німецькі багнети”, і наголошується на особистій претензії на незалежність [9: 97]. В інших навчальних книгах наводиться фрагмент зі спогадів П.Скоропадського, в якому йдеться про причини, що змусили його погодитися на гетьманство – запобігти перетворенню українських земель на губернаторство.

В усіх підручниках і посібниках розкривається питання міжнародних відносин як “міжнародні контакти” (М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів, Ф.Турченко), “зовнішньополітичні орієнтири”, (Ю.Теміров, Н.Темірова, І.Тодоров), “активна зовнішня політика” (Н.Гупана О.Пометун) тощо. Виходячи зі змісту текстового компоненту навчальних книг, можна створити ланцюжки пріоритетів зовнішньополітичної діяльності гетьманського уряду. Так, М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів розглядають у такій послідовності: переговори про мир з радянською Росією – Бессарабське питання – Кримське питання – Холмщина і Підляшшя – міжнародні зв’язки (де зазначається, що “проголошення державної незалежності поклато початок дипломатичної активності України, яка обмежувалася розколом європейських країн [9: 95].

Ю.Теміров, Н.Темірова, І.Тодоров називають країни, з якими гетьманський уряд установив дипломатичні відносини: Німеччина, Австрія, Швейцарія, Болгарія, Польща, Фінляндія, Туреччина, Російська Федерація. Восени 1918 року країни-переможниці (Англія, Франція, США, Італія) пообіцяли П.Скоропадському підтримку за умови встановлення федеративних відносин з “білою” Росією”. Наприкінці параграфу подано витяг з телеграми німецького посла у Києві міністру закордонних справ Німеччини, з якого випливає абсолютна відсутність суверенітету Української держави [19: 101-103].

У підручнику Ф.Турченка це питання розглядається досить стримано – в річищі наступності зовнішньої політики: “За гетьмана Україна продовжувала розширювати міжнародні контакти”. Згадуються дипломатичні відносини з Німеччиною, Австро-Угорщиною, Швейцарією, Туреччиною, Польщею, Фінляндією, Скандинавськими країнами, і що цікаво, – з Кримом (хоча на карті позначено Кримський півострів як територію, на якій була проголошена Українська держава), а з осені 1918 р. – з Францією, Англією, Румунією. Окремо зазначено відносини з Російською федерацією, Доном і Кубанню [22: 115].

В.Даниленко, С.Гузенков, М.Колодяжний виносять окремий ліхтарик “Російський фактор”, але в ньому йдеться лише про утікачів від червоного терору, які сприймали Українську державу як комедію і фарс. Питання зовнішньої політики вони розглядають у двох площинах – з австро-німецьким блоком і з Антантою, в очах політиків якої гетьман був лише німецьким ставлеником. Проблема Криму винесена ними окремо. Революція в Німеччині подається як катастрофа для Української держави, оскільки призвела до втрати П.Скоропадським зовнішньополітичної підтримки, а, повертаючись додому, австро-німецькі війська продавали або віддавали зброю і військове спорядження, що згодом опинялося в руках селян, вороже налаштованих до режиму гетьмана [7: 67-68,70].

Н.Гупан, О.Пометун також прагнуть показати незалежність і вагомість політичних кроків Української держави, але вдаються до штампів, які можна пристосувати до будь-якого часу (“Уряд Української держави здійснював активну зовнішню політику. Пріоритетний характер мали стосунки з центральними країнами”, “Україна впевнено виходила на міжнародну арену”, “Дипломатія... сягала значно далі союзних та сусідніх держав”); використовують словосполучення “жорстка лінія” (у питанні кордонів між Україною і Росією), “політика активного тиску” (щодо Румунії), “жорстка політика” (у відносинах з Польщею). Серед пріоритетів зовнішньої політики визначені стосунки з Німеччиною і Австро-Угорщиною – з Росією (без визначення з якою) – з Румунією – Польщею – з іншими державами, серед яких названі США, Велика Британія, Франція, Швеція. Також зауважується, що стосунки були налагоджені з 13 країнами. Особливістю ж зовнішньої політики П.Скоропадського визначено таке: “Гетьманат вимушений був враховувати присутність союзних військ в Україні. Проте П.Скоропадський знайшов можливість примусити окупантів рахуватися з собою” [3: 98].

І.Коляда, О.Ількова, О.Сушко здебільшого зосереджуються на конкретних результатах боротьби нової влади за міжнародне визнання: Україну визнали 30 країн, а 10 з них мали свої представництва в Києві, Україна мала представників у 23 державах. Найбільше уваги вони приділяють переговорам з більшовицькою Росією (“радянським урядом Росії”), кількома штрихами означають стосунки з Німеччиною (“виходили з інтересів лідера Четвірного союзу”) і негативне ставлення країн Антанти до самостійності (“політична інтрига запеклого ворога – Німеччини” “під впливом єдиної неділимої Росії”) [10: 39].

Дещо інакше поставлені наголоси у висвітленні стосунків з іншими державами С.Кульчицьким, Ю.Шаповалом: складність зовнішньополітичних умов існування гетьманської держави; переговори з російською делегацією, проблема Підляшшя і Холмщини, Криму, бессарабське питання, об’єднання з Кубанською Республікою і пошук контактів із представниками Антанти тощо [11: 87-88].

Однією з важливих характеристик моделі державності є організація влади. Усі аналізовані підручники подають інформацію про формування уряду Української держави, але по-різному. Так, у більшості підручник щодо підходу до формування уряду йдеться про пріоритет професіоналізму: урядовці були “не політичними діячами, а фахівцями” (М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів), “кваліфікованими чиновниками”, які “відомі ще з часів царського режиму діячі” (Ф.Турченко), що “залучалися не за їх партійною ознакою, а за діловими якостями”, “за принципом професійності” (В.Даниленко, С.Гузенков, М.Колодяжний), “не за партійною, а професійною ознакою” (Н.Гупан, О.Пометун). Ю.Теміров, Н.Темірова, І.Тодоров навпаки підкреслюють принцип партійності і великодержавної ідейності у доборі кадрів: “уряд, сформований гетьманом, складався в основному з російських кадетів і монархістів”, “12 із 16 членів уряду були за походженням українцями, вихованими на російській політичній культурі”, яким українська національна ідея була чужою, та й служили вони Українській державі “виключно внаслідок кон’юнктурних обставин” [19: 99]. Інші автори обходять це питання, обмежуючись лише прізвищами і посадами (І.Коляда, О.Ількова, О.Сушко, С.Кульчицький, Ю.Шаповал) або додають аморфну характеристику – “помірковані, консервативно налаштовані чиновники” (Н.Гупан, О.Пометун), залишають певне поле інформації у дужках після прізвищ для власних висновків школярів (М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів). Наприклад, отаман ради міністрів Ф.Лизогуб – “голова Полтавського земства” або міністр освіти М.Василенко – “колишній заступник міністра освіти Тимчасового уряду” (Ю.Теміров, Н.Темірова, І.Тодоров). Щоправда, за таким підходом важко з’ясувати, чому М.Чубинського призначено міністром юстиції, оскільки його було схарактеризовано як сина відомого етнографа – автора слів українського гімну [19: 99]. Проте з цих довідок випливає висока освіченість урядовців і досвідченість як громадських діячів, їхня станова й партійна приналежність та зв’язок з українською національною ідеєю (М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів) [9: 78].

Характеризуючи голову уряду Ф.Лизогуба, автори підручників наголошують на його походженні зі старовинного козацького роду (М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів, І.Коляда, О.Ількова, О.Сушко), партійній приналежності – октябрист (М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів, І.Коляда, О.Ількова, О.Сушко, Ю.Теміров, Н.Темірова, І.Тодоров), українофільській орієнтації (Ф.Турченко), становій приналежності до поміщиків полтавських (М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів), великих з Лівобережжя – (Ф.Турченко), на діяльності – земський діяч.

По-різному в підручниках оцінюється ставлення гетьманського уряду до представників українських соціалістичних партій. М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів зазначають, що П.Скоропадський жодного з них не запросив до складу уряду, хоча в іншому місці підкреслюється, що частина спеціалістів уряду В.Голубовича залишилися на своїх посадах (М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів). За Н.Гупаном, О.Пометун, “в уряді не було жодного представника соціалістичних партій”. Проте В.Даниленко, С.Гузенков, М.Колодяжний стверджують, що гетьман мав бажання створити уряд, який би спирався на популярні політичні партії, для чого пропонував посади популярним українським діячам, але всі вони “відмовились від співробітництва”, включаючи й Д.Дорошенка [7: 67]. І.Коляда, О.Ількова, О.Сушко відзначають наявність в уряді крім представників російських партій, в основному кадетів, відомих українських діячів Д.Дорошенка і М.Василенка [10: 38]. Ф.Турченко вважає, що спроба залучити до уряду українських соціалістичних політиків виявилася невдалою через їх недовіру консерваторам і постановою партійних інтересів над загальнонаціональними, єдиний представник – член УПСФ Д.Дорошенко [22: 113].

У підручниках мало уваги приділено механізму управління державою. Окремі аспекти управління кожен з них намагається розгорнути. М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів, розглядаючи внутрішню політику, згадують про “гетьманських старост”, “гетьманську адміністрацію”. Ю.Теміров, Н.Темірова, І.Тодоров підкреслюють, що діяльність гетьманських закладів і органів влади перебувала під суворим контролем окупаційної влади, а С.Кульчицький, Ю.Шаповал зауважують, що гетьманська адміністрація мала зобов’язання перед окупаційними державами. Деякі підручники подають подвійну оцінку апарату управління: як позитив – наведення порядку, як негатив – репресивні методи діяльності й відчуженість від української національної ідеї (державності). Наприклад, “стара дореволюційна бюрократія”, “старі чиновники”, які діяли старими “звичними, репресивними” методами (сваволя, беззаконня, залякування, терор), з одного боку, наводили порядок, з іншого боку, являли загрозу Українській державі, оскільки налаштовували соціальне протистояння й прагнули відновлення “єдиної і неділимої Росії” (Ф.Турченко); апарат управління, сформований за принципом професійності зі “спеціалістів старої школи”, російських офіцерів і чиновників, використовував “застарілі методи, що були непопулярними в народі”, для них Українська держава – лише “опереткова”, не більше, ніж база для боротьби з більшовизмом (В.Даниленко, С.Гузенков, М.Колодяжний); наведення порядку авторитарними та репресивними методами (Н.Гупан, О.Пометун).

Розглядаючи внутрішню політику Української держави, у підручниках використовується поняття “гетьманський режим”, “режим Скоропадського”, що підкреслює авторитарний характер влади.

Окремо у підручниках розглядаються питання створення війська, аграрна політика, становище промисловості, культури, відносини з політичними партіями тощо. У більшості з них пріоритетними питаннями внутрішньої політики гетьмана вважають аграрне питання (Н.Гупан, О.Пометун, І.Коляда, О.Ількова, О.Сушко), розв’язання якого інколи характеризують дещо однобічно як війну окупаційних і гетьманських військ проти селян, а законодавчі ініціативи, на зразок закону “Про засоби боротьби з розрухою сільського господарства”, оцінюються лише як обіцянки (Н.Гупан, О.Пометун). Ф.Турченко, С.Кульчицький, Ю.Шаповал пропонують більш зважені оцінки, подаючи поряд з інформацією про сваволю поміщиків, підтриманих окупаційними військами, матеріал про прагнення вирішити аграрне питання законодавчо, коротко згадуючи або розкриваючи зміст

“Проекту загальних основ земельної реформи”, і відзначають, що уряд не встиг реалізувати проект реформ [11: 86; 22: 116]. Іноді аграрну політику подають лише у контексті “відтворення аграрних відносин, що були в Україні у дореволюційні часи” [7: 68].

Стан промисловості оцінюється як незадовільний, що зумовлювалося закриттям кордону з радянською Росією (М.Коваль, С.Кульчицький, Ю.Курносів), війною і революційними подіями (В.Даниленко, С.Гузенков, М.Колодяжний), та відмовою від соціального законодавства УНР (С.Кульчицький, Ю.Шаповал). Дуже коротко окреслюються окремі заходи в галузі економіки – формування банківської системи, уведення стабільної грошової одиниці, відновлення роботи залізничного транспорту (Ю.Теміров, Н.Темірова, І.Тодоров, Ф.Турченко, Н.Гупан, О.Пометун), збалансування державного бюджету, конвертація національної валюти (І.Коляда, О.Ількова, О.Сушко). У деяких підручниках згадуються проведення адміністративної та судової реформ.

Таким чином, у підручниках з історії радянської доби Українська держава П.Скоропадського подавалася як контрреволюційна буржуазно-поміщицька диктатура, “реставрація буржуазно-поміщицького монархізму на Україні”.

Протягом 1991 – 2007 років у підручниках з історії України значно збільшився матеріал, присвячений Українській державі та радикальним чином змінилися оцінки її сутності. Сам П.Скоропадський оцінюється в них як переконаний монархіст і одночасно носій українських національних традицій. Створена ним держава за формою правління протиставляється республіканській та демократичній Центральній Раді й подається як монархічна форма правління (Ф.Турченко); дивовижне сплетіння монархічних, республіканських і диктаторських засад (І.Коляда, О.Ількова, О.Сушко); тимчасовий політичний режим, залежний від австро-німецької окупаційної армії з використанням історичної традиції (С.Кульчицький, Ю.Шаповал).

Територіально Українська держава знаходилася в межах УНР доби Центральної Ради, але остаточно кордони держави не були визначені й були предметом переговорів із сусідніми країнами, передусім Росією. Зовнішня політика Української держави характеризується як активна щодо Німеччини, Австро-Угорщини, Туреччини, а пізніше Франції, Англії (Ф.Турченко) та жорсткою щодо Росії, Польщі, Румунії (Н.Гупан, О.Пометун).

Уряд Української держави був сформований за професійною ознакою і представлений переважно українцями конституційно-демократичної та монархічної орієнтацією. Особливу роль в уряді відігравали діячі, пов’язані з українською національною ідеєю: Ф.Лизогуб, Д.Дорошенко, М.Василенко, М.Чубинський.

Режим, встановлений гетьманом П.Скоропадським, мав авторитарний характер та опирався на стару бюрократію, що, з одного боку, сприяло підтримці порядку в країні, з іншого, репресивні методи спричиняли соціальне протистояння.

Аграрна політика Української держави поєднувала в собі, з одного боку, відродження старих аграрних відносин, з іншого, прагнення законодавчо по-новому його розв’язати, яке так і не було реалізоване. Промислова політика гетьмана не мала великих успіхів через об’єктивні причини, проте за Української держави почала формуватися банківська система, уведено грошову одиницю, відновлено роботу залізничного транспорту.

Гетьман мав намір створити 300-тисячну армію, зробивши перші кроки в цьому напрямі, але стикнувся з активними протидіями окупаційного командування.

Підсумовуючи, вважаємо за необхідне зауважити, що Українська держава П.Скоропадського як модель української державності ХХ століття потребує більш детального вивчення у подальших дослідженнях.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Базилевич К.В., Бахрушин С.В., Панкратова А.М., Фохт А.В. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы / Под. ред. А.М.Панкратовой. – Ч.3. – М.: Гос. уч. пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 368 с.

2. Базилевич К.В., Бахрушин С.В., Панкратова А.М., Фохт А.В. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы / Под. ред. А.М.Панкратовой. – Ч.3. – М.: Гос. уч. пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1963. – 336 с.
3. Гупан Н.М., Пометун О.І. Новітня історія України: 1914 – 1939: 10 кл.: Навч. посіб. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 340 с.
4. Дорошенко Д. Історія України: 3 малюнками: Для школи й родини / Передм. та комент. В.А.Смоля і В.М.Рички. – К.: Освіта, 1993. – 238 с.
5. Дядиченко В., Лось Ф., Спицький В. Історія Української РСР: Підручник для 7-8 класів восьмирічної школи / За ред. проф. Ф.Лося. – К.: Державне учбово-педагогічне вид-во “Радянська школа”, 1962. – 184 с.
6. Історія України: Короткий курс / Під загальною редакцією С.М.Белоусова. – К., 1941. – 412 с.
7. Історія України: Навчальний посібник для 10 класу серед. загальноосвіт. шк. / Автори: В.М. Даниленко, С.Г. Гузенков, М.М. Колодяжний. – Запоріжжя: Прем’єр, 2002. – 224 с.
8. Коваль М.В., Кульчицький С.В., Курносів Ю.О., Сарбей В.Г. Історія України: Пробний навчальний посібник для 10-11 класів середньої школи / За ред. акад. АН УРСР Ю.Ю.Кондуфора – К.: Радянська школа, 1991. – 336 с.
9. Коваль М.В., Кульчицький С.В., Курносів Ю.О. Історія України. Матеріали до підручн. для 10-11 кл. середн. шк. – К.: “Райдуга”, 1992. – 512 с.
10. Коляда І.А. та ін. (за заг. ред. члена-кореспондента НАН України д-ра іст. наук, проф. Реєнта О.П.) Історія України (1914 – 1939 рр.). 10 клас: Пробн. навчальн. посібник. – 4-е видання, доповнене і перероблене. – Х.: Скорпіон, 2001. – 112 с.
11. Кульчицький С.В., Шаповал Ю.І. Новітня історія України (1914 – 1939): Підруч. для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2003. – 304 с.
12. Лось Ф., Спицький В. Історія Української РСР. Посібник для 9-10 класів середньої школи. – Видання сьоме, перероблене / За ред. проф. Ф.Є.Лося. – К.: Вид-во “Радянська школа”, 1974. – 192 с.
13. Лось Ф.Е., Спицький В.Е. История Украинской ССР: Пособие для 9-10 классов / Издание десятое, переработанное. – К.: Радянська школа, 1979. – 190 с.
14. Мироненко О.М. Українська держава // Політологічний енциклопедичний словник / Упорядник В.П.Горбатенко / За ред. Ю.С.Шемшученка, В.Д.Бабкіна, В.П.Горбатенка. – 2-е вид., доп. і перероб. – К.: Генеза, 2004. – С.674-675.
15. Могилянський М. Трагедія України (з пережитого в Києві в 1918 р.) // 1918 год на Украине / Составление, научная редакция, предисловие и комментарии д.и.н. С.В.Волкова. – М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001. – 414 с.
16. Полонська-Василенко Н. Історія України. У 2-х т. Т.2. Від серед XVII ст. до 1920 року. – К.: Либідь, 1992. – 608 с.
17. Сарбей В.Г., Спицький В.Е. История Украинской ССР: Пробный учебник для 9 и 10 классов / Под ред. доктора ист.наук, проф. В.Г.Сарбея / Пер.с укр. А.В. Ковальчук. – К.: Радянська школа, 1987. – 184 с.
18. Солдатенко В.Ф. Українська революція: концепція та історіографія (1918-1920 рр.) – К.: Пошуково-видавниче агентство “Книга пам’яті України”, Видавничий центр “Просвіта”, 1999. – 508 с.
19. Темиров Ю.Т., Темирова Н.Р., Тодоров И.Я. История (1914 – 1945 гг.). Интегрированный курс: Учебное пособие для 10 класса общеобразовательной школы. – Донецк: Центр подготовки абитуриентов, 1998. – 488 с.
20. Турченко Ф.Г. Новітня історія України. Частина перша. (1917 – 1945 рр.): [Підручник для 10-го класу середньої школи] – К.: Генеза, 1994. – 344 с.
21. Турченко Ф.Г. Новітня історія України. Частина перша. 1917 – 1945. 10 клас: Підручник для серед. загальноосвіт. шк. Вид.2-е, виправлене та доповнене. – К.: Генеза, 1998. – 384 с.
22. Турченко Ф.Г. Новітня історія України. Частина перша. 1914 – 1939. Підруч. для 10-го кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. – Вид.3-тє, виправл. та допов. – К.: Генеза, 2002. – 352 с.



## **МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ**

*У статті визначено методичні умови ефективного розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання історії в сучасній українській школі.*

*In clause the methodical conditions of effective development of critical thinking of the schoolboys are determined during study of a history at modern Ukrainian school.*

У сучасних умовах не тільки зростає значення гуманітарної освіти, а й змінюється її зміст, форми та методи. Школа сьогодні має відігравати важливу роль, допомагаючи молодим людям стати поінформованими, активними, самостійними і творчими особистостями, здатними адаптуватися до стрімких змін у світі. Формування такої особистості вимагає нових підходів до навчання. Тому оновлення форм організації навчально-виховного процесу у Національній доктрині розвитку освіти визначено одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти [3: 4].

За часів суспільних змін очевидним є те, що знання можуть застарівати досить швидко. Самоцінність знань переосмислюється, – підкреслюється у Концепції розвитку загальної середньої освіти, – натомість зростає роль умінь здобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення людини [2: 8]. Сьогодні залишається актуальним твердження видатного американського мислителя минулого століття Джона Дьюї, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні інформації учням, а у тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення, навички мислення, котрі дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, які у них криються [19: 26]. Тому предметом розгляду даної статті є стан і можливості сучасної історичної освіти в Україні для розвитку критичного мислення.

Роки незалежності України проходять під гаслом постійно діючих змін, особливо у сфері освіти. Разом з тим, аналіз шкільної практики свідчить, що сучасна школа продовжує залишатись організацією, що учить, а не створює умови для навчання. Переважна більшість учнів не володіє такими мисленнєвими операціями як аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, порівняння. Незважаючи на те, що формування в учнів критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів у Державному стандарті базової і повної середньої освіти визначено одним із завдань освітньої галузі “Суспільствознавство”, мусимо визнати відсутність повноцінного втілення задекларованої мети у навчальний процес [1: 3].

Останнім часом проблема розвитку критичного мислення як моделі для навчання та виховання громадян суспільства майбутнього опинилася в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних педагогів. Заслужений професор філософії Метью Ліпман, фундатор Інституту критичного мислення США, підкреслює відповідність критичного мислення завданню вдосконалення початкової, середньої та вищої освіти. Це він пояснює поступовими зрушеннями, які відбуваються в освіті – від запам’ятовування до осмислення. Ми стимулюємо учнів мислити самостійно, а не тільки вивчати те, до чого дійшли інші, а також стимулюємо учнів до формування добрих суджень і присудів [10: 17-18]. Залучення учнів до процесу активного навчання, коли вони не просто запам’ятовують навчальний матеріал, а й запитують, досліджують, творять, вирішують, інтерпретують та дебатують за його змістом, вважається “найкращою практикою” [18: 11]. Відповідно до думки М.Ліпмана, критичне мислення є “майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє доброму судженню, оскільки воно: а) ґрунтується на критеріях, б) є таким, що самокоригується, в) є чутливим до контексту [16: 8].

Інтерес до технології критичного мислення як освітньої інновації з'явився в Україні, як і в деяких інших нових незалежних державах, наприкінці ХХ ст. Український академік, відомий дослідник проблеми критичного мислення О.В.Тягло, акцентуючи увагу на важливості і значущості розвитку критичного мислення в умовах інформаційного суспільства, зазначає, що цей напрям сучасної освіти розвивається в освіті США та Канади вже майже півстоліття. Актуальність розвитку критичного мислення зумовлена інтенсивними соціальними змінами, коли виникає необхідність у пристосуванні до нових політичних, економічних та інших обставин, у вирішенні проблем, значна частина яких непередбачувана. Становлення інформаційної цивілізації, демократичний поступ країни визначають важливість критичного мислення для вітчизняної освітньої системи. Адже критичне мислення є не тільки наслідком демократії, а й важливим чинником її формування. На думку О. Тягла, критичне мислення забезпечує систематичне вдосконалення процесу й результатів розумової діяльності на основі її критичного аналізу, розуміння та оцінки. Вчений трактує критичне мислення як активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань [20: 26-27].

Достатньо широко розглядає підходи до визначення сутності зазначеної проблеми український дослідник С.Терно, визначаючи критичне мислення як наукове мислення, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: мусимо ми його сприйняти чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо. Він вважає, що до основних рис критичного мислення слід віднести такі вміння: 1) робити логічні умовиводи; 2) приймати обґрунтовані рішення; 3) давати оцінку позитивних і негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; 4) бути спрямованим на результат. Це мислення, що характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. Його використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та прийняття рішень [15: 13-15]. Грунтуючись на характеристиках поняття критичного мислення, можемо визначити, що критично мисляча людина здатна: ставити потрібні запитання, виділяти головне; визначати потрібну інформацію; розпізнавати необ'єктивні судження, відокремлювати факти від суб'єктивної думки, відокремлювати помилкову інформацію від правильної; визначати проблему; робити порівняння; виявляти причинно-наслідкові зв'язки; висувати варіанти рішення; передбачати наслідки; знаходити й наводити аргументи; робити висновки та перевіряти їх на практиці.

Таким чином, бачимо, що розвиток критичного мислення вже розглядається як нагальна проблема, хоча є невирішені питання. Ця стаття спрямована на з'ясування методичних умов ефективного розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання історії в сучасній українській школі.

Згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів найвищі бали виставляються за вміння мислити. Отже, на перший план висувається необхідність формувати вміння орієнтуватися в інформації, аналізувати її, узагальнювати, робити необхідні для себе висновки тощо. Очевидно, що способи та прийоми, використовувані в традиційному навчанні, дозволяють досягти лише перших трьох рівнів навчальних досягнень учнів. З огляду на це особливого значення набуває формування критичного мислення у процесі вивчення історії. Звичайно, це потребує змін – створення відповідних умов під час навчання, зміни в змісті матеріалу підручників, їх методичному апараті, методиці навчання, що сприятимуть розвитку в учнів умінь і навичок критичного мислення.

Сучасна практика викладання історії в школі переконливо свідчить, що шкільний підручник ще довго залишатиметься найважливішим засобом навчання, незважаючи на зростання інтересу до інших, зокрема наочних, комп'ютерних технологій тощо [8: 132]. Зупинимось на проблемі використання методичних можливостей підручника для розвитку критичного мислення.

Аналізуючи сучасні підручники, можемо зазначити, що вони не зовсім відповідають меті розвитку критичного мислення, демонструють обмежені можливості з погляду

придатності їх для розвитку творчих здібностей школярів. Наприклад, у підручнику з всесвітньої історії (9 клас, тема “Завершення формування індустріального суспільства у провідних країнах”), переважають запитання і завдання репродуктивного рівня – на відтворення фактів і найістотніших зв’язків (91%), не передбачено диференційованого підходу до їх складання, відсутні запитання на актуалізацію опорних знань учнів. Методичний апарат підручника не містить порад з організації певних видів діяльності учнів, інструкцій з виконання певного виду робіт, не передбачено роботу учнів з узагальнення матеріалу. Негативними аспектами впливу радянської традиції підручникотворення залишається подання авторами висновків до параграфів, яке майже виключає аналітичну діяльність учнів. Автори не подають додаткову інформацію про визначних осіб, обмежуючись стислою інформацією про них у контексті подій. У підручнику відсутні плюралістичні інтерпретації минулого, джерела, що підкріплюють різні точки зору, що утруднює формування в учнів умінь і навичок формулювання власного погляду на основі різних точок зору, власної позиції, висловлення її та аргументації, отже, і розвиток критичного мислення в цілому [5: 166-207].

Зрозуміло, що роль підручника змінюється відповідно до сучасних вимог щодо навчальної діяльності учнів: з книжки, яку потрібно вивчати “від цього слова до того”, на думку авторів О.І.Пометун та Г.О. Фреймана, він має перетворитись у практичний посібник, тобто розвивати в учнів уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, виявляти проблеми та розв’язувати їх, формулювати гіпотези тощо [9: 138].

Незважаючи на те, що сьогодні накопичено величезний досвід у створенні цілісної та розгалуженої системи питань і завдань, навчальних таблиць, інструктивних матеріалів, у методичному апараті підручників нового покоління значної частини авторів відсутні поради з організації видів діяльності учнів, інструкції з виконання певного роду робіт. Створення якісного шкільного підручника, який стимулює критичне мислення, розвиває особисті судження, поки що є завданням майбутнього, за окремими винятками. Маємо на увазі посібники елективних курсів правознавчого [13: 14] і громадянознавчого [11] спрямування та підручник з історії України для 11 класу [12].

Наголошуючи на важливості педагогічних інновацій для шкіл України, Пометун О.І. визначає особливості навчального процесу, побудованого на засадах критичного мислення:

- у навчання включаються завдання, розв’язання яких потребує мислення вищого рівня;
- навчальний процес організований як дослідження учнями певної теми, що виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними;
- результатом навчання є вироблення власних суджень через застосування до інформації певних прийомів мислення;
- викладання передбачає постійне оцінювання результатів із використанням зворотного зв’язку “учні-вчитель” на основі дослідницької активності учнів у класі;
- критичне мислення потребує від учнів достатніх навичок оперування доводами та формулювання умовиводів;
- відповідальність вимагає, щоб учні були вмотивовані до обговорення проблем, а не намагались уникнути їхнього розв’язання [17: 9].

Учитель історії Десятов Д.Л., аналізуючи практичні аспекти застосування методів критичного мислення на уроці історії, акцентує увагу на складності практичного вирішення даної проблеми. Дослідник пояснює це епізодичним характером застосування методів розвитку критичного мислення, відсутністю літератури, в якій би названі методи подавалися в певній системі (за винятком перекладу книги американських авторів видання “Плеяди”<sup>1</sup>),

---

<sup>1</sup> Технології розвитку критичного мислення учнів /А.Кроуфорд, В.Саул, С.Метью, Д.Макінстер. – К.: Вид-во “Плеяди”, 2006. – 217 с.

перевагою догматичного мислення. Автор зазначає, що навчальний процес на засадах критичного мислення повинен бути побудований так, щоб учні:

- висловлювали власні судження, виділяли головне, та робили порівняння, оперуючи доводами та конкретними фактами;
- виконували певні дослідження, вивчаючи окрему навчальну тему;
- відокремлювали правдиву інформацію від неправдивої, факти від суджень, звертаючи особливу увагу на аргументованість останніх;
- самостійно ставили питання, формулювати проблему й альтернативні шляхи її творчого рішення [7: 5].

Система розвитку критичного мислення, на думку відомих зарубіжних фахівців А.Кроуфорд, В.Саул, С.Метью, Д.Макінстер, передбачає особливу структуру уроку: у кожному уроці є три фази – актуалізація (передбачення), побудова (конструювання) знань та консолідація.<sup>2</sup> У нашому досвіді ми намагаємося дотримуватися відповідних рекомендацій. Розглянемо це на прикладі теми “Японія у другій половині XIX – на початку XX ст”.

Урок починається з фази **актуалізації**, під час якої педагог спрямовує учнів на те, щоб вони думали над темою, яку починають вивчати, і ставили запитання; пропонований метод – структурований огляд – коротке повідомлення за темою, достатнє для того, щоб спрямувати думки учнів на цю тему та розбудити в них зацікавленість.

Учитель. На початку XVII ст. владу в Японії захопив сегун (полководець) Токугава Іеясу. Японський імператор втратив реальну владу (сегун не знищив імператора, бо згідно з японською релігією синтоїзмом він є живим богом) і був з родиною ізольований в Кіото, де навіть не мав права спілкуватися з князями. Сегун, захопивши владу, поклав край одній із головних проблем країни – усобиці князів. Це було зроблено шляхом періодичного захоплення у заручники князів або їхніх родин.

- Протягом хвилини подумайте та спрогнозуйте можливі наслідки правління сегуна для розвитку країни.
- Поверніться до свого партнера та обміняйтеся своїми відповідями.

Через хвилину вчитель запрошує до відповіді учнів з трьох пар.

У середині XVII ст. сегун Токугава Іеясу прийняв рішення про “закриття країни”, передбачаючи, що європейці поступово підкорять Японію. Всі європейці були знищені або вигнані з країни, окрім голландців, яким відкрили для торгівлі єдиний порт – Нагасакі. Ізоляція Японії від зовнішнього світу була здійснена, у першу чергу, з метою збереження давніх традицій. Поширення християнства під впливом католицьких місіонерів (особливо португальських) набуло загрозливого для стабільності характеру. Поряд із закриттям країни відбулася заборона християнства і знищення всіх його прихильників у Японії.

- Поміркуйте та обговоріть у парах, чи можливо зазначеними заходами досягти поставленої мети.

Учитель пропонує озвучити відповіді.

У середині XIX ст. Японія потрапила у поле зору США, європейських держав і Росії.

- До яких наслідків це могло привести?

У 1867 році в Японії розпочалася громадянська війна, яка охопила майже всю територію країни і тривала по 1869 рік. У результаті ліквідовано систему сьогунату. Новий уряд очолив молодий імператор Муцухіто, період його правління дістав назву епохи Мейдзі (Освітене правління).

- Спробуйте передбачити, які перетворення було здійснено в епоху Мейдзі.

Учні висловлюють припущення.

Друга, або середня фаза уроку – фаза **побудови знань**. Пропонуємо можливий варіант розгляду питань теми:

1. Доба Мейдзі. Реформи 70-80 років. Особливості економічного розвитку Японії. (Спрямоване читання – метод, використання якого дозволяє спрямувати учнів при

---

<sup>2</sup> Там само. – С.19-20.

самостійному читанні за допомогою питань рівня розуміння. Учні читають із зупинками, обговорюючи по кілька абзаців).

- Що зумовило зростання інтересу США у середині XIX ст. до Японії?

У середині XIX ст. Японія потрапила у поле зору США, європейських держав і Росії. Перш за все Японія представляла інтерес для США, як перевалочна база американських суден, що плавали у північних водах Тихого океану, як зручний плацдарм для зміцнення американських позицій на Далекому Сході і, найперше, в Китаї, де домінували англійці.

У 1853 р. у затоку Едо на о. Хонсю прибула американська воєнна ескадра на чолі з командором Метью К. Перрі, котрий передав японцям листа від президента США, де висловлювалося бажання встановити з Японією дипломатичні відносини. Японці попросили час для роздумів. Наступного року ескадра Перрі з 10 бойових кораблів знову з'явилася біля берегів Японії. Перрі, погрожуючи інтервенцією, примусив сегуна підписати японо-американський договір про відкриття для торгівлі з США двох портів, а також американського консульства в одному з них. Незабаром подібні договори з Японією підписали Росія, Англія, Франція, Голландія. Згодом ці договори набули нерівноправного характеру. Громадяни цих країн отримали право недоторканності на території Японії, яка зобов'язувалася надати пільги у торгівлі цим країнам. Країна опинилася перед загрозою колонізації. В Японію ринув потік європейських промислових відносно дешевих і різноманітних товарів. Почали занепадати національні ремесла і мануфактури. Для придбання заморських предметів розкоші багата самурайська верхівка обкладала поборами населення, доводячи його до зuboжіння.

- Якими є наслідки війни між сьогунатом і прихильниками зміцнення влади імператора?

У 1866 р. помирає сьогун Іємоті – прихильник старих порядків. Лідери промислового блоку, що зароджувався, скористалися з того, що імператором став 14-рчний Муцухіто. Вони висунули перед новим сьогунатом вимогу повернути владу “законному правителю”. Сьогун відмовився, що призвело до громадянської війни. Сьогунат контролював північну і центральну Японію, а опозиціонери – південну. Війна охопила майже всю територію країни і тривала з 1867 по 1869 рік. У результаті ліквідовано систему сьогунату. Новий уряд очолив молодий імператор Муцухіто, період його правління дістав назву епохи Мейдзі (Освітлене правління). Імператор поєднав світську і релігійну владу в країні.

- У чому суть реформ Мейдзі?

Читання тексту підручника, (пункт 3). – Реформи Мейдзі.

- Якою була роль держави у розвитку промисловості Японії?

- Що було особливістю японського капіталізму (порівняно з іншими державами)?

Читання тексту підручника, (пункт 4). – Особливості економічного розвитку Японії.

- На основі наведених фактів економічного, політичного розвитку країни спрогнозуйте основні напрями проведення зовнішньої політики Японії.

2. При розгляді питання “Конституція 1889 р.” пропонуємо виконати завдання:

- Читаючи текст підручника (пункт 5), визначте форму правління Японії згідно з Конституцією 1889 р. Наведіть факти для підтвердження своєї думки.

Третя фаза уроку – фаза **консолідації**. Це частина уроку, де учні обмірковують те, про що дізналися, застосовують ідеї та переосмислюють те, що вони знали до уроку, у контексті того, що вивчили. Пропонуємо учням скласти сенкан, додержуючись таких правил-орієнтирів:

1. Перший рядок складається з одного слова (іменника) – назва поняття, терміна, теми;
2. У другому рядку представлено опис, який складається вже з двох слів (прикметників);
3. У третьому рядку визначені характерні властивості. Він складається з трьох слів (дієслів);

4. У четвертому рядку формується фраза, яка складається з чотирьох слів і відбиває ставлення до теми;
5. П'ятий рядок складається з одного слова (синоніма до теми), в якому відбита сутність предмета або сформульовано висновок.

Іноді сенкан доповнюється шостим рядком, у якому записується антонім до ключового слова.

Таким чином, аналіз наукової літератури і власний досвід викладання свідчить, що орієнтація навчання на розвиток критичного мислення учнів потребує відповідних підходів. На нашу думку, методичними умовами розвитку критичного мислення учнів є:

- відповідна побудова (структура) уроку;
- організація навчального процесу як дослідження учнями навчального матеріалу теми;
- розробка спеціальної системи запитань і завдань, розв'язання яких вимагає певних мисленнєвих операцій – аналізу, синтезу, оцінки;
- стимулювання власних суджень і оцінок учнів.

Значною мірою допомогти вчителю може шкільний підручник з історії. Сьогодні перед авторами підручників стоїть невідкладне завдання врахувати ці вимоги у своїй роботі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти //Історія в школах України. – 2004. – №2. – С.3.
2. Концепція розвитку загальної середньої освіти //Освіта України. – 2000. – №31. – С.8.
3. Національна доктрина розвитку освіти //Дошкільне виховання. – 2002. – №7. – С.4.
4. Баханов К.А. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія. – Донецьк: ТОВ “Юго – Восток, Лтд”, 2005. – С.3.
5. Всесвітня історія. Нові часи. Част.др. (Кін. XVIII – поч. XX ст.). Підр. для 9 кл. /С.В.Білоножко, І.М. Бірюльов, О.Р. Давлетов, В.Г. Космина, Л.О.Нестеренко, Ф.Г. Турченко. – К.: Генеза, 2000. – С.166-207.
6. Гісем О.В., Мартинюк О.О. Всесвітня історія. Конспекти уроків. 9 клас: Посібник для вчителя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 304 с.
7. Десятов Д.Л. Практичні аспекти застосування методів критичного мислення на уроці історії //Історія в школах України. – 2007. – №9. – С. 5-11.
8. Методика навчання історії в школі / О.І.Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – С.132.
9. Там само. – С.138.
10. Метью Ліпман. Чим може бути критичне мислення //Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – №27. – С.17-18.
11. Ми – громадяни: Навчальний посібник з курсу громадянської освіти для 9 (10) класу / За ред. док. пед. наук проф.О. Пометун. – К.: АПН, 2002. –238 с.
12. Новітня історія України: 11 кл./Н.М. Гупан, О.І.Пометун,Г.О. Фрейман. – К.: Видавництво А.С.К., 2007. – 384 с.
13. Пометун О.І., Ремех Т.О. Мої і твої права: Навч. посіб.: 10-11 кл. – Біла Церква: ПП Надтока О.Ф., 2006. – 192 с.
14. Практичне право: Навч. посіб.: 8 кл./ О.І.Пометун, Т.О.Ремех, І.М.Гейко; за ред. О.І.Пометун. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: А.С.К., 2002. – 208 с.
15. Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна проблема //Історія в школах України. – 2007. – №4. – С.13-15.
16. Технології розвитку критичного мислення учнів /А.Кроуфорд, В.Саул, С.Метью, Д.Макінстер. – К.: Вид-во “Плеяди”, 2006. – С.8.
17. Там само. – С.9.
18. Там само. – С.11.
19. Тягло О. Післямова до статей Метью Ліпмана і Марка Вайнштейна //Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – №27. – С.26.
20. Там само. – С.26-27.

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У КЛАСАХ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ**

*Статтю присвячено висвітленню особливостей вивчення математики у класах гуманітарного профілю. У ній розглянуто деякі завдання інтегрованого курсу математики 10-11 класів.*

*This article is dedicated to issues of particular learning mathematics in grades humanitarian profile, considered by some assignments integrated the mathematics classes 10-11.*

Самореалізація особистості, адекватний вибір молодою людиною життєвого шляху належать до корінних соціально-педагогічних проблем, які засвідчують стан якості освіти, її фактичну зверненість до людини.

Водночас особистісне спрямування освіти має багато вимірів. Є серед них такі, що лежать на перетині багатьох наукових галузей. Профільна школа з її адресною спрямованістю на потреби й запити старшокласника, вироблення й узгодження суспільних і особистісних цінностей потребує актуалізації методологічного, психологічного, педагогічного знання.

Треба визнати, що ідея врахування схильностей учнів до вивчення низки предметів не нова. Передумовою зміни образу старшої школи стала необхідність існування у суспільстві тих закладів, які мали змогу створювати сприятливе навчальне середовище, диференціювати освітній процес, сприяти вивченню кількох іноземних мов, інформатики, циклу предметів естетичного ряду тощо. Це, як правило, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми.

Концепція профільного навчання в старшій школі була підготовлена творчою групою науковців Інституту педагогіки, розглянута й затверджена на колегії МОН України в 2003 р. Цей документ створено з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду з організації навчання в старшій школі. Враховано показники переважного вибору учнями профілю протягом п'яти останніх років; проаналізовано дані про ефективність діяльності шкіл з урахуванням суспільного контексту функціонування та індивідуальних потреб учнів. Було опрацьовано й осмислено численні пропозиції з різних регіонів України щодо сутнісних засад профілізації.

Таким чином, важливість набуває методична проблема вивчення специфіки організації навчання учнів різними дисциплінами, у тому числі і математики у школах (класах) суспільно-гуманітарного, філологічного, художньо-естетичного та спортивного профілю.

Впровадження диференціації навчання у загальноосвітні школи (90-ті р.) вимагало розробки курсів математичних дисциплін, орієнтованих на різні профілі навчання. Дослідженнями вчених-методистів (В.Г. Болтянського, М.І. Бурди, Г.Д. Глейзера, Ю.М. Колягіна та ін.) було встановлено, що учням гуманітарного профілю в старших класах доцільно вивчати інтегровану навчальну дисципліну "Математика", спроектовану на основі: курсів алгебри, початків аналізу, геометрії, елементів теорії ймовірностей та математичної статистики. Підручники з цієї дисципліни успішно застосовуються на практиці [4]. Заслужують на увагу й дослідження А.Я. Данилюка з проблеми теоретико-методологічні основи проектування інтегрованих гуманітарних освітніх просторів [6].

Таким чином, задача синтезу різнопредметних знань, який би забезпечував продуктивний розвиток особистості, її цілісного розуміння і пізнання світу, послідовно вирішувалася у ході розвитку педагогіки. Нині ця проблема переведена у площину масової освіти і представлена у трьох формах навчання на інтегративній основі: трудова (професійно-технічна) школа, міжпредметні зв'язки та інтегровані курси.

В останні роки порушується питання про вивчення у загальноосвітній школі єдиного інтегрованого курсу математики, без поділу на алгебру з початками аналізу і геометрію.

Основою цього курсу мають бути узагальнюючі поняття сучасної математики (теорії множин та математичної логіки, аналітичної геометрії та векторного аналізу), що дають змогу з єдиних наукових позицій трактувати основні алгебраїчні і геометричні поняття.

“У змісті шкільного курсу математика мають бути посилені зв’язки між алгеброю і геометрією в основній школі, між початками математичного аналізу і геометрією в старшій школі, між планіметрією і стереометрією. Йдеться про взаємопроникнення геометричних методів і образів в алгебру і навпаки, про геометричну інтерпретацію алгебраїчних залежностей і аналітичне тлумачення геометричних фактів. До того ж назви курсів “Алгебра”, “Алгебра і початки аналізу” вже є певною мірою умовними та неадекватно відображають зміст цих курсів, оскільки до них включено й відомості з прикладної математики, елементи комбінаторики, теорії ймовірностей, статистики. Отже, на часі створення інтегрованих курсів математики,” – стверджують автори Концепції математичної освіти 12-річної школи” [11].

Доцентом кафедри математики та методики навчання Південноукраїнського педагогічного університету Івановою С.В [8] розглянуті можливості для інтеграції закладені в навчальних дисциплінах “Практикумі з розв’язування задач шкільного курсу математики” та “Методики навчання математики”, розрахованих на студентів фізико-математичних факультетів педагогічних вузів. Це стало підставою для створення інтегрованого предмета “Шкільний курс математики та методика його навчання”. Сформульовані основні теоретичні засади педагогіки щодо інтегрованих навчальних дисциплін та їх проектування.

“Навчальний предмет – це штучно створена і організована за певним принципом система наукових фактів і теорій зі спеціально підібраними прикладами і вправами. Ця система створюється під впливом вимог практики, на основі певних педагогічних поглядів і має метою ознайомлення учнів з науковими фактами і теоріями” – вважає М.В. Потоцький.

Методологічну основу проектування інтегрованих навчальних дисциплін становлять: генетично конструктивний метод який передбачає розумове експериментування з ідеальними об’єктами (В.С. Швирьов, В.С. Степів, П.В. Кошін та ін.), концепції особистісно орієнтованої освіти (М.І. Алексєєв, К. В. Бондарєвська, І.С. Якиманська та ін.), методологічні концепції змісту навчання (М.Н. Скапів, І.Я. Лернер), концепції інтеграції змісту освіти (М.Н. Берулава, В.Т. Фоменко), системно-структурний підхід до аналізу складних педагогічних об’єктів. Однак хотілось побачити деякі теми, які не вивчаються на уроках математики у класах загальноосвітньої школи. Ми більш детально зупинимося на аспекті змісту навчання. Які питання були б цікаві учням гуманітарного профілю.

Метою нашого дослідження є аналіз теоретичних питань та апробація деяких завдань з інтегрованого курсу математики для учнів 10-11 класів.

На основі цілей дослідження ми визначили основні задачі: на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, програм у школах (класах) суспільно-гуманітарного профілю узагальнити та систематизувати зміст і методи навчання, що зможе забезпечити ефективність при навчанні математики. Перевірити на практиці ефективність запропонований тем уроків.

Відзначимо основні напрями діяльності учнів у процесі навчання математиці. Прийнятий характер навчання математики у старших класах школи приймається як основний масовий загальний профіль. Гуманітарний профіль навчання математиці не обов’язково повинен вписуватися в загальний гуманітарний профіль освіти. Іншими словами, він може бути вибраний не тільки для “історичних, “філологічних” і “інших класів” з гуманітарною спеціалізацією. Звичайно, гуманітарний профіль більшою мірою орієнтований на тих, кому в подальшому житті математика не буде потрібна, для них регулярні заняття цим предметом завершуються в школі, але він ні в якому випадку не є збитковим, більш того, за рахунок другого параметра, до обговорення якого ми зараз і переходимо, він може привести до вельми високої якості математичного розвитку.

Метою вивчення математики в школах (класах) гуманітарного спрямування є забезпечення засвоєння учнями системи математичних знань і вмінь, що є складовими



загальної культури людини і які необхідні для вивчення інших шкільних предметів, формування уявлення про ідеї та методи математики, їх роль у пізнанні й перетворенні дійсності.

Суттєве значення цього предмета для формування наукового світогляду школярів на основі розвитку в них правильних уявлень про природу математики, сутність і походження математичних абстракцій, співвідношення реального й ідеального, характер відображення математичною наукою процесів і явищ реального світу.

У гуманітарних школах (класах) залишається незмінною роль математики у розвитку мислення учнів: абстрактного і логічного, необхідних людині для освоєння нових галузей знань, полегшення адаптації до умов життя, що постійно змінюються; алгоритмічного, що передбачає сформованість умінь діяти відповідно до заданих алгоритмів, а також конструювати нові способи дій. Ці якості однаково потрібні й тим учням, яких цікавлять мови, мистецтво, художня творчість, і тим, хто мріє присвятити себе спорту, предметно-практичній діяльності, а також майбутнім історикам, юристам, медикам та ін. Засобами шкільної математики вони формуються на основі чіткого засвоєння математичних понять, прийомів математичного доведення, навичок установалення логічних зв'язків. Тому знання сутності передбачених програмою понять, властивостей, залежностей, а також умінь свідомо застосовувати їх у знайомих ситуаціях не слід ігнорувати.

При вивченні математики в гуманітарних класах дещо знижено рівень строгості обґрунтування математичних тверджень у традиційному його розумінні. Математична строгість тут розуміється не як вимога обов'язкового обґрунтування всіх розглянутих тверджень шляхом дедуктивних міркувань. Значна частина з них вивчається без строгого доведення на основі використання конкретних прикладів, наочних ілюстрацій, життєвого досвіду учнів.

Програма інтегрованого курсу містить основну (базову) та додаткову (варіативну) частини [11]. Учителю надається право вносити до нього корективи залежно від конкретних умов. Було б неправильно уявляти, що основна характеристика цього курсу – скорочення до необхідного мінімуму змісту звичайної шкільної програми. Навпаки, до нього можуть увійти багато понять, відомостей і навіть цілих розділів, відсутніх в стандартному курсі. Курс може бути запропоновано так, що його можна вивчати на різних рівнях. Можна обмежитися поверхневими теоретичними відомостями, познайомитися з найпростішими алгоритмами і додатками, а можна підійти до достатньо високого розуміння матеріалу, що вивчається на уроці, як частини цілої будівлі математики. Цьому можуть сприяти бесіди, які супроводжують кожен з уроків.

Цей додатковий (варіативний) курс – не стільки відпрацьований і ретельно перевірений, скільки є орієнтиром для важливої роботи – зробити математику зряддям культурного розвитку, частиною свого духовного життя. Більш детально ми зупинимося на розділі, який умовно назовемо “*Вивчаємо логіку*” (5 уроків):

Висловлювання. Квантори. Доведення. Рівносильність. Теорія.

Бесіди: Геометрія Евкліда. Теорія вірша.

Цікава сторінка “Логіка та абсурд”.

#### Урок. ТЕОРІЯ ВІРША

Яскравим прикладом побудови теорії поза кола природно-математичних наук є теорія вірша. З цього питання було написано багато досліджень. Для нашої бесіди ми виберемо короткий фрагмент цієї теорії, що відноситься до тонічної системи віршування, основної для сучасної російської мови. Два видатних російських поета – Валерій Брюсов і Георгій Шенгелі – написали підручники з теорії вірша, насичені багатою кількістю прикладів російської поезії. Більш повним (і більш сучасним) виклад теорії російського вірша можна знайти у монографіях філологів – В. Жірмунського, Б. Томашевського, М. Гаспарова.

**Основні поняття.** Чудово, що підручник В. Брюсова (“Наука про вірш”, 1919) починається, як підручник математики, з розділу “Визначення”. Виберемо звідти деякі з них.

1. Вірш є елементом ритмічної прози.

2. Стопа є певним поєднанням наголошених та ненаголошених складів.
3. Метр утворюється певним з'єднанням стоп.
4. Метр підлягає видозмінам... Характер, який визначається метром завдяки цим видозмінам, називається ритмом.

Фактично ми маємо справу з переліком основних понять (вірш, стопа, метр, ритм), які не тільки визначаються через інші терміни (мова, склад, наголос і т. д.), але й вимагають більш докладних пояснень, що і зроблено в підручниках з теорії вірша. Не затримуватимемося на цьому, щоб встигнути перейти до більш змістовних елементів теорії.

Використовуємо ще одне поняття – віршований розмір – для позначення окремих видів метра. Наш фрагмент відноситиметься тільки до опису розмірів, тобто метрики тонічного вірша, залишаючи осторонь його ритміку (з'єднання розмірів, визначальна зовнішня побудова вірша), евфонію (вчення про внутрішню, музичну будову вірша, основною частиною якої є вчення про риму) і строфіку (теорію віршованих жанрів і форм).

**Перелік віршованих розмірів.** Розмір визначається поєднанням стоп. Перелік розмірів може бути проведений таким чином. Спочатку виділяються деякі характеристики стоп і перераховуються можливі стопи. Потім описуються різні способи поєднання стоп, що приводить до переліку розмірів. Виділимо дві основні характеристики стопи – число складів і розподіл усередині стопи ударних і ненаголошених складів.

Перша характеристика стопи є чисто кількісною: формально можна чекати стопи, 1, 2, 3, 4 склади і т.д., що мають. Вони так і називаються: односкладові, двоскладові, трискладові стопи і т.д.

Зафіксуємо кількість складів в стопі. Якщо вважати, що розподіл ударних і ненаголошених складів в  $k$  – складній стопі може бути будь-яким, то формально може існувати  $2^k$  таких стоп (для кожного з  $k$  складів є дві можливості – бути наголошеним або ненаголошеним). При маленьких значеннях  $k$  ці можливості реалізуються. Якщо скористатися класичним позначенням для ударних “‘” і ненаголошених “∪” складів, то вийдуть наступні можливості.

$k = 2$

- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1. ∪ ‘ – ямб.  | 3. –∪∪ пиррихій.  |
| 2. ‘∪ – хорей. | 4. ‘ ‘ – спондей. |

$k = 3$

- |                       |          |        |
|-----------------------|----------|--------|
| 1. ∪∪ ‘ – анапест.    | 4. ∪∪∪   | 7. “∪. |
| 2. ∪ ‘∪ – амфібрахій. | 5. ∪”.   | 8. ”.  |
| 3. ‘∪∪ дактиль.       | 6. ‘∪ ‘. |        |

*Основні стопи* – це ті, які містять лише один наголошений склад. Їх дві серед двоскладових стоп, три серед трискладових, чотири серед чотирискладових і т.д. Вони отримали відомі назви: ямб і хорей для двоскладових стоп, анапест, амфібрахій і дактиль для трискладових. Чотирискладові *основні стопи називаються* пеонами (їх називають пеон перший, пеон другий, пеон третій, пеон четвертий по тому, на якому місці стоїть ударний склад).

*Допоміжні стопи* (вони використовуються рідше основних) – це ті, в яких число наголошених складів відрізняється від одиниці (немає зовсім або більше одного). Їх назви набагато менш використовуються, хоча іноді зустрічаються.

Найпростіші або, як ще говорять, *чисті*, розміри складені з рядків (віршів), що мають однакове число однакових стоп. Їх назви так і виходять з'єднанням двох характеристик (які для даного чистого розміру є постійними). Наводиться багато прикладів.

Яка ж логіка в теорії вірша? Одним з основних теорії є класифікації фактичних даних. Ця класифікація здійснюється за набором ознак. Такий підхід типовий для наукової теорії – згадаємо класифікаційні ознаки у ботаніці або зоології, або періодичну систему хімічних елементів. Вибір ознак, зрозуміло, пов'язаний зі змістом науки і не може бути довільний.

Виникає питання: яку роль грає класифікація у науці? Зрозуміло, вона упорядковує, організовує, структурує накопичений фактичний матеріал. Але головна її роль не в цьому. За

допомогою класифікації установлюються тенденції в розвитку науки, заповнюються “порожні місця”, нові відкриття.

Наприклад, аналізуючи тенденції традиціоналізму та експериментатора в сучасній поезії, відомий філолог М. Гаспаров приходять до необхідності “усвідомлено уявляти собі весь запас своєї готівки і можливих віршових засобів і те, з яких традицій літератури або ресурсів мови вони (ці тенденції) виходять”. Для цього усвідомлення і необхідна розгорнена теорія вірша.

Висновки:

1. Профільне навчання дає змогу учням обрати конкретну пріоритетну галузь, задовольнити схильності учнів долюбих видів діяльності.
2. Мета вивчення математики в школах (класах) гуманітарного спрямування полягає в тому, щоб забезпечити засвоєння учнями системи математичних знань і вмінь, що є складовими загальної культури людини і необхідні для вивчення інших шкільних предметів, сформувати уявлення про ідеї та методи математики, її роль у пізнанні й перетворенні дійсності.

З метою забезпечення діагностичності результатів навчання математики ми використовували предметно-змістовний підхід в оцінюванні навчальних досягнень учнів.

Йому відповідає коефіцієнт успішності засвоєння змісту предмета  $K = \frac{n_i}{N}$ , де  $n_i$  – кількість учнів, які правильно відповіли на питання, або виконали відповідну дію,  $N$  – загальна кількість учнів, яка виконувала ці завдання. За підходом В.А. Крутецького використання логічних задач, розв’язання яких сприяє розвитку гнучкості мислення, мав коефіцієнт успішності 0,78. Результати експерименту свідчать про зацікавленість учнів під час вивчення запропонованих тем.

Запропоновані завдання ще потребують подальшої роботи та розширення діапазону тем.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Башмаков М.И. Математика: Учеб. пособие для 10-11 кл. гуманит. профиля / М.И.Башмаков. – М.: Просвещение, 2004. – 336 с.
2. Білик Н. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці // Математика в школі. – № 1. – 2006. – С.2-6.
3. Бурда М.І. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи: Автореф. дис. ... док. пед. наук. – К., 1994. – 36 с.
4. Бурда М.І., Дубинчук О.С, Мальований Ю.І. Математика 10-11: Навчальний посібник для шкіл (класів) гуманітарного профілю. – К.: Освіта, 1996. – 138с.
5. Гончаренко С. І. Зміст освіти і її гуманітаризація /Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І. А. Зязюна. – К., 2000.
6. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования гуманитарных образовательных пространств.: Автореф. дис. ... док. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2001. – 34 с.
7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Матем. в шк. – 2004. – № 2.
8. Іванова С.В. Теоретичні засади проектування інтегрованої навчальної дисципліни “Шкільний курс математики та методика його навчання” //Наука і освіта. – №2. – 2004. – С.72-76.
9. Ковалёва Г.С. PISA–2003: Результаты международного исследования // Школьные технологии.– 2005. – № 1-2.
10. Кондратьева Л, Теплова О. Календарно-тематичне планування з математики 5-11 класи. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 80 с.
11. Математика. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Навчальна книга, 2003. – 302 с.
12. Математика: Учебное пособие для учащихся 10 кл. общеобразоват. учреждений / В.Ф. Бутузов, Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин и др. – М.: Просвещение, 1995. – 223 с.

**МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ФІЗИКИ З ІНФОРМАТИКОЮ**

*Стаття присвячена питанням розвитку міжпредметних зв'язків фізики з інформатикою та використанню їх у процесі розв'язання задач навчального та прикладного змісту. Наведені приклади розв'язання таких задач.*

*The article deals with the development of relations of different subjects with Physics and Computer Science and their usage in the process of doing educational and applied sums. The example of the such sums can be found below.*

Міжпредметні зв'язки мають принципове педагогічне значення; вони полягають не в службовій ролі одного навчального предмета відносно іншого, а в забезпеченні багатосторонніх контактів між ними з метою гармонійного розвитку мислення учнів [4]. Здійснення міжпредметних зв'язків забезпечує формування цілісного уявлення учнів про явища природи, робить їх знання більш глибокими і дієвими.

Поза сумнівом, зв'язки між навчальними предметами є відображенням об'єктивної взаємодії між окремими науками, між ними та технікою, практичною діяльністю людини. Здійснення систематичних міжпредметних зв'язків переконує учнів у тому, що між різними галузями знань не існує чітко окреслених меж, вони не відірвані одна від одної, кожна з наук своїми методами вивчає матеріальний світ; сукупність одержаних ними результатів і дає загальне уявлення про навколишній світ. Все це має велике виховне значення, формує в учнів правильне наукове світосприйняття.

З гносеологічної точки зору міжпредметні зв'язки відображають у змісті і методах навчання об'єктивно існуючі міжнаукові зв'язки та зв'язки науки з виробництвом.

Розрізняють тимчасові, теоретичні, діяльнісні й організаційні міжпредметні зв'язки. До основних їх дидактичних функцій належать:

- а) системоутворення, систематизація та узагальнення знань;
- б) координація навчальних планів з різних предметів;
- в) формування діалектичного мислення.

До структурних компонентів міжпредметних зв'язків належать:

- а) теоретичні знання, що є спільними для різних навчальних предметів і загальнонаукові поняття;
- б) спільні для різних предметів навчальні та загальнонаукові вміння;
- в) спільні методи наукового пізнання;
- г) практичні уміння.

Узгодження навчальних програм предметів шкільного курсу на основі міжпредметних зв'язків повинне забезпечити таку структуру навчальних планів з цих предметів, за якої досягався б неперервний розвиток теоретичних знань, інтелектуальних здібностей, практичних умінь та навичок. Тому основні напрямки реалізації міжпредметних зв'язків мають бути такі:

- 1) узгодження вивчення різних навчальних предметів таким чином, щоб один предмет готував підґрунтя для іншого, де підґрунтям є система понять та навчальних умінь;
- 2) забезпечення наступності у формуванні загальних понять, у вивченні законів і теорій;
- 3) єдина інтерпретація одних і тих самих понять, що вивчаються в різних предметних галузях;
- 4) забезпечення спільних підходів до формування вмінь та навичок навчальної праці, наступності в їх розвитку;
- 5) створення умов для активного застосування й поглиблення знань, набутих під час вивчення суміжних предметів;

б) розкриття взаємозв'язку явищ і понять, що вивчаються в суміжних навчальних предметах;

7) розкриття спільних методів дослідження, що застосовуються в різних науках;

8) застосування навчальних завдань, що вимагають від учнів комплексного застосування знань з різних предметів;

9) усунення дублювання під час вивчення одних і тих же питань у ході вивчення різних предметів;

10) використання комплексних форм навчальних занять з метою систематизації та узагальнення знань, яких набувають учні в ході вивчення суміжних предметів.

Поза сумнівом, важливими є всі наведені напрямки, тому необхідно застосовувати найбільш ефективні способи їх поєднання й реалізації, оскільки позитивний вплив міжпредметних зв'язків на якість знань учнів, на розвиток діалектичного мислення, формування наукового світогляду і цілісного світосприйняття можливий лише за умови комплексного розв'язання проблеми.

Мета статті – показати міжпредметні зв'язки фізики з інформатикою та використання їх у процесі розв'язання задач навчального та прикладного змісту.

Під час вивчення шкільного курсу фізики учням доводиться розв'язувати велику кількість задач, зокрема, розрахункових. До таких задач належать як задачі, наведені у підручниках з фізики чи збірниках задач (наприклад, збірник [10]), так і задач прикладного змісту, що з'являються під час виконання фронтальних лабораторних робіт чи робіт фізичного практикуму. Під час розв'язання саме задач прикладного змісту доцільно використати ті знання і вміння, що набувають учні у ході вивчення шкільного курсу інформатики, зокрема одного з найважливіших її розділів – основ програмування.

Реалізація розв'язання фізичних і будь-яких інших прикладних задач з точки зору інформатики здійснюється у два етапи: математичне моделювання і програмування, тобто складання програми, що здатна реалізувати поставлену задачу.

Для опису явищ природи за допомогою математичних понять застосовують математичне моделювання [9]. Метод математичного моделювання – один із найважливіших методів пізнання явищ природи, для опису яких оперують математичними поняттями. Математична модель є логічною структурою, що пов'язує між собою різні елементи явища чи процесу. Існують різні види математичних моделей, з яких у навчальному процесі використовують, переважно, моделі двох типів: моделі прямої аналогії і моделі непрямой аналогії [11]. До першого типу належать загальні рівняння, функції, формули та ін., що описують властивості тих або інших явищ чи процесів. До другого типу належать моделі, які реалізуються з використанням електронно-обчислювальної техніки. Особливістю останнього типу задач є те, що тут у відповідність вхідній фізичній величині ставиться інша величина, що відрізняється від вхідної природою та масштабним коефіцієнтом.

Виняткова роль математики сформувала потребу розгляду питань математичного моделювання практично у всіх галузях науки.

Міжпредметним зв'язкам фізики з іншими предметами шкільного курсу присвячено немало досліджень. Особливо багато їх присвячено зв'язкам між фізикою й математикою, що є закономірним, оскільки математику справедливо вважають мовою фізики. Рівень розвитку міжпредметних зв'язків фізики й хімії досліджено, на наш погляд, недостатньо. Ще менше публікацій присвячено зв'язкам фізики з біологією та іншими предметами шкільного курсу. Щодо зв'язків фізики з інформатикою, то вони досліджені в [1; 3; 8] та фрагментарно у ряді інших праць, що на наш погляд, недостатньо, і тому вони потребують більш глибокого опрацювання. Це важливо з багатьох міркувань, оскільки інформатика з її технічними і програмно-математичними можливостями може стати джерелом засобів, необхідних для розв'язання багатьох задач прикладного змісту, зокрема для обробки даних, одержаних під час проведення навчального фізичного експерименту. Міжпредметні зв'язки фізики з інформатикою, по-перше, сприяють зростанню інтересу до вивчення як фізики, так і інформатики, по-друге, ці зв'язки необхідні для подальшої професійної орієнтації учнів.

Можливості застосування знань з інформатики для створення прикладних програмних засобів ми показали в [5; 6]. Оскільки складовою курсу інформатики є програмування, цю складову ми використали для розв'язання навчальних задач з фізики.

Для вибору задач з метою розв'язання на уроці інформатики зручно застосувати збірник задач з фізики [10] та інші збірники. У названому збірнику автором передбачено 60 задач, розрахованих для розв'язання з використанням програмуючих мікрокалькуляторів. Ці, та й інші задачі названого збірника можна використати також для їх розв'язання за допомогою комп'ютера.

Розглянемо приклади задач, розв'язання яких можна виконати на уроці інформатики. Першу задачу ми взяли з названого збірника [10].

**77(ПРГ).** Тролейбус за час  $\tau$  пройшов шлях  $s$ . Якої швидкості  $v$  набув він наприкінці шляху і з яким прискоренням  $a$  рухався, якщо початкова швидкість руху становила  $v_0$ ?

Для складання математичної моделі розв'язуємо задачу в загальному вигляді.

Прискорення троллейбуса

$$a = \frac{v - v_0}{\tau}, \quad (1)$$

пройдений ним шлях

$$s = v_0\tau + \frac{1}{2}a\tau^2. \quad (2)$$

Підставивши (1) в (2) і зробивши необхідні перетворення, одержуємо:

$$s = \frac{v^2 - v_0^2}{2a}. \quad (3)$$

Підставивши до (3) прискорення з (1), одержуємо вираз для миттєвої швидкості:

$$v = \frac{2s - v_0\tau}{\tau}. \quad (4)$$

Підставивши (4) в (1), одержуємо, також, вираз для обчислення прискорення троллейбуса:

$$a = \frac{2(s - v_0\tau)}{\tau^2}. \quad (5)$$

Оскільки в найпростішому вигляді задача розв'язується за лінійним алгоритмом, його блок-схему ми не наводимо. Розглянемо текст програми, написаної мовою програмування Turbo Pascal.

```

Program Task_77PRG;
Uses Crt;
Var v0,t,s: Integer;
    v,a: Real;
BEGIN
  ClrScr;
  Write('Уведіть значення початкової швидкості (м/с): V0 = ');
  ReadLn (v0);
  Write('Уведіть значення часу руху (секунд): t = ');
  ReadLn (t);
  Write('Уведіть значення пройденого шляху (метрів): S = ');
  ReadLn (s);
  v:=(2*s-v0*t)/t;
  a:=(2*(s-v0*t))/(t*t);
  WriteLn('Кінцева швидкість руху V = ',v:4:2,' м/с');
  WriteLn('Прискорення a = ',a:4:2,' м/с*с');
  ReadKey;

```

END.

Залежно від того, у якій темі курсу програмування розглядатиметься наведена вище чи подібна задача, алгоритм можна доповнити перевіркою умови, де для наведеного прикладу задачі умовою можуть бути  $v > v_0$  і, відповідно,  $a > 0$ . Можна також ввести до програми вхідні дані з умови задачі у вигляді масиву.

Другий приклад – це програма для обчислень за результатами дослідів, виконаних під час виконання лабораторної роботи “Перевірка закону збереження механічної енергії” у 9 класі. Математична модель до цієї лабораторної роботи описана в [2].

```
Program Lab9_07;
Uses Crt;
Const g=9.81; k=40;
Var m,x1,x2,x3,x4,x5,xMid,E1,E2,delta:Real;
BEGIN
  ClrScr;
  WriteLn('Уведіть значення видовження=висоти:');
  Write('X1 = '); ReadLn(x1);
  Write('X2 = '); ReadLn(x2);
  Write('X3 = '); ReadLn(x3);
  Write('X4 = '); ReadLn(x4);
  Write('X5 = '); ReadLn(x5);
  Write('Уведіть масу тягарця M = '); ReadLn(m);
  xMid:=(x1+x2+x3+x4+x5)/5;
  WriteLn;WriteLn('Середнє видовження Xc = ',xMid:5:3,' м');
  E1:=m*g*xMid;
  E2:=(k*sqr(xMid))/2;
  WriteLn('Зміна потенціальної енергії ',E1:5:3,' Дж');
  WriteLn('Зміна енергії пружини ',E2:5:3,' Дж');
  delta:=(abs(1-(E1/E2)))*100;
  WriteLn('Межі відносної похибки ',delta:5:3,'%');
  ReadKey;
```

END.

За наведеними математичними моделями програми можна написати на будь-якій іншій алгоритмічній мові програмування. Як показує практика, застосування описаної методики є ефективним інструментом для удосконалення практичних навичок у навчанні фізики й інформатики. Тому перспективним є визначення шляхів широкого впровадження даної методики у навчальний процес закладів освіти.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Арсенич І. І. Використання ЕОТ для розв'язування фізичних задач // Фізика та астрономія в школі. – 2000. – №3. – С. 27–30.
2. Бондаренко М. В. Зошит для лабораторних робіт і фізичного практикуму. 9 клас / М.В. Бондаренко, О. М. Євлахова, Л. О. Тарасова. – 7-е вид. – Харків: Веста: Вид-во “Ранок”, 2005. – 80 с.
3. Боровик А. Г., Калапуша Л. Р., Ольхович Є. О. Реалізація ідеї міжпредметних зв'язків у процесі розв'язування узагальнюючих задач з фізики // Фізика та астрономія в школі. – 1996. – № 2. – С. 11–13.
4. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе: Теорет. основы: Уч. пособие студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
5. Волинко О. В. Програма “Фізична лабораторія” // Фізика та астрономія в школі. – 2003. – № 1. – С. 28.
6. Костюкевич Д. Я., Волинко О. В. Нові технології навчання в сучасному освітньому просторі: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. університету. Вип. 11. – Кам'янець-Подільський: К.-П.Д.У., 2005. – 280 с. – С. 145–148.

7. Паболков И. В. Изучение астрономии с использованием информатики/ Физика в школе. – 2001. – №7. – С. 62–65.
8. Палий Н. Ю., Рыков В. Т., Рыкова Е. В. Из опыта интеграции физики и информатики // Физика в школе. – 2005. – № 8. – С. 74.
9. Рабець К. В. Математичні моделі та міжпредметні зв'язки в контексті компетентісно орієнтованої освіти: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. університету: Вип. 13. – С. 157–161.
10. Римкевич А. П. Збірник задач з фізики для 9–11 класів середньої школи. – 10-те вид. – К.: Рад. шк., 1991. – 239 с.
11. Швай О. Л. Міжпредметні зв'язки на основі використання елементів математичного моделювання/ Фізика та астрономія в шк. – 1996. – № 2. – С. 8–10.

УДК 37.03

А.В. Воробйова

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ П'ЯТИКЛАСНИКІВ**

*Вирішення проблеми “вільного володіння мовою” пов'язують із необхідністю ознайомлення учнів з основами риторики, починаючи з п'ятого класу загальноосвітньої школи. У статті розглянуто процес формування риторичних умінь у сенситивний період розвитку школярів, що здійснюється завдяки елементам розвиваючого і випереджувального навчання.*

*The problem of “freely speaking” is connected with the necessity of the acquaintance with the rules of rhetoric in the 5<sup>th</sup> form of the school. The article suggests to look through the process of forming the rhetorical skills in the sensitive period of learning which includes the elements of developing learning.*

Для сучасного стану українського суспільства характерним є зріст комунікативної активності людей у всіх сферах їх діяльності. Головною метою навчання в загальноосвітніх навчальних закладах є **вільне володіння мовою** (як рідною, так і мовою національних меншин) в усіх видах мовленнєвої діяльності на основі мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльної компетенції (лист Міністерства освіти і науки України № 1/11-6611 від 23.12.2004). Досягнення цієї мети неможливе без усунення в практиці навчання протиріч між:

- потребою суспільства у постійно зростаючому об'ємі інформації та можливістю засвоїти і висловити власну точку зору щодо неї;
- соціальним замовленням на творчу особистість, здатну до саморозвитку та самовираження, і пасивну позицію учнів у формуванні мовної картини світу;
- основною метою навчання мови і обмеженим теоретичним мінімумом, який є необхідним для її реалізації.

Тому необхідним для вчителя є виконання таких важливих завдань: виховання почуття краси та виразності слова; навчання раціональній мовленнєвій поведінці в різноманітних ситуаціях спілкування.

Сучасна методика активно зайнята пошуком таких методів і прийомів, які б могли активізувати мовленнєву діяльність школярів, формуючи уміння переконливо, комунікативно виправдано будувати монолог, вести конструктивний діалог, бесіду, диспут тощо. Тому метою публікації є виокремлення психолого-педагогічних умов, що сприяють ефективному **навчанню** риторики.

Звернемося до ролі розвиваючого і випереджувального навчання у процесі формування риторичних умінь п'ятикласників.



Відповідно до теорії Л. Виготського [1], **навчання**, спираючись на досягнутий рівень розвитку, має випереджувати його, стимулювати, вести за собою, тому процес оволодіння знаннями необхідно організовувати так, щоб вносити нові елементи, створювати більш ефективні відносини. Формування основних риторичних умінь вже у 5-му класі є зразком саме такого навчання, яке випереджує розвиток, що називають **розвиваючим**.

Відомо, що поява терміну “**розвиваюче навчання**” пов’язано з іменем В. Давидова, який визначав його як змістове узагальнення [8]. У сучасній педагогіці, за словами К. Селевко, “розвиваюче навчання – це новий, активно-діяльнісний метод навчання, який змінив пояснювально-ілюстративний” [8: 181]. У концепціях П. Гальперіна, Л. Занкова, О. Леонтєва, Н. Менчинської, С. Рубінштейна навчання і розвиток представлені у якості взаємопов’язаних сторін одного процесу, в якому навчання відносно до розвитку є рушійною силою вдосконалення психіки дитини.

Питання розвитку дітей у процесі навчання розглядалися також видатними психологами, фізіологами, методистами, як П. Блонський, С. Жуйков, О. Запорожець, З. Калмиков, А. Лурія, А. Люблинська, М. Махмутов, В. Репкін, М. Рождественський, Г. Селевко. В рамках концепції розвиваючого навчання розроблені технології Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова, Г. Селевко, І. Якіманської, які відрізняються цільовими орієнтирами, особливостями змісту і методики.

Аналізуючи роботу цих учених, можна стверджувати, що **навчання** відіграє вирішальну роль у розвитку дитини. Максимально використовуючи генетичні предумови і вносячи в них суттєві корективи, навчання риторики рухається попереду розвитку, випереджуючи, стимулюючи, направляючи і прискорюючи вдосконалення спадкових даних особистості.

Відзначимо, що фундаментом на якому базується **розвиваюче навчання** є **випереджувальне навчання**. Досліджуючи взаємозв’язок між розвитком та навчанням, Л. Виготський сформулював важливе для педагогічної психології положення щодо двох рівнів розумового розвитку дитини: це рівень актуального розвитку (існуючий у даний момент рівень підготовки, що характеризується станом інтелектуального розвитку, який визначається за допомогою задач, які учень може виконати самостійно) і рівень, який означає “зону найближчого розвитку” (такий рівень психічного розвитку, який досягається у співробітництві з дорослими, не завдяки прямому наслідуванню його діям, а завдяки вирішенню задач, що знаходяться у зоні інтелектуальних можливостей дитини). “Зона найближчого розвитку” розташована між рівнями актуального і потенційного розвитку психіки. Вчений стверджує, що саме в цій зоні здійснюється діалектичний процес переходу елементів навчання в елементи, які характеризують розвиток, тому важливо постійно долати межу між сферою актуального розвитку і “зоною найближчого розвитку”, але не намагатися прискорювати цей процес штучно: “Навчити дитину можливо лише тому, чому вона здатна навчитися ... Навчити дитину тому, чому вона не здатна навчитися так само безглуздо, як навчити тому, що вона може робити самостійно” [1: 250], тобто активізувати розвиток інтелекту дитини може лише адекватне для певної дитини за формою і змістом навчання. За змістом воно повинно бути вище рівня актуального розвитку, бо інакше не дасть нічого нового для інтелекту. Але слід пам’ятати, що навчання не має виходити за межі “зони найближчого розвитку”, бо в такому випадку дитина просто не зможе засвоїти необхідний матеріал [1: 248].

Додаткову інформацію знаходимо у роботах І. Зимньої, яка вважає, що саме на основі теорії Л.Виготського “був сформульований принцип “випереджувального навчання”, яким визначається ефективна організація навчання, що “направлено на активізацію і розвиток розумової діяльності учня, *формування вміння* самостійно здобувати знання у співпраці з дорослими”, тобто саморозвиватися [8: 107].

Підводячи підсумок, логічно буде зазначити: доведене Л.Виготським положення, що інтелектуальний розвиток відбувається не сам по собі, а в навчальній діяльності та його теорія двох рівнів інтелектуального розвитку є тією теоретичною базою, на якій побудована

ідея *випереджувального навчання*, елементом якого є навчання риторики у п'ятому класі загальноосвітньої школи.

Спираючись на педагогічний аспект, слід враховувати психологічні особливості розвитку десятирічної дитини та виокремити саме ті, які є векторними у процесі викладання риторики.

Психологи стверджують, що для розвитку розумових здібностей учнів оптимальні умови складуться саме в період, коли школярі переходять з початкової школи в основну. Десять років – період становлення системи етичних поглядів і цінностей та час, коли учень здатен засвоїти величезний обсяг інформації. У школі залюбки вивчають предмети, які вимагають кмітливості, гумору, тонкого розуму, витончених міркувань. Діти цього віку виявляються більш *сенситивними* до навчання.

Зміст терміна “*сенситивність*” (у словниках можна зустрінути різне написання терміна “сенситивність” і “сенситивність”; відповідно до тлумачних словників [8: 449; 9: 703]) розглядається як здібність людини у певні вікові періоди оптимально швидко оволодівати тима чи іншими видами діяльності, психічної активності (навчання мовленню, вивчення іноземних мов і т.і.) [9: 395].

Досліджуючи цю проблему, з'ясовуємо, що вікова сенситивність пояснюється кількома факторами. У процесі розвитку особистості психологи розрізняють дві взаємопов'язані і взаємообумовлені лінії: *типологічну*, яка визначається головним чином спадковими програмами дозрівання організму та *індивідуальну*, яка обумовлена переважно вихованням і навчанням. “Типологічна лінія полягає у тому, що дитина у своєму розвитку закономірно у незмінному порядку проходить через ряд періодів та етапів від дитинства до юності. Кожен з цих етапів (у шкільному віці їх три: молодший, середній і старший) має певні характерні особливості” [6: 29]. У кожному з вікових періодів дитина виявляється найбільш чутливою (сенситивною) до оволодіння діяльністю певного виду, до розвитку тих чи інших здібностей. Підвищену чутливість дітей визначеного віку до педагогічних впливів різного типу вважають віковою сенситивністю. Ось чому засвоєння окремих знань і навчання деяким умінням у молодшому віці виявляється іноді набагато більш ефективним, ніж у старшому.

Психологи так характеризують розглянутий нами віковий період: “Існуючі в онтогенезі сензитивні етапи забезпечують оптимальну реакцію на певний вплив, яка виражається у швидкому рості відповідних функцій (сприйняття, мовлення і т.і.)” [2: 346]. У сенситивний період “структура и функція демонструють свою здатність до модифікаційної змінності відповідно зі специфікою зовнішніх умов” [2: 104].

Разом із авторами цих цитат під сенситивністю ми розуміємо такий відрізок часу у онтогенезі дитини, в якій окрема педагогічна дія справляє більш сильний вплив на розвиток психічних функцій, ніж до або після цього періоду. На інших етапах ті ж самі дії можуть нейтралізуватися або виявити зворотній вплив на хід розвитку інтелекту.

Сучасні психолінгвісти, нейропсихологи і психофізіологи пояснюють сенситивність десятирічних дітей до навчання особливостями психофізіологічного дозрівання мозку [8].

Загальні риси процесу психофізіологічного дозрівання виглядають таким чином: у момент народження і у перші роки життя дитини спостерігається випереджувальний розвиток структур підкірки головного мозку, в яких локалізуються центри життєзабезпечення (дихання, кровообіг, регуляції циклів сна і неспанья). Ці структури підкірки завершують своє формування у перші роки життя. Генеральною лінією розвитку мозку у подальшому онтогенезі є так звана кортиколізація функцій (поступовий перехід основних центрів, які регулюють поведінку і психіку у дозріваючу кору великих півкуль). До десяти-одинадцяти років встановлюється зрілий тип взаємодії кори і підкоркових структур. Кора великих півкуль (у першу чергу, її фронтальні долі, які А. Лурія назвав блоком регуляції і контролю складних форм діяльності) отримує здатність керувати імпульсами, які виходять з підкірки і регулюють функції підкірки, забезпечуючи фізіологічні умови для формування та функціонування одного з основних новоутворень цього віку – здібності до невимушеної регуляції психічних функцій, діяльності та поведінки. Провідна роль кори

великих півкуль головного мозку забезпечує дитині умови для керування власною психічною діяльністю [3].

Необхідно вказати на іншу вікову особливість п'ятикласників – встановлення домінування та підпорядкування у системі міжкульових відносин. В десять-дванадцять років встановлюється церебральне домінування функцій лівої півкулі (у праворуких дітей), що створює умови для формування та функціонування абстрактної (вербально-логічної) обробки інформації, довільної регуляції вищої психічної діяльності, усвідомлення психічних функцій та становищ. У цей період починає формуватися абстрактне та теоретичне мислення, яке спирається не тільки на поняття, які безпосередньо пов'язані із значеннями, але відбувається відродження гіпотетико-дедуктивних процесів. Саме в цей час поетапно відбувається перехід від безпосередньої пам'яті до логічної, що дозволяє вважати учнів 5-тих класів чутливими до сприйняття тих знань, які потребують певного рівня абстрактного та теоретичного мислення. Таким чином, програмовий матеріал та засоби його введення для школярів даної вікової групи повинні бути направлені “на формування теоретичного дискурсивного мислення, яке базується не на оперуванні лише конкретними образами і уявленнями, а на роботі з поняттями, на умінні зіставляти та порівнювати їх, переходити під час міркування від одного поняття до іншого” [3: 285].

Дослідження останніх років вказують на те, що фронтальні долі мозку в даний віковий період зазнають різкого посилення росту сірої речовини. За деякими ознаками це нагадує надмірний ріст синапсов (міжклітинних контактів) у ранньому періоді розвитку мозку, коли їх кількість перевищує реально необхідну для проведення та обробки інформації у центральній нервовій системі. Синаптичні утворення вимушені конкурувати між собою за обмежений простір. Ті, які з них отримують навантаження, проводячи нервові імпульси, зберігаються та стабілізуються, а ті, які не використовуються – усуваються.

Ось чому наприкінці ХХ століття найбільш розповсюдженою теорією формування інтелекту стала епігенетична модель, відповідно якій у розвитку мислення кожної людини існують обмеження, пов'язані, з одного боку, із спадковістю та з іншого – з умовами життя. Прихильники цієї теорії вважають, що для розвитку інтелекту не є важливим саме те, що в нас є генетично закладено, а те, чого ми позбавлені завдяки умовам, в яких живемо (так названа негативна детермінація за Д. Богоявленським [7: 59 – 64], яка пов'язана із шкідливим впливом “збіднілого оточення”).

Згідно з цим сьогодні дуже широко використовуються програми з ранньої стимуляції психічного розвитку та зросла зацікавленість щодо вивчення впливу інтенсифікації навчання на психічне становлення дітей. Дослідження психофізіологів указують на те, що *розвиваюче навчання* веде до змін ряду параметрів біоелектричної активності головного мозку, що свідчить про прискорене дозрівання та вдосконалення його функцій. При цьому найбільш значущі зміни відбуваються у параметрах, які пов'язані із забезпеченням пізнавальної діяльності.

Отже, умовами формування риторичних умінь п'ятикласників є введення елементів *розвиваючого і випереджувального навчання*, що сприяє стимуляції психічного розвитку дитини, росту її зацікавленості, закладає основу подальшого удосконалення риторичних здібностей, викликає потребу грамотно й ефективно спілкуватися. Перспективою подальших розвідок цього напрямку є створення бази мовленнєвого матеріалу з риторики для учнів загальноосвітніх шкіл.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., Просвіта, 1989. – 162 с.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1979. – 319 с.
4. Львов М.Р. Риторика. Учеб. пособие. – М.: “Academia”, 1995. – 256 с.

5. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. – 2-ге вид., стер. – К.: Вища шк., 2006. – 311с.
6. Общая психология: Курс лекций / Сост. Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
7. Основи загальної психології / За ред. С.Д. Максименка. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 256 с.
8. Психологический словарь / В.В. Давыдов и др. (ред.). – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-пресс, 1996.-440с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – С-Пб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

**УДК 37.025**

**О.О. Гиря**

### **МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПОНЯТЬ ПРО ХІМІЧНІ СПОЛУКИ**

*У статті охарактеризовано методичні підходи до формування системи понять “хімічна сполука”. Запропоновано структурно-логічну схему та модель формування даної системи понять.*

*The methodological approaches to the formation of the system of understanding “the chemical combination” are characterized in the article. The structure-logical scheme and the modal of the formation of the given system of concepts are suggested.*

Реалізація положень Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти, Законів України про освіту передбачає забезпечення інтелектуального та творчого розвитку школярів, найповніше розкриття їх здібностей та задоволення різноманітних освітніх проблем.

Розв’язання цих завдань потребує подальшого вдосконалення змісту та методів навчання, форм організації пізнавальної діяльності учнів, які б ґрунтувалися на гуманістичних принципах і сприяли формуванню та розвитку особистості учня. Важливе місце у вирішенні проблеми творчого засвоєння учнями системи знань займає методика викладання хімії. Одним із головних її завдань, від розв’язання якого безпосередньо залежить підвищення якості навчання, є формування фундаментальних хімічних понять.

Хімічна сполука – одне з основних теоретичних понять як науки, так і шкільного курсу хімії. Воно є базовим для формування таких дефініцій, як “речовина”, “хімічний зв’язок”, “хімічна реакція” та інших хімічних і загальнонаукових понять. На основі поняття “хімічна сполука” вивчаються теорії (утворення хімічного зв’язку, будови неорганічних та органічних речовин тощо) та закони хімії (збереження маси, сталості складу), формується уявлення про матеріальну єдність світу, про єдине походження живої та неживої природи.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти для хімічної компоненти галузі “Природознавство” визначено вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, у тому числі стосовно оволодіння ними системою понять про хімічні сполуки. Основні з них такі:

- знання назв, складу і властивостей найважливіших сполук елементів металів і неметалів;
- уміння характеризувати властивості неорганічних та органічних сполук, установлювати причинно-наслідкові зв’язки між складом, будовою і властивостями речовин;
- оцінювати значення знань про хімічний елемент і його сполуки.

Проблемі формування системи понять про хімічну сполуку присвячені окремі дослідження, зокрема Н.М. Буринської, Л.П. Величко, Г.М. Карпова, Н.С. Кудрявцевої, П.П. Попеля, Н.Н. Чайченко. У результаті методичних досліджень провідних українських та зарубіжних учених розроблено методики інтенсивного формування систем хімічних понять

[1]. Однак недостатньо робіт присвячено формуванню конкретних хімічних понять, зокрема поняття “хімічна сполука”, на основі використання сучасних педагогічних технологій. Все це призводить до того, що в учнів загальноосвітніх шкіл виникають проблеми у питанні свідомого засвоєння та творчого використання систем хімічних понять у конкретній навчальній діяльності.

Аналіз методичних напрацювань з проблеми формування поняття про хімічну сполуку засвідчує, що у більшості з них розкриваються загальні аспекти даної проблеми [2]. Проте дослідження, в яких би розроблялась методика вивчення поняття “хімічна сполука” протягом усього шкільного курсу хімії, майже відсутні. Зустрічаються, як правило, окремі статті, в яких висвітлюється власний досвід автора щодо вивчення окремих класів сполук.

Результати проведених нами багаторічних досліджень дають підстави стверджувати, що більшість учнів загальноосвітніх шкіл поняття “хімічна сполука” засвоює формально. Випускники шкіл добре орієнтуються лише у загальних закономірностях зміни властивостей хімічних сполук, а знання учнів щодо їх специфічних та індивідуальних властивостей залишаються на рівні запам’ятовування. Це пояснюється тим, що більшість випускників не вміє встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між будовою хімічної сполуки та її властивостями. У процесі експериментальних досліджень, які проводились у дев’яти загальноосвітніх закладах м. Суми, нами зафіксовано досить низький рівень засвоєння поняття “хімічна сполука”, який складає лише 8-10%.

Метою теоретичного дослідження ми вважали розробку структурно-логічної моделі розвитку системи понять про хімічні сполуки, яка допомогла б учням краще опанувати дані дефініції. У процесі експериментальних досліджень ми апробували систему уроків, спрямованих на формування основного інтегруючого у сучасному курсі хімії поняття – “хімічна сполука”, яке:

- більш конкретне за змістом, ніж поняття “речовина”;
- узгоджується із сучасними поглядами про періодичність, види хімічного зв’язку, вчення про окисно-відновні процеси, що надає широкі можливості для прогнозування напрямків перебігу хімічних реакцій;
- має тісні логічно-змістовні зв’язки з основними поняттями хімії “хімічний елемент”, “хімічна реакція”, “хімічний процес”, що забезпечують оптимальне проходження учнями рівнів: елементарний – структурний – технологічний;
- надає учням широкі можливості для моделювання хімічних реакцій на різних рівнях пізнання.

У більшості сучасних вітчизняних підручників з хімії відсутнє визначення поняття “хімічна сполука”, або ж воно ототожнюється з поняттям “складна речовина”, з чим ми категорично не погоджуємося [3]. Ми пропонуємо наступне визначення даного поняття: хімічна сполука – система з якісно відмінною будовою, утворена атомними частинками одного або кількох хімічних елементів, які сполучені певним видом хімічного зв’язку.

Що стосується структури понятійної системи “хімічна сполука”, то ми використовуємо наступну (рис.1).

Таким чином, поняття “хімічна сполука” є системоутворювальним, центральним поняттям у процесі вивчення шкільного курсу хімії.

Модель формування поняття “хімічна сполука” зображена на рис. 2.

Ця модель виражає розподіл та структурування змісту, роль та функції відповідних понять. Структура матеріалу курсу хімії визначається необхідністю показати учням те, як доцільно і послідовно знайти алгоритм розкриття логіки взаємозв’язку: властивості сполук є функцією їх складу та будови. Запропоновані етапи формування та використання понять проходять шлях від емпіричного рівня, далі атомно-молекулярного рівня і до електронно-ядерного рівня. В основу етапів покладено внутрішню логіку розвитку поняття про хімічну сполуку та переходу його до поняття “хімічна реакція”.

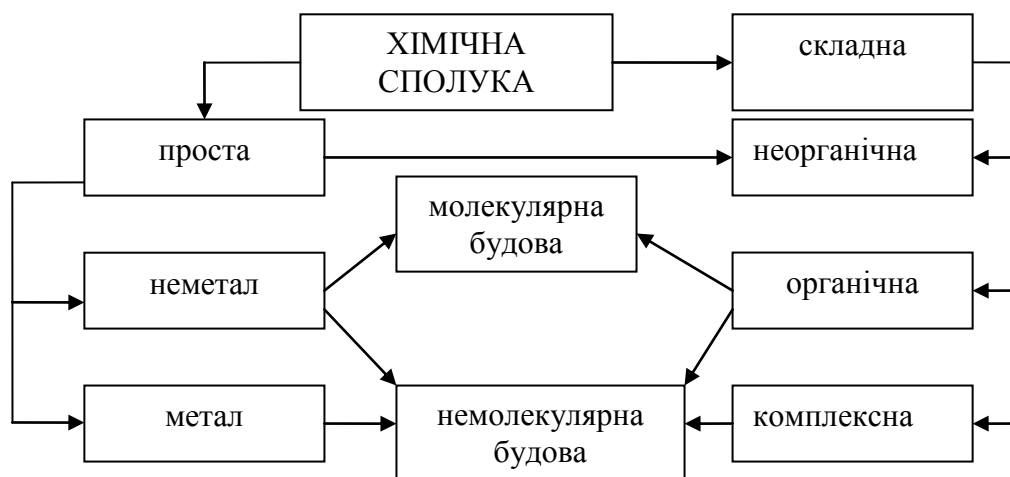


Рис. 1. Структурно-логічна схема понятійної системи “хімічна сполука”.

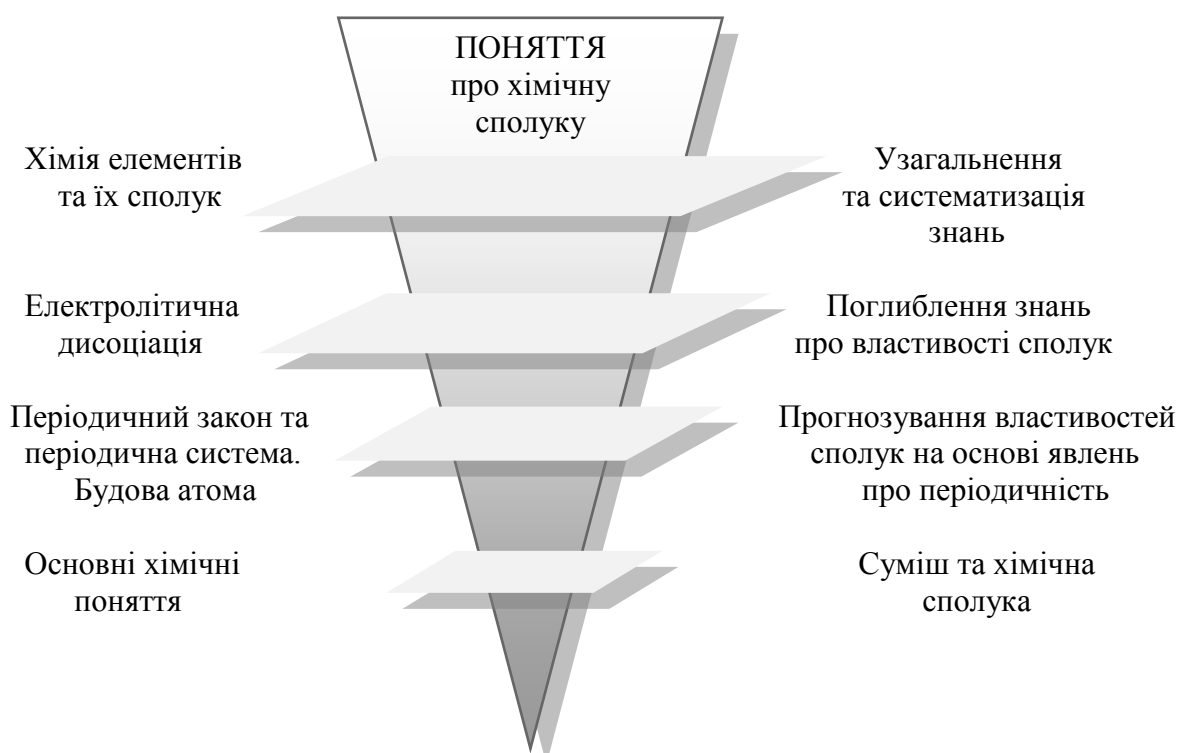


Рис.2. Модель формування поняття “хімічна сполука”.

Формування понятійної системи “хімічна сполука” за нашою методикою проходить п’ять послідовних етапів:

1. *Описовий* (тема “Основні хімічні поняття”) – формування поняття відбувається на основі атомно-молекулярної теорії. На даному етапі формуються початкові уявлення про валентність хімічного елемента в сполуці, хімічну формулу сполуки як вираз якісного та кількісного складу речовини, хімічне рівняння як знакову модель перетворення хімічних сполук. Учні набувають навички найпростіших розрахунків, вчать виводити формули найпростіших сполук, складати рівняння хімічних реакцій.

2. *Прогностувальний* (тема “Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І. Менделєєва. Будова атома”) – формування поняття відбувається на основі вчення про періодичність. Хімічні елементи характеризуються через властивості утворених ними сполук. Періодичний закон і система хімічних елементів розкривають перед учнями природні зв’язки між хімічними елементами та їх сполуками.

Електронна теорія поглиблює знання про оксиди, основи, кислоти та солі відомостями про їхню будову й структуру, дозволяє осмислити залежність властивостей цих речовин від

їхньої будови, дати нову класифікацію речовин за характером їх зв'язків і типами кристалічних решіток: молекулярної, атомної та йонної будови.

3. *Експериментальний* (тема “Електролітична дисоціація”) – хімічні сполуки “з’являються” перед учнями у новій якості – як електроліти з їхніми характерними властивостями: дисоціацією у воді, електропровідністю, якісними реакціями та ін. Під час розгляду електролітичної дисоціації учні пізнають сутність процесів розчинення кислот, лугів, солей як утворення гідратованих йонів, що дозволяє правильно розкрити поведінку цих сполук у водних розчинах.

Вивчені тут загальні властивості солей вводяться в систему знань про хімічні сполуки, надаючи учням можливість переглянути їх з позицій процесу дисоціації, аналізувати їх як властивості відповідних йонів: загальні властивості кислот – як властивості йонів гідроксонію, а основ – як гідроксид-йонів. Узагальнення даних знань на основі розгляду електролітичної дисоціації дозволяє сформуванню в учнів більш загального й довершене поняття “кислота”, “основа”, “сіль”. На цьому етапі закладається наукова основа для подальшого формування понять “кисла сіль” і “основна сіль”.

4. *Конкретизувальний* (під час вивчення неметалічних, металічних елементів та їх сполук) – відбувається конкретизація понять та їх застосування для вироблення конкретних вмінь та навичок. При цьому основний акцент робиться на розумінні учнями індивідуальних властивостей (у єдності із загальними) хімічних сполук, на встановлення їх залежності від особливостей будови речовин. Яскравими прикладами можуть слугувати характеристики окиснювальних властивостей оксидів хрому, мангану та нітратної кислоти.

Головна мета розвитку знань на даному етапі – різнобічний розгляд хімічних сполук, перенесення знань й умінь у нові умови, оперативність у їхньому застосуванні.

5. *Системно-узагальнювальний* (розділ “Основи загальної хімії”) – відбувається систематизація та узагальнення наявних знань учнів на основі вивчених теорій та періодичної системи. На даному етапі добираються такі види діяльності учнів, які забезпечують різнобічну характеристику оксидів, основ, кислот, солей, а також їхній взаємозв’язок. Головна увага спрямовується на самостійність теоретичного пояснення цих знань, на їхнє використання в нових умовах, на різноманітний підхід до узагальнення й аналізу цих знань. Велика роль на даному етапі опорних схем, що розкривають структуру знань даної системи. Періодична система постає перед учнями не лише як природна класифікація елементів, але й як логічна класифікація їхніх найважливіших сполук, що дає можливість описувати, прогнозувати їх будову та реакційну здатність.

Ми переконані, що формування поняття “хімічна сполука” дасть задовільні результати, якщо учні з самого початку усвідомлять, що кожна сполука поєднує в собі триєдині властивості:

- *загальні* (властивості класу сполук, до яких вона належить);
- *специфічні* (властивості, характерні для певної групи хімічних сполук даного класу);
- *індивідуальні* (властивості характерні лише для даної хімічної сполуки).

Деталізуємо наведене вище конкретним прикладом. Калій, взаємодіючи з галогеном з утворенням відповідного галогеніду, виявляє загальні властивості металів. В атмосфері сухого повітря калій швидко тьмяніє, покриваючись оксидною плівкою (специфічна властивість лужних металів). Індивідуальні властивості калію полягають в утворенні при взаємодії з киснем супероксиду  $\text{KO}_2$ .

Отже, формування кожного наступного поняття базується на основі опорних понять, якими учні оволодівають на попередніх етапах навчання, тобто використовується принцип наступності та взаємозв’язку.

Нами встановлено, що пріоритетними напрямками у процесі формування системи понять про хімічні сполуки є використання:

- діяльнісного підходу до організації процесу навчання в поєднанні з дослідницьким експериментом;
- проблемного навчання та елементів моделювання;

- групової навчальної діяльності з системним використанням мотиваційних та рефлексивних компонентів;
- програмованого та алгоритмізованого підходів.

Результати експериментальних досліджень, проведених у загальноосвітніх закладах м. Суми, дають нам підстави зробити такі висновки:

- наявні підручники з хімії для учнів загальноосвітніх шкіл не дають чіткого визначення поняття “хімічна сполука”, ототожнюючи його з поняттям “складна речовина”, що не сприяє формуванню в учнів об’єктивно обґрунтованої системи хімічних понять;
- у дисертаційних дослідженнях та методичних розробках не приділяється відповідної уваги формуванню системи понять “хімічна сполука”, що суттєво збіднює методичний арсенал вчителя хімії загальноосвітньої школи;
- значна частина вчителів хімії не відводить чільного місця формуванню системи понять “хімічна сполука”, що приводить до формалізму у знаннях учнів та негативно впливає на рівень їх навчальних досягнень;
- запропонована методика формування поняття “хімічна сполука”, яка ґрунтується на системному використанні проблемного, діяльнісного підходів та групової навчальної діяльності, сприяє зростанню рівнів сформованості хімічних понять, що зумовлює підвищення якості навчальних досягнень учнів.

Вважаємо, що наше дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування системи понять про хімічні сполуки. Потребують подальшого дослідження питання формування і розвитку систем понять з хімії у профільних класах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузнецова Н.Е. Теоретические основы формирования систем понятий: Дис. ... докт. пед. н.: 13.00.02. – Л., 1986. – 496 с.
2. Попель П.П. Найважливіші терміни й поняття у шкільному курсі хімії// Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Суми, СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – 2005. – С. 23–28.
3. Попель П.П., Слободяник М.С. Хімія: підручник за експериментальною програмою для 8 класу середньої загальноосвітньої школи. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 232 с.

УДК 37.033

В.В. Гузь

### **СИСТЕМА ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті визначено дидактичні технології формування екологічної культури учнів старшої школи засобами природничо-наукових дисциплін. Розглянуті можливості інтеграції дидактичних технологій у політехнологію.*

*The article determines didactic technologies for forming ecologic culture of senior pupils. The possibility of integrating with didactic technologies to polytechnology is also anticipated in this article.*

Екологічна освіта за сучасним енциклопедичним визначенням стає дедалі важливішим елементом появи розвиненої екологічної культури і в широкому значенні все частіше охоплює аспекти, що стосуються абсолютної більшості навчального матеріалу середніх і вищих шкіл, оскільки йдеться про формування такого комплексу поглядів, переконань і знань у дітей і молоді, що гарантує їх моральну відповідальність за безпеку життя і постійне піклування про природне середовище як визначальні передумови сподівань



на стійкий розвиток людства. “Екологічна складова” як універсальна і обов’язкова ідея нерозривності людини і природного довкілля та переконання у можливості розвитку людства лише за умови припинення знищення ним природного середовища, має пронизувати всі природничо-математичні та інші дисципліни [5: 248]. Визначна роль у реалізації такої “екологізації” шкільних природничо-наукових дисциплін, як основи екологічної культури старшокласників, належить розробці і впровадженню відповідних дидактичних технологій.

Окремі аспекти проблеми визначення дидактичних технологій екологічної освіти в цілому, формування екологічного світогляду, культури торкалися у своїх працях І.Д.Зверев, О.В.Король, К.В.Корсак, Г.П.Пустовіт, А.В.Степанюк, І.Т.Суравегіна, Л.В.Тарасов, Г.С.Тарасенко, С.В.Шмалей, О.Г.Ярошенко та ін.

У статті будуть визначені дидактичні технології, що мають відношення до формування екологічної компетентності і культури старшокласників засобами природничо-наукових дисциплін а також можливості їх інтеграції на спільній основі.

На рубежі третього тисячоліття невідкладні і кризові екологічні проблеми людської цивілізації від наукових дискусій поступово стали переходити у площину практичної тематики, постановки і часткового вирішення. Відзначимо, що глибина, складність і багатоплановість екологічних проблем, які є для людства у XXI столітті найголовнішим викликом глобального рівня, об’єктивно не дають абсолютної гарантії вірності антикризових рішень, які приймаються на різних рівнях. Разом з тим, засвоєння досвіду вирішення екологічних проблем як на суспільному, так і особистісному рівнях має виключно важливу роль для екологічної освіти старшокласників, оскільки “...в основі усіх сучасних концепцій екологічної освіти лежить пошук виходу із екологічної кризи, розв’язування екологічних проблем [4: 7]”.

Розпізнавання, постановка і розв’язування екологічних проблем повинно стати у центрі дидактичних технологій формування екологічної культури старшокласників у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін. Екологічна освіта у старшій школі буде ефективною і результативною за умови спрямованості на безпосереднє розв’язання як навчальних, так і реальних екологічних проблем, що є в основі сучасної системної екологічної кризи.

“Сподіватися на успіх, коли зусилля, вкладені в освіту, приведуть до реального поліпшення стану навколишнього середовища, можна лише у тому випадку, коли програми екологічної освіти будуть адекватні предмету вивчення, тобто будуть спрямовані на пошук, вивчення і усунення причин екологічних проблем” [там само].

Разом з тим, дослідниками відзначається складність і міждисциплінарний характер екологічних проблем, що є суттєвою перешкодою для введення окремого обов’язкового навчального курсу в сучасній школі. Тому порівняно більш реальним є навчання розв’язуванню екологічних проблем на основі екологізації навчальних дисциплін (аналіз навчальних екологічних ситуацій на уроках з різних предметів); навчальних екологічних проектів і т.д. Причому досвід прийняття рішень, успішного вирішення екологічних проблем може бути покладений в основу становлення компетентності та є альтернативою традиційній освітній технології, де головним є лише знання про проблеми [там само, с.18].

Екологічна компетентність є в основі екологічної культури і мислення, відповідних умінь застосовувати екологічні знання на практиці і може бути визначена, у загальному випадку, на наш погляд, як здатність “бачити”, формулювати і вирішувати екологічну проблему у конкретній навчальній або практичній життєвій ситуації.

Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх закладів передбачено основні групи компетентностей: соціальних, полікультурних, комунікативних, інформаційних, саморозвитку і самоосвіти, продуктивної творчої діяльності [6].

Співставляючи зміст понять екологічної компетентності і основних груп компетентностей, відзначимо системний, комплексний характер їх співвідношень. Екологічна компетентність може бути відображена через основні групи компетентностей, наповнюючи конкретним змістом групу компетенцій продуктивної творчої діяльності.

Так *соціальні компетенції* включають серед багатьох інших: здатність брати на себе екологічну відповідальність, приймати рішення і робити вибір у проблемній екологічній ситуації, безконфліктно вирішувати екологічні життєві ситуації, сприймати екологічні норми демократичного суспільства.

*Полікультурні*: оволодіння досягненнями екологічної культури у поєднанні з розумінням та повагою до матеріальної, духовної, національної культури, людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища.

*Комунікативно-інформаційні* – вміння рольового спілкування на міжособистісному, корпоративному, міждержавному і глобальному рівнях, добувати, осмислювати, опрацьовувати і використовувати інформацію з різних джерел з метою вирішення екологічних проблем.

*Саморозвитку і самоосвіти* – мати потребу і готовність до безперервної екологічної освіти протягом усього життя.

*Продуктивної творчої діяльності* – здатність до екологічного мислення, самостійного виявлення, формулювання і розв'язування екологічних проблем у конкретній навчальній або практичній життєвій ситуації (через складання і розв'язування навчальних задач і завдань з екологічним змістом, творчі навчальні проекти, використання рольових ігор у проектній технології – “Екологічна експертиза технічного проекту” та ін.).

Таким чином, складання і розв'язування навчальних задач і завдань з екологічним змістом у навчанні природничо-наукових дисциплін є дієвою наскрізною міждисциплінарною дидактичною технологією формування, в першу чергу, екологічної компетентності, як фундаментальної основи екологічної культури старшокласників. Така технологія безпосередньо пов'язана з узагальненою освітньою технологією проблемного навчання, задачною технологією, проектною технологією та технологією розвитку дивергентного, креативного (творчого) мислення учнів на прикладі екологізації змісту предметів природничо-наукового циклу старшої школи.

Слід відзначити, що технологія розв'язування і постановки навчальних завдань і задач екологічної тематики має безпосередній зв'язок з іншою, так званою “м'якою” дидактичною технологією за Дж.Брунером, яка була виокремлена ним у дослідженні проблем культури освіти в цілому [1].

Видатний дидакт сучасної природничо-наукової освіти приходиться до важливого висновку, що під час навчання шкільних предметів природничо-наукового циклу повинна існувати певна технологія, що забезпечує найкращі результати навчання. Автор називає її “м'якою технологією”, що термінологічно стосується, у першу чергу, на нашу думку, взаємодії учасників дидактичного процесу, яка в кінцевому рахунку наближається до суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учня і зрештою стає нею.

Суттєвим компонентом “м'якої технології”, на думку автора, є відхід у дидактичному процесі від розуміння науки як певного закінченого продукту, як набору готових відповідей на стандартні запитання, перенесення основного акценту на розкриття внутрішніх пружин, що задають напрям наукового пошуку, і на виявлення загальної методології дослідження. Перший принцип визначеної технології звучить так: “Мистецтво ставити запитання не менш важливе, ніж мистецтво давати на них адекватні відповіді” [там само, с.151]. Така “м'яка технологія”, на думку автора, передбачає схожі на дискусії обговорення учнями навчальних ситуацій, зсув фокусу уваги з розгляду природи, як вона об'єктивно існує, на сам процес пізнання, аналіз наукової творчості. Сам процес наукового пошуку уподібнюється створенню оповідання і включає моменти висунення гіпотез, їх перевірки, уточнення, упорядкування. Звідси і важливий висновок дослідника, який ми повністю поділяємо: “...Викладання наукових дисциплін слід будувати так, щоб воно не зводилося просто до демонстрації готових продуктів пізнання, до набору сухих фактів і теорій. У ньому повинно бути відображення і живий пульс дослідницької думки” [там само, с.150].

Така “м’яка технологія”, на нашу думку, у найбільш повній мірі може бути реалізована під час розгляду основ екологічних знань засобами нарративу (зокрема у спеціальних елективних курсах, посібниках і т.п.).

Л.В.Озадовська у своєму філософському дослідженні [7] на матеріалах природничих наук та гуманітарних дисциплін обґрунтовує парадигмальний статус діалогу у сучасному мисленні. Автор доводить, що як спосіб мислення діалог властивий природничому і так само гуманітарному пізнанню на спільному підґрунті структурованості свідомості людини в нейрофізіологічному, психологічному та гносеологічному зрізах.

І.О.Гашенко і А.І.Павленко діалогічний підхід ставлять в основу загальної технології гуманітаризації навчання природничих дисциплін у загальноосвітній середній школі [2].

Порівнюючи таку технологію з педагогічною технологією “Діалогу культур”, автори поширюють і доповнюють її принципи застосування для випадку діалогу природничо-наукового, технічного та гуманітарного знання, їх методів отримання, а також відповідних культур у шкільній природничо-науковій освіті старшокласників. При цьому використовуються можливості екстраполяції та розширення технології “Діалогу культур” для реалізації завдань гуманітаризації природничо-наукової освіти:

По-перше, діалог може виступати у вигляді форми організації навчання природничо-наукових дисциплін на рівні педагогіки співробітництва, суб’єкт-суб’єктних відносин вчителя і учня.

По-друге, визначення самої суті і смислу засвоєваних змістовних природничо-наукових понять в технології гуманітаризації природничо-наукової освіти (далі – ТГПНО) відбувається у процесі творчого формування цих понять самим учнем (технологія розвивального навчання, теоретичного (змістовного) узагальнення за В.В.Давидовим).

По-третє, діалог природничо-наукової і технічної та гуманітарної культур у контексті сучасної культури може розгортатися навколо основних питань буття, основних “точок здивування”, “вічних проблем” (технологія проблемного навчання). Такими “точками здивування” можуть бути глобальні проблеми і виклики розвитку людської цивілізації, взаємодії технічної і екологічної культури, гуманітарні катастрофи і т.п.

Четверте: в ТГПНО у творчому діалозі і вирішенні проблем з носієм гуманітарного знання і освіти (художником) виступає теоретик природничо-наукового і технічного знання (технократ).

П’яте: ТГПНО передбачає використання навчальної рефлексії учнів як їх внутрішнього діалогу у процесі сходження на більш високий рівень природничо-наукового пізнання.

У своєму дисертаційному дослідженні теоретичного спрямування І.О.Гашенко подає проект технології гуманітаризації природничо-наукової освіти в старшій школі, та відповідні вимоги і загальні класифікаційні критеріальні принципи [3]. Така технологія має бути комплексною (політехнологією) як результат інтеграції кількох педагогічних технологій: 1) загальнопедагогічної гуманітарної технології “діалогу культур”, її поширенням і конкретизованим перенесенням на природничо-наукову освіту – через діалог природничо-наукової і технічної культур та гуманітарної культури; 2) гуманістичної педагогічної технології; 3) особистісно орієнтованої педагогічної технології; 4) загально-педагогічних технологій проблемного навчання та розвивального навчання.

Проведений аналіз принципів-вимог до проектування такої технології дає підстави стверджувати про можливість її подальшої конкретизації в екологічній освіті і формуванні екологічної культури старшокласників засобами вивчення природничо-наукових дисциплін.

Для формування екологічної культури старшокласників дана політехнологія, на нашу думку, може бути ефективно конкретизована, доповнена і розвинена як технологія формування екологічної культури у навчанні природничо-науковим дисциплінам старшокласників (далі ТФЕКНПНД).

Отже, технологія формування екологічної культури старшокласників у навчанні природничо-науковим дисциплінам старшокласників є політехнологією, що інтегрує в собі

загальнопедагогічні і дидактичні: 1) гуманітарну технологію “діалогу культур” – через діалог природничо-наукової і технічної культури і гуманітарної за змістом екологічної культури; 2) гуманістичної педагогічної технології; 3) особистісно орієнтованої педагогічної технології (як на рівні педагогічної взаємодії і спілкування, так і на рівні формування екологічного мислення і світогляду особистості старшокласника); 4) дидактичної задачної технології, що передбачає цілеспрямовану трансформацію навчального матеріалу природничо-наукових дисциплін з екологічним змістом і екологічних проблем у систему навчальних задач і завдань; 5) дидактичної технології проблемного навчання, спрямованої на постановку і розв’язування навчальних різнорівневих екологічних проблем; 6) дидактичної технології навчальних проєктів, спрямованої на творчу інтеграцію екологічного змісту природничо-наукових дисциплін та творчий рівень постановки, вирішення і відповідної рефлексії і презентації комплексних екологічних проблем; 7) “м’якої” дидактичної технології (за Дж.Брунером), що передбачає відхід у дидактичному процесі від розуміння природничо-наукового і екологічного знання як деякого закінченого продукту і набору готових відповідей на стандартні запитання екологічного характеру з перенесенням основного акценту на розкриття внутрішніх пружин, що задають напрям наукового пошуку, і на виявлення загальної методології дослідження.

Змістовним ядром компонентів політехнології є суб’єктний досвід розпізнавання, постановки (формулювання) і розв’язування екологічних проблем у природі під час вивчення природничо-наукових дисциплін.

На прикладі експертного загального наповнення соціальних і полікультурних груп компетентностей у практиці навчання природничонауковим дисциплінам, зробленого І.В.Родигіною [8], нами була розроблена порівняльна таблиця вибраних компонентів цих компетентностей, що мають безпосереднє (напівжирний шрифт у текстовому наповненні таблиці 1), опосередковане (курсив у текстовому наповненні таблиці 1) або потенційно можливе (звичайний шрифт) відношення до технологій формування екологічної компетентності і культури старшокласників у навчанні науково-природничим дисциплінам.

Відзначаючи певну фрагментарність безпосереднього і опосередкованого відображення ТФЕКНПНД у навчанні окремим дисциплінам, стосовно природничо-наукового циклу в цілому, за нашими результатами проведеного контент-аналізу компонентного наповнення соціальних і полікультурних груп компетентностей (див. таблицю), контури такої інтегральної політехнології підтверджуються.

Висновки. Система дидактичних технологій формування екологічної культури старшокласників у навчанні природничо-науковим дисциплінам старшокласників має спільні інтегральні ознаки політехнології, що поєднує на основі екологічної компоненти змісту освіти і розгляду екологічних проблем: а) гуманітарну технологію “діалогу культур”; б) гуманістичну педагогічну технологію; в) особистісно орієнтовану педагогічну технологію; г) дидактичну задачну технологію; д) дидактичну технологію проблемного навчання; е) дидактичну технологію навчальних проєктів; ж) “м’яку” дидактичну технологію (за Дж.Брунером).

Наскрізною інгруючою ідеєю і ядром компонентів політехнології є розвиток суб’єктного досвіду розпізнавання, постановки (формулювання) і розв’язування екологічних проблем у природі під час вивчення природничо-наукових дисциплін і на практиці.

Визначені у статті дидактичні технології, що мають відношення до формування екологічної компетентності і культури старшокласників засобами природничо-наукових дисциплін, а також можливості їх інтеграції на спільній основі потребують подальшого обґрунтування та запровадження в навчально-виховний процес школи.

**Використання технологій навчання науково-природничим дисциплінам у формуванні екологічної компетентності і культури старшокласників (на прикладі соціальних і полікультурних груп компетентностей)**

Групи	Фізика	Хімія	Біологія	Географія
1	2	3	4	5
<b>Соціальні</b>	<p>1. Вибір учителем завдань, які передбачають для учнів самостійний пошук їх розв'язання.</p> <p>2. Надання учням можливості обрання варіанту завдання чи шляху розв'язання задач.</p> <p>3. Надання учням можливості вибору творчих чи експериментальних завдань.</p> <p>6. Залучення дітей до роботи в групах.</p> <p>7. Надання учням можливості виявлення ініціативи.</p> <p>8. Практикування доручень учням, наприклад, "консультант" тощо.</p> <p>9. Практикування виховних годин у формі дискусій.</p> <p>10. Проведення виховних заходів, предметних тижнів, у яких передбачається самостійна активна діяльність учнів.</p>	<p>1. Стимулювання учнів до самостійного прийняття тактичних та стратегічних рішень: як навчатися, чому навчатися, який шлях у житті обрати.</p> <p>3. Використання життєвих ситуацій, пов'язаних із властивостями та використанням речовин.</p> <p>4. Використання різнорівневих навчальних та контролюючих завдань.</p> <p>5. Стимулювання толерантного ставлення учнів до різноманітних проявів життя, пом'якшення проявів підліткового максималізму. (із 5 компонентів)</p>	<p>1. Сприяння формуванню свідомого ставлення учнів до власного здоров'я.</p> <p><b>2. Сприяння формуванню свідомого ставлення до природи, її багатств та її захисту.</b></p> <p><b>3. Залучення учнів до природоохоронних заходів ("Первоцвіт", "День птахів", "День Землі" тощо.</b></p> <p>4. Використання групових форм навчання.</p> <p>5. Проведення нестандартних уроків, які передбачають формування власної позиції, конкретні прояви особистісної активності учнів.</p>	<p>1. Залучення дітей до проведення нестандартних уроків: уроків-подорожей, фестивалів, ігор, театралізацій, телевізійних мостів тощо.</p> <p>3. Проведення екскурсій на виробництво, особливо під час вивчення економічної географії.</p> <p>4. Стимулювання ініціативи дітей: проведення диспутів, марафонів ідей тощо.</p> <p><b>5. Організація екологічної стежки.</b></p> <p><b>6. Організація природоохоронної, краєзнавчої та туристичної роботи.</b></p> <p>7. Стимулювання суспільної активності учнів.</p>

1	2	3	4	5
<b>Полікультурні</b>	<p>2. Використання художньої літератури в процесі викладання фізики.</p> <p><b>5. Розв'язання задач екологічного змісту.</b></p> <p>8. Проведення інтегрованих уроків “Фізика і лірика”, “Фізика і музика” тощо.</p> <p>10. Характеристика значення конкретних фізичних явищ та відкриттів у повсякденному житті.</p>	<p>1. Використання у процесі викладання хімії віршів, приказок, уривків з творів художньої літератури для ілюстрації конкретних природничо-наукових явищ, що вивчаються, для пояснення їх хімічної сутності, для формулювання якісних та кількісних задач, для визначення наукової обґрунтованості тексту.</p> <p>5. Висвітлення зв'язку хімії з іншими природничо-науковими та суспільними дисциплінами.</p> <p>6. Проведення позакласних заходів, хімічних тижнів, хімічних вечорів із залученням інформації, пов'язаної з розвитком культури, мистецтва та впливом хімії на цей розвиток та навпаки.</p> <p>7. Висвітлення значення хімії для розвитку цивілізації, проведення уроків ужиткової хімії.</p>	<p>2. Використання в процесі викладання біології елементів народознавства.</p> <p>4. Використання завдань, спрямованих на формування здорового способу життя учнів.</p> <p>5. Проведення інтегрованих уроків, використання художньої літератури, що містить описи певних біологічних об'єктів чи явищ.</p> <p><b>8. Характеристика зв'язку природи та культури, значення біологічних дисциплін для розвитку цивілізації.</b></p>	<p>1. Використання досягнень культури країни, що вивчається (прослуховування музичних фрагментів, демонстрація слайдів архітектурних пам'яток тощо).</p> <p>2. Проведення інтегрованих уроків, наприклад, географія – іноземна мова з теми “Велика Британія” ...</p> <p>3. Проведення узагальнюючих уроків, наприклад, “Фестиваль народів світу”.</p> <p>7. Проведення дидактичних ігор.</p> <p>8. Реалізація роботи в групах з диференціюванням тематики, наприклад, вивчення побуту, звичаїв, традицій народів.</p> <p>9. Стимулювання учнів до опрацювання питань полікультурного характеру в періодичній пресі.</p>

## ЛІТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Культура образования. – М.: Просвещение, 2006. – 223с.
2. Гашенко І.О., Павленко А.І. Технологія гуманітаризації навчання природничих дисциплін у загальноосвітній середній школі // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя: Х-Принт. – 2004. – Вип.31. – С.183-189.
3. Гашенко І.О. Педагогічні умови гуманітаризації природничо-наукової освіти старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах України. Дис. ... канд. пед. наук: (13.00.01). – Запоріжжя, 2005. – 198 с.
4. Ермаков Д.С., Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Учимся решать экологические проблемы. – М.: Школьная пресса, 2002. – 112 с.
5. Корсак К.В. Екологічна освіта // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.248-249.
6. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти //Директор школи. – 2000. – №39-40. – 126 с.
7. Озадовська Л.В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні: Монографія. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2007. – 167 с.
8. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. група “Основа”, 2006. – 96 с.

УДК 373.51.026:5(045)

С.Г. Дехтяренко

### **ДИФЕРЕНЦІЙОВАНІ ЗАДАЧІ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЧИННИК ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

*У статті виділені основні вимоги до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з розв'язування навчальних задач; розглянуті класифікації диференційованих задач; представлена авторська класифікація, на основі якої запропоновані варіанти організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках дисциплін природничонаукового циклу залежно від підходу до диференціації задач.*

*The basic requirements to the organization of the educational cognitive activity of the students in the solution of the educational tasks are selected in the article; the classifications of the differentiated tasks are considered; the author's classification of the represented variants of the organization of the educational cognitive student's activity at the lessons of the subject of the natural cycle is performed.*

Однією з проблем, що визначають сучасну кризу національної системи загальної освіти, є відчуження учня від процесу навчання, що задається йому зовні. Провідна ідея традиційного навчання – “навчити всіх усьому, в однаковому обсязі й за один і той же час”; основна форма навчання – трансляція інформації вчителем у готовому вигляді; правова норма – чіткі й формально визначені вікові й часові межі навчання. Як результат: традиційна школа виховує бездумного споживача знань, орієнтованого на засвоєння запропонованої вчителем інформації, на використання репродуктивних способів діяльності. Сформована практика освіти суперечить соціальному замовленню на конкурентноздатну особистість, готову до постановки й досягнення власних цілей, усвідомленню й ефективному рішенню життєвих, професійних завдань.

Для рішення даного протиріччя потрібний інноваційний, суб'єктно-орієнтований підхід до навчання, у рамках якого учень стає суб'єктом самостійної навчально-пізнавальної діяльності (НПД), а вчитель – організатором навчального середовища, яке стимулює цю діяльність. Кожний учень повинен створити свій власний зміст освіти, в індивідуальному темпі й на обраному рівні складності, що пред'являється у формі творчих продуктів НПД.

Численні дослідження дидактів і методистів доводять, що створення сприятливих умов для навчання і розвитку особистості пов'язане зі здійсненням диференційованого підходу до учнів у процесі управління їх НПД.

Ідея управління НПД учнів знайшла своє відбиття ще в працях Я. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дистервега. Ян Коменський створив свою педагогічну систему, у якій розробив і теоретично обґрунтував єдність педагогічної організації, змісту й методів навчання на різних щаблях освіти. Він розробив варіанти сполучення на заняттях групової та індивідуальної форм навчальної роботи, що стимулюють активну пізнавальну й практичну діяльність учнів, об'єднаних за віковими ознаками їхнього розвитку [3: 281-293]. Подальший розвиток педагогічної організації пізнавальної діяльності є в працях швейцарського педагога Й. Песталоцці, що вперше організував групову діяльність із урахуванням розвитку розумових здібностей учнів [3: 293-303]. Адольф Дистервег розвив ідею педагогічної активізації НПД з урахуванням самостійності роботи. Він заклав передумови розвиваючого навчання, у якому було відведено багато місця проблемам розвитку творчості на уроках, уперше показавши, що перетворюючий характер діяльності завжди пов'язаний з активністю суб'єкта: "Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Усякий, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою" [3: 448-449]. К.Д. Ушинський із психологічних і педагогічних позицій обґрунтував необхідність раціонального сполучення різних форм НПД школярів на уроці, рекомендував застосовувати групову навчальну роботу з урахуванням пізнавальних сил учнів [9: 122].

Проблему активізації НПД в контексті її диференціації розглядали такі педагоги, як В.І.Водовозов, А.Я.Герд, П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт та ін.

Сучасними психологами і дидактами обґрунтовані різні засоби оптимізації НПД, а саме: формування пізнавальних потреб (П.Я. Гальперін, М.І. Махмутов, Г.І. Щукіна та ін.); поєднання індивідуальних та колективних форм діяльності (Л.П. Арістова, Є.Д. Маргуліс, Я. Скалкова та ін.); організація проблемного навчання (А.М. Алексюк, І.Я. Лернер, В.І. Лозова, М.І. Махмутов та ін.); організація різних форм навчальної діяльності (І.М. Чередов, О.Г. Ярошенко та ін.); диференціація НПД (Б.П. Ананьєв, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, І.Е. Унт та ін.); актуалізація НПД застосуванням навчальних задач (О.Г. Балл, І.Я. Лернер, Г.С. Костюк, В.А. Моляко, О.М. Матюшкін, Є.І. Машбіц, Л.М. Фрідман та ін.).

У сучасній методиці навчання природничим дисциплінам питання організації НПД учнів знайшло відображення в роботах відомих українських учених Н.М. Буринської, Л.П. Величко, С.У. Гончаренка, А.К. Грабового, О.І. Ляшенка, Н.І. Лукашової, Н.І. Шиян, О.Г. Ярошенко та ін. Але диференційовані задачі як засіб організації НПД учнів ще не були предметом цілісного дослідження у теорії та методиці навчання природничим дисциплінам, що і обумовило вибір теми нашої статті.

Завдання дослідження полягає в обґрунтуванні системи впровадження диференційованих задач у навчальний процес при викладанні природничих дисциплін, як дидактичного чинника організації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.

І.Ф. Харламов визначає НПД як "...цілеспрямовану й мотивовану систему дій учня, спрямовану на оволодіння науковими знаннями, уміннями й навичками, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, світогляду й морально-естетичних поглядів і переконань за допомогою розв'язування навчальних задач" [11: 138]. Структура НПД учня при розв'язуванні навчальних задач складається із пізнавальних потреб, навчальної задачі, навчальних мотивів, навчальних дій і операцій [11]. У своєму дослідженні ми спирались на основні положення теоретичної моделі НПД тих, хто навчається, розробленої В.Я. Ляудисом [7: 4]: а) навчання в його організованих формах – активна діяльність самого учня, а вчитель виступає в ролі організатора цієї діяльності; б) предмет і результат НПД – суб'єкт діяльності, що піддається (як предмет) перетворенню завдяки діяльності і який наприкінці навчання з'являється в зміненому виді (як результат НПД); в) основний показник успішної НПД і її



результат – вміння учня мислити, творчо вирішувати пізнавальні й практичні задачі, вільно й самостійно орієнтуватися в наукових і практичних проблемах, а знання – матеріал і засіб мислення; г) одиниця НПД – навчальна задача, її розв’язування спрямоване на зміну самого діючого суб’єкта – на оволодіння ним насамперед способами розумових дій (життєві задачі, як правило, спрямовані на зміну предмета); г) процес НПД – це дії учня з розв’язування навчальних задач у зовнішньому предметному плані з поступовим переносом цих дій у внутрішній, розумовий план, тобто, перетворення навчальних дій у власні знання, уміння й навички; д) засвоєні знання, уміння й навички – це розумові дії, які відбуваються у внутрішньому плані свідомості, без опори на зовнішні засоби, і являють собою перетворені в результаті НПД зовнішні предметні дії.

На основі цієї моделі ми можемо виділити основні вимоги до організації НПД учнів з розв’язування навчальних задач: 1) методи і прийоми навчання повинні стимулювати активну пізнавальну діяльність учня; 2) контроль процесу навчання і оцінка його результатів повинні проводитися не за такими формальними і випадковими показниками, як уміння учня відтворювати ті або інші заучені знання, а уміння використовувати знання при аналізі і оцінці реальних явищ, поясненню яких служать ці знання; 3) навчання не повинне зводитися до повідомлення наукових знань у готовому вигляді для пасивного сприйняття і безпосереднього запам’ятовування їх школярами, а представляти навчальні задачі, які вони повинні навчитися розв’язувати, щоб оволодіти не окремим, а загальним способом розв’язування широкого кола конкретних задач даного класу; 4) методика навчання повинна об’єднувати в єдину навчальну дію процес засвоєння знань і процес придбання уміння практичного використання цих знань, завдяки чому знання виявляються засвоєними як результат їх практичного застосування в навчальній діяльності; 5) методика навчання повинна будуватися з урахуванням того, що знання, уміння і навички повинні пройти відпрацювання в зовнішньому, матеріальному плані (на реальних предметах або їх заступниках – навчальних задачах) і лише завдяки такому відпрацюванню стати засобом розвитку особистості.

Всі ці окремі положення підводять нас до таких висновків: навчання може бути ефективним тоді, коли воно будується на методах і формах, що активізують діяльність самого учня; основний засіб організації НПД при викладанні дисциплін природничого циклу – навчальна задача.

Але аналіз досліджень сучасних науковців і досвід роботи в післядипломній освіті вчителів дозволяє нам зауважити, що в шкільній практиці стосовно природничих дисциплін, незважаючи на велику увагу до застосування навчальних задач, як засобу формування НПД, часто спостерігається створення навчальних планів без проектування рівнів розвитку особистості, уніфікація способів і темпу опанування змісту навчання, спрощений підхід до вивчення особистості учнів, за якого враховуються надто узагальнені характеристики – дисциплінованість і академічна успішність [2; 5; 6; 7; 12 та ін.], що призводить до ігнорування можливостей особистості, до послаблення мотивації.

Академічна успішність, яка є об’єктивним показником актуальної зони інтелектуального розвитку учнів, є важливою в організації їхнього типологічного групування для виконання диференційованих завдань, спроектованих за різними рівнями засвоєння [7]. Але навчальні успіхи є результатом взаємодії генетично заданих психофізіологічних якостей та умов розвитку, і тому цей показник не дає відповіді на запитання про співвідношення задатків та умов навчання у формуванні знань. На нашу думку, актуальний фонд дійових знань міг би бути критерієм інтелектуального розвитку учнів за умови залучення диференційованих дидактичних засобів та форм під загальною егідою проблемно-пошукового, комунікативного, розвивального типу НПД на уроках.

Тобто, організовуючи НПД учнів, учитель має справу з особистістю учня, пізнавальна й навчальна діяльність якого неподільно пов’язана з його здібностями, потребами й інтересами, тому диференціація навчання є нагальною потребою як вчителя, так і того, хто навчається.

Науковцями виділено два терміни: “зовнішня диференціація” (створення спеціальних диференційованих класів, шкіл для задоволення різнобічних інтересів, здібностей і нахилів учнів) і “внутрішня диференціація” (створення умов для розвитку індивідуальності в звичайних класах) [2].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо особливості внутрішньої диференціації і під диференційованим навчанням розуміємо таку спеціально організовану НПД, яка, враховуючи індивідуальні відмінності, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня й передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і методів навчання відповідно до типологічних особливостей учнів.

Ми вважаємо, що одним із аспектів організації НПД учнів на уроках природничого циклу є диференційоване навчання, яке ми пов'язуємо з диференціацією навчального матеріалу. Диференціація навчального матеріалу відбувається через надання групам різнорівневих задач, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Аналіз літературних джерел дав змогу переконатися у відсутності єдиного підходу до диференціації задач. Розглянемо класифікації диференційованих задач, пропонувані сучасними науковцями:

- 1) за змістом; за кількістю задач; за ступенем їх складності; за ступенем самостійності їх виконання [10];
- 2) задачі різного рівня складності; задачі з різною мірою допомоги вчителя [7];
- 3) задачі за рівнем використання алгоритмів; задачі за різним обсягом розв'язування (повний, частковий розв'язок); різноопераційні задачі (розв'язувати задачу одним, двома, трьома способами); задачі за рівнем засвоєння [2];
- 4) за ступенем складності задачі; за ступенем самостійності виконання її учнем [6];
- 5) залежно від ступеня самостійності їх виконання учнями: а) інструктивні задачі (зі зразком способу дії; з алгоритмом виконання; з теоретичною довідкою); б) задачі з різноманітними елементами допомоги (з додатковою конкретизацією; з репродуктивними питаннями; з допоміжними вправами; з допоміжними вказівками); в) задачі з наявними елементами, що потребують самостійного пошуку відповідей (з допоміжними запитаннями, які вимагають порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення, доведення; із застосуванням вибору розв'язування; із застосуванням класифікації) [5];
- 6) відтворювальні задачі за зразком; реконструктивно-варіативні задачі; евристичні задачі; творчі (дослідницькі) задачі [8];
- 7) інструкційні (із зразком способу дій (з додатковою конкретизацією); з алгоритмом виконання; з теоретичною довідкою (з репродуктивними запитаннями, з допоміжними вправами, з допоміжними вказівками); творчі (задачі, які припускають кілька способів розв'язування і вибір раціонального; задачі, спрямовані на розвиток і застосування розумових дій) [12].

Ґрунтуючись на вищевикладені розробки науковців і власний педагогічний досвід, ми пропонуємо таку класифікацію диференційованих задач: *за обсягом інформації* (поглиблений, достатній, максимальний), *за рівнем допомоги* (самостійне виконання, епізодичне підказування, постійна робота з учителем); *за рівнем використання алгоритму* (вказується лише умова задачі; умова та алгоритм розвитку; умова, алгоритм та дидактичний матеріал); *за обсягом розв'язання* (повний розв'язок, частковий); *за темпом вивчення* (випереджаюче, адекватне, з відставанням); *за рівнем засвоєння пізнавальної діяльності* (пошуковий, евристичний, алгоритмічний, копіювальний) тощо.

Розглянемо декілька варіантів організації НПД, спираючись на різні підходи до диференціації задач: за рівнем засвоєння пізнавальної діяльності: пошуковий, евристичний, алгоритмічний, копіювальний; за рівнем допомоги: самостійне виконання, епізодичне підказування, постійна робота з учителем.

Враховуючи досвід В.П. Беспалько [1], ми вважаємо, що використання репродуктивної або продуктивної діяльності щодо розв'язування навчальних задач можна зумовити варіантами представлення в задачах їх компонентів. Ґрунтуючись на цьому, ми виділимо чотири послідовні рівні засвоєння НПД як здатності учня розв'язувати різні задачі: 1) копіювальний (репродуктивна діяльність з підказкою) – у задачі задані мета, ситуація і дії з її розв'язування; учень робить умовивід щодо відповідності всіх трьох компонентів у структурі задачі; 2) алгоритмічний (репродуктивна діяльність по пам'яті) – у задачі задані мета і ситуація; учень застосовує раніше засвоєні дії з її розв'язування; 3) евристичний (продуктивна діяльність: застосування засвоєних знань і дій у новій ситуації) – у задачі є мета, але не зрозумілі умови, в яких ця мета може бути досягнута; учень уточнює ситуацію і застосовує раніше засвоєні дії для розв'язування цієї нетипової задачі; 4) пошуковий (продуктивна діяльність: створення суб'єктивно нової інформації) – у задачі мета діяльності відома лише в загальній формі; учень знаходить відповідні умови і дії, що ведуть до досягнення мети.

Для впровадження диференційованих задач, які ми класифікували “за рівнем допомоги” в навчальний процес необхідне удосконалення системи методів і принципів НПД учнів. У системі формування методів пізнавальної діяльності (МПД), ми виходимо із трьох рівнів пізнавальної самостійності (ПС): 1) постійна робота з учителем – копіювальна діяльність; 2) епізодичне підказування – відтворюючо-творча діяльність; 3) самостійне виконання – конструктивно-творча діяльність і відповідних їм трьох етапів навчальної роботи, що утворюють систему ПС у навчанні школярів.

В організації роботи системи формування МПД і принципів НПД істотну роль відіграє підготовчий етап. Для самостійного застосування учнями знань при розв'язуванні задач необхідно спочатку навчити їх прийомам самостійної роботи з досліджуваної дисципліни (у нашому випадку – хімії, фізики, біології).

Завданнями пропедевтики системи МПД і принципів НПД є: а) ознайомлення з формами процесуальної діяльності; б) навчання розпізнаванню типів пізнавальних задач; в) навчання вибору необхідних шляхів розв'язування задач.

У дослідженнях І.М. Чередова [12] переконливо доведено, що розпізнавання типу пізнавальної задачі забезпечує успіх її розв'язування. Тому вчителю необхідно не тільки акцентувати увагу на процесуальній стороні НПД, але й докладно пояснювати, які задачі вважаються типовими, як розчленувати дану задачу на сукупність типових.

Застосування системи МПД без підготовчого етапу вкрай утруднене й менш ефективне, тому що вміння “бачити” тип задачі значною мірою визначає вибір методу її розв'язування. Ознайомлення учнів з формами процесуальної діяльності дає змогу уявити не тільки способи навчання МПД, але й творчо застосовувати їх у різних ситуаціях.

Найнижчим рівнем ПС є копіююча самостійність, що виявляється в здібності до копіювання всіх конкретних зразків пізнавальних дій. На прикладі конкретної пізнавальної задачі учні застосовують знання, одержані в результаті пропедевтичної роботи, відпрацьовують уміння виділяти логічні елементи задачі і складають вказівки до кожної пізнавальної операції. Ця первинна робота звичайно ведеться колективно з метою доведення до всіх зразків пізнавальної дії і попередження щодо запам'ятовування неправильних пізнавальних дій деякими учнями. Подальша робота залежно від складності матеріалу, що вивчається, організовується по-різному: частково-пошуковим методом або частково самостійно, консультуючись з товаришами і педагогом. Проте обов'язковою у всіх випадках є завершальна узагальнююча бесіда вчителя із залученням у неї максимального числа учнів.

Другим рівнем ПС є відтворюючо-творча, що виявляється в самостійному виборі, складному перенесенні і складанні суб'єктивно нових МПД за наявними прикладами розв'язування пізнавальних задач. Уже на першому рівні копіюючої самостійності учні стикаються з необхідністю узагальнення конкретних прийомів, бо просте перенесення аналогій обмежене. На задачах принципово схожого змісту необхідно вчити учнів бачити загальні закономірності, виконувати складні перенесення. Конкретні прийоми при цьому

трансформуються в узагальнені, тобто в методи. Робота з конкретними прийомами НПД вимагає в основному репродуктивної діяльності учнів. Поступове узагальнення прийомів НПД знімає “жорсткість” приписів, продукуючи елементи творчого мислення. Окремі уміння удосконалюються, систематизуються і утворюють принцип відтворюючо-творчої НПД. Для учнів з високим рівнем абстрактно-теоретичного мислення, робота з конкретними прийомами повинна бути менш тривалою. Високий рівень розвитку учнів дозволяє їм раніше абстрагуватися від змісту задачі, бачити те загальне, що об’єднує різні, на перший погляд, задачі, уміти вибрати потрібний метод. Запам’ятовуються при цьому загальні методи розв’язування цілого класу пізнавальних задач з фізики, хімії, біології, що сприяє формуванню природничонаукового мислення.

Вищим рівнем ПС є конструктивно-творча, що полягає в конструюванні нових складних методів шляхом поєднання і деякої зміни вже відомих МПД.

При розв’язуванні навчальних задач різної складності учні не тільки використовують готові, відпрацьовані МПД, але й змінюють їх: скорочують або додають приписи з урахуванням конкретної задачі, сполучають декілька простих методів в один складний і, нарешті, створюють новий, суб’єктивно невідомий МПД, тобто проявляють конструктивну творчість. Вчителем основна увага приділяється розвитку конструктивно-творчої ПС, навчанню методам аналітичного, логічного підходу до створення суб’єктивно нових методів розв’язування пізнавальних задач.

Критерієм “виходу” на кожен рівень ПС служить виконання вільного перенесення відповідної складності.

Оволодіння методами і принципами НПД дозволяє учням виділити головне у розв’язуваній задачі, поглиблює знання, покращує запам’ятовування і приводить в певну систему потік інформації, що до них поступає.

Вибір методів навчання при організації НПД з розв’язування задач школярів залежить від того, яку позицію учні займають у педагогічній ситуації: пасивного сприйняття і засвоєння інформації, що надається ззовні; активного самостійного пошуку, виявлення і використання інформації; організованого ззовні направлено пошуку, виявлення і використання інформації.

Перша позиція учня вимагає при організації НПД застосування таких методів навчання, як повідомлення, роз’яснення, подання, показ, постановка; друга – методів стимулювання: пробудження інтересу, здивування, цікавості; третя – методів педагогічного керівництва: постановка проблем і задач, обговорення і дискусія, спільне планування, консультація і ін.

При цьому, кількість розв’язуваних задач для розвитку НПД не має принципового значення, а має значення формування якщо не у всіх, то у більшості учнів уміння знаходити підхід до рішення будь-якої задачі. Досягається це перш за все за рахунок відбору задач на основі їх попередньої типізації, яку ми запропонували у попередньому викладі. Система задач підбирається так, щоб вони, по-перше, були “прив’язані” до теоретичного курсу, по-друге, щоб розв’язування кожної попередньої задачі готувало до сприйняття і розв’язування нових задач, і, по-третє, щоб вони враховували початковий рівень готовності учнів до їх розв’язування (готовності як навчальної, так і психологічної). Якщо запропоновану задачу ніхто з класу розв’язати не може, то педагог не поспішає замінити її простішою, а продовжує роботу з нею в плані дослідження явних і прихованих умов і взаємозв’язків між даними і лише потім, якщо рішення не знайдено, пропонує її спростити. Якщо і у такому вигляді задача не розв’язується учнями самостійно, то вона спрощується ще раз. Причому способи спрощення шукають самі учні. І так продовжується до тих пір, поки задача не буде розв’язана. Потім здійснюється зворотна процедура поступового ускладнення задачі за рахунок раніше створених умов. У цьому процесі спрощення і подальшого ускладнення задачі і здійснюється взаємодія учнів з об’єктом діяльності і пізнання і формується узагальнене уміння підходити до розв’язування будь-якої задачі [4: 143].

Така організація роботи дає змогу вчителю одночасно працювати з усіма учнями класу і створити кожному школяреві умови для навчання на посильному для нього рівні. Зважаючи на рівень навчальних досягнень та індивідуально-психологічні особливості школярів, необхідно добирати диференційовані задачі, які забезпечать працездатність і сприятимуть засвоєнню природничих знань. Такий підхід дає можливість для вчителя: своєчасно виявляти прогалини в знаннях учнів і намічати шляхи з їх ліквідації; створити ситуацію успіху для невпевнених у собі дітей, що сприяє реалізації їх потенціалу; вибрати стратегію розвитку для обдарованих дітей згідно з їх нахилами та інтересами.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації НПД діяльності учнів на уроках природничонаукового циклу предметів. Актуальним вбачаємо дослідження цієї проблеми у виявленні впливу різних видів диференціації навчальних задач на результати засвоєння природничонаукових знань учнями з різним рівнем навчальних досягнень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Беспалько В.П., Татур Ю.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. – М.: Наука, 1991. – 144 с.
2. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутнього вчителя початкових класів: Автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 37 с.
3. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
5. Латохіна Л.Г. Класифікація диференційованих завдань для самостійної роботи з математики // Початкова школа. – 1984. – № 9. – С. 39-45.
6. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня / За ред. О.Я. Савченко. – К.: Рад. школа, 1990. – 158 с.
7. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. – М.: Мысль, 1989. – 240 с.
8. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2 Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. – К.: Академія, 2000. – 542 с.
11. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие, 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.
12. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. – Омск: Западно-Сибирское книжное изд-во, 1973. – 155 с.

**УДК 371.26:004**

**В.С. Єфіменко**

### ***АВТОМАТИЗОВАНЕ ТЕСТУВАННЯ У СИСТЕМІ ПОТОЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНФОРМАТИКИ***

*Застосування автоматизованого тестування у системі методів і форм поточного контролю навчальних досягнень учнів розглядається з точки зору викладання інформатики у базовій школі. Визначаються особливості тестової діагностики навчальних досягнень і переваги застосування комп'ютерів. Обґрунтовується доцільність застосування комп'ютерного тестування як компонент системи педагогічного контролю. Пропонується конкретна структура тестів для поточного контролю з теми "Табличний процесор".*

*Application of the automated testing in the system of methods and forms of current control of educational achievements of pupils are examined from the point of view teaching of informatics*

*at base school. The features of test diagnostics of educational achievements and advantage of application of computers are determined. Expedience of application of the computer testing as component of the pedagogical checking system is grounded. The concrete structure of tests is offered for current control from a theme the "Tabular processor".*

В останній час спостерігається суттєва зміна ставлення до навчання в суспільстві. Якщо раніше самоціллю учнів було отримання позитивної оцінки, то зараз – отримання якісних знань, яке є запорукою успіху в подальшому житті. Змінюється роль вчителя, який стає керівником пізнавальної діяльності учня [1: 178].

У розвинених країнах освіта є головним, провідним чинником соціального та економічного прогресу, її рівень в країні визначає майбутній розвиток, а реформи в галузі освіти набули статус державної політики [2: 8-9]. Розвиток освіти спрямований на створення умов, щодо підвищення ефективності навчального процесу, в якому, на думку Лозової В.І., важлива роль належить перевірці та оцінці ЗУН учнів [3: 5].

Контроль знань – компонент навчального процесу, який полягає в перевірці його результативності [4: 154], компонентами якого є: перевірка (виявлення знань, умінь, навичок), оцінка (вимірювання знань, умінь, навичок), облік (фіксацію результатів оцінювання у вигляді балів) [5: 362]. Згідно різних літературних джерел [5: 378], [6: 16-19], [4: 155], до функцій контролю належать: освітня (навчальна), стимулювально-мотиваційна, виховна, управлінська (орієнтуюча), зворотного зв'язку, прогностично-методична, контрольна, діагностуюча, діагностично-корегувальна, розвивальна, корегувальна. Але під час практичної перевірки, залежно від її методики, можуть бути реалізовані декілька функцій одразу, тому не можна зробити їх чітку класифікацію. Основними методами та формами контролю є [5: 374-378], [4: 157]: спостереження, усне опитування, письмове, практичне, графічне, комбіноване, тестовий контроль, програмоване, самоконтроль, заліки, екзамени. До основних видів контролю належать: за об'ємом учбового матеріалу [5: 378], [6: 15]: попередній, поточний та підсумковий; за кількістю охоплених учнів: індивідуальний, груповий, класний, масовий [6: 15].

На сьогоднішній день існує значна кількість тестів з інформатики [7; 8; 9], але вони розрізнені та не утворюють єдину систему контролю, орієнтовану на діагностику інформаційної компетентності учнів базової школи. Значні зусилля педагогів спрямовані на створення саме систем діагностики. Так, Київським ліцеєм бізнесу розбудована і впроваджена локальна система оцінювання навчальних досягнень ліцеїстів на основі тестових технологій [10]. Тестування проводиться з 17 предметів за допомогою бланкової форми з подальшою комп'ютерною обробкою та зберіганням результатів. Батьки можуть відслідковувати досягнення своїх дітей в Інтернеті. На основі отриманих даних керівництво ліцею відслідковує траєкторію кожного учня; приймає рішення, щодо забезпечення подальшого планування та побудови стратегії навчального закладу. Досвід практичного впровадження тестового контролю у практику викладання потребує подальших досліджень з питань форми організації тестової діагностики, її ролі у системі засобів педагогічного контролю, змістовної спрямованості тестів на діагностику інформаційної компетентності.

Метою статті є обґрунтування доцільності застосування автоматизованого тестування як одного з компонентів поточного контролю у курсі інформатики базової школи.

Протягом всього навчального процесу, з метою перевірки рівня засвоєння учнями конкретної теми, здійснюється поточний контроль, який дозволяє своєчасно виявити недоліки в знаннях учнів та методиці викладання вчителя. Саме такий вид перевірки сприймається учнями як своєчасна допомога у виявленні проблем (адже при такому контролі виставлення оцінок не є обов'язковим у класному журналі); стимулює, мотивує учнів до своєчасної ліквідації прогалин у знаннях; сприяє наполегливості та зацікавленості; розвиває самостійність. Завдяки отриманим даним учитель має можливість керувати навчальним процесом більш якісно.

На основі вимог до контролю В.І.Лозової можна визначити головні вимоги до поточної перевірки знань учнів з інформатики: об'єктивність, систематичність, всебічність, диференційованість.

При поточному контролі домінуючою функцією є функція зворотного зв'язку, яка дозволяє вчителю отримувати інформацію (про знання чи незнання) та своєчасно приймати рішення за результатами перевірки. Щодо вибору форм і методів цього виду контролю, то використання тестування має свої переваги: психологічна комфортність для значущої частини учнів [11: 12]; технологічність [12: 76], [13: 6], [14: 39], [15: 27]; уніфікованість [13: 6]; економія часу на забезпечення зворотного зв'язку [11: 12], [16: 32], [15: 27]; здатність виявляти не тільки, що засвоєно, але й те, що не засвоєно [11: 12]; є стимулюючим чинником [16: 32]; довго зберігати отримані результати та порівнювати отримані результати з попередніми [6: 22]; можливість застосувати комп'ютерні технології для проведення тестування, перевірки правильності виконання завдань, обробки його результатів [11: 12].

Тест (від англ.) – випробування, перевірка. За визначенням Лозової В.І. та Троцько Г.В, “у вузькому значенні тест розуміється як короткочасний, технічно просто поставлений експеримент, комплекс завдань, що відповідають змісту навчання і забезпечують виявлення ступеня оволодіння навчальним матеріалом” [5: 377]. За Аванесовим В.С. педагогічний тест це “...система репрезентативних паралельних завдань зростаючої складності, специфічної форми, яка дозволяє якісно та ефективно визначити рівень та структуру підготовленості учнів” [13: 9]. За застосуванням технічних засобів тести поділяють на бланкові з ручною обробкою результатів або з комп'ютерною обробкою результатів та комп'ютерні.

На основі проведеного аналізу особливості тестової діагностики навчальних досягнень і переваг застосування комп'ютерів у процесі тестування можна зробити висновок, що при вивченні курсу інформатики у базовій школі застосування автоматизованого тестування найбільш ефективно саме для здійснення поточного контролю. Цікавим напрямком може бути застосування ігрових форм у процесі комп'ютерного тестування. Хоча цей вид контролю вимагає від учителя відповідних умінь щодо формування паралельних завдань, проведення автоматизованого тестування забезпечує реалізацію функції зворотного зв'язку, що є необхідним при поточному тестуванні. І саме вчитель інформатики має можливість на сьогоднішній день проводити таку перевірку, адже кабінет інформатики обладнаний необхідними технічними засобами і відповідною кваліфікацією.

Більш детально розглянемо переваги автоматизованого тестування на прикладі розробленої нами системи тестів з теми “Табличний процесор”. На вивчення даної теми за програмою відводиться 12 годин. Ми пропонуємо розділити навчальний матеріал теми умовно на три частини, і під час закінчення вивчення кожної з них проводити автоматизований поточний контроль. Основні змістовні питання відображені у вигляді трьох таблиць згідно нашого умовного розподілу теми. Перший тест (табл.1) має 25 завдань, другий (табл.2) – 16 завдань, третій (табл.3) – 16 завдань.

Запропоновані тести містять різну кількість завдань, але час на виконання для кожного тесту залишається фіксованим – 15 хвилин. Це обумовлюється різницею в кількості завдань достатнього та високого рівнів складності в окремих тестах. Кількість завдань у тестах недостатня для виставлення оцінки з достатньою точністю [13: 62], тому після тестування учні отримують не оцінку, а пораду щодо подальшої роботи над темою у вигляді переліку тих питань, з яких учень має недоліки у знаннях. Тобто здійснюється зворотній зв'язок з учнем, необхідний при поточній перевірці. За такими умовами, учні дуже позитивно налаштовані на таку перевірку, яка надає їм допомогу при вивченні даної теми. Кожен учень має можливість через деякий час перевірити свої знання ще раз з метою самоконтролю за виконанням наданих йому раніше рекомендацій. Наявність достатньої кількості варіантів кожного тесту надає можливість учням проходити перевірку декілька разів.

Таблиця 1.

№ з/п	Назва блоку	Підрозділи блоку	Кількість завдань відповідного рівня			
			низька	середня	достатня	висока
1.	Призначення електронних таблиць		0	1	0	0
2.	Інтерфейс MS Excel.		0	4	2	0
3.	Книга	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ створення або відкриття</li> <li>✓ збереження</li> <li>✓ закриття</li> </ul>	0	2	0	0
4.	Аркуш	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ визначення</li> <li>✓ додавання аркушів</li> <li>✓ перейменування аркушів</li> <li>✓ копіювання аркушів</li> <li>✓ переміщення аркушів</li> <li>✓ виділення частини аркуша</li> <li>✓ виділення всього аркуша</li> <li>✓ вилучення аркушів</li> </ul>	2	3	2	0
5.	Комірка	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ визначення</li> <li>✓ адреси комірок</li> <li>✓ адреси діапазонів</li> <li>✓ діапазон стовпців</li> <li>✓ діапазон рядків</li> <li>✓ введення та редагування даних</li> <li>✓ форматування</li> <li>✓ копіювання даних</li> <li>✓ переміщення даних</li> </ul>	1	3	2	2

Таблиця 2.

№ з/п	Назва блоку	Підрозділи блоку	Кількість завдань відповідного рівня			
			низька	середня	достатня	висока
1.	Формули	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ визначення</li> <li>✓ створення</li> <li>✓ дублювання</li> <li>✓ порядок виконання арифм. операторів</li> </ul>	1	4	2	0
2.	Абсолютні та відносні адреси комірок		0	1	5	3



Таблиця 3.

№ з/п	Назва блоку	Підрозділи блоку	Кількість завдань відповідного рівня			
			низька	середня	достатня	висока
1.	Функції	✓ визначення ✓ категорії ✓ застосування функцій	0	1	4	2
2.	Аналіз даних таблиці	✓ автофільтр ✓ розширений фільтр	0	2	0	0
3.	Діаграми	✓ визначення ✓ види діаграм ✓ призначення видів діаграм	0	1	4	2

Результати тестування накопичуються та підлягають статистичній обробці після проходження учнями трьох тестів. Основою для інтерпретації результатів є стандарти навчальних досягнень учнів.

Після тестування вчитель отримує інформацію про складність завдань; аналізує ефективність навчального процесу; складає характеристику навчальних досягнень групи в цілому; акцентує увагу учнів на складних моментах на уроці перед проведенням тематичного оцінювання.

Звісно, автоматизоване тестування є однією з форм поточного контролю, застосування паралельно з ним інших методів і форм є обов'язковим [17: 62]. Органічне впровадження автоматизованого тестування у систему педагогічного контролю сприятиме, на наш погляд, підвищенню інформаційної компетентності учнів.

Висновки:

1. Побудована система поточного контролю при викладанні теми “Табличний процесор”.
2. Обґрунтовано доцільність застосування автоматизованого тестування у системі форм і методів поточного контролю у курсі інформатики.

Система автоматизованого поточного контролю на основі теми “Табличний процесор” створює підґрунтя для подальшої розробки тестового контролю з курсу інформатики базової школи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (Педагогика третьего тысячелетия). – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2002. – 352 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие.–Ростов-н-Д: Феникс, 2002. – 544 с.
3. В.И.Лозовая, И.П.Внукова, В.П.Барабаш. Некоторые пути повышения эффективности проверки знаний по литературе в школе / Методические рекомендации учителям. – Харьков, 1974.
4. Словник-довідник “Педагогіка вищої школи”. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
5. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. Нав. посіб. / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди.–Х.: ОВС, 2002. – 400с.
6. В.Г.Разумовский, Р.Ф.Кришапова, Н.А.Родина и др. Контроль знаний учащихся по физике. – М.: Просвещение, 1982, –208 с.
7. Копняк Н.Б., Пойда С.А. Поточне оцінювання навчальних досягнень учнів з інформатики за допомогою тестів // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. –№7. – С.7-13.

8. Ольга Тутова. Цикл уроків для 10 класу з теми “Електронні таблиці” з навчально-методичним забезпеченням // Інформатика.– 2006. – №35. –22 с.
9. Наталія Геус. Заліковий зошит для тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів з інформатики // Інформатика. – 2006. – №44. –24 с.
10. Парашенко Л.І., Леонський В.Д., Леонська Г.І. Тестові технології у навчальному закладі: Методичний посібник.– К.: ТОВ “Майстерня книги”. – 2006. – 217 с.
11. Бродський Я.С., Павлов О.Л. Моніторинг якості математичної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів // Посібник для вчителів, методистів, керівників навчальних закладів, органів освіти, студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – 36 с.
12. Марцева Л.А. Розробка тестових завдань та їх роль в оцінюванні успішності учнів // Вісник ТІМО.– 2007.– №6-7.
13. Аванесов В.С., Хохлова Т.С., Ступак Ю.А., Потап О.Е., Чернявский В.Г., Плискановский С.А. Педагогические тесты. Вопросы разработки и применения: Пособие для преподавателей. – Днепропетровск: Пороги, 2005. – 64 с.
14. Л.Е.Генденштейн. Як розробляти навчальні тести? // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – №7. – С.75-77.
15. Бойко М.В. Тестування за допомогою TESTOFFICE PRO // Комп'ютер у школі та сім'ї.– 2006.– №8. – С.25-29.
16. Крючкова Т.М., Кармазіна В.В., Гранкіна Г.О. Система контролю знань за допомогою сучасних інформаційних технологій // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – №4. – С.32-33.
17. Колгатін О.Г. Моніторинг навчальних досягнень в освіті суспільства знань / Вимірювання навчальних досягнень школярів і студентів: гуманістичні, методологічні, методичні, технологічні аспекти: Матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції, 13-14 грудня 2007 р., –Х., 2008. – 176 с.

**УДК 37. 04**

**Г.Я. Жирська**

### ***ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ***

*Стаття присвячена проблемі гуманізації освіти, яка передбачає побудову такої педагогічної системи, що ґрунтується на пріоритеті загальнолюдських цінностей у розвитку особистості і полягає у врахуванні її здібностей та можливостей вільного вибору. Особистісно орієнтований підхід розглядається як один із шляхів гуманізації навчально-виховного процесу. Доцільність його застосування обґрунтовується з позицій педагогічної науки та практики.*

*Article was dedicated to humane education which expected to build pedagogical system which based on priority of common to mankind values in personal development and lied down to take into consideration ability and free choice possibility. Personal oriental method of approach was observed as one of the way of humane education process. Expediency of application was grounded on position of pedagogical science and practice.*

На сучасному етапі розвитку освіта розглядається як соціокультурний феномен, міра засвоєння культури особистістю в процесі її розвитку, засіб створення людиною власного образу, його неповторності й індивідуальності. Тому пріоритетні цілі освіти орієнтовані на особистісні якості учнів, а не на нагромадження знань і вмінь із того або іншого предмета.

Головною стає гуманістична функція освіти й виховання. Вона передбачає побудову такої педагогічної системи, що може гарантувати збереження тілесного й духовного здоров'я людини, реалізацію його особистої свободи й всебічний розвиток особистості, розуміння сенсу життя й можливість вільного вибору життєвого шляху, створення умов для саморозвитку й самореалізації.

Спеціальні дослідження відомих вітчизняних та зарубіжних педагогів (Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Беха, В. О. Білоусової, А. М. Бойко, С. Д. Дерябо, О. В. Мудрика, Л. І. Новикової, О. Б. Старовойтенка, В. А. Ясвіна та інших) і педагогічний досвід показали, що сьогодні наріла необхідність органічного включення в навчально-виховний процес школи такої системи емоційно-ціннісних знань і морально-етичного виховання дітей, яка несе гуманістичні основи загальнолюдських цінностей. Вони є однією з найважливіших педагогічних основ освітнього процесу школи та ключовим принципом виховної політики держави. Тому педагогічна діяльність щодо гуманізації освіти потребує великої уваги й особливої організації у загальноосвітніх навчально-виховних закладах України.

Метою даної статті є обґрунтування особистісно орієнтованого підходу як одного із шляхів реалізації завдань гуманізації біологічної освіти зокрема та навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі загалом. У статті розкривається роль особистості у гуманізації біологічної освіти, що зумовлює подолання в традиційному навчально-виховному процесі його знеособленого характеру і явної чи завуальованої регламентованості, при якій пропоновані учням знання не є предметом їхнього свідомого вибору і, на жаль, не сприяють формуванню сучасних творчих, самостійних та ініціативних людей.

Проблема відносин людини із зовнішнім світом, природою, оточуючими людьми постала особливо гостро у ХХ столітті. У новому тисячолітті вона вийшла на рівень широкого гуманістичного осмислення і виявилася найтісніше пов'язаною з проблемою майбутнього людства. Педагог-гуманіст В. О. Сухомлинський писав, що ми на кожному кроці чуємо: доба математики, доба електроніки, доба космосу... Усі ці вирази не відбивають сутності того, що відбувається в наш час. Світ вступає в епоху Людини – ось що головне. І від того, якою ця людина хоче бути, якою є система її моральних цінностей, сьогодні залежить не лише її особиста доля і розуміння того, чи відбудеться вона як особистість, а й майбутнє всього світу [4].

Проблеми гуманізації навчально-виховного процесу останнім часом стали особливо актуальними у зв'язку з новим розумінням мети освіти, яка повинна забезпечити розвиток здібностей цілісної особистості, необхідних і їй, і суспільству, залучення її до активної участі в житті, поєднання буття індивідуальної людини з культурою. На відміну від формалізованої передачі знань і соціальних норм, згідно з традиційним розумінням освіти, гуманізація передбачає становлення та вдосконалення унікальної цілісної особистості, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самореалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

Вирішення даних освітніх проблем можливе за умови створення сприятливого освітнього середовища, важливою складовою якого є організація педагогічного процесу. Вона сьогодні потребує творчої перебудови з позицій гуманізації освіти, за якого гуманізм – засіб і мета навчання та виховання.

Гуманізація як принцип організації навчально-виховного процесу передбачає визнання особистості людини найвищою цінністю, а повага її гідності повинна стати характерною рисою навчання й виховання. Для реалізації ідей гуманізації в освіті необхідно застосовувати технології, у яких будуть закладені механізми адаптації, рефлексії, виживання, збереження індивідуальності й розвиток творчого потенціалу особистості [1].

Останнім часом у педагогічній теорії і практиці активно розробляються особистісний підхід і гуманістично орієнтовані технології навчання, при яких педагог ставить учня в позицію повноправного суб'єкта навчання, створюючи умови для його творчої самореалізації. Навчальна діяльність організується не як інформаційно-рецептивний процес, а як процес творчого вирішення пізнавальних проблем різного змісту й рівня та морального вибору.

При такому педагогічному процесі здійснюється доцільна організація життя людини, у яку він привносить свої цінності й ідеали, реалізує свої потреби й інтереси, має можливість вільно реалізовуватися й розвиватися, навчається живучи й живе, навчаючись. Відбір

педагогом змісту й засобів освіти здійснюється, виходячи із цілей, можливостей і здібностей учня, і співвідноситься з тими результатами, на які орієнтується вчитель.

Проаналізувавши ряд сучасних освітніх технологій, які більш-менш успішно впроваджуються у шкільну практику (проблемного й розвиваючого навчання, групової діяльності, особистісно орієнтована, ігрова, проектна, інтерактивна тощо), можна виділити основні риси, які характеризують гуманістичні аспекти їхнього застосування:

- створення емоційно стимулюючого навчального середовища й заохочення власної ініціативи учнів;
- встановлення в класі атмосфери теплоти, щирості, взаємної доброзичливості, поваги й довіри між учителем і учнями;
- спільна розробка навчального процесу вчителем і учнями на солідарній суб'єкт – суб'єктній основі;
- обмеження ролі вчителя функцією консультанта, готового надати допомогу учневі в його пізнавальній діяльності;
- створення для кожного учня реальних пізнавальних альтернатив і прагнення вчителя заохочувати дітей до різних форм самореалізації, що визначається рівнем їх розвитку;
- побудова освітніх програм з урахуванням максимальної можливості розвитку творчих здібностей учнів і формування власного суб'єктивного досвіду пізнання;
- удосконалювання форм і методів оцінки результатів навчання на основі спільного обговорення вчителем і учнями проблем навчання.

Ідеї особистісного підходу особливо актуалізувалися у психології та педагогіці в 70-90-тих рр. ХХ ст. За останні роки ХХ ст. утвердилися такі його форми, як “особистісно, соціально-діяльнісний підхід” (О. В. Барабанщиков), “принцип діяльнісно-особистісного підходу” (В. І. Андрєєв), “особистісно-діяльнісний підхід” (І. О. Зимня), “системний, особистісно-діяльнісний підхід” (Л. М. Деркач), “індивідуально-особистісний підхід” (О. Л. Савченко). Як зазначає О. М. Пехота, особистісний підхід дедалі наполегливіше стверджується як головний психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації освіти на розвиток особистості [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що особистісно орієнтоване навчання і виховання є втіленням гуманістичної філософії, психології та педагогіки. Особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип та методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, медико-психодіагностичних та психолого-педагогічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи.

Основою особистісно орієнтованого навчання і виховання є “педагогіка співробітництва”, “гуманно-особистісна технологія” (Ш.О. Амонашвілі), “вальдорфська педагогіка”, “методика Марії Монтесорі”, концепція “педагогіки свободи” О.С. Газмана, концепція “особистісно орієнтованої освіти культурологічного типу” О.В. Бондаревської, “синергетична концепція самоорганізованого виховання”, “узагальнена феноменологічна концепція виховання”.

Як зазначає Г.К. Селевко, педагогіка співробітництва стала найбільш узагальненою, найбільш розповсюдженою педагогічною технологією на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу. Особливістю змісту і методики педагогіки співробітництва є гуманно-особистісний підхід до дитини, дидактично активізуючий і розвивальний комплекс, педагогізація навколишнього середовища. Педагогіка співробітництва передбачає новий погляд на особистість, згідно з яким проголошено, що дитина – повноцінна особистість, вона є суб'єктом, а не об'єктом у педагогічному процесі, дитина – мета, а не засіб для досягнення будь-якої мети. Гуманізація і демократизація педагогічних відносин покликана втілити у

навчально-виховний процес любов до дітей, оптимістичну віру в дитину, предмет позитивного стимулювання, визнання прав дитини на вільний вибір, помилку, на власну точку зору [3].

Згідно з концепцією “педагогічної свободи” виховання розуміється як діяльність, що заснована на вільному саморозвиткові особистості і її педагогічній підтримці. Предметом педагогіки свободи у цій концепції виступають способи вивчення особистістю самої себе, а не тільки наукової картини світу. Педагогічна підтримка передбачає визначення педагогом разом з дитиною її інтересів, цілей, можливостей і шляхів переборення проблем, які заважають їй зберігати гідність і досягти позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні. Така педагогічна підтримка відображає культуру навчання і виховання, що опирається на внутрішню свободу, творчість, справжній демократизм та гуманізм стосунків дорослого і дитини. Гуманістична культура освітнього процесу виступає якісно новим вищим рівнем людських стосунків (рівноправність, взаємоповага, довіра).

Узагальнення існуючих концепцій особистісно орієнтованого навчання та виховання показало, що в їх основу покладено уявлення про особистість як таку, яка, крім соціальних якостей, має здатність до власного вибору, рефлексії, саморегуляції. Особистісно орієнтована система навчання та виховання спирається на пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду. Тому при конструюванні та реалізації освітнього процесу потрібна особлива робота вчителя для виявлення суб'єктного досвіду кожного учня і його взаємодії з суспільно-історичним (культурним) досвідом.

Взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватися не по лінії витіснення індивідуального і наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичено учнем у його власній життєдіяльності. Тобто розвиток учня як особистості (його соціалізація) має відбуватися не тільки шляхом оволодіння нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення його суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку. Головним результатом учіння повинно бути формування пізнавальних здібностей та розвиток творчого потенціалу на основі оволодіння відповідними знаннями, вміннями та навичками творчої діяльності.

Аналіз досвіду різних систем навчального процесу щодо особистісної орієнтації засвідчив, що цей процес вимагає створення низки умов, які сприяють залученню кожного учня в активний пізнавальний процес, спонукають учня до застосування набутих знань на практиці та чіткого усвідомлення того, де (у якій сфері), яким чином (способом) і для яких цілей (суспільних чи особистих інтересів) ці знання можуть бути застосовані.

Поряд із диференціацією та індивідуалізацією, створюються умови для спільної діяльності у співробітництві при вирішенні різноманітних проблем, прояву комунікативних умінь у широкому спілкуванні та безпосередній взаємодії однокласників з учнями інших шкіл регіону, інших регіонів країни і навіть інших країн світу.

Важливою умовою освітнього процесу є вільний доступ до необхідної інформації в інформаційних центрах не тільки своєї школи, але й у наукових, культурних та інформаційних центрах усього світу з метою формування власної незалежної, але аргументованої думки стосовно певної проблеми, одержання можливості її всебічного дослідження. Сприяє ефективності навчання емоційна насиченість пізнавальної діяльності постійним випробуванням власних інтелектуальних, фізичних і моральних сил для визначення реальних життєвих і професійних проблем, що виникають, і вмінь їх вирішувати спільними зусиллями, виконуючи при цьому різні соціальні ролі.

Таким чином, проведений аналіз проблеми показав, що особистісно орієнтований підхід покликаний подолати знеособлений характер навчально-виховного процесу, у змісті та технологіях якого будуть реалізовані механізми вільного вибору адаптації, рефлексії, виживання, збереження індивідуальності й розвиток творчого потенціалу особистості шляхом формування власного досвіду на основі усвідомленого збагачення його суспільним досвідом.

Потребують дальшого вивчення теоретичні основи особистісної інтеріоризації школярем загальнолюдських та суспільних цінностей, що складають основу морального досвіду людства і головну мету освітнього процесу – продуктивну соціалізацію молодого покоління. Недостатньо досліджена (практично лише стосовно диференціації й індивідуалізації пізнавальної активності учня) роль у цьому процесі індивідуальної та колективної діяльності. На рівні засвоєння змісту освіти вимагають розробки гуманістично орієнтовані технології творчого та рефлексивного навчання, при яких учень з позицій повноправного суб'єкта навчання, не лише використовує, а й сам постійно дбає про створення відповідних умов для своєї творчої самореалізації і вільного розвитку кожної особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості // Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 23 – 25.
2. Освітні технології: Навчально-методичний посібник /О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.: За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. Т.1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – К.: Рад. шк., 1976. – 654 с.

УДК 372.853:53

Т.М. Заскїна

### **ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ ІЗ ФІЗИКИ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ**

*У даній статті розглядається проблема формування і використання системи дидактичних засобів з фізики в умовах диференційованого навчання*

*The following article deals with a problem of forming and using system of the didactic facilities in Physics in the conditions of the differential teaching.*

На кожному етапі розвитку педагогічної науки адекватно розвивалась і система засобів навчання, яка відтворювала науково-технічні, психолого-педагогічні та методичні досягнення свого часу [2]. В еволюційному розумінні засоби навчання як у суспільно-історичному, так і в індивідуально-особистісному аспектах є невід'ємною складовою навчальної діяльності, а саме: її пізнавальної, формуючої та дидактичної функції [7]. Засоби навчання фізики традиційно розглядаються як способи взаємодії вчителя і учнів, як способи реалізації того чи іншого методу навчання.

У зв'язку з оновленням освітнього процесу недостатньо просто переглянути методологію відбору змісту навчання, змінити парадигму освіти, впровадити нові методи та організаційні форми навчання, надзвичайно важливо при цьому створити відповідну систему дидактичних засобів, яка б у взаємодії з іншими компонентами системи навчання, виховання і розвитку забезпечила б умови, адекватні новим педагогічним задачам.

Особливо актуальною є проблема формування сучасної системи дидактичних засобів з фізики та розробка методичних засад її ефективного використання в умовах диференційованого навчання.

Вивчення стану нинішнього етапу профільної диференціації, визначення труднощів, недоліків, переваг та напрацювання перспективних методик стає підґрунтям у подальшому розвитку профільного навчання. Адже саме зараз триває процес створення нових профільних

програм, підручників, методик, навчального обладнання нового покоління для 12-річної школи.

Вивчаючи стан профільного навчання на теперішньому етапі, нами були досліджені матеріали Міністерства освіти і науки України “Відомості про класи і учнів за профілем навчання (спеціалізації)” з усіх форм і типів навчальних закладів України. Згідно зведених даних розподіл учнів за напрямками навчання (спеціалізації) за останні роки вказано за допомогою діаграми (рис. 1).

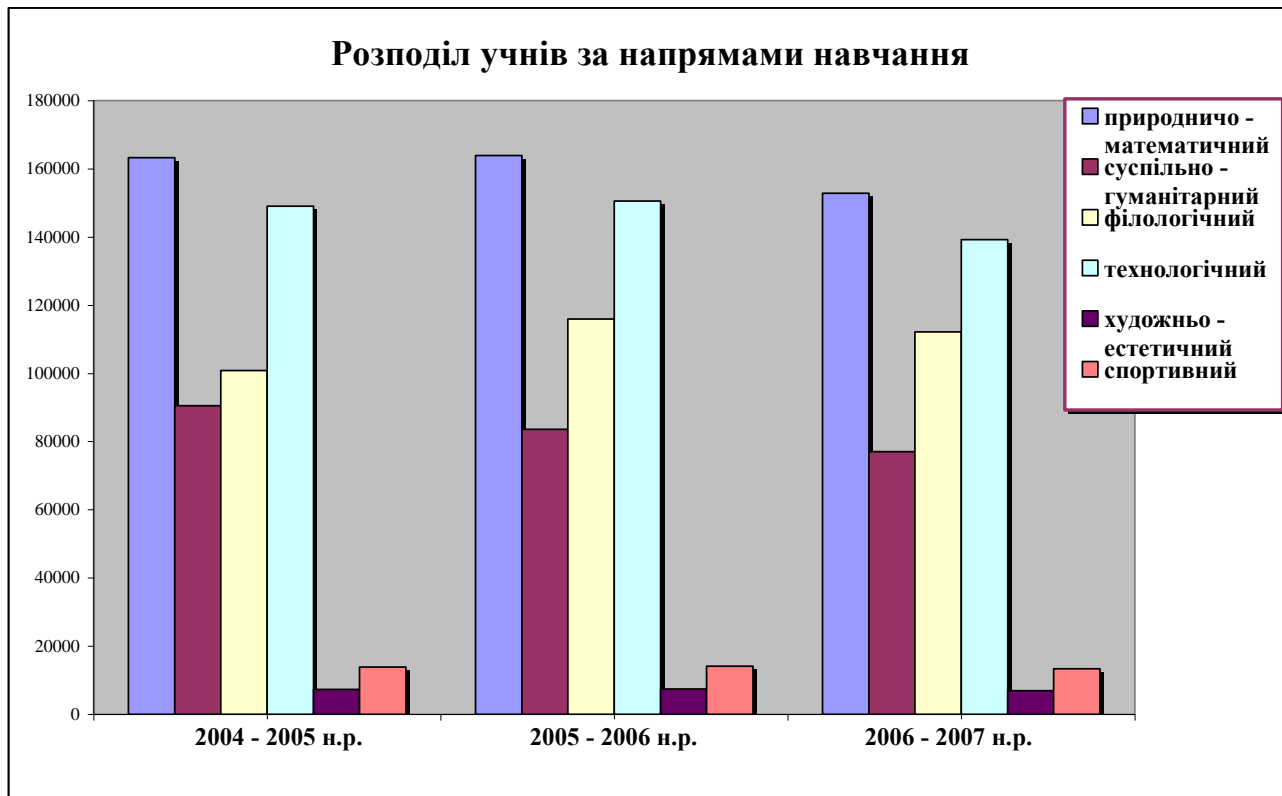


Рис. 1. Динаміка вибору напрямку навчання учнями 10-11 класів.

Як бачимо, кількість учнів, що обирають природничо-математичний напрям найвища.

У своєму дослідженні ми поставили за мету розглянути особливості процесу диференційованого навчання фізики учнів, які вивчають її як профільюючий предмет.

На думку більшості науковців позитивні результати діяльності профільних класів обумовлені їх відносною гомогенністю, що дозволяє вчителю орієнтуватись на високий рівень спеціальних здібностей дітей, їх інтереси у певній пізнавальній сфері. У зв'язку з цим стає можливим вивчення матеріалу профільних предметів поглиблено та розширено, створюються сприятливі умови для задоволення пізнавальних потреб учнів. Проте досвід роботи у профільних (фізико-математичних класах) показує, що досягти абсолютної гомогенності у такій великій групі, як клас, неможливо. Ми притримуємось думки про те, що внутрішню диференціацію є сенс здійснювати і в умовах профільного класу.

Зміст нових програм з фізики для 12-річної системи навчання, концепції 12-річної освіти та профільного навчання, розроблених відповідно до нового державного стандарту освіти, методичних вказівок в більшій мірі враховують вимоги до підготовки учнів, які ставляться сучасною школою. В той же час вони приводять до необхідності подальшого вдосконалення процесу навчання, методів, засобів, прийомів і форм навчання та їх впливу на пізнавальну діяльність учнів на уроках фізики. Невідкладного вирішення вимагає проблема залучення учнів до навчально-пізнавальної діяльності, підвищення їх пізнавальних інтересів, оволодіння методологічними знаннями та методами пізнання під час навчання фізики, підготовки до подолання труднощів в реальному житті, формування життєвої компетентності особистості.

Зважаючи на те, що сучасний світ став техногенним, що об'єм нової інформації щороку стрімко зростає, – організація навчання фізики у класах фізико-математичного профілю має бути відповідним чином модернізована. Адже на вивчення фізики на профільному (фізико-математичному) рівні відводиться така ж кількість годин, як і у 60-х роках минулого століття у звичайних (непрофільних класах), а обсяг навчального матеріалу на теперішньому етапі значно перевищує попередній. Тому сучасна освіта повинна не просто дати учню суму знань, умінь та навичок, – а сформувати його компетентність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.

Діяльність учня, яка полягає в учінні, слід сконструювати так, щоб він мав змогу переходити від низького рівня (коли відбувається відтворення змісту навчального матеріалу) через наслідування (копіювання дій за певним зразком), розуміння головного (засвоєння навчального матеріалу та здатність відтворення його суті) до високого (коли учень усвідомлено застосовує знання в новій ситуації, складає план власних дій та практично його реалізує) [1].

Для створення цілісного навчального середовища, яке реалізує сучасні вимоги до компетентності випускника школи необхідна **оптимально організована система дидактичних засобів.**

Сучасна система дидактичних засобів з фізики, відображає існуючу їх різноманітність і сприяє розумінню взаємозв'язку між їх функціями і характерними ознаками. Структура системи має два прояви: атрибутивний, що розкриває внутрішню структурну організацію системи, засіб взаємодії її компонентів та реляційний, який віддзеркалює її у відносинах з іншими системами.

Тобто, структура системи може характеризуватися як по горизонталі (зв'язки між однотипними, однопорядковими компонентами системи), так і по вертикалі. Вертикальна структура передбачає виділення різних рівнів системи і наявність ієрархії цих рівнів.

Ієрархію системи дидактичних засобів з фізики можна представити наступним чином:

- мегарівень (рівень системи освіти) – засоби навчання, які використовуються у навчально-виховному процесі всіх типів навчальних закладів (вищих, професійних, середніх загальноосвітніх, спеціалізованих і т.д.);
- метарівень (рівень системи середньої загальної освіти) – спеціально розроблені та виготовлені прилади, посібники, обладнання та устаткування, які призначені для використання у навчально-виховному процесі середнього загальноосвітнього закладу;
- макрорівень (рівень навчального закладу) – навчальні засоби, наявні у конкретного навчального закладу, які створюють матеріально-методичне забезпечення процесу навчання фізики;
- мікрорівень (рівень уроку) – навчальні засоби, що використовуються з певною метою, у певній послідовності (у системі) як на одному уроці, так і у системі уроків з теми.

Зовнішні зв'язки системи дидактичних засобів зумовлені особливостями навчального процесу. Система навчального процесу складається з великої кількості взаємопов'язаних елементів: мети, навчального матеріалу, засобів педагогічної взаємодії суб'єктів викладання й учіння, форм їх взаємодії. Системоутворювальними поняттями навчального процесу є мета навчання, викладання, учіння й результат. Змінні складові цієї системи – це засоби управління: зміст навчального матеріалу, методи навчання, дидактичні засоби, організаційні форми навчання.

У навчальному процесі засоби навчання виступають як ресурси здійснення навчально-виховної діяльності, структурно-упорядкована взаємодія яких створює умови для ефективного досягнення цілей навчання і виховання. Таким чином можна стверджувати, що система засобів навчання це складова операційно-діяльнісного компоненту навчального процесу, який полягає в організації практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів з опанування змісту освіти. Ефективність цього компоненту залежить від активної взаємодії



учителів й учнів, встановлення між ними суб'єкт – суб'єктних взаємин. Даний компонент є одним із головних складових дидактичного процесу і його можна визначити як процесуальний, методичний. Інші його складові, крім засобів навчання, це – принципи, методи і форми навчання (які ототожнюються з технологіями навчання).

Отже, дидактичні засоби з фізики складають систему, яка є структурним елементом системи процесу навчання фізики, яка, у свою чергу, є складовою навчального процесу (рис.2).



Рис. 2. Система засобів навчання у структурі навчального процесу.

Модернізація освіти на сучасному етапі зумовила диференціацію змісту фізики, як навчального предмета, на базовий курс для середньої школи і профільний для старшої. Що, на нашу думку, вимагає відповідної диференціації і всіх компонентів процесу навчання фізики у середній загальноосвітній школі, у тому числі й системи дидактичних засобів. Так, система дидактичних засобів з фізики для середнього загальноосвітнього навчального закладу повинна відображати матеріально-методичне забезпечення для викладання курсів:

- “Природознавство” (5-6 класи);
- “Фізика” (7-9 класи);
- “Фізика” (10-12 класи) на рівні стандарту, академічному і профільному рівні;
- інтегрований курс “Природознавство” (10-12 класи).

Досвід і практика показують, що фізико-математичні і технічні здібності у школярів проявляються досить рано. Особливого значення набуває необхідність розвивати ці здібності протягом навчання у початковій і основній школі, щоб у старших класах фізико-математичного і технічного профілю учень зумів у повній мірі їх розкрити і реалізувати.

Уже у початковій школі учень повинен обирати заняття за інтересами в межах елективної диференціації, рівень складності завдань, що пропонуються для виконання, зміст та характер додаткової пізнавальної інформації.

Спектр можливостей для самовизначення та розвитку власних схильностей та здібностей розширюється в середній ланці загальної системи освіти і готує учнів до вибору в подальшому профілю навчання. Допрофільна підготовка є різновидом так званої м'якої профілізації й сходинкою, що готує учнів до профільного навчання. Форми її реалізації – введення курсів за вибором, поглиблене вивчення предметів на диференційованій основі.

На етапі допрофільної підготовки важливо створити умови для випробовування учня у різних видах навчальної діяльності, яка здійснюється за допомогою відповідних засобів навчання. Ця діяльність має здійснюватись на діагностичній основі і мати за мету не лише

виявлення професійних орієнтацій учнів, переважних схильностей у різних галузях знань, а й формування інтересів, потреб, самомотивованого самостійного навчання як усвідомленої навчальної діяльності, що мають знайти розгорнені форми в старшій школі. Тому особливо важливо при викладанні курсу фізики в основній школі не просто ознайомити учнів з предметом вивчення, сформувавши певні знання та уміння, а й виявити і розвинути здібності щодо майбутньої профільної освіти.

Профільна диференціація природно витікає із загальної системи диференціації і має бути підготовлена усім ходом реалізації інших видів та етапів диференціації в освітній системі. Вона вводиться після того, як учні отримають достатню єдину базову освіту, визначену рамками інваріантної складової навчального плану та утвердяться в своїх схильностях: за рахунок вивчення предметів, вибраних із варіативної складової, курсів за вибором, факультативних занять тощо.

Відповідно з профілем навчання має бути й адекватно сформована система дидактичних засобів, яка б виконувала функції визначені вимогами відповідного профілю.

Склад будь-якої системи дидактичних засобів з фізики визначається наявними матеріальними засобами, структура ж системи дидактичних засобів буде різною (диференційованою) залежно від цілей і мети її використання, дидактичних функцій.

Елементи системи (матеріальні засоби) за способом подачі навчального матеріалу поділяють на: 1) навчальний фізичний експеримент; 2) інформаційно-технічні; 3) друковано-графічні засоби, які, в свою чергу, є підсистемами не тільки системи дидактичних засобів, а й системи процесу навчання фізики. Дані елементи характеризуються не лише сукупністю посібників, приладів і пристроїв, а й прийомами поводження з ними, методами їх ефективного використання як засобами для покращення сприйняття матеріалу, який вивчається за їх допомогою, так і як засобами спільної діяльності учителя і учнів. Тому ми у повній мірі можемо розглядати, навчальний фізичний експеримент, інформаційно-технічні та друковано-графічні засоби як середовища, що формують навчальне середовище (рис. 3).

Оцінюючи роль і значення системи засобів навчання, слід урахувувати, що загальний рівень навчання залежить не лише від забезпечення навчального процесу відповідними засобами, а й від розробки методики їх ефективного використання, від оптимального поєднання форм, методів і засобів навчання.

Для підвищення ефективності процесу навчання фізики учитель повинен уміти формувати навчальне середовище, матеріальною основою якого є система дидактичних засобів.

Для цього учитель має знати методологічні, організаційні і психолого-дидактичні аспекти системи дидактичних засобів, які дають змогу оцінити всю її багатогранність, що, у свою чергу, дозволить найбільш оптимально її використовувати.



Рис. 3. Компоненти навчального середовища, які визначаються дидактичними засобами.

У більшості випадків методика використання засобів навчання розглядається з позицій діяльності учителя: що повинен знати і уміти учитель для відбору необхідного засобу, які функції може виконувати той чи інший засіб навчання і т.і. І дуже мало при цьому приділяється уваги учбовій діяльності учнів; спільній діяльності учнів і учителя як з використання, так і з конструювання засобів навчання; використанню засобів навчання для самонавчання і саморозвитку учнів; диференційованому підходу щодо їх використання.

Одним із ефективних прийомів індивідуалізації і диференціації навчання, який сприяє підвищенню інтересів учнів до навчання, забезпечує якість знань, оволодіння ними загальноінтелектуальних умінь, розвитку навчально-пізнавальної компетентності є педагогічно цілеспрямоване використання системи дидактичних засобів.

Для розробки методики використання дидактичних засобів як системи необхідно враховувати сучасні вимоги, які висувають перед ними, потреби суспільства та педагогічної науки, процес їх розробки і створення, психологічні і фізіологічні особливості сприймання та засвоєння навчального матеріалу тощо. Для цього методика використання дидактичних засобів повинна бути складовою частиною системи процесу навчання.

Отже, формування та використання сучасної системи дидактичних засобів з фізики, яка відповідає основним вимогам базової і профільної освіти та враховує індивідуальні особливості сприйняття і засвоєння навчального матеріалу учнями, сприяє становленню професійної, комунікативної, інформаційної та інших видів компетентностей особистості учня є актуальною проблемою методики фізики, що потребує подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бондар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Гуржій А.М., Жук Ю.О., Костюкевич Д.Я. Організація навчально-виховного процесу у кабінеті фізики загальноосвітнього навчального закладу (науково-педагогічні основи): Навчальний посібник. – К., ІЗМН, 1998. – 187 с.
3. Засекіна Т.М. Засекін Д.О. Організація профільного навчання фізики // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2007. – Випуск 46. – С.70-75.
4. Засекіна Т.М. Система дидактичних засобів з фізики як складова навчального середовища // Наукові записки. – Випуск 77. – Серія: Педагогічні науки. – Частина 2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2008. – С.188-193.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі.
6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: К.І.С., 2003. – С.13-41
7. Орлова І., Самсонов В., Шут М. Засоби навчання та їх класифікація // Фізика та астрономія в школі. – 2000. – №1. – С.38-40.

**УДК 37.02**

**Я.М. Камбалова**

### ***СИСТЕМА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ВИМОГ ДО СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ІСТОРІЇ У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ***

*Статтю присвячено проблемам створення сучасної навчальної літератури з історії в Україні. У ній зроблено аналіз останніх досліджень вітчизняних та зарубіжних фахівців у галузі історичної дидактики, в яких визначено етапи підручникотворення в 1990-х – на поч. XXI ст., науково-методичні підходи та систему вимог до змісту, структури та методичного апарату сучасного підручника.*

*Clause is devoted to problems of creation of the modern training literature on a history of Ukraine. In it the analysis of last researches of the domestic and foreign experts in sphere historical*

*didactic is developed, in which the stages of a book spelling in 1990 - in the beginning XX I of century, scientific - methodical approaches and system of the requirements to the contents, structure and methodical device of the modern textbook are determined.*

Підручник – один із найважливіших засобів навчання. З допомогою підручника здійснюється організація процесу навчання як в плані пізнавальної, самостійної, творчої діяльності, так і в емоційно-ціннісному відношенні. Підручник має формувати здібність учня до накопичення особистого соціального досвіду, формування у нього вміння давати оцінку явищам та подіям навколишнього світу, визначати власну життєву позицію.

Проблема створення якісного підручника історії була і залишається на сьогоднішній день важливим предметом обговорення і критики педагогічної громадськості, тому що підручник усе ще зберігає статус домінуючого засобу навчання не лише в Україні, але й у інших країнах Європи. Процес створення нових шкільних підручників з історії в Україні розпочався на початку 1990-х р. і триває до цього часу. Українські дослідники поділяють цей процес на кілька основних етапів. Зокрема, кандидат історичних наук А.І.Зякун визначає два періоди становлення сучасної навчальної літератури з історії: I – кін. 1980-х – 1994 рр.; II – 1995 – кін. 1990-х рр. [3].

У той же час відомий фахівець з методики навчання історії доктор педагогічних наук К.О. Баханов пропонує власну періодизацію, аргументовано доводячи існування трьох етапів у створенні шкільних навчальних посібників з історії: I – 1991 – 1995рр.; II – 1996 – 2000 рр.; III – 2001 – 2005 рр. [1: 131].

Однією з актуальних проблем, дослідженням якої займаються видатні фахівці в галузі історичної дидактики, є розробка вимог щодо створення якісного підручника з історії та критеріїв його оцінки.

Розробка основ теорії шкільного підручника розпочалася у СРСР ще у 70-80-х рр. XX сторіччя. Важливим етапом у розвитку даної теорії свого часу були дослідження відомих учених про роль та місце підручника у навчальному процесі. Це праці І.Я.Лернера, В.Г.Бейлінсона, В.П.Беспалько, М.Н. Сказкіна, Н.М.Буринської, Д.Д.Зуєва, А.Й.Сиротенко та інших. З 1974 р. радянське видавництво “Просвещение” розпочало публікацію збірників “Проблемы школьного ученика”, у яких висвітлювалися загальні підходи і теоретичні обґрунтування структури та змісту навчальних посібників з окремих дисциплін та циклів, роль і місце підручника в системі засобів навчання, методика аналізу підручників тощо.

На сучасному етапі теоретичні проблеми створення підручника з історії, принципи та прийоми авторського конструювання підручника розглядають у своїх працях видатні українські методисти О.І.Пометун, О.А.Дубас, В.М.Сотниченко, Л.І Пироженко, П. Вербицька, Б.Б.Шалагінов, О.І.Шалагінова, Т.О.Чубукова, П.І. Мороз, І.А. Коляда та ін. Їхні дослідження присвячено розробці методичних вимог до змісту й структури підручника з історичних дисциплін, критеріям оцінювання підручників.

Завдання статті полягають у наступному:

- проведення порівняльного аналізу системи вимог до розробки та оцінювання сучасної навчальної літератури з історії, створених провідними вітчизняними та зарубіжними фахівцями в галузі історичної дидактики;
- визначення проблем сучасного процесу підручникотворення та нагальних завдань, що стоять нині перед авторами нового покоління навчальної літератури з історії.

Зокрема, українські відомі дослідники доктори педагогічних наук Пометун О.І. та Гупан Н.М. серед головних принципів відбору та побудови змісту сучасного підручника називають: цілісність, системність, гуманізацію, інтегрованість, полікультурність, альтернативність, багатоаспектність, рефлексивність [9: 20].

Автор підручника з історії стародавнього світу, кандидат педагогічних наук Мороз П.І., підтримуючи ідеї вказаних дослідників, в свою чергу, визначає такі принципи відбору та побудови змісту підручника: науковість, цілісність та системність, багатоаспектність, альтернативність, полікультурність, гуманізація, інтегрованість,

рефлексивність, доступність і зростаюча складність матеріалу, соціальна ефективність [4: 92-109]. У дисертаційному дослідженні цього автора чітко сформульовані методичні засади побудови шкільного підручника з історії:

- наявність в структурі та змісті підручника засобів організації продуктивної діяльності учнів (дослідницької, творчої, оцінної позиції щодо навчального матеріалу, рефлексивного осмислення прочитаного);
- врахування у тексті і навчальному матеріалі особливостей психічних процесів учнів;
- додержання основних принципів відбору змісту історичного навчального матеріалу: науковості, цілісності та системності, багатоаспектності, альтернативності, полікультурності, гуманізації, інтегрованості, рефлексивності, доступності і зростаючої складності, соціальної ефективності;
- збільшення питомої ваги позатекстових компонентів підручника, які забезпечують процесуальний (діяльнісний) аспект навчання;
- диференційований підхід до навчання учнів залежно від їх індивідуальних особливостей [4: 7].

Важливим питанням є також розробка системи критеріїв оцінки якості та ефективності шкільного підручника, відповідності його сучасним вимогам. Доктор педагогічних наук, автор багатьох науково-методичних праць Баханов К.О. пропонує наступні критерії оцінки сучасного підручника:

- цільове спрямування;
- чітко виражену позицію автора;
- зв'язок підручника з іншими навчальними посібниками;
- доцільне поєднання основних компонентів підручника (текстового та позатекстового);
- загальне бачення історичного процесу;
- подання різних точок зору на певну подію;
- орієнтованість на оволодіння учнями різними способами діяльності;
- орієнтованість на творчу та емоційно-оціночну діяльність учнів [1: 132].

У 2004 р. фахівцями МОН України було розроблено Положення про проведення конкурсу навчальних програм і підручників, в якому визначалися критерії, яким мали відповідати підручники (вимоги до змісту, структури та навчально-методичного апарата). Згідно цих вимог підручник повинен:

- містити систематизований виклад навчального матеріалу, що відповідає навчальній програмі з предмета;
- у доступній формі розкривати суть основних наукових ідей, законів, понять;
- містити стислі відомості про різні сфери суспільного розвитку;
- бути спрямованим на розвиток особистості школяра, його здібностей та обдарувань, формування умінь самостійно застосовувати набуті знання на практиці;
- інтерпретувати навчальний зміст у доступній та цікавій формі, містити систему завдань, що відповідають рівню розвитку школярів але без спрощення;
- виконувати функції управління пізнавальною діяльністю школярів, містити рекомендації щодо способу вивчення пропонованого матеріалу;
- матеріал підручника повинен викладатися в логічній послідовності, являти цілісну систему з урахуванням внутрішньо предметних та міжпредметних зв'язків [8: 28-29].

Після вступу України у 1995 р. до Ради Європи розпочався активний процес співробітництва з європейськими фахівцями в галузі підручникотворення. Це, зокрема виявилось у проведенні ряду міжнародних семінарів та конференцій, присвячених процесам реформування української шкільної освіти та, зокрема питанням створення нового покоління навчальної історичної літератури, до участі у яких залучалися провідні європейські

спеціалісти в галузі створення навчальної літератури. Результатом проведення цих зустрічей стали рекомендації європейських експертів щодо вдосконалення процесу підручникотворення в Україні.

Наприклад, відомий англійський фахівець у галузі історичної дидактики Р. Страдлінг розробив чітку класифікацію вимог до підручника з історії:

1) вимоги до відбору змісту (відповідність програмі і стандартам, структурна і хронологічна організація матеріалу, дотримання балансу висвітлення питань політичної, економічної, соціальної та культурної історії, висвітлення взаємовпливу подій національної, регіональної та європейської історії;

2) педагогічні вимоги до матеріалу підручника (опора на попередні знання і навички, представлення альтернативи та вибору, посилення на інші джерела інформації, взаємозв'язок матеріалу параграфів) [1: 131].

Нідерландський методист, Президент Європейської асоціації “Єврокліо” Й. Ван дер Леу Роорд вважає якісним підручник, який є: розвиваючий, активний і творчий, академічно і педагогічно сучасний, багатоперспективний, адресованим конкретній віковій групі, написаний доступною мовою, укладений відповідно до програми, привабливий, пов'язаний з позапрограмним матеріалом (містити посилання на твори художньої літератури, документальні джерела, пресу та інші інформаційні технології, надає можливості для позапрограмної роботи (містити пропозиції щодо позапрограмних тем та проектів) [5: 16].

Та, звичайно, найкращим та найбільш об'єктивним експертом є вчитель історії, якому щодня доводиться використовувати підручник. Так, за результатами опитування вчителів України, проведеного членами Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін “Нова доба”, було визначено основні критерії, яким, на думку вчителів, має відповідати сучасний підручник з історії. До таких критеріїв було віднесено:

1) доступність матеріалу, 2) високий рівень методичного забезпечення, 3) багатоаспектність, 4) орієнтація на виховання загальнолюдських цінностей та громадянських якостей, 5) змістовність, 6) зовнішня привабливість, 7) проблемність, 8) неупереджений та об'єктивний виклад матеріалу, 9) відповідність діючій програмі, 10) науковість, 11) документальне підкріплення інформації, наявність різноманітних джерел [2].

Висновок. Попри достатньо широкий спектр досліджень, присвячених розробці вимог до створення підручників з історії та визначення критеріїв їх оцінювання, однією з невирішених проблем сучасної методичної науки залишається розробка наукової теорії створення підручників та створення підручників “нового покоління”, заснованих на новій освітній парадигмі. Незважаючи на те, що підручники останніх років стали досконалішими, питання про те, чи можна їх називати підручниками “нового покоління” є спірним. Невідкладними завданнями сьогодення є:

- створення підручників для груп учнів з різними пізнавальними можливостями (в якості проміжного варіанту слід розглядати створення навчальної літератури з багаторівневим методичним апаратом, а в перспективі – розробка індивідуальних навчальних посібників, що включають прийнятний для кожної теми матеріал, який має відповідати індивідуальним потребам учнів);
- підготовка підручників різних рівнів, тобто базового та профільного (поглибленого) рівнів. Особливо актуальним це стає на сучасному етапі в зв'язку з переходом старшої школи на профільне навчання;
- активна співпраця в процесі створення шкільних підручників педагогів-практиків, учених та фахівців у галузі історичної дидактики.

Науковою перспективою подальшого дослідження означеної проблеми є вивчення передового вітчизняного та зарубіжного досвіду розробки навчальної історичної літератури з метою створення найближчим часом шкільних підручників та посібників “нового покоління”, які будуть відповідати вимогам сучасної школи та українського, європейського і світового соціуму, а також розробка наукової теорії створення підручників в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти. – Донецьк: “Юго-Восток”, 2005.
2. Вербицька П. Сучасні підходи до підручника з історії в Україні. <http://www.novadoba.org.ua/data/metod/polina2.html>.
3. Зякун А.І. Навчальна література з історії кінця 80-х – 90-х рр. ХХ ст.: історіографічний аналіз: Автореф. дис. ... канд. іст. наук: Спеціальність 07.10.06. – Історіографія, джерелознавство та спеціальні дисципліни. – К.: КНУ, 2002.
4. Мороз П.І. Методичні засади шкільного підручника історії стародавнього світу: Дис. ... канд. пед. наук: Спеціальність 13.00.02. – Теорія і методика навчання історії. – К.: 2006.
5. Пометун О.І. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії // Історія в школах України. – 2002. – № 6.
6. Пометун О.І. Як раціонально використовувати на уроці методичні можливості підручника нового покоління // Історія в школах України. – 2004. – № 3.
7. Пометун О. І. Шкільний підручник з історії: ознаки нового покоління // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. пр. – К., 2003. – Вип.4.
8. Про проведення Всеукраїнського конкурсу навчальних програм і підручників для 5-12 класів відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти” // Інформ. зб. МОН України. – 2004. – № 5.
9. Пометун О.І., Гупан Н.М. Підручник як засіб виховання громадянина // Історія в школах України. – 2005. – № 4.
10. Удод О.А. Нові підходи до підготовки підручників із всесвітньої історії для основної та старшої школи в Україні (Матеріали міжнародного семінару) // Історія в школах України. – 2003. – № 6.

УДК 372.853+159.923

І.П. Кенєва, О.А. Марченко, Ю.П. Мінаєв

### ***НА ШЛЯХУ ДО ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОЇ ДИДАКТИКИ ФІЗИКИ***

*Автори пропонують термін для позначення одного з перспективних напрямків дидактики фізики і вказують на нову фундаментальну науку, яка б могла стати теоретичною основою для розбудови цього напрямку.*

*A term to designate one of the perspective branches of physics didactics is suggested by authors along with pointing out a new fundamental science which can become a theoretical basis, significant for future advance in the respective field of study.*

Словосполучення “диференціальна дидактика”, не кажучи вже про “диференціальну дидактику фізики”, нам не вдалося знайти ані у спеціалізованих словниках, ані за допомогою комп’ютерних пошукових систем, що і зумовило мету даної статті. З іншого боку, вже більше століття існує термін “диференціальна психологія”, який був уведений німецьким психологом В. Штерном у 1900 році. Цей розділ психології вивчає індивідуально-типологічні відмінності між людьми. Він має велике прикладне значення, зокрема для практики навчання [14: 186].

У класичному підручнику світового рівня А. Анастасі з диференціальної психології [1] є спеціальний розділ “Навчання та індивідуальні відмінності”. Якщо ж ми візьмемо відносно новий підручник з педагогіки І. Підласого [12], то знайдемо лише маленький підрозділ “Урахування індивідуальних особливостей”. І там прямо сказано, що серед спеціалістів існують серйозні розбіжності щодо питання про необхідність урахування індивідуальних особливостей учнів у процесі виховання і навчання. На підтримку негативного вирішення цього питання навіть наведена досить велика цитата з Гегеля. Щоправда, далі вказується, що вітчизняна педагогіка стоїть на інших позиціях – виховання має максимально спиратися на індивідуальність.

Позитивна позиція стосовно розглядуваного питання має бути підкріплена конкретними рекомендаціями щодо того, як саме враховувати індивідуальні особливості. Але жодних пропозицій у згаданому підрозділі підручника з педагогіки знайти не вдається. Після ще декількох загальних фраз – таке пояснення: “Педагогіка індивідуального підходу має на увазі не пристосування цілей і основного змісту навчання та виховання до окремого школяра, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей з тим, щоб забезпечити запроєктований рівень розвитку особистості” [12: 123]. Чи допоможе подібний текст майбутньому вчителю у його бажанні враховувати індивідуальні особливості учнів? А може з’явиться бажання пошукати інший підручник?

Звернувшись до підручника А. Хуторського “Сучасна дидактика”, можна знайти параграф “Особистісно орієнтований зміст освіти” [19: 185]. А там є слова, що явно суперечать “поясненням” І. Підласого, які ми щойно навели, стосовно врахування індивідуальних особливостей у змісті освіти.

А. Хуторської розглядає зміст як освітнє середовище і зазначає, що таке розуміння забезпечує умови для створення кожним учнем *особистісного змісту освіти*. Він дає таке пояснення: “Відповідно до середовищного підходу, зміст освіти учня трактується як засіб його власного самовиявлення. Способи конструювання змісту освіти у цьому випадку відрізняються від традиційних. Наприклад, не вимагається попереднього визначення повного обсягу запланованого змісту освіти, оскільки передбачається, що кожний учень конструює і створює у результаті діяльності власний зміст освіти, що відрізняється від зовнішньо заданого” [19: 188].

У Хуторського є і окремих параграф під назвою “Індивідуальна освітня траєкторія”, в якому містяться такі пункти: “Право учня на власний шлях”, “Як одночасно навчати всіх по-різному?”, “Алгоритми індивідуальної освіти”, “Технологія реалізації індивідуальної траєкторії”. Навіть перелік назв пунктів цього параграфа свідчить про те, що автор сам є прихильником ідеї врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі виховання і навчання, а також принаймні намагається допомогти майбутнім учителям конкретними порадами. Для організації дискусії у студентській аудиторії Хуторської пропонує виносити досить гострі питання: “На яких принципах має конструюватися підручник, якщо зміст освіти вважати середовищем навчання?”, “Чи не викличе навчання, що спирається на структуру змісту, яку встановлюють “недосвідчені” учні, прогалини в їхній освіті?” тощо.

Можна вважати, що свою відповідь на перше запитання дали Е. Гельфман і М. Холодна у книзі “Психодидактика шкільного підручника. Інтелектуальне виховання учнів” [5]. Там вони описали “збагачувальну модель” навчання, у межах якої розроблена серія навчальних книг з курсу математики для 5-9 класів. Ця модель орієнтована на збагачення розумового (понятійного, метакогнітивного і емоційно-оцінного) досвіду учнів та передбачає індивідуалізацію навчання з урахуванням їхніх пізнавальних стилів. Головними засобами навчання виступають спеціально сконструйовані навчальні тексти. Розділ “Індивідуалізація навчання математики засобами навчальних текстів” згаданої книги Гельфман і Холодної містить такі підрозділи: “Урахування індивідуальних пізнавальних стилів учнів у процесі навчання”, “Прийоми диференціації навчального матеріалу як умова індивідуалізації навчання”, “Діагностика у “збагачувальній моделі” навчання”.

Про які пізнавальні стилі йдеться? М. Холодна після систематизації психологічних і дидактичних досліджень приходять до висновку про існування чотирьох стильових властивостей інтелекту: стилі кодування інформації, стилі переробки інформації, стилі постановки і розв’язування проблем, стилі пізнавального відношення до світу. Оскільки відповідні пояснення містяться і у книзі Гельфман та Холодної [5: 317], ми не будемо робити посилання на попередні одноосібні роботи М. Холодної. Отже, звернемося до цих пояснень.

*Стилi кодування інформації* – це індивідуально-своєрідні способи сприйняття інформації на основі домінування тієї чи іншої модальності досвіду (у тому числі словесно-мовленнєвий, візуальний, предметно-практичний, сенсорно-емоційний стилі).



*Стили переробки інформації* (або “когнітивні стилі”) – це індивідуально-своєрідні способи аналізу, структурування, категоризації і оцінювання інформації про своє оточення (у тому числі поле залежність – полenezалежність, вузькість – широта категоризації, гнучкість – ригідність, імпульсивність – рефлексивність, толерантність – нетолерантність до суперечливого досвіду тощо).

*Стили постановки і розв’язування проблем* (або “стили мислення”) – це індивідуально-своєрідні способи виявлення проблемної ситуації і пошуку засобів її розв’язання (у тому числі виконавський, евристичний, дослідницький, інноваційний, смисло-утворюючий стилі).

*Стили пізнавального відношення до того, що відбувається* (або “епістемологічні стилі”) – це індивідуально-своєрідні способи пізнавальної взаємодії зі світом, які характеризують вихідну пізнавальну мотивацію, світоглядні установки особистості, суб’єктивні критерії істинності знань тощо (у тому числі емпіричний, конструктивно-технічний, раціоналістичний, інтуїтивно-метафоричний стилі).

Вважається, що у процесі інтелектуального розвитку відбувається інтеграція механізмів різних рівнів стильової поведінки. Як наслідок формується *персональний пізнавальний стиль*, який виявляється у тому, що дана особистість віддає перевагу у використанні певним формам і прийомам пізнання.

Е. Гельфман і М. Холодна звертають увагу на ті дослідження, у яких показано, що вчитель має свій власний домінуючий стиль мислення, який він зазвичай не усвідомлює, але який тим не менш лежить в основі його манери проведення уроків. Учні з іншим стилем, відмінним від стилю мислення вчителя, зазнають значно більших труднощів, ніж учні, які мають стилі мислення, що схожі зі стилями своїх учителів. Іншими словами, може мати місце “конфлікт стилів” і, як наслідок, зниження навчальної успішності деяких учнів.

Чесно кажучи, не дуже ясно, що розуміють у даному випадку автори [5] під *домінуючим стилем мислення* учителя. Мається на увазі його *персональний пізнавальний стиль* чи *стиль мислення* як *стиль постановки і розв’язування проблем*? Скільки таких стилів може бути? Який критерій схожості стилів? Чи можуть в одному персональному стилі поєднуватись *довільні* представники з чотирьох вищеназваних груп стилів? Чи ці групи утворюють таку ієрархію, у якій переважний стиль кодування інформації у значній мірі визначає переважний стиль переробки інформації, який, у свою чергу, ...? А домінуючий стиль кодування інформації вроджений чи залежить від попереднього досвіду? Чи існує обмеження щодо кількості стилів, що входять до однієї групи (зокрема до групи стилів кодування інформації)?

Відповіді на подібні запитання навряд чи можна знайти на шляху простої систематизації емпіричних психологічних і дидактичних досліджень. А чи не існує теорії, яка б на основі більш-менш простої моделі психіки пояснювала відомі емпіричні факти, що стосуються існування відмінностей між людьми щодо сприйняття, переробки і породження інформації?

У свій час видатний швейцарський психолог Карл Густав Юнг провів дослідження, що базувалося на досвіді двадцятирічної лікарської роботи, яка дозволила йому близько зіткнутися з людьми найрізноманітніших класів і рівнів з усього світу. Результати цього дослідження знайшли відображення у книзі “Психологічні типи” [21]. Юнг вважав створену ним типологію критичним інструментом для дослідника, який має потребу в опорних точках зору та генеральній лінії, що спрямовує у прагненні звести хаотичний надмір індивідуального досвіду до певного порядку. Видатний психолог розглядав запропоновану ним типологічну систему як спробу, що ґрунтується на практичному досвіді, дати пояснювальну основу і теоретичний каркас для безмежного різноманіття, яке до нього переважало у формуванні психологічних понять. Юнг сподівався, що коли-небудь психологи будуть вимушені погодитися відносно низки базових принципів, які дозволяють запобігти спірним інтерпретаціям, якщо психологія не збирається залишитися ненауковим і випадковим конгломератом індивідуальних поглядів [21: 660].

Найбільший внесок у розвиток типології Юнга на Заході зробила його учениця Кетрін Бріггс, яка відвідувала його лекції у Швейцарії, та її дочка Ізабель Майерс. Протягом сорока років Ізабель роз'яснювала і розповсюджувала теорію Юнга, а також розробила систему тестів для визначення типу особистості, яка відома під назвою "Індикатор типів особистості Майерс-Бріггс" (The Myers-Briggs Type Indicator) або MBTI. К. Бріггс, І. Майерс та їхні послідовники у США детально дослідили прояви кожного типу, описали характерні особистісні риси, прослідкували вплив структури особистості на професійну орієнтацію, творчі здібності, відношення до різних видів діяльності і багато чого іншого. Ця типологія отримала у США та країнах Європи назву "Теорії типу особистості" (Type Theory) або "Типознавство" (Type Watching). У середині 90-х років ХХ сторіччя вийшли у перекладі російською мовою книжки сучасних американських типознавців (див., напр., [11; 18]).

Значних успіхів у розвитку ідей Юнга досягла литовська дослідниця Аушра Аугустінавічюте. Перші свої результати вона опублікувала у 1980 році у литовському журналі "Mokslas ir technika". У статті були такі слова: "До уваги читачів пропоную типологію, яку створив Карл Густав Юнг, і яку я трохи вдосконалила, використовуючи теорію інформаційного метаболізму А. Кемпінського" (див. [2]). Фактично ж Аушрі Аугустінавічюте вдалося закласти основи нової науки, яка займається дослідженням закономірностей сприймання людиною інформації про оточуючу реальність та вивчає питання інформаційної взаємодії між людьми. Ця наука з'явилася на стику психології, соціології та інформатики. Була розроблена система знаків і моделей, яка становила аналітичний апарат для опису інформаційних структур різних типів людської психіки, а також для дослідження так званих інтертипних відносин [3]. Цей апарат дозволив відкрити *явище самоорганізації динамічних структур міжособистісної взаємодії у людському суспільстві* (саме така назва фігурувала в дипломі про наукове відкриття у галузі психології) [20: 375]. Нова наука була названа *соціонікою* або *теорією типів інформаційного метаболізму*.

У цій теорії виокремлюють 8 аспектів інформаційного потоку. Прийнята у соціоніці модель психіки містить 8 психічних функцій, кожна з яких має справу з певним аспектом інформації. Кожна людина від народження є носієм одного з 16 ТІМів (типів інформаційного метаболізму). ТІМи різняться відповідністю між психічними функціями і інформаційними аспектами. Певні обмеження на утворення цієї відповідності призводять до того, що типів інформаційного метаболізму може бути лише шістнадцять. Об'єднання всіх 16 ТІМів отримало назву *соціон*. Соціон можна поділяти на групи, в яких об'єднуються ТІМи, що схожі за певними ознаками. Так, існує 15 способів поділити соціон навпіл за певними ознаками (*ознаками Ауґустінавічюте-Рейніна*). Можна поділити соціон на чотири *квадри*, у кожній з яких ТІМи будуть об'єднуватися так званими *квадральними цінностями*. Можна – на *темпераментні групи* (цей поділ буде схожий на відомий у психології поділ на холериків, сангвініків, флегматиків і меланхоліків). Існує важливий для профорієнтації поділ на "*клуби за інтересами*". Виділяють так звані "*стимульні групи*", у яких об'єднуються ТІМи, які схожі між собою за стимулами, що спонукають їх носіїв до роботи. За особливостями сприйняття інформації під час навчання соціон також можна поділити на чотири групи.

Зрозуміло, що подібні результати, отримані фахівцями у галузі соціоніки, дають нам надію на створення у майбутньому *диференціальної дидактики фізики*, теоретичним підґрунтям помітної частини якої стала б теорія типів інформаційного метаболізму. Ми говоримо лише про частину, бо деякі її розділи вже давно розробляються. Дійсно, ті дослідження, автори яких чітко вказують на певну особливість контингенту учнів і доводять, чому цю особливість треба враховувати під час навчання фізики, можна вважати дослідженнями з диференціальної дидактики фізики (див., напр., [4; 16; 17]). До речі, термін *диференціальна педагогіка* вже поширюється. Ми зустрічали його в публікаціях, у яких учнів поділяли, наприклад, за гендерною ознакою або за академічними здібностями.

Уже вийшли друком книжки, автори яких намагаються у більш-менш популярній формі розповісти учителям про соціоніку і дати їм педагогічні поради, які базуються на

наукових результатах, отриманих у цій науці (див., напр., [6; 13; 15]). Що ж стосується безпосередньо тієї частини диференціальної дидактики фізики, яка ґрунтується на теорії типів інформаційного метаболізму, то її розробка нашими зусиллями лише розпочалася [7; 8; 9; 10].

Для першого попереднього знайомства з основами соціоніки та її застосуваннями ми радимо скористатися можливостями мережі Internet. Там можна знайти стислий опис її основних положень і посилання на інші інформаційні ресурси (ru.wikipedia.org, socionics.wiki-wiki.ru), статті з журналу Міжнародного інституту соціоніки (Київ) “Соціоніка, ментологія та психологія особистості” (www.socionics.ibc.com.ua/j/), публікації та книжки в електронному вигляді. Вже створено багато сайтів, присвячених різним напрямкам цієї науки (www.terra-socionika.ru, www.socionics.com, www.socionic.ru, www.sociotip.ru). Але напрямок, безпосередньо пов’язаний з питаннями педагогіки і дидактики, не набув ще такого поширення, як, наприклад, застосування соціоніки до питань сімейних відносин чи управління персоналом. Крім того, існує велика кількість форумів (socioforum.su, socionics.org, forum.socion.org), де можна знайти відповіді на ті питання, які вас цікавлять, поспілкуватися у режимі он-лайн з представниками різних міст та професій. Було б бажаним у подальшому створити спеціальний науковий форум з використання соціоніки для розбудови диференціальної дидактики.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Анастази А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с. (Серия “Кафедра психологии”).
2. Аугустинавичюте А. Модель информационного метаболизма // Соционика, ментология и психология личности. – №1. – 1995.
3. Аугустинавичюте А. Социон. – М.: Черная белка, 2008. – 192 с.
4. Благодаренко Л.Ю. Особистісно орієнтоване навчання фізики в педагогічних класах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
5. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. – С-Пб.: Питер, 2006. – 384 с.
6. Гуленко В.В., Тыщенко В.П. Юнг в школе. Соционика – межвозрастной педагогике: Учебно-методическое пособие. – 2-е изд. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета. – М.: Совершенство, 1997. – 270 с.
7. Кенева И.П., Марченко О.А., Минаев Ю.П. Проблема учета соционического типа будущего специалиста в процессе формирования его профессиональных качеств: Зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського держ. ун-ту: Серія педагогічна. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – Вип. 14 (знаходиться у друці).
8. Кенева И.П., Минаев Ю.П., Тихонская Н.И. Обучение школьников языку физики в свете результатов современных психологических и соционических исследований: Зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського держ. ун-ту: Серія педагогічна: Проблеми дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світлі сучасної парадигми. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2006. – Вип. 12. – С. 46-49.
9. Кенева И.П., Минаев Ю.П., Шишлов Д.Ю. Проблемы и перспективы применения соционики в деле разработки личностно ориентированной дидактики физики: Зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського держ. ун-ту: Серія педагогічна: Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – Вип. 13. – С. 133-136.
10. Кенева И.П., Минаев Ю.П., Тихонська Н.И. Про вивчення основних понять молекулярно-кінетичної теорії, з якими учні мають бути знайомі з курсу хімії // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 36. Серія: педагогічні науки: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – № 36. – Т. 1. – С. 104-110.

11. Креггер О., Тьюсон Дж.М. Типы людей и бизнес. Как 16 типов личности определяют ваши успехи на работе. – М.: “Персей”, “Вече”, “АСТ”, 1995.
12. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
13. Прилепская Н. Ваш ребенок: какой он? В каждом ребенке можно открыть талант, только надо знать, как это сделать / Надежда Прилепская. – М.: Астрель: АСТ: Профиздат, 2005. – 220 с.
14. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – С-Пб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 896 с.
15. Румянцева Е.А. На пути к взаимопониманию: соционика – учителям и родителям. – М.: Армада-пресс, 2002. – 256 с.
16. Сиротюк В.Д. Теоретико-методичні засади використання дидактичних засобів у навчанні фізики в школах інтенсивної педагогічної корекції: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 44 с.
17. Сусь Б.А. Дидактичні та методичні основи організації і активізації самостійної навчальної діяльності курсантів при вивченні курсу загальної фізики у вищих технічних військових закладах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – 36 с.
18. Тигер П., Бэррон-Тигер Б. Делай то, для чего ты рожден. Путь к успешной карьере через самопознание. – М.: “Армада”, 1996.
19. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – С-Пб.: Питер, 2001. – 544 с.
20. Чурюмов С.И. Улыбка Чеширского Кота, или возможное и невозможное в соционике: Проблемы, гипотезы, решения. – Киев-Дрогобыч, “Вимір”, 2007. – 560 с.
21. Юнг К. Психологические типы / Пер. с нем. – М.: “Университетская книга”, ООО “Фирма “Издательство АСТ”, 1998. – 720 с.

**УДК 372.891 (477)**

**С.Г. Кобернік**

### **ЦІЛЬОВІ АСПЕКТИ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ У 6-8 КЛАСАХ ЗА ПРОГРАМАМИ 12-РІЧНОЇ ШКОЛИ**

*У статті подано методичний аналіз цільових аспектів географічної освіти у 6-8 класах за навчальними програмами 12-річної школи. Доповнено та уточнено вимоги до навчальних досягнень учня з географії згідно чинного Державного стандарту та нових навчальних програм.*

*The article gives metodological analysis of purpose aspects of geographical education of 6-8 forms according to the curriculum of 12-year school. The requirements of studying achievements of the pupil on geography according to the State Standard and new educational programmes are specified.*

Головною метою географічної освіти є всебічний розвиток особистості учня з урахуванням його природних задатків, здібностей, інтересів та потреб через формування географічної культури як основи світосприйняття та діяльності.

Географія як шкільний предмет має величезний світоглядний потенціал, формує у молоді комплексне уявлення про Землю, як планету людей, виховує патріотизм і любов до рідного краю, Батьківщини, вчить орієнтуватися в складних суспільних процесах, що мають тенденцію до постійних змін. Глобалізація стихійних природних і антропогенних явищ та катастроф, загострення планетарних соціально-економічних, природно-ресурсних, геоекологічних, етнічних та інших проблем підвищують роль і значення географії.

У чинному Державному стандарті географічна компонента послідовно представлена такими змістовими лініями: географічний простір; регіональні географічні системи; просторова організація життя і діяльності людства; методи географії і джерела географічної

інформації; географічні аспекти взаємодії людини і природи [2]. Вказані змістові лінії мають бути відображені в усіх курсах шкільної географії.

На сьогодні вивчення географії в основній школі паралельно відбувається за програмами 2001 та 2005 років [7; 8]. У зв'язку з поступовим упровадженням у навчальний процес основної школи нових програм для 12-річного терміну навчання учнів актуальним є уточнення й оновлення цільових аспектів географічної освіти згідно нових вимог. З урахуванням цих змін потребують доопрацювання вимоги до навчальних досягнень учня, які мають бути відображені у змісті сучасних підручників та посібників з географії. Це і стало метою даної публікації.

Одним із напрямів комплексного педагогічного дослідження дидактичної системи навчання географії в основній школі було оновити цільові аспекти вивчення структурних складових географічних курсів в умовах упровадження програм 12-річної школи.

Для досягнення мети виокремлено такі основні завдання:

- проаналізувати сучасні вимоги до навчальних досягнень учня з географії згідно Державного стандарту базової середньої освіти та чинних навчальних програм;
- оновити та доповнити цільові аспекти вивчення структурних складових курсів географії у 6-8 класах за програмами 12-річної школи;
- на основі теоретичного аналізу і власного педагогічного досвіду розробити методичні рекомендації для вчителів щодо реалізації мети і головних завдань вивчення програмного матеріалу з географії у 6-8 класах у процесі формування навчальних досягнень школярів.

Шляхом системного аналізу відповідних інформаційних джерел, зокрема, методичних рекомендацій щодо вивчення географії в основній школі за новими навчальними програмами [9; 10; 11], нами було визначено мету, завдання, значення та методичні особливості вивчення курсів географії у 6-8 класах за програмами 12-річної школи.

З 1993 року початковий курс фізичної географії, оскільки він містить відомості з різних галузей географічної науки, за навчальними планами та програмами вітчизняної загальноосвітньої школи дістав назву “Загальна географія”.

“*Загальна географія*” є першим суто географічним курсом у шкільному навчанні, який покликаний на доступному рівні розкрити учням матеріальну сутність навколишнього світу, встановити наявні причинно-наслідкові зв'язки між природними об'єктами та явищами, дати загальне уявлення про місце людини на Землі та її господарську діяльність. Вивчення цього курсу має переконати учнів, що незнання закономірностей розвитку географічної оболонки та її окремих компонентів обов'язково призведе до непоправного, згубного впливу на природу. Виховання почуття необхідності дбайливого, відповідального ставлення до природних багатств є запорукою формування освіченої людини та справжнього господаря. У 6 класі закладаються основи понятійно-термінологічного апарату фізичної географії.

Зміст курсу спирається на природничу базу початкової школи (курс “Я і Україна” (природознавство)) та 5 класу (курси “Рідний край”, “Природознавство”). У процесі його вивчення значну увагу слід приділяти формуванню понять про сторони горизонту, план місцевості та географічну карту, гірські породи та корисні копалини, причини змін пір року в різних півкулях, значення і роботу води у природі, властивості ґрунту та його утворення, рослинність і тваринний світ, постійно переконувати учнів у необхідності охорони і збереження природних багатств.

Зміст курсу “Загальна географія” має забезпечити теоретичну основу для вивчення наступних курсів географії. Знання про закономірності існування зовнішніх оболонок Землі, їхні взаємозв'язки та залежності, про природні комплекси є важливою базою для розуміння фізико-географічних особливостей материків і океанів у 7 класі, України у 8 класі.

Велике значення в успішному засвоєнні географічного матеріалу має попередня підготовка з математики, адже вивчення основ картографії та топографії у розділі “Земля на плані та карті” неможливе без уявлень про кути, градуси, масштаб. Математичний матеріал

про додатні і від'ємні числа, середнє арифметичне, побудову графіків допомагає формуванню практичних навичок з теми “Атмосфера”. Вивчаючи властивості вод Світового океану, учням важко зрозуміти поняття “солоність води” без знань про відсотки.

У свою чергу, загальна географія тісно пов'язана з іншими шкільними предметами природничого, суспільного та математичного циклів і дає базові знання для вивчення в майбутньому окремих тем цих предметів. Наприклад, розглядаючи на уроках географії у 6 класі поняття про тиск повітря, абсолютну і відносну вологість, школярі надалі вивчають їх у курсі фізики 7 класу. Одержуючи на уроках географії уявлення про біосферу, пізніше учні використовують ці знання в курсі біології. Знання про положення України та інших держав на політичній карті світу допоможуть учням у вивченні курсів історії. Підсумовуючи, слід зазначити, що від якості засвоєння географічного матеріалу у 6 класі, на перспективу залежить рівень розуміння змісту багатьох предметів основної школи, особливо освітньої галузі “Природознавство”.

За програмою 12-річної школи курс “Загальна географія” складається із вступу і п'яти розділів: географічне пізнання Земля; Земля на плані та карті; географічна оболонка та її складові; Земля – планета людей; людина і географічна оболонка, з яких учні ознайомлюються з основними географічними науками: картографією і топографією, фізичною географією (геоморфологією, метеорологією, гідрологією тощо), а також дістають уявлення про економічну і соціальну географію та геоєкологію. До кожного розділу навчальною програмою передбачені практичні роботи, які покликані сформувати у школярів уміння працювати з географічними картами, глобусом, окремими приладами. Особливе значення мають практичні роботи на контурних картах.

У “Вступі” необхідно зацікавити школярів географією як предметом, показати практичну спрямованість географічної науки, сформувати уявлення про форму, розміри та природу Землі. Практична робота до вступу має за мету організувати спостереження учнів за погодою та сезонними змінами у природі протягом навчального року.

Розділі 1 “Географічне пізнання Землі” розкриває учням особливості розвитку географічних знань в різні історичні епохи: Стародавню епоху пізнання Землі, епоху Великих географічних відкриттів, географію Нового часу, сучасні географічні дослідження. Велике виховне значення має ознайомлення з подорожами видатних мореплавців і землепроходців та внеском вітчизняних учених у географічні відкриття та дослідження природи нашої планети.

З розділу 2 “Земля на плані та карті” учні дізнаються про способи зображення місцевості, умовні топографічні знаки, способи зображення рельєфу на площині, навчаються визначати напрямки та вимірювати відстані на плані й карті. Важливою вимогою до практичних умінь учнів з даного розділу є навчити їх правильно визначати географічні координати об'єктів на земній поверхні. Практичні роботи також спрямовані на вироблення навичок розв'язувати задачі щодо переведення числового масштабу в іменований, визначати відстані на географічних картах.

Розділ 3 “Географічна оболонка та її складові” є ключовим у даному курсі і включає такі п'ять тем: “літосфера”, “атмосфера”, “гідросфера”, “біосфера”, “географічна оболонка”.

Тема “Літосфера” ознайомлює учнів з внутрішньою будовою Землі, спираючись на сучасні наукові досягнення з цього питання, розкриває теорію тектоніки літосферних плит та гіпотези про походження материків і океанів. У темі велику увагу приділено внутрішнім і зовнішнім геологічним процесам, що формують рельєф нашої планети. Працюючи із зразками мінералів та гірських порід, шестикласники з'ясовують умови їх утворення та поглиблюють свої знання з мінералогії. Учні розглядають основні форми рельєфу суходолу і Світового океану та зміни їх у часі. Практичні роботи з теми мають за мету вивчити певний обсяг географічної номенклатури: найбільші літосферні плити, сейсмічні пояси, рівнини, гори, вулкани; удосконалити навички роботи з контурною картою; закріпити вміння визначати географічні координати і абсолютну висоту точок на земній поверхні.

Навчальний матеріал з теми “Атмосфера” вимагає абстрактного мислення і певних узагальнень, тому є досить складним для сприйняття учнями даної вікової категорії. Школярі мають опанувати будову атмосфери, газовий склад атмосферного повітря. Для кращого розуміння поняття “погода” учні вивчають складові стану погоди: температуру повітря, атмосферний тиск, вологість повітря, хмарність, опади. Доречно розглядати всі складові погоди за типовим планом, наприклад, одиниці виміру, прилади для вимірювання та принцип їх дії, чинники, що впливають на дану складову. Дуже важливо навчити учнів установлювати взаємозв’язок і взаємозалежність між компонентами природи та виявляти вплив людської діяльності на цю систему зв’язків. Досить складним є формування понять про клімат, кліматотвірні чинники, кліматичні пояси. Практичні роботи з теми спрямовані на вироблення навичок обробляти та аналізувати дані регулярних спостережень за погодою. Учні вчать скласти графік ходу температури, будувати розу вітрів, діаграми хмарності та кількості опадів, й на цій основі характеризувати погоду за певний період. Шляхом аналізу кліматичних карт атласу школярі складають опис одного з типів клімату.

Тема “Гідросфера” передбачає вивчення особливостей води як речовини, ознайомлення з водами суходолу та Світового океану. Багато нової інформації школярі дізнаються про Світовий океан та його частини, рух води в океані, його природні ресурси. Вивчаючи води суходолу учні розглядають багато географічних понять, зокрема річкову долину та її систему, басейн річки, вододіл тощо. Поглиблюються знання про живлення і режим річок, види та утворення боліт, типи озерних улоговин, льодовики, підземні води. Практичні роботи з теми покликані засвоїти відповідну географічну номенклатуру і закріпити навички роботи з тематичними картами атласу та контурними картами. Учні також вчать скласти порівняльну характеристику водних об’єктів та аналізувати річкову систему.

Тема “Біосфера” охоплює дві науки – географію та біологію. Спираючись на знання учнів з курсу “Природознавство”, розглядаються питання про межі біосфери та вплив людини на їх зміни; нерівномірність поширення організмів у біосфері та її причини; взаємозв’язки біосфери з іншими оболонками Землі; вплив господарської діяльності людини на сучасний стан біосфери. Особлива увага звертається на внесок нашого співвітчизника академіка В.І.Вернадського у створення вчення про біосферу. У темі розглядаються процеси ґрунтоутворення, склад і основні властивості ґрунтів, вплив людини на їх родючість.

Основним завданням теми “Географічна оболонка” є сформування в учнів уявлення про природу як єдине ціле, компоненти якої утворюють природні комплекси. Школярі мають усвідомити, що якщо нехтувати існуючими взаємозв’язками між природними компонентами – це призводить до істотних змін природних комплексів, що становить загрозу для живої природи, в тому числі й людині. Практична робота на місцевості дає змогу учням на власні очі прослідкувати наявні взаємозв’язки між компонентами природи та навчитися на конкретному прикладі складати опис місцевого природного комплексу за типовим планом.

Розділ 4 “Земля – планета людей” дає учням загальні уявлення про кількість і розміщення населення світу, основні людські раси та їх формування, розкриває роль вітчизняного вченого М.М.Миклухо-Маклая у становленні поглядів на рівність людських рас. Розглядається питання про політичну карту світу та місце на ній України, населенні пункти. Практична робота з теми сприяє вивченню географічної номенклатури та закладає вміння позначати на контурній карті кордони держав та їхніх столиць.

Розділ 5 “Людина і географічна оболонка” ознайомлює учнів з основними видами господарської діяльності людини та її впливом на навколишнє природне середовище. Робиться наголос на проблемі вичерпності природних багатств та необхідності їх збереження та охорони.

Усі розділи курсу “Загальна географія” логічно пов’язані між собою і спираються на наявні внутрішньопредметні зв’язки та залежності.

Курс “Географія материків і океанів” є логічним продовженням пізнання географії у 7 класі. У даному курсі поглиблюються і конкретизуються знання про зовнішні оболонки

Землі та географічну оболонку як найбільший природний комплекс нашої планети. Порівнюючи природу материків, учні мають усвідомити існуючі загальні географічні закономірності, які діють на різних рівнях: локальному, регіональному і глобальному (в межах усїєї географічної оболонки). Цей курс є сходиною до пізнання географії у наступних класах. Зокрема, питання про взаємозв'язки між будовою земної кори, рельєфом і закономірностями поширення корисних копалин; кліматотвірними чинниками і типами клімату; закономірностями зміни природних комплексів на Землі; господарською діяльністю та її впливом на компоненти природи є ключовими для всіх курсів географії. Починаючи усвідомлювати ці закономірності в географії материків і океанів, учні надалі конкретизують їх прояв на певних територіях.

Зміст курсу є фундаментом для формування переконань школярів у тому, що географічна оболонка і всі дрібніші природні комплекси, які входять до її складу, виникли під час тривалого історичного розвитку нашої планети і мають тенденцію до постійних змін у результаті дії внутрішніх і зовнішніх сил Землі.

Останнім часом людина стала потужною силою, яка постійно змінює природні комплекси. Вивчаючи цей курс, учні наближаються до формування правильних поглядів на взаємодію природи і суспільства. Екологічні проблеми сьогодення пронизують усї теми курсу і підводять школярів до розуміння необхідності пізнання об'єктивних закономірностей розвитку природи перед тим, як у них активно втручатися, адже Земля є нашим спільним домом, який необхідно зберегти для наступних поколінь.

Програмні практичні роботи у 7 класі передбачають розвиток логічного мислення, виявлення причинно-наслідкових зв'язків між природними об'єктами та явищами, а також спрямовані на удосконалення набутих у попередньому курсі навичок роботи з географічним атласом та контурними картами, формування вмінь аналізувати статистичні і графічні матеріали. Значна частина робіт націлена на вивчення географічної номенклатури, знання якої є необхідною складовою географічної освіти та виступає показником загальної освіченості людини.

Курс “Географія материків і океанів”, за умови правильно його методичного втілення, здатний реалізувати багато освітніх, виховних і розвиваючих цілей. Організація навчального процесу має враховувати вікові особливості семикласників та базуватись на загальнодидактичних та специфічних для географії, як шкільного предмета, принципах навчання.

Згідно програми 12-річної школи курс “Географія материків і океанів” складається з вступу і трьох розділів: океани; материки; Земля – наш спільний дім.

У “Вступі” учні дізнаються про предмет та основні завдання курсу, пригадають джерела географічних знань та методи географічних досліджень. Особливу увагу слід звернути на географічні карти, сформувати знання про їх типи за масштабом, обсягом території, змістом, призначенням. Основні географічні закономірності та їх прояв у межах географічної оболонки учні досліджують шляхом виконання програмних практичних робіт, що передбачають комплексний порівняльний аналіз тематичних карт атласу. Це буде фундаментом для вивчення закономірностей розвитку природи на конкретних територіях: материках і океанах.

У розділі 1 “Океани” розглядаються природні умови та природні ресурси кожного з океанів нашої планети. Океани характеризуються за типовим планом, який враховує логічну послідовність розгляду природного комплексу. Особлива увагу звертається на проблеми збереження та охорони ресурсів Світового океану. Практичні роботи з даного розділу мають за мету вивчення відповідної географічної номенклатури і формування навичок складати порівняльну характеристику двох океанів.

У найбільшому в курсі розділі 2 “Материки” учні вивчають континенти у такій послідовності: Африка, Австралія, Південна Америка, Антарктида, Північна Америка, Євразія.



У процесі вивчення теми “Африка” учні вперше ознайомлюються з типовим планом фізико-географічної характеристики материка, який слід не тільки запам’ятати, а й зрозуміти логіку його побудови, адже цим планом школярі користуватимуться протягом вивчення всіх інших материків. Учні мають добре засвоїти план характеристики фізико-географічного положення материка, зрозуміти його вплив на формування компонентів природи. Під час вивчення Африки школярі привчаються аналізувати історичні відомості про відкриття та освоєння материків Землі. Крім того, учні вперше ознайомлюються з багатьма причинно-наслідковими зв’язками та залежностями між природними компонентами на прикладі конкретних територій, привчаючись їх виявляти та аналізувати, що потребує застосування нових прийомів навчальної і розумової діяльності. Учні опановують прийоми роботи з новими тематичними картами: тектонічною, кліматичною, природних зон, густоти населення, народів, а також з комплексною картою материків. Особливу увагу слід звернути на формування навичок аналізувати нові за змістом карти, складати за ними опис, встановлювати залежності компонентів природи на основі порівняння кількох карт. Після вивчення особливостей природи Африки учні одержують уявлення про населення материка, його расовий і етнічний склад, розселення, види діяльності. У процесі аналізу політичної карти Африки учні ознайомлюються з колоніальним минулим материка, а також з назвами найвідоміших країн континенту та їхніх столиць.

Практичні роботи з даної теми спрямовані на удосконалення навичок школярів визначати географічні координати об’єктів, працювати з контурними картами та атласами й сприяють засвоєнню географічної номенклатури. Учні вперше ознайомлюються з кліматичними діаграмами, вчать їх аналізувати; засвоюють прийоми складання порівняльної характеристики двох природних зон материка.

У процесі розгляду матеріалів теми “Австралія” учні повторюють, закріплюють і розвивають загальні поняття, які опрацьовувались у попередній темі й ознайомлюються з своєрідністю, неповторністю природи найменшого материка на Землі. Дуже важливо, починаючи з цієї теми, запровадити порівняння кожного компонента природи материка, що вивчається, з аналогічним в Африці з метою встановлення рис подібності й відмінності природи двох материків та виявлення їх причин. Особливу увагу варто приділити питанню про історію відкриття і колонізації Австралії, показати вплив колоніального минулого на формування сучасного етнічного складу населення материка.

Тема “Південна Америка” ознайомлює школярів з фізико-географічними особливостями даного материка, закладає уміння порівнювати природу, населення й політичну карту Південної Америки і Африки. Чинне місце має посісти ознайомлення учнів з сучасними екологічними проблемами материка. Під час вивчення теми учні вперше розглядають поняття “висотна поясність” на прикладі природних комплексів гірського масиву Анд.

Після розгляду материків тропічних широт учні мають засвоїти прийоми опису території та складання характеристики окремих компонентів природи, населення і політичної карти материка, навчитися порівнювати природні умови різних материків, аналізувати кліматичні діаграми, опановувати відповідну географічну номенклатуру.

Тема “Антарктида” формує уявлення про унікальність природи цього материка, яка пов’язана з особливостями його фізико-географічного положення. Розглядається матеріал про історію відкриття Антарктиди, основні етапи її дослідження. Патріотичному вихованню учнів сприятиме інформація про роль українців у дослідженні Антарктиди та про створення полярної станції України “Академік Вернадський”. На прикладі Антарктиди слід ознайомити учнів з екологічною проблемою виникнення “озонових дірок”, розкрити причини їх утворення. Необхідно підкреслити значення Антарктиди, як материка міжнародного співробітництва, для спільного дослідження його природних умов і природних ресурсів з метою їх збереження та охорони.

З теми “Північна Америка” розпочинається розгляд материків Північної півкулі. Слід розкрити школярам особливості природи цього материка, що відрізняють його від материків

тропічних широт, з'ясувати, які причини зумовлюють ці відмінності. З урахуванням, що це п'ятий материк, що вивчається, слід більше уваги приділяти самостійній роботі учнів з різними інформаційними джерелами. Під час розгляду Північної Америки учні вперше ознайомлюються з впливом четвертинного зледеніння на формування рельєфу материка і розвиток його природи. На прикладі Північної Америки поглиблюються екологічні знання учнів, адже її природа в багатьох районах зазнала кардинальних змін під впливом господарської діяльності людини. Вивчення населення і політичної карти материка, з виділенням специфічних рис, бажано організувати у порівнянні з Південною Америкою.

Тема “Євразія” завершує ознайомлення з материками. У процесі її вивчення більше уваги слід приділяти порівнянням з іншими материками, а також географічних об'єктів на самому материках. Під час вивчення теми велике значення має узагальнення і систематизація раніше засвоєного матеріалу. Через це змінюються методичні підходи: збільшується використання прийому щодо самостійного опрацювання тексту підручника, поглиблюється робота з картами атласу, зростає кількість самостійних і практичних робіт, які потребують від учня досліджень і власних узагальнень. Розглядаючи природу та населення Євразії, необхідно постійно аналізувати та визначати місце України й географічні об'єкти на її території, оскільки наша держава розташована в центрі Європи, що буде корисним також для вивчення фізичної географії України у наступному 8 класі. Практичні роботи з даної теми потребують прояву більшої творчості під час їх виконання та спрямовані на вдосконалення умінь школярів аналізувати тематичні карти атласу, порівнювати їх, робити висновки.

У заключному розділі 3 “Земля – наш спільний дім” розкриваються глобальні екологічні проблеми, що постали перед людством на сучасному етапі розвитку суспільства. Особливу увагу слід приділити екологічним проблемам, з'ясувати причини їх виникнення та можливі шляхи розв'язання. Важливо підкреслити роль міжнародного співробітництва у справі подолання глобальних проблем людства у майбутньому.

Курсу “*Фізична географія України*” у 8 класі завершує шкільну фізико-географічну освіту й базується на навчальних досягненнях учнів з географії у попередніх 5-7 класах. Разом з тим він є перехідним до курсу “Економічна і соціальна географія України” у 9 класі.

Об'єктом вивчення курсу є територія України та взаємозв'язок природних компонентів у її межах. При цьому особливості природи розглядаються, як умови життя та господарської діяльності людини. Тому велике значення в курсі приділяється вивченню екологічних проблем та їх прояву на окремих територіях України.

Особливим завданням курсу є формування громадянської позиції учнів, виховання справжніх патріотів своєї держави, закладання основ екологічної культури з усвідомленням необхідності бережливого ставлення до навколишнього середовища своєї місцевості й України в цілому.

За програмою 12-річної школи курс “*Фізична географія України*” складається із вступу і таких чотирьох розділів: Україна та її географічні дослідження; загальна характеристика природних умов і природних ресурсів України; ландшафти і фізико-географічне районування; використання природних умов і природних ресурсів та їх охорона.

У “Вступі” розкривається зміст курсу, предмет його вивчення, необхідні методи географічних досліджень. Учні ознайомлюються з історією формування території України, її адміністративно-територіальним устроєм.

У розділі 1 “Україна та її географічні дослідження” характеризується фізико-географічне положення України, розглядаються джерела географічної інформації та географічні дослідження на території України. Важливим завданням розділу є закласти фундамент для систематичної і творчої роботи учнів з різними джерелами географічних знань. Особлива увага приділяється картам як провідному джерелу знань з географії. Учні необхідно засвоїти досить складний матеріал з картографії та основ топографії, зокрема про картографічні проєкції, способи зображення географічних об'єктів та явищ на картах, а також навчитися визначати за топографічними картами напрямки, відстані та висоти на місцевості. У процесі вивчення географічних досліджень України необхідно звернути увагу

на внесок вітчизняних учених у дослідження природних умов і природних ресурсів нашої держави, а також на сучасні географічні дослідження території України. Практичні роботи з даного розділу спрямовані на формування навичок працювати з контурною картою України, розв'язування задач на визначення місцевого і поясного часу, складання опису місцевості за навчальними топографічними картами.

Розділ 2 “Загальна характеристика природних умов і природних ресурсів України” є найбільшим за кількістю тем і годин, відведених на його вивчення. У цьому розділі природні умови і природні ресурси України розглядаються за загальним планом характеристики, якій уже був відпрацьований учнями у 7 класі під час вивчення природи материків. Досить складними для розуміння є матеріали з тем “Тектонічні структури”, “Геологічна будова”, “Геоморфологічна будова”, тому в процесі їх вивчення бажано враховувати вікові особливості школярів. Під час розгляду теми “Мінерально-сировинні ресурси” учні пригадують закономірності поширення корисних копалин та аналізують мінерально-сировинну базу України за такими групами корисних копалин: паливні, рудні, нерудні. Здійснюється господарська оцінка наявної мінеральної сировини, визначаються шляхи їх раціонального використання.

Теми “Кліматичні умови та ресурси”, “Внутрішні води”, “Ґрунти і земельні ресурси”, “Рослинний покрив”, “Тваринний світ” є більш доступними для сприйняття учнями і містять багато цікавих фактів, що робить їх засвоєння набагато простішим за попередні теми. У процесі вивчення вказаних тем слід постійно звертати увагу учнів на існуючі екологічні проблеми, шляхи раціонального використання природних умов і природних ресурсів України та необхідність їх збереження й охорони. Практичні роботи з даного розділу мають за мету засвоєння учнями відповідної географічної номенклатури та виявлення існуючих закономірностей щодо формування покладів корисних копалин та поширення ґрунтів на території України.

У розділі 3 “Ландшафти і фізико-географічне районування”, після двох перших понятійно-теоретичних тем, розглядаються природні комплекси, що сформувались на території України. Це можна вважати своєрідним продовженням вивчення природних зон і фізико-географічних країн, яке відбувалося в курсі “Географія материків і океанів” у 7 класі, тільки на більш високому науковому рівні, з детальною конкретизацією їх особливостей у межах України. Першими вивчаються природні зони України у такій послідовності: зона мішаних і широколистяних лісів, зона лісостепу, зона степу. З кожною наступною природною зоною має зростати ступінь самостійності учнів у її розгляді та засвоєнні. Адже всі зони розглядаються за типовим планом характеристики з використанням набутих знань з попереднього розділу. Практична робота спрямована на закріплення вміння порівнювати природні зони між собою. Гірські області України містять характеристику природних комплексів Українських Карпат та Кримських гір. Потім учні ознайомлюються з фізико-географічними описами Чорного та Азовського морів. Гірські області і моря України слід розглядати методом їх постійного порівняння, що дозволяє краще усвідомити подібні риси та відмінності у їх природі. У процесі вивчення природних комплексів України постійно звертається увага на прояв екологічних проблем у межах їх територій, з обов'язковим встановленням причини їх виникнення та шляхів подолання.

В узагальнюючому розділі 4 “Використання природних умов і природних ресурсів та їх охорона” аналізується сучасна геоекологічна ситуація в Україні та законодавча база щодо використання та охорони природних умов і природних ресурсів у нашій державі. Метою практичної роботи є закріпити знання школярів про різні типи екологічного стану на території України та основні природоохоронні об'єкти нашої держави.

За підсумками дослідження цільових аспектів географічної освіти у 6-8 класах за програмами 12-річної школи зроблено такі висновки:

1. Цільові аспекти вивчення структурних складових (розділів, тем) географії у 6-8 класах потребують оновлення у зв'язку з впровадженням програм 12-річної школи, які мають істотні структурні й змістові зміни;

2. Вимоги до навчальних досягнень учнів з географії в основній школі мають бути уточнені й доповнені з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти;

3. У підручниках й посібниках з географії для 6-8 класів бажано започаткувати мотиваційні рубрики, що спонукатимуть учнів до засвоєння базових знань та формування необхідних умінь і навичок за новими навчальними програмами;

4. У фахових виданнях особливу увагу слід звернути на методичні рекомендації та поради для вчителів щодо реалізації мети і завдань оновлених курсів географії у 6-8 класах у процесі формування навчальних досягнень школярів.

За результатами дослідження проблеми за участю автора було реалізовано ідею визначення цільових аспектів географічної освіти у 6-8 класах у наступних навчальних виданнях: підручнику з географії для 7-го класу, у мотиваційні блоки до розділів і тем якого включено рубрики для учнів “Ви ознайомитеся”, “Ви навчитесь” [1]; практикумах з географії для учнів 6-8 класів [3; 4; 5]; методичному посібнику для вчителів з рекомендаціями щодо організації та проведення програмних практичних робіт з географії [6]. Водночас, окреслена у статті проблема потребує подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Географія материків і океанів: Підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / С.Г.Кобернік, Р.Р. Коваленко. – К.: Навч. книга, 2007. – 272с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України (спецвипуск). – 2004. – № 5. – С. 1-13.
3. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р., Надтока О.Ф. Практикум з курсу “Загальна географія” 6 клас. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2008. – 64 с.
4. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р. Практикум з курсу “Географія материків і океанів” 7 клас. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2008. – 64 с.
5. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р. Практикум з курсу “Фізична географія України”. 8 клас. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2008. – 64 с.
6. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р. Програмні практичні роботи з географії у 6-10 класах: Методичні рекомендації до організації та проведення. – Кам’янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 84 с.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи: Географія 5-10 кл. – К.: Шкільний світ, 2001. – 222 с.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Географія. Економіка 6-11кл. – К.: Перун, 2005, 2006. – С. 3-46.
9. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах / Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р., Скуратович О.Я. / За ред. С.Г. Коберніка. – К.: Навчальна книга, 2005. – 319 с.
10. Методичні рекомендації щодо вивчення географії у 2006/07 навчальному році // Географія та основи економіки в школі, 2006. – № 5.– С. 2-6.
11. Методичні рекомендації до вивчення географії у 2007/08 навчальному році // Географія та основи економіки в школі, 2007. – № 6.– С. 2-6.

**УДК 37.03**

**А.Ф. Курінна**

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РИТОРИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ**

*У статті розглянуто процес риторизації мовної освіти в контексті формування комунікативної компетенції школярів, наведено фрагменти авторської програми з риторики для учнів 8 – 11 класів.*

*The article focuses on process of rhetorization of language training in context of pupil's communicative competence, it contains fragment of author's programme of rhetoric for 8 – 11 formers.*

Головна мета мовної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах – формування в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих умінь і навичок.

Сучасна методична наука рекомендує весь процес навчання учнів мови спрямовувати на формування в школярів мовленнєвих умінь і навичок, вироблення комунікативної компетенції шляхом активного залучення учнів до вирішення мовленнєво-мисленнєвих завдань.

У сучасній школі традиційні дисципліни філологічного напрямку не в змозі об'єктивно забезпечити таку мовленнєву підготовку випускників шкіл, що озброїла б їх знаннями й навичками активного мовленнєвого впливу, знайомила хоча б з основними правилами мовленнєвої діяльності різних видів. Учні зазнають труднощів в оформленні усного вимовлення через складність операцій, які виконуються мовцем одночасно: добір лексичного варіанта мови; вибір стилю мовлення; граматичне конструювання висловлювання; правильна вимова звуків та їх поєднання; логіко-композиційне конструювання тексту; врахування реакції слухачів на мовлення.

Ці аспекти враховані при створенні програми з української та російської мов, але щоб займатися ними не тільки на уроці зв'язного мовлення, а й на аспектичних уроках, необхідні відповідні психолого-педагогічні умови, новий комунікативно орієнтований підхід до уроку.

Доцільний вихід із ситуації, що склалася в шкільній мовній освіті, – звернення до риторики, відродженої навчальної дисципліни, побудованої на засадах комунікативно орієнтованого підходу до уроку і покликаної формувати компетентного носія мовлення.

Таким чином, актуальність теми статті зумовлена соціальною значущістю мовленнєво-мисленнєвої, комунікативної культури випускників школи в різних сферах суспільного життя; недостатньою розробленістю проблеми формування комунікативної компетенції у теоретичних і практичних аспектах; необхідністю введення курсу риторики не тільки в дидактику шкіл нового типу, середніх та вищих навчальних закладів, але й у дидактику загальноосвітніх шкіл.

Аналіз психолого-педагогічної літератури підтверджує важливість проблеми формування комунікативної компетенції. У роботах українських і російських психологів Ю.Азарова, А.Бодальова, Л.Виготського, П.Гальперіна, К.Гуревич, В.Капінос, А.Леонтьєва, І.Лернера, А.Лурія, А.Люблінської, А.Маркової, Т.Мальковської, А.Петровського, С.Рубінштейна, А.Хараш та ін. виявляється стійкий інтерес до семантичної проблематики і перегляду уявлення, що йде ще від Ф. де Соссюра, про текст як абстрактний об'єкт, відірваний від умов творення мовлення і діяльності. Психолого-педагогічна література останніх років, спираючись на теорію мовленнєвої діяльності, психологію мовлення, психолінгвістику, соціолінгвістику, на теорію тексту, на теорію комунікації, теорію масової інформації, семіотику, стилістику, вказує на гостру необхідність психолінгвістичного аналізу процесів породження вислову та мовленнєвих здібностей, що є базою для формування комунікативної компетенції.

Стимулювання мовленнєвої діяльності дитини відбувається в процесі безпосереднього спілкування в різних життєвих умовах і загострюється ситуацією спілкування з ровесниками і вчителями в класі. Яким чином можна зробити це спілкування комунікативно виправданим, що відповідає вимогам конструктивного діалогу? Лише системно. І такою системою повинні стати уроки риторики.

Отже, мета статті – розглянути процес “риторизації” курсу мови, який передбачатиме впровадження інструментарію риторики в шкільну практику.

Останніми роками до риторики проявляється неабиякий інтерес. Риторичку розглядають з найрізноманітніших позицій: історико-теоретичного вивчення, філософського

осмислення (зокрема в новій для неї якості неориторичі або “теорії аргументування”), психолінгвістичного і психологічного обґрунтування її комунікативного навантаження.

В.Іваненко в статті “Риторика: теорія і практика доцільного мовлення”, визначаючи місце риторичі в освітньому процесі, наполягає на тому, що “...риторика в сучасних умовах – це не тільки наука про красномовство, але й наука про мовну доцільність, усвідомлену і коректну, тактовну, чемну в повсякденній розумовій мовній діяльності” [1: 59].

Вслід за попереднім автором, І.Іпатова в доповіді “Нериторичні питання риторичі” на Конгресі міжнародної асоціації викладачів російської мови і літератури “Російське слово в світовій культурі” (Санкт-Петербург, 2003 р.) настоює на поверненні ораторському мистецтву статусу інтегрованої гуманітарної дисципліни, яка має сьогодні звернутися до своєї суспільної природи, що йде ще з часів античності. Саме риторичі, “княгині мистецтв”, яка у давньому світі входила до “семи вільних наук”, запропоновано направити арсенал своїх засобів на виховання етичних засад сучасної особистості. І. Іпатова вважає, що “...для здійснення такого соціального замовлення потрібна повноцінна риторична освіта, що має на увазі проникнення людини у всі сфери культури і стратегічно націлена на створення гармонійної особистості – особистості, здатної мовними діями удосконалювати суспільство” [2: 45].

Професор-ритор Г.Сагач, подвижник відродження школи українського красномовства, звертаючи увагу на нині існуючий “дефіцит мисленнево-мовленневої, комунікативної культури випускника” [3: 66], наполягає на формуванні риторичної особистості, що володіє комунікативною компетентністю, тобто готовністю одержувати необхідну інформацію, переконувати в правоті своїх думок, впливати на прийняття рішень, відстоювати свої позиції на основі толерантного відношення до цінностей та інтересів інших людей [3]. Сьогодні слід обрати такий шлях розвитку мовної освіти, який забезпечить фундаментальність і справжню науково-методичну обґрунтованість формування креативної особистості, яка оволодіє риторичними знаннями, навичками і вміннями з метою адаптації до нових соціально-економічних, політичних умов, повністю реалізує свої творчі можливості в умовах конкуренції та нестабільності.

Інтегровані курси риторичі, красномовства, ораторського мистецтва, еристики в школах нового типу та вузах України в поєднанні з інтерактивними формами навчання (ділові, рольові ігри тощо) сприятимуть виробленню комунікативної компетенції учнівської молоді.

Одним із безсумнівних і безперечних умов установки на “риторизацію” мовної освіти є наявність підручників і посібників з риторичі. На даний час їх чимало, але всі вони для вищої школи. Для риторичної освіти учнів середньої школи підручників дуже мало, що ускладнює процес впровадження курсу риторичі. Для появи шкільних підручників із риторичі повинна відбутися переорієнтація мовної освіти, яка передбачатиме не тільки зосвоєння учнями відомостей про мову, її систему й основні одиниці, а й озброєння школярів навичками активного мовленневого самовираження. На жаль, у програмах з української та російської мов 11-річної школи елементи риторичної дисципліни розглядаються фрагментарно протягом надто малого часу, аби можна було побудувати системну роботу, проте у програмі з української мови для 12-річної школи на вивчення риторичі відводиться весь 12 клас. З цього приводу В. Федоренко у статті “Розвиток риторичних здібностей старшокласників” зазначив: “Риторичний аспект мови повинен наповнити вже сьогоднішній урок...Такі уроки можуть проводитися з опертям на різні методичні моделі, головними вимогами до яких є: систематичний характер; охоплення всіх класів (від 5-го до 11-го); практична спрямованість” [4: 7].

Курс риторичі рекомендується вводити в програму 8-11 класів, коли основні відомості з мови учні вже засвоїли, саме в перехідному, підлітковому віці, за твердженням Л. Виготського, дитина приходить до мислення в поняттях, завершує третій ступень розвитку свого інтелекту. Матеріал курсу має подаватися поетапно, ускладнюючись

відповідно до вікових особливостей учнів, і сприяти оволодінню понятійним мисленням і мовленням.

Перший розділ програми: “Підготовчий курс” (8 клас) – поглиблюватиме знання учнів про функції усного мовлення, даватиме їм можливість вивчити основні якості комунікативного мовлення не тільки на рівні тексту (як у курсі української та російської мови), а й на рівні вживання.

Другий розділ програми: “Початковий курс” (9 клас) – передбачатиме оволодіння більш складними чинниками красномовства – технікою мовлення і виконавською майстерністю. Вправи з техніки мовлення розвиватимуть якість голосу, фонаційний подих, правильну дикцію. Вправи з виконавської майстерності допомагатимуть учням домогтися природності, розкнутості, виразності у процесі мовного спілкування і проголошення публічної промови.

Третій розділ програми: “Основний курс” (10-11 класи) – буде продовжувати навчання учнів ораторському мистецтву: знайомитиме їх з видами красномовства, розкриватиме механізм підготовки, побудови і проголошення промови (10 клас); узагальнюватиме знання всіх етапів мистецтва мовлення, навчатиме учнів володіти складовими ораторського мистецтва: оратор (виступаючий) і його психолого-особистісні якості; аудиторія (слухачі) та її особливості; взаємодія (контакти) виступаючого і слухачів (11 клас).

Викладання риторики – відповідальна і творча справа. Ритор – педагог сам повинен бути здатним написати, промовити, зімпровізувати те, чому він хоче навчити своїх учнів, відшукати в художній літературі, публіцистиці, грамзаписах зразки промов, які ілюструють навчальний матеріал з риторики. Він повинен одночасно володіти літературними і акторськими даними, бути широко освіченою і культурною людиною. Головне в підготовці педагога до занять – це прагнення до того, щоб лекції з риторики були прикладами яскравої і неординарної ораторської мови.

На підготовчому етапі впровадження риторики в шкільну практику вчитель знайомить учнів з ритуальними компонентами, що входять у структуру уроків риторики: психолого-мовні розминки, артикуляції гімнастики, скоромовки, вирішення мовленнєво-мисленнєвих ситуацій і ситуацій-проб, комунікативні тренінги; перевірка домашнього завдання з рецензуванням експертами або саморецензуванням; творча лабораторія учнів і вчителя: складання тренінгів, мовленнєво-мисленнєвих ситуацій, мнемонічних формулювань, фрагментів сценаріїв уроків риторики; виїзні завдання (вирішення мовленнєво мисленнєвих ситуацій за межами школи); підготовка до домашнього завдання: визначення рівня домашнього завдання, вибір творчої групи для виконання завдання, розподіл ролей і обов’язків у творчій групі; яскраві міні-виступи вчителя і учнів на довільну тему, конкурси (“Найвдаліша фраза уроку”, “Найцікавіша публічна промова уроку”, “Кращий експерт”, “Кращий ведучий суперечки” та ін.).

Гра-розминка як компонент кожного уроку риторики допомагає вчителю настроювати учнів на мовленнєво-мисленнєву діяльність. Учитель пропонує школярам під час гри-розминки “Асоціація” асоціативно уявити собі колір (блакитний, зелений, чорний, яскраво-червоний), словосполучення (гірські вершини, чистий струмінь, кислий лимон), квітку (троянда, бузок, жовтці, лілія, мак), запах (талої води, багаття, парного молока, морської хвилі). Після цього учнями складаються мовленнєві уявлення за поданою асоціацією.

Виконуючи пропоноване завдання, учні розвивають емоційно-мовленнєву уяву. Вони вчаться використовувати відпрацьовану лексику для передачі відчуттів: слухових і зорових; готуватися до самостійної комунікативної поведінки в заданому середовищі, з метою попередження психологічного дискомфорту, в якому можуть опинитися молоді люди, що не володіють стандартизованими формами спілкування; розширюють і збагачують свій активний словник, необхідний для змістовного повсякденного спілкування. Ігри-розминки узагальнюють і систематизують відомості з української та російської граматики, вивчені на

уроках мови, удосконалюють навички конструювання різноманітних словосполучень, речень і зв'язних текстів.

Різновидом активної моделі навчання на заняттях з риторики впродовж усього шкільного курсу є інтерактивні технології. Сутність інтерактивних методів полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії усіх тих, хто навчається. Інтерактивні технології передбачають застосування методу моделювання реальних життєвих ситуацій, спрямованих на спільне розв'язання проблеми, а також рольових ігор. Серед інтерактивних технологій прийнятними для використання на заняттях курсу є робота учнів у парах, у малих групах, "уявний мікрофон", обговорення проблеми всією групою.

Висновок. Упровадження в процес вивчення мови риторичного інструментарію даватиме змогу цілеспрямовано формувати комунікативну компетенцію школярів, озброювати їх відомостями загальнорозвиткового характеру, допомагатиме учням опанувати себе, вивчати й розвивати в собі процеси самовдосконалення, самоактуалізації та самореалізації, тобто забезпечить реальне переорієнтування на риторичну особистість; відкриватиме вчителям широкий простір для творчості та виявлення мовником свого професійного потенціалу. Тому проблема риторизації мовної освіти в контексті формування комунікативної компетенції школярів потребує більш детального дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Иваненко В. К. Риторика: теория и практика целесообразной речи // Вісник Запорізького державного університету: Зб. наук. ст. Філологічні науки / Головний ред. В.В. Савін. – Запоріжжя: ЗДУ, 2004. – №4. – С.59-61.
2. Ипатова И. С. Нериторические вопросы риторики / Русское слово в мировой культуре. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 35-45.
3. Сагач Г. М. Риторична особистість. Як її готувати у школі нового типу? / Барви творчості: Наук.-метод. зб. – К., 1995. – С. 65-79.
4. Федоренко В. Розвиток риторичних здібностей старшокласників // Шкільний світ / Упоряд. Г. Федяй. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.

**УДК 371.26**

**Т.В. Ладиченко**

### ***ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ***

*У статті розглядаються питання змісту та методів викладання курсу "Всесвітня історія" у старшій школі задля оволодіння учнями певними ключовими і предметними компетенціями, адаптації молоді до реалій сьогодення.*

*In clause the questions of the contents and methods of teaching of a rate " a global history " at the senior school for possession by the schoolboys concrete key and subject compensation, adaptation of youth to real life are considered.*

Національна стратегія навчання і виховання підростаючого покоління в Україні вимагає впровадження нової освітньої парадигми, метою якої є всебічна підготовка молодої людини до життя в багатовимірному, полікультурному, швидкоплинному, політично і соціально неврівноваженому світі, що все більше глобалізується. Україна є складовою цього процесу і не може відокремити своїх громадян від загальносвітових тенденцій. Тому одним із найважливіших завдань сучасної педагогіки є адаптація молоді до реалій сьогодення, розуміння нею свого місця в цьому бурхливому житті, соціалізація особистості різноманітними засобами, зокрема засобами історичних дисциплін.



Історична освіта, особливо в перехідному суспільстві, стає стрижнем консолідації політичної нації, важливим фактором стабільності, єдності, миру і спокою в суспільстві. За попередні роки в освітній системі України нагромаджено значний позитивний досвід формування особистості молодої людини нової незалежної держави в процесі вивчення шкільних історичних курсів. Так курс “Всесвітня історія” відповідно до Стандарту базової середньої освіти побудований на засадах гуманізму, патріотизму, демократії, пріоритету загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до всіх народів світу [2: 6].

Мета статті – розглянути питання змісту та методів викладання курсу “Всесвітня історія” у старшій школі задля оволодіння учнями певними ключовими і предметними компетенціями, адаптації молоді до реалій сьогодення.

Навчальною метою курсу у старшій школі є набуття юнаками та дівчатами знань про недавню історію і сучасність провідних народів світу, в першу чергу, європейських, а також умінь застосовувати знання на практиці. Процес здобуття знань передбачає розвиток розумових та практичних умінь, зокрема критично аналізувати джерела інформації, виокремлювати головну думку, визначати причини і наслідки історичних подій та явищ, давати характеристику визначним особистостям тощо.

Формування історичного мислення при вивченні курсу всесвітньої історії у старшій школі відбувається як під час навчальної діяльності в класі, так і під час самостійної роботи вдома. В старших класах учитель може достатньо часто використовувати таку форму навчальних занять як шкільна лекція. На початку лекції учитель ставить проблемне запитання, на яке учні дадуть відповідь або по завершенні викладу нового матеріалу, або після ознайомлення з додатковими джерелами вдома, або навіть після виконання колективного проектного завдання.

Візьмемо для прикладу одну з важливих проблем курсу в 10-му класі: “Як А.Гітлер спромігся за короткий час перетворити демократичну німецьку державу на тоталітарну і стати диктатором?” Поставивши таке запитання на початку заняття, вчитель веде розповідь про внутрішньополітичне та міжнародне становище Німеччини після Першої світової війни, використовує документи, фото та відеоматеріали про інфляцію, голод, зубожіння німців, що породжувало невдоволення і було сприятливим ґрунтом для появи різних екстремістських течій у суспільній думці.

Якщо є можливість, бажано організувати роботу в групах з вивчення документальних джерел, уривків з художніх творів німецьких письменників, газетних публікацій з презентацією результатів у кінці уроку. Багато цікавих матеріалів до уроку вчитель зможе знайти в книзі: “Адольф Гітлер. Новые факты. Редкие документы. Уникальные фотографии” [4].

Вдома учні прочитають текст підручника і документальні матеріали до розділу. Зокрема в підручнику Т.Ладиченко “Всесвітня історія: 10 клас” розміщено витяг із статті Л.Чорної про А.Гітлера, в якому дається критична характеристика цього історичного персонажу і ставиться схоже проблемне запитання [3: 114-115].

Якщо вчитель вважатиме, що матеріалів уроку і підручника замало для достеменного з’ясування причин перетворення Німеччини на тоталітарну державу, і буде бачити інтерес школярів до постаті А.Гітлера, він (у більшості випадків це вона) може запропонувати учням виконати проект на тему: “Роль Гітлера в історії”, або порівняти постаті двох диктаторів – Гітлера і Сталіна. Для підготовки проекту учні можуть використати працю відомого англійського історика Алана Буллока “Гітлер и Сталин: Жизнь и власть” [5].

Тільки одне застереження: не давати завдання одній групі підготувати проект про позитивні риси нацистського вождя, а іншій – про негативні. В цьому випадку спрацьовує психологічний фактор і ту групу дітей, які знайомилися з книгою “Майн камф” та іншими творами А.Гітлера, відшуковуючи в них позитивні речі, буде дуже важко переконати в тому, що нацизм – це людиноненависницька теорія. Краще дати можливість всім групам підготувати матеріали з одної теми, але використати різні джерела.

Вивчення даної теми і відповіді на поставлені запитання переслідують не тільки навчальний і розвивальний аспекти, але безумовно й виховний. Адже виховання поваги до людей іншої раси, іншої мови, іншого віросповідання, їх думок, поглядів, точок зору – одне з провідних завдань вивчення історії. Важливо також сформувати у молодих людей неприйняття будь-яких проявів людиноненависницьких ідей та ідеологій, які були досить популярні у ХХ столітті.

Досвід сусідніх країн, особливо багатонаціональної Росії переконує, що вивчення історії титульної нації необхідно поєднувати з вивченням історії національних громад, які разом формують новий соціум, створюють нові традиції толерантного співіснування.

Принцип полікультурності, поважного ставлення до “чужого” який всебічно обґрунтований і висвітлений у концептуальних документах Міністерства освіти і науки України, повинен домінувати як в теорії, так і на практиці [1: 5]. У наш час надзвичайно важливо попередити прояви етнонаціональної винятковості, нетерпимості, антисемітизму, сегрегації та інших негативних явищ, які ще мають місце в нашому житті.

Іншим важливим завданням вивчення всесвітньої історії є формування в учнів певних життєвих компетенцій. Зокрема соціальна компетенція передбачає набуття готовності і вміння брати на себе відповідальність, приймати рішення, виходити з конфліктних ситуацій спокійно, “без крові”, відшукувати компроміси, не втрачаючи при цьому обличчя.

Комунікативна компетенція передбачає набуття умінь спілкування, формулювання власної думки і вміння вислухати іншого, прийти до спільного знаменника, знайти порозуміння.

Інформаційна компетенція передбачає вміння не лише знаходити інформацію, а й критично ставитися до неї; креативна – розвиток творчих здібностей особистості.

Крім ключових, шкільний курс всесвітньої історії продовжує формування в старших класах і предметних компетенцій, таких як хронологічна, інформаційна, просторова, мовленнєва, логічна та аксіологічна.

Виникає важливе запитання: яким чином досягти поставлених завдань? На нашу думку, ці важливі завдання можуть бути досягнуті шляхом інноваційного навчання, адже саме для інноваційних занять характерні: максимальна щільність, насиченість різними видами пізнавальної діяльності, запровадження самостійної діяльності учнів, використання програмованого і проблемного навчання, здійснення міжпредметних зв'язків, усунення перевантаженості учнів.

Які ж саме форми вивчення курсу всесвітньої історії будуть найбільш оптимальними у старших класах? На думку автора з метою розвитку в старшокласників критичного мислення та для підготовки до навчання у вищих навчальних закладах, перспективними є такі форми роботи як семінарсько-практична та практикум. *Семінарсько-практичне заняття* – це форма навчання, що покликана забезпечити: узагальнення, поглиблення й розширення програмного матеріалу попередньо засвоєного під час уроків формування нових знань, доопрацьованого в процесі самостійної та індивідуальної роботи і колективного творчого обговорення в класі.

Плануючи роботу, вчитель заздалегідь визначає перелік тем семінарських занять, користуючись навчальною програмою. План семінарського заняття учні мають отримати за два тижні до його проведення. Організація підготовки до занять семінарського типу вимагає підготовки як з боку вчителя, так і з боку школяра.

Викладач має:

- здійснити вибір вузлових тем, які є важливими для формування основних понять та розуміння закономірностей і містять конкретний та яскравий матеріал, наприклад, у курсі всесвітньої історії у 10-му класі – це тема про становлення тоталітарних режимів в Європі у 20-30-х рр. ХХ ст., а в 11-му – тема Другої світової війни;
- забезпечити підбір доступної для старшокласників літератури та першоджерел з теми, оскільки одне із завдань семінару полягає в тому, щоб сформувати навички

роботи з науковою літературою, довідниками, матеріалами періодичних видань тощо.

Організація практично-семінарських занять потребує виконання таких видів робіт, як:

- вивчення першоджерел, аналіз відповідних документів;
- самостійне опрацювання навчально-методичної та наукової літератури;
- складання плану, тез відповідей на поставлені запитання;
- підготовка повідомлень, рефератів та доповідей, їх захист в усній формі під час заняття.

Семінарсько-практичне заняття передбачає співпрацю вчителя і учня під час його проведення. Зокрема, колективне обговорення окремих вузлових питань теми за заздалегідь виробленим планом на основі аналізу додаткової літератури й джерел, підведення підсумків, систематизація та узагальнення отриманих знань.

Наслідком проведення семінарсько-практичного заняття має бути оволодіння слухачами науковими методами аналізу явищ та проблем, формування в них навичок самоосвіти.

Характерною особливістю курсу всесвітньої історії у старших класах є можливість організації навчальної діяльності учнів через практикуми.

Практикум – *форма організації навчального процесу під час якої діяльність школярів спрямовується на вирішення практичних наукових завдань на основі раніше вивченого теоретичного матеріалу та сформованих умінь.*

Особливістю практикуму є те, що він передбачає використання отриманих знань та вмінь у нових навчальних ситуаціях.

Розрізняють такі види практикумів:

- практикуми, спрямовані на розвиток пізнавальних умінь та навичок (у курсі всесвітньої історії це можуть бути навички роботи з документами в яких зафіксовані різні точки зору на певні події);
- практикуми, спрямовані на розв'язання життєвих ситуацій, зокрема конфліктів, обробку результатів соціологічних досліджень, даних анкет та опитування тощо;
- практикуми, пов'язані з перевіркою результатів творчо-пошукової діяльності школярів.

Які ж методи вивчення даного курсу обрати? Над цією проблемою працювали визначні вітчизняні та зарубіжні педагоги. За радянських часів загальнодидактичні та методичні теорії визначення змісту, форм та методів навчання розробляли такі вчені, як А. Алексюк, Ю.Бабанський, О.Вагін, П.Гора, І.Лернер, М.Скаткін та ін. В їхніх працях ґрунтовно розглянуті теоретичні основи класифікації методів навчання історії, зокрема всесвітньої історії, методика їх застосування залежно від завдань уроку, питання ефективності різних методів тощо.

Серед російських авторів найзмістовніше сучасні методи та форми навчання історії схарактеризовані в працях М.Студенікіна та О.Захарової [9]. Остання, зокрема дає такі рекомендації учителям, які працюють в старших класах: “Необхідно спиратися на вже наявні знання учнів, отримані ними в основній школі не лише з історії, але й з інших гуманітарних предметів. Необхідно максимально відійти від учительського монологу, організувати різноманітні діалогові форми навчання, вводити елементи обговорення проблем, дискусій або полеміки, аналіз різних точок зору на дану проблему, підключати елементи історіографії” [9: 4].

Визначний європейський дослідник Р.Страдлінг, експерт Ради Європи з питань освіти, теж зробив вагомий внесок у з'ясування проблеми відбору змісту та методів навчання історії [10]. Він, зокрема радив укладачам шкільних програм та підручників з історії “першочергову увагу приділяти навчанням підходам: як поєднати першоджерела, що відображають різні точки зору (ракурси), як подавати протилежні інтерпретації одних і тих самих подій і що робити з темами і питаннями, які, вірогідно, є суперечливими і чутливими у багатонаціональному і багатокультурному суспільстві” [10: 5].

Його колега професор Гіта Штайнер-Хамсі в 90-х р. ХХ ст. висловила тезу про необхідність багаторакурсності у викладанні історії, зокрема недавньої історії європейських країн. На одному з семінарів для викладачів історії європейських країн вона зазначала, що необхідність “заповнити прогалини і подолати замовчування у підручниках з історії через просування альтернативного викладу, який не є етнічно упередженим і який звалює усі біди на меншини” має однаково важливе значення як для західноєвропейських держав з імміграційними меншинами, так і для країн Східної Європи, де серед корінного населення є усталені меншини – питання яке здається має відчутний резонанс у першій декаді ХХІ-го століття [11: 12].

Серед сучасних українських учених, в працях яких висвітлюються методи навчання в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах, слід назвати В.Бондаря, С.Гончаренка, Ю.Мальованого, О.Савченко, М.Сметанського [8] та ін. Значний внесок у розробку проблеми інтерактивного навчання внесла відомий український педагог О.Пометун [6; 7]. Вона пише: “Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії усіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлектують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють” [7: 13].

Досвід передових учителів з викладання курсу всесвітньої історії у старшій школі показує, що під час застосування інтерактивних технологій роль учителя та учня значно змінюються, викладач фактично перетворюється на диригента, а кожен учень виконує як свою сольну партію, так і співпрацює з товаришами.

Довіра, повага, спілкування, стимуляція почуття гідності, здатності відповідати за себе є головними факторами групової та індивідуальної форм роботи. Юнаки і дівчата розвивають свою індивідуальність у спільному вирішенні творчих завдань, коли максимально залучається їх життєвий досвід і отримані знання.

Завдяки впровадженню інтерактивних методик учні старших класів здобудуть або поглиблять важливі вміння, наприклад, захищати свої права та свободи; критично оцінювати відповідність своїх вчинків, змінюючи свою думку в разі незаперечних аргументів іншого; здатність ставити себе на місце іншої людини; вміти вести діалог – обмін думками і враженнями, добирати переконливі аргументи на захист своєї позиції та ін.

Важливо підкреслити, що курс всесвітньої історії ХХ – початку ХХІ ст., який вивчається саме в старших класах має сприяти формуванню ціннісних установок особистості щодо загальнолюдських моральних норм, громадянських цінностей і ставлень, глибокому світоглядному розумінню гуманізму як первинної субстанції людських відносин у суспільному житті, формуванню активної життєвої позиції. Досягнення цієї мети передбачає подальше вдосконалення змісту та методів викладання курсу “Всесвітня історія” у старшій школі.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2001. – №22.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Освітня галузь “Суспільствознавство” / Освіта України. – 20 січня 2004. – №5.
3. Ладиченко Т. Всесвітня історія: 9 кл.: Підручник. – К.: А.С.К., 2003. – 352 с.
4. Адольф Гитлер. Новые факты. Редкие документы. Уникальные фотографии. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 160 с.
5. Буллок А. Гитлер и Сталин: Жизнь и власть: В 2 т. Смоленськ: Русич, 1994. – Т.1. – 528 с. – Т.2. – 672 с.
6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / За ред. О.Пометун. – К.: А.С.К. 2006. – 192 с.
7. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 144 с.
8. Бондар В. Дидактика: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.

9. Захарова Е.Н. Методические рекомендации к изучению истории. – М.: Владос, 2001. – 160 с.
10. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії: посібник для вчителів. – Страсбург: Рада Європи. – 2007. – 64 с.
11. Штайнер-Хамсі Г. Історія, демократичні цінності і толерантність у Європі: з досвіду країн у стані демократичних перебудов. Симпозіум ради Європи. – Софія. – 1999. – 56 с.

УДК 371.3

О.О.Ліннік, В.О.Переухенко

### **НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ**

*У статті проаналізовано сучасні педагогічні моделі, побудовані на засадах гуманної педагогіки, а також висвітлено умови реалізації гуманної педагогіки у практиці навчання молодших школярів.*

*Modern pedagogical models building on principles of humane pedagogic are analysed in the article, and also the terms of realization of humane pedagogic are reflected in training practice of junior schoolboys.*

Сучасними документами про освіту утверджується пріоритет гуманізації освіти як створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості. Головна мета національного виховання – формування особистісних рис громадянина України, передача молодому поколінню надбань духовної культури українського народу, його національної ментальності, відчуття своєї причетності до розбудови української держави. Гуманізація педагогічного процесу визначається власне змістом латинського слова „humanus”, що означає „людяний”, та має за мету формування особистості, максимальний розвиток її здібностей та обдарованості, усвідомлення загальнолюдських цінностей, гармонізацію стосунків людини і навколишнього середовища.

Метою цієї статті є аналіз сучасних педагогічних моделей, побудованих на засадах гуманної педагогіки, а також висвітлення умов реалізації гуманної педагогіки у практиці навчання молодших школярів.

Посиленою увагою до проблем гуманізму відзначається творчість українських мислителів та відомих педагогів: Г.Сковорода підніс істинно людське, духовне в людині, як визначний чинник; Т.Шевченко підкреслював, що конкретна людина є самоцінністю, а свобода – головною умовою людського буття; І.Франко вивчав шляхи досягнення ідеалу людської свободи та щастя; К. Ушинський, виявляючи турботу про сприятливий психічний стан дитини в умовах навчання, наполегливо відстоював ідею навчання дітей доступною материнською мовою; С. Русова вказувала на гуманістичну спрямованість рідної мови і літератури як невичерпного джерела навчання й виховання молоді.

Проте засновником гуманної педагогіки вважається педагог-новатор, доктор психологічних наук, керівник міжнародного центру гуманної педагогіки Ш. Амонашвілі. Педагогічна система виховання й навчання, розроблена Ш. Амонашвілі, базується на таких гуманістичних принципах, як віра в дитину, виховання творчістю та співпраця педагогів і дітей. Автор доводить, що завдання школи – перетворити заняття в школі на „уроки життя”, бо саме така організація навчально-виховного процесу допомагає дорослому направити енергію дитини на процес пізнання. Моральна основа успішної педагогічної діяльності – здатність педагога радіти успіхам інших, а також готовність прийти на допомогу.

На сучасному етапі провідні принципи гуманної педагогіки реалізуються в гуманно-особистісній технології Ш. Амонашвілі, В.Сухомлинського, а також у „Школі успіху й радості” С.Френе, „Школі для життя, через життя” Ж.-О. Декролі. Проаналізуємо педагогічні засади означених концепцій на предмет реалізації принципів гуманізму (табл. 1).

## Порівняльна характеристика сучасних концепцій гуманної педагогіки

Об'єкти аналізу	Гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі	Концепція гуманної педагогіки В.О.Сухомлинського	„Школа успіху й радості” С.Френе	„Школа для життя, через життя” Ж.-О. Декролі
<b>Провідні ідеї</b>	В основі розвитку дитини лежать три складові: <i>жадоба розвитку, жадоба дорослішання, жадоба свободи</i> . Система гуманних відносин педагога з дітьми розпадається на три частини: розуміння, визнання й прийняття дитини	Визнання особистості дитини вищою соціальною цінністю, всебічний розвиток особистості, розумове виховання, творча, вибіркова опора на здібності, прагнення, дитячі бажання у педагогічному процесі; гармонійний розвиток розуму і почуттів; органічне поєднання виховання й навчання; виховання красою оточуючого світу	Опори-бар'єри (суспільство, сім'я, вчитель, індивідуальні плани роботи); „ядро цінностей”: здоров'я дитини, визнання дитячого прагнення до максимального саморозвитку, створення сприятливого для розвитку середовища, забезпечення природного, живого і всебічного виховного процесу	Дитина – центр виховання, до якого все сходиться, від якого все розходиться
<b>Принципи</b>	Гуманізації, співробітництва, демократизації	Гуманізації, демократизації	Співробітництва, демократизації, індивідуалізації	Антропоцентризму, концентрації освітньої програми навколо центрів інтересів; самонавчання
<b>Зміст</b>	Курси «Школи життя»: пізнавальне читання; писемно-мовленнєва діяльність; рідна мова; математична уява; духовне життя; природа; сміливість і витривалість; світ наук; спілкування; іноземна мова; шахи; комп'ютерна грамотність	Уроки мислення серед природи; використання джерел народної педагогіки; казки про природу; інтеграція знань	Механічна праця; розумова діяльність; художня творчість	Розділи програми: дитина та її потреби; дитина й середовище; дитина і природне середовище; дитина і соціальне середовище

Очевидно, що в основі всіх досліджень лежать принципи співробітництва, демократизації, індивідуалізації, які відбиваються у провідних ідеях та реалізуються через зміст освіти. Підходи до організації змісту пропонуються різні, проте спільним є визнання неповторності дитячої особистості та проголошення пріоритетів психічного та соціального розвитку на засадах творчості.

На жаль, як доводять наші дослідження, у практиці навчання молодших школярів гуманна педагогіка реалізується переважно декларативно. Поряд із фундаментальними розробками вчених та цінним досвідом педагогів-новаторів у галузі гуманної педагогіки існують класичні суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів з учнями та інші ознаки авторитарної педагогіки.

Згідно теорії Ш. Амонашвілі, в основі розвитку дитини лежать три складові: *жадоба розвитку, жадоба дорослішання, жадоба свободи*. Відтак, вважаємо необхідним створення педагогічних умов для задоволення цих трьох складових. Такими умовами виступають **надання самостійності учням у пізнавальній діяльності, створення атмосфери творчості та залучення до навчального діалогу**, оскільки навчальний діалог виступає засобом реалізації співробітництва. Отже, під реалізацією гуманної педагогіки в початковій школі будемо розуміти створення означених умов у навчально-виховному процесі.

Ці умови знайшли своє відображення у змісті навчання, формах, методах та засобах роботи з учнями та їхніми батьками.

У практиці роботи з молодшими школярами вважаємо доцільним використання нових навчальних курсів: „Вступ до шкільного життя” на початку навчання в першому класі; „Дитяча філософія” у варіативній складовій змісту освіти протягом усього навчання в початковій школі; „Християнська етика” на виховних годинах. Розкриємо докладніше зміст означених курсів.

На сучасному етапі існують кілька варіантів курсу “Вступ до шкільного життя”. Найбільш доцільним для впровадження в початковій школі вважаємо курс, розроблений Г. Цукерман та К. Поливановою [6]. Тривалість цього курсу – 2 тижні, уроки яких мають своєрідну тематику: знайомство, режим дня, перерва та урок, шкільні правила, оцінка своєї роботи. Основна мета уроків полягає в адаптації дітей до шкільного навчання, поступовому залученні до шкільних правил: піднятої руки, пересування по школі, ведення суперечок, роботи в групах тощо. Завершується курс Святом посвячення в учні та випуском Книги хронік, яка створюється протягом цих двох тижнів.

Необхідною умовою реалізації курсу є співробітництво з батьками учнів: вони залучаються до організаційної роботи з першокласниками, виступаючи помічником учителя; до проведення уроків та виконання творчих завдань, виступаючи у ролі „секретарів” дитини; до проведення перерв та прогулянок у ролі ігротехніків. Це дозволяє не тільки одразу залучити батьків до співробітництва в навчальному процесі, а й полегшити дітям адаптацію до школи.

Програма курсу “Дитячої філософії” спрямована на інтеграцію знань дитини про навколишній світ, а також на формування проблемного мислення, що є важливими умовами розвитку складових особистості учня. Цей курс є експериментальним та містить такі розділи: людина, людина – частина світу, етика, пізнання, логіка, відносини, закономірності [7].

Метою курсу „Християнська етика” є плекання духовності української нації, формування особи школяра на засадах християнської моралі, плекання доброти, людяності, милосердя, працьовитості, чесності, виховання духовно багатой особистості, яка б усвідомлювала свою відповідальність перед Богом, Батьківщиною й народом. На виховних годинах діти розглядають такі поняття як любов, батьківська любов, взаєморозуміння, дружність, чемність тощо.

У межах означених курсів та інших навчальних дисциплін у співпраці з дітьми створюються творчі проекти. Це мікропроекти зі створення казок – “літературна серія”, мікропроекти зі створення газет, робота над створенням енциклопедії “Світ навколо мене”. Групові макропроекти представлені таким чином: математичний проект із дослідження

властивостей геометричних фігур “Темниці геометричних фігур”; соціально-ігровий проект “Робінзонада”, спрямований на розв’язання стратегічних задач, визначення ієрархії цінностей тощо; соціально-ігровий проект “Галерея моди”.

Однією з провідних умов реалізації гуманної педагогіки визначено використання методів колективно-групового та кооперативного навчання: полілог (обговорення проблеми в загальному колі), незакінчені речення, броунівський рух, мозкова атака, робота в групах.

На першому етапі групової роботи була організована *робота в парах*. Найбільші труднощі виникали в дітей з необхідністю виконати *спільне* завдання. Під час перших спроб використання цього методу в учнів спостерігалися тенденції до виконання завдання самостійно (шляхом розподілу аркуша паперу на дві частини тощо). Таке виконання завдання не приймалося як успішне, робився акцент на необхідності спільної діяльності. Робота в парах мала місце на уроках образотворчого мистецтва (намалювати галювину квітів, казкове місто, хмарки на небі), математики (розташувати іграшки певним чином (закріплення понять “між”, “наступний”, “попередній”, “перший”, “останній” “передостанній”), заселити будинок цифрами (склад чисел)), навчання грамоти (скласти слова зі складів, привести у відповідність слова та звукові схеми); в проектах: створення казок, збірки народного фольклору, енциклопедії (“Моє улюблене свято”, “Як тварини готуються до зими”, “Будова тіла”, “Що можуть очі”).

Після цього здійснювався перехід до навчання в трійках та групах по 4–6 осіб. Можливість поспостерігати роботу групи та проаналізувати її результативність надає *метод “Акваріум”*, який спочатку впроваджувався на уроках трудового навчання (аплікація “Осінній килим”, “Рукавичка”). Учні мали можливість оцінити позитивні риси та недоліки в роботі мікрогрупи та визначити правила успішної групової роботи.

Особливі проблеми під час організації групової взаємодії виникли з дотриманням вимог: не перебивати, вислухати до кінця, перш подумати, ніж сказати. Іноді дітей було важко заспокоїти: від суперечки вони переходили до сварки. Цю проблему вирішили шляхом упровадження правила дзвіночка: перший дзвоник – підсумовуємо відповіді чи рішення, другий – завершуємо роботу, третій – переходимо до презентації. У кожній групі відводилась спеціальна роль охоронця часу, виконавець якої повинен був слідкувати за дзвіночком та регулювати роботу у своїй групі.

Атмосферу довіри, готовності до співробітництва в класі дозволяють створити прийоми, розроблені Ш.Амонашвілі. Наприклад: придумування завдань для вчителя, листування з учителем, листи до батьків, рукописання, усний рахунок із заплющеними очима, знаходження помилок на дошці, прохання дітей про допомогу: підібрати цікаві завдання, допомогти розв’язати задачу тощо.

Іноді учні залучались до проведення уроків (праці чи образотворчого мистецтва). Спочатку учні сумісно з учителем планували урок, якісь моменти проговорювали, домагалися повного розуміння. Потім учень проводив урок самостійно. Така форма роботи формує відповідальність, виховує доброзичливе, толерантне ставлення до однолітків.

Упровадження описаних вище форм та методів роботи дозволяє створити ситуацію успіху у навчанні для кожної дитини; виховувати почуття відповідальності за свої думки, вміння керувати своїм внутрішнім станом; стимулювати почуття віри у власні сили, радості від здолання труднощів. Ці якості зумовлюють три складові розвитку особистості, визначених Ш. Амонашвілі: жадобу розвитку, жадобу дорослішання, жадобу свободи.

Таким чином, практичне впровадження визначених педагогічних умов, реалізованих через зміст освіти, творче проектування, інтерактивні методи та спеціальні прийоми, дозволяють реалізувати ідеї гуманної педагогіки у практиці навчання початкової школи та підтверджують їх позитивний вплив на розвиток особистості в цілому.

У подальших дослідженнях плануємо розробити програму педагогічного експерименту з впровадження умов практичної реалізації гуманної педагогіки та апробувати її у початковій школі.



## ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. шк., 1984. – 288 с.
5. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц./ Общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона – М.: Прогресс, 1990. – 301 с.
6. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школе. – М.: Генезис, 2003. – 128 с.
7. Lipman M. Philosophy in the Classroom. – Philadelphia: Temple University Press, 1980. – 192 p.

УДК 372.853

О.В. Піщенко, В.Ф. Заболотний

### **ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР З МЕТОЮ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

*У даній статті йдеться про використання дидактичних комп'ютерних ігор на уроках фізики та в позаурочний час з метою активізації пізнавальної діяльності учнів. Акцентується увага на запропонованому авторами комплексі дидактичних комп'ютерних ігор відкритого типу.*

*The article is dedicated to the issue of didactic games using at the lessons of different types and at the out-of-lessons time. Didactic games using stipulates for pupil's knowledge activity. It is emphasized the developed complex of the open type didactic computer games.*

Актуальність проблеми створення освітнього середовища обумовлена, зокрема, необхідністю реалізації головної мети навчання фізики в середній школі. Вона полягає у всебічному розвитку особистості учня, його умінь, навичок, творчих здібностей і схильності до креативного мислення [1:4]. Вважаємо, що ефективність досягнення мети навчання нерозривно пов'язана з активізацією пізнавальної діяльності учнів, якої, наприклад, можна досягти за рахунок введення та активного використання в навчально-виховному процесі дидактичних комп'ютерних ігор. Висвітленню даної проблеми присвячено нашу публікацію.

Дослідження підтверджують доцільність використання дидактичних ігор, а серед них – дидактичних комп'ютерних ігор, на уроках вивчення нового матеріалу, формування умінь та навичок, узагальнення та систематизації знань, в позаурочний час та з метою пропедевтики фізичних знань.

Розглянемо детальніше вищезазначені напрямки впровадження ігор.

#### **Дидактичні комп'ютерні ігри на уроках вивчення нового матеріалу.**

До початку вивчення теоретичного матеріалу з фізики проходить підготовка учнів до його сприйняття, тобто відбувається актуалізація опорних знань. Якщо перед учнями ставити задачі, які не спираються на раніше здобуті знання, то вчитель ризикує різко знизити ефективність навчання. Актуалізація знань, вироблених умінь та навичок – обов'язковий етап розуміння і засвоєння навчального матеріалу.

Методи і прийоми підготовки учнів до засвоєння нових знань мають бути такими, які б не тільки активізували у школярів відповідні знання, вміння і навички, але й мобілізували б їх увагу, пам'ять, мислення; викликали потребу в пізнанні нового [2:14].

Мета підготовчого етапу – здійснити перевірку рівня знань, рівня досягнень з теоретичних питань та наявність практичних умінь і навичок, необхідних для успішного засвоєння матеріалу нової теми; забезпечити оволодіння всіма учнями опорними уміньми

на базовому рівні; сформуванню позитивну мотивацію шляхом розкриття необхідності, актуальності та значущості теми, що вивчається, та переконання в необхідності її вивчення.

На наш погляд, одним із ефективних шляхів актуалізації опорних знань та перевірки рівня досягнень, наявності необхідних умінь і навичок є використання дидактичних ігор взагалі, і дидактичних комп'ютерних ігор зокрема. Саме останні забезпечують виконання низки обов'язкових, педагогічно обґрунтованих (психологічних) вимог щодо актуалізації знань.

Ігри, що пропонуються на початку уроку, мають збудити думку учня, допомогти йому зосередитися й окреслити основне, найважливіше, спрямувати увагу на самостійну діяльність. Дуже важливим є також те, що завдяки ігровій формі уроку вчитель легко може виявити прогалини у засвоєнні учнями матеріалу програми й у подальшому виправити їх.

Експериментальне навчання з фізики показує, що на етапі актуалізації найбільш доцільними будуть такі дидактичні ігри, які передбачають швидке включення всіх учнів у роботу, та зворотний зв'язок від учнів до вчителя з метою визначення рівня готовності школярів до сприйняття нового матеріалу.

Найголовнішою вимогою до дидактичних ігор, які використовуються у процесі актуалізації знань на уроках фізики, є інтенсивний темп їх проходження та оперативна оцінка вчителем побаченого і почутого з метою визначення готовності учнів до засвоєння нових знань.

Доцільно застосовувати дидактичні ігри і в процесі вивчення нового матеріалу. В процесі засвоєння нових знань з фізики вчителю необхідно організувати навчання так, щоб найкраще розв'язати наступні дидактичні задачі: первинне засвоєння та відпрацювання нового матеріалу, закріплення набутих знань, перевірка рівня засвоєння.

***Формування вмінь та навичок на уроках засобами дидактичних комп'ютерних ігор.***

Провідною дидактичною метою навчання фізики в основній школі є оволодіння кожним учнем практичними вміннями і навичками на рівні, який відповідає, з одного боку, його психолого-педагогічним можливостям, а з іншого – забезпечує виконання програми. Відомо, що уроки формування вмінь та навичок передбачають такі етапи: організаційний, постановка мети, перевірка домашнього завдання й актуалізація опорних знань, виконання вправ стандартного, реконструктивно-варіативного або творчого типів. Нерідко для успішного формування вмінь та навичок практичного характеру на уроках фізики слід розв'язувати велику кількість однотипних завдань (особливо в основній школі) або таких, які відрізняються незначними елементами. Подібна діяльність швидко втомлює багатьох учнів, у них зникає інтерес до виконання вправи, розв'язування задачі. Як наслідок – різке зниження активності учнів, зокрема тих, які мають хист до навчання. А це в свою чергу веде до зниження якості навчання. Результати експериментального дослідження доводять, що позбутися низки негативних факторів, які супроводжують навчальний процес під час формування в учнів умінь та навичок, можна шляхом використання дидактичних комп'ютерних ігор. Низький інтерес до виконання однотипних завдань замінюється в даному випадку інтересом до самої комп'ютерної гри; небажання учнів виконувати зрозумілі їм дії (але ті, які ще не стали навичками) замінюється бажанням виконати умови гри та перемогти в ній. Дидактичні ігри на етапі формування вмінь та навичок активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів, що сприяє якісному і глибокому оволодінню відповідними вміннями та навичками.

Процес формування вмінь і навичок на уроках фізики здійснюється переважно шляхом виконання вправ різних рівнів складності. Традиційно спочатку розв'язують вправи за зразком, далі – вправи, розраховані на реконструктивно-варіативний характер дій, а потім – вправи творчого характеру.

Виконання стандартних вправ передбачає засвоєння алгоритмів дій, пряме використання теоретичних знань. На цьому етапі учням пропонують вправи на безпосереднє застосування теоретичного матеріалу, алгоритмів та правил. Тому провідною є репродуктивна діяльність учнів по відтворенню почутого і побаченого [3: 269].

Учні, яким притаманні високі навчальні можливості, не варто довго затримувати на етапі виконання завдань за зразком. Їм бажано давати більше вправ реконструктивно-варіативного характеру, які передбачають виконання логічних операцій, опору на інтуїцію, життєвий досвід тощо.

Важливо вміло поєднувати репродуктивні і творчі види діяльності школярів під час формування навичок та вмінь.

В цьому аспекті дидактичні ігри, комп'ютерні зокрема, дозволяють активно використовувати методи стимулювання, оперативного контролю діяльності учнів. При такій організації навчання ефективно реалізуються коригуючі функції уроку, що сприяє в свою чергу здійсненню продуктивної навчально-пізнавальної діяльності учнів. У даному випадку на уроці з'являється можливість здійснити диференціацію навчання, при якій учні виконують завдання з урахуванням власних навчальних можливостей та просуваються до досягнення навчально-ігрової мети в індивідуальному темпі.

Використання дидактичних комп'ютерних ігор у процесі формування умінь та навичок дозволяє залучати підлітків до різних видів групової та індивідуальної роботи, у яких закладений великий навчальний та виховний потенціали.

Процес формування і закріплення знань, вмінь і навичок спрощується, якщо використовувати властивості довільної і мимовільної пам'яті.

Відомо, що мимовільно запам'ятовується та інформація, яка зацікавила людину, яку вона вважає корисною і важливою. Така інформація діє не тільки на розум людини, але й на її почуття. Тобто, формуючи пізнавальні інтереси в процесі навчання фізики, ми полегшуємо працю учнів, допомагаємо їм запам'ятовувати інформацію, формувати вміння та навички. Мимовільно запам'ятовується й те, з чим людина активно працює, що часто використовує.

***Узагальнення та систематизація знань за допомогою дидактичних комп'ютерних ігор.***

Важливу роль у навчально-виховному процесі відіграє контроль, під яким розуміють складну систему виявлення і вимірювання рівня засвоєння знань, умінь і навичок учнів, рівня їх розвитку. Контроль включає опрацювання й аналіз отриманої інформації, узагальнення та висновки про корекцію навчального процесу, ефективність використаних методик, форм і засобів, а також висновки щодо просування учнів в оволодінні предметом. Від характеру контролю і керування ним залежить система діяльності учня в процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Правильно організований контроль стимулює навчально-пізнавальну роботу учня, формує в нього відповідну систему діяльності, цільову і мотиваційну установку на вивчення матеріалу.

Серед функцій, які виконує контроль, можна виділити наступні: контролюючу, діагностичну, прогностичну, стимулюючу, розвиваючу, виховну. Саме тому мета контролю – встановити й оцінити рівень розвитку учня, темпи його просування у навчанні, індивідуальну спрямованість особистості; формувати в учня потребу, стійку звичку і навички самоконтролю та самооцінки.

Використання дидактичних комп'ютерних ігор на уроках фізики не тільки забезпечує виконання контролю, а й передбачає створення необхідних передумов для навчально-пізнавальної діяльності учнів. Тому дидактичні ігри можна використовувати і для здійснення контролю вчителем за станом успішності та процесом навчання учнів, і для стимулювання та розвитку навичок самоконтролю і корекції знань, умінь і навичок школярів у процесі вивчення фізики.

Для проведення дидактичної гри контролюючого характеру з фізики вчителю необхідно: визначити мету проведення контролю і його призначення; підібрати завдання, на основі яких буде здійснюватися контроль знань, умінь і навичок учнів з врахуванням їх індивідуальних особливостей; визначити форму контролю та форми проведення навчальної гри; розподілити відібрані завдання між етапами дидактичної гри залежно від виду і функцій контролю та ігрового задуму; повідомити учням певну додаткову інформацію (якщо це необхідно) тощо.

Якщо контроль результатів навчальної діяльності з фізики проводиться у формі дидактичної гри, то він дає кращі результати. Підлітки, захоплені ігровим задумом, майже не відчувають контролю, у них відсутній страх зробити помилку, вони намагаються бути максимально уважними та зосередженими, щоб перемогти у гри. Важливим є й те, що крім оцінки роботи кожного учня зокрема, оцінюється робота всієї команди загалом. Переважна кількість учнів дбають не лише про свої результати, а й про знання та вміння інших членів команди, проявляючи товариську підтримку та взаємодопомогу.

### ***Використання комп'ютерних ігор в позаурочний час та з метою пропедевтики.***

Досвід роботи вчителів, власна педагогічна практика переконують нас в тому, що за всієї різноманітності позаурочних заходів в основі найефективніших з них лежить дидактична гра, за допомогою якої можна керувати діяльністю учнів, їх інтелектуальним і психічним розвитком.

У виборі дидактичних ігор важливу роль відіграє віковий фактор. Якщо для учнів 5-7 класів характерними є ігри-змагання, ігри-естафети, ігри-подорожі, ігри-казки, словом ігри з яскравим, приємним, дружнім до користувача інтерфейсом; то для учнів 8-9 класів ігри набувають дещо інших ознак. Тут переважають ділові, рольові ігри, ставка в яких покладена переважно на змістову частину гри. Під час таких ігор усі учні зайняті серйозною роботою, яка нагадує роботу дорослих. Досвід свідчить, що така робота подобається учням: вона надає широкий простір для самовираження, є добрим засобом активного комплексного повторення вивченого матеріалу, удосконалює вміння учнів самостійно приймати рішення тощо.

Ми вже зазначали, що курс фізики основної школи ґрунтується на пропедевтиці фізичних знань, що відбувається на більш ранніх етапах навчання. Так, у початковій школі та в 5-6 класах учні на уроках природознавства ознайомлюються з прикладами фізичних явищ, засвоюють початкові відомості з фізики, оволодівають початковими навичками пізнання оточуючого світу.

Пропедевтичні заняття, так само як і позакласні заходи, проведені за допомогою дидактичних комп'ютерних ігор, набувають більшої ефективності, стають різноманітними та цікавими для школярів.

Пропонуємо з метою активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках розглянутих типів використовувати ігри із розробленого нами комплексу дидактичних комп'ютерних ігор відкритого типу для учнів основної школи. До нього входять, зокрема, ігри "Країна Знань", "Тривіум", "Ерудит-квартет" та "Як козаки фізику вивчали" [4: 115]. Ігрові оболонки втілені засобами мови РНР, що дозволяє використовувати створені ігри як у локальній мережі комп'ютерного класу, так і в Internet. Кожна гра має діалогове вікно для користувача, в якому перед початком гри він вводить відомості про себе (прізвище, ім'я, клас), обирає за назвою необхідну гру. Вчитель може отримати цю інформацію та результат гри (пройшов її учень чи ні, за який час, скільки балів набрав) за допомогою спеціальних кнопок цього самого вікна.

На уроках вивчення нового матеріалу вимогам інтенсивного темпу проходження гри та оперативності оцінки вчителем побаченого і почутого найбільше відповідає гра "Ерудит-квартет". У процесі формування вмінь і навичок зручно використовувати гру "Як козаки фізику вивчали", яка має чотири рівні складності. З метою узагальнення та систематизації знань доцільно, на нашу думку, запропонувати учням гру "Тривіум", яка складається з різноманітних інтелектуальних мініігор, об'єднаних в різні групи за складністю. Гра-подорож "Країна Знань" має найбільш привабливий дизайн, передбачає розміщення значної кількості малюнків і фотографій, тому успішно може слугувати пропедевтиці фізичних знань та використовуватись у позаурочних заходах.

Програмні оболонки ігор "Країна Знань", "Тривіум", "Ерудит-квартет" та "Як козаки фізику вивчали" носять відкритий характер, що дозволяє наповнювати їх необхідним у даному конкретному випадку матеріалом певної теми. В програмному пакеті ігор присутні редактори, які дозволяють це досить просто зробити.

Існування редактора дозволяє учителю самостійно на основі представлених оболонок створити цикл ігор, які він може використати на уроках різних типів. Створені ігри також

можна використовувати в позаурочний час та з метою пропедевтики. Дослідження шляхів здійснення такої роботи може бути здійснене в наступних наукових розвідках.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія 7-12 класи. – Ірпінь: Перун, 2006. – 80 с.
2. Усова А.А. Формирование обобщенных умений и навыков // Народное образование. – 1973. – №3. – С. 13-14.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / Исследование мышления в сов. психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Просвещение, 1965. – С. 259-276.
4. Заболотний В.Ф., Піщенко О.В. Дидактична комп'ютерна гра як засіб організації навчально-виховного процесу // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – №1. – С. 114-117.

УДК 37.025

В.І. Луценко

### **ВЗАЄМОДІЯ МОВНОЇ СИСТЕМИ І КОНТЕКСТНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОСНОВА ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРИКМЕТНИКІВ У ВИСЛОВЛЮВАННЯХ УЧНІВ 6 – 7 КЛАСІВ**

*У статті проаналізовано взаємодію мовної семантики слова й умов його реалізації у процесі формування мовленнєвої семантики слова в тексті.*

*This article deals with language semantics of adjective and conditions of its realisation in the context.*

Нині система освіти зорієнтована на формування комунікативної компетенції школярів, тобто формування здатності розв'язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання в конкретних формах та ситуаціях спілкування. Ефективність процесу формування комунікативної компетенції залежить від усвідомлення учнями мовлення як спілкування за допомогою мовних засобів, осмислення у процесі навчання особливостей функціонування різних мовних одиниць у мовленні, їх конструктивної і стилістичної ролі.

Однією з актуальних проблем сучасного мовознавства є вивчення функційного потенціалу мовних одиниць різних рівнів. Саме у процесі функціонування розвиваються і збагачуються функції мовних одиниць, їхні системні відношення, формується “механізм пристосування” цих одиниць до потреб мовленнєвої ситуації. З іншого боку, мовні одиниці функціонують у тексті, тому вивчення їхніх функційних можливостей дає змогу глибше пізнати природу тексту.

Проблеми формування комунікативної компетенції на якісно новому рівні торкалися свого часу В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентилюк, Л.Скуратівський, Г.Шелехова та інші. Однак і далі лишаються недостатньо опрацьованими деякі питання змісту роботи над засвоєнням повнозначних частин мови на засадах функціонально-стилістичного підходу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування взаємодії й умов реалізації лексико-семантичного аспекту функціонування прикметників з граматико-стилістичним, розробка вправ, у яких реалізуються зазначені вище аспекти. Серед завдань – з'ясувати основні властивості прикметників у текстах різних стилів, показати взаємодію системи мовної семантизації прикметників, що дає змогу встановити зв'язок між значенням слова і позначуванним явищем, лексичну сполучуваність, умови функціонування в мовленні.

Слово є словом оскільки воно має значення. Головна функція значення – економно й ефективно натякати на достовірний позамовний зміст, на спеціальне значення, що є у

людському досвіді. Реалізація цієї функції здійснюється словом у взаємодії з іншими елементами мовної системи. Так, лексичне значення слова *благословенний* – 1. *Багатий, щедрий, життєдайний*” виникає тільки в атрибутивному сполученні. Розширення ж контексту за рахунок сполучуваності із залежним від прикметника іменником разом з новою граматичною характеристикою (можливість вживання в короткій формі) є ознакою вживання лексеми в значенні 2. *Щасливий, радісний*”. Пор. *Пшениця походила, значить, місце благословенне...*(І.Нечуй-Левицький). – *Благословен той день у спільному труді, благословенний звук пісень із уст робітників, що вічно молоді!* (М.Тарновський).

Як відомо, найголовніша функція слова (як знака) – актуалізація загального поняття: “Уточнення ж цього поняття здійснюється завдяки дії інших чинників (словесний контекст, середовище використання)” [7: 57]. Ведучу роль у семантиці слова відіграє його головне значення, яке визначається як найменш синтагматично зумовлене. Таким головним значенням у структурі слова виступає вільне номінативне значення. Всі останні типи лексичного значення виявляються по відношенню до нього опосередкованими [1].

Лексико-семантичний аспект прикметників досліджували О.Безпояско, А.Грищенко, Н.Костусяк, І.Пасічник, М.Плющ та ін. Тип лексичного значення як категорію лексичної семантики вчені розглядають у його зумовленості різними видами внутрішньосистемних відношень, відзначаючи при цьому вузькість і однозначність такого тлумачення. Трагування може бути доповнене вивченням відношень між лексемою як системно-структурним об’єктом і її оточенням. Особливо значущим виявляється таке доповнення для розуміння закономірностей функціонування лексеми.

Визначення лексеми як сукупності всіх форм і значень, властивих одному й тому ж слову у всіх його вживаннях і реалізаціях, дозволяє віднести її до системи, оскільки вимогам системи відповідають основні мовні одиниці, що є “цілісним об’єктом, що являє собою впорядковану множину змістовних елементів, співвідносних з множиною елементів формального вираження” [2: 13]. Для лексеми як системи виявляються значущими відношення: 1) до трьох структурних типів об’єднань слів, до складу яких вона входить (структурно-семантичний тип повнозначних слів, лексико-граматична категорія – частина мови, лексико-граматичний розряд у межах частини мови). Так, належність прикметників до структурно-семантичного типу слів-назв, пов’язана з двома основними типами мовної семантики, пояснює наявність у них номінативного значення; 2) до граматичних характеристик слова; 3) до синтаксичних конструкцій, до складу яких вона входить. Так, функціонування лексеми може бути обмежене певними типами словосполучення (у слів з конструктивно зумовленим значенням) або позицією і синтаксичною роллю у структурі речення (у слів з синтаксично зумовленим значенням); 4) до елементів лексичного контексту. Контекстно зумовленим є будь-яке значення слова; 5) до елементів мовленнєвої ситуації, що враховує позамовні соціальні чинники і їх відображення у свідомості мовця і слухача; 6) до явищ реальної дійсності.

Як одиниця власне лексичного рівня слово визначається перш за все унікальною функцією – бути засобом номінації, називання різних явищ дійсності. Для реалізації словом його номінативної функції важливо враховувати характер відношення лексеми до явищ реальної дійсності, її безпосередню спрямованість на предмет. У тому випадку, коли враховуються інші елементи позамовного середовища слово може втратити таку спрямованість і відповідно виконувати вже іншу функцію. Так, потреби в заперечній емоційній оцінці відомих суспільних явищ викликали необхідність вживання слова **сталінський** в емоційно-оцінній функції.

Усі наведені відношення являють собою відношення між лексемою як системою і її середовищем. Взаємодія системи і середовища спрямована на реалізацію тієї чи іншої функції.

Як одиниця власне мовної системи, призначеної для задоволення потреб спілкування, слово є основним будівельним матеріалом висловлювань. Цю функцію слово виконує шляхом входження до складу спеціально для цього призначеного синтаксичного зразка.

Слова “можуть або вільно, без будь-яких обмежень входити до складу зразка, або підходити до нього вибірково” [5: 41]. Таким чином, реалізуючи функцію формування речення, слово вступає у взаємодію з таким середовищем, як тип речення, синтаксична позиція.

У взаємодії лексеми як вихідної системи з певним середовищем створюється тип лексичного значення і виявляються його певні властивості. Так, для слова у вільно-номінативному значенні найбільш значущими виявляються елементи парадигматичного середовища. Реалізуючи ту чи іншу функцію у взаємодії із середовищем, лексема виявляє і прагматичну спрямованість властивого їй значення, оскільки саме “добором слів і характером їх розташування у зв’язному тексті визначається стилістичне й експресивне забарвлення повідомлення в цілому” [5: 39]. Для реалізації словом прагматичної функції виявляються значущими елементи мовленнєвої ситуації – прагматична установка і модальність, – спеціалізованим способом вираження яких виступає експресивно-стилістичний тип значення. Таким чином, можна передбачити існування зумовленості між середовищем, функцією і типом лексичного значення слова.

Зупинимося детальніше на такому типі середовища, як контекст. Відзначимо, що контекст розглядається нами і в операційному плані – як лінгвістична опора у вивченні мовних одиниць, тобто під контекстом розуміється відрізок тексту, у межах якого однозначно виявляється семантична і функціональна значущість лексеми. Матеріалом контексту пропонуються якісні й оякішені прикметники. Мінімальним контекстом для них є атрибутивне словосполучення з іменником у ролі головного слова, розширеним мінімальним контекстом – наявність у прикметника, крім означуваного іменника, ще й залежного слова.

Означальний характер семантики прикметників зумовлює чітке вираження зв’язності значень, підвищену залежність від контексту. У різних контекстуальних умовах якісні прикметники реалізують дві різні функції: характеристичну і специфічну.

У відносних прикметниках в умовах нетипового для них мінімального розширеного контексту розвивається якісність і вони відповідно можуть виконувати характеристичну функцію: *мідний лицем (писар)*. При цьому створюється тип зв’язаного лексичного значення. Функціонування прикметника у наведеному прикладі у поданому значенні обмежене послідовним набором ключових слів або в умовах мінімального контексту (*мідне лице*), або в мінімально розширеному контексті (*мідний лицем писар*), де ключовим виступає залежний іменник. Вибір контексту у цьому випадку можна пояснити з позиції комунікативного синтаксису, згідно з яким значення слова пристосовується до виконання одного з двох завдань: ідентифікації або предикації. У випадку *мідне лице, важкий характер* реалізується предикативна функція значення слова. Введення в контекст залежного від прикметника іменника – *мідний лицем писар* робить прикметник мідний здатним називати предмет повідомлення, тобто в цьому випадку реалізується ідентифікуюча функція.

Розглянемо роль контексту у стильовому функціонуванні слів. Існує уявлення про зумовленість відбору і використання мовних засобів функціональними підсистемами мови. Типи лексичних значень таких слів, що мають функціональну маркованість, оцінюються як функціонально відзначені. Функціональна маркованість може бути відсутня в умовах мінімального контексту і з’являтися у мінімально розширеному контексті. Наприклад: *слаба людина*, нейтр.; *слабий здоров’ям*, розм.; *слабий очима*, розм.; *слабий ногами*, розм. Функціональні можливості можуть бути зумовлені розширенням сполучуваності, що склалася в загальномовному вживанні [6]. Так, у прикладі “*Вперті на морозі горіли в небі зорі*” порушення стандартів використання прийнятої сполучуваності через зіставлення незіставних понять породжує експресію прикметника.

Одна з основних функцій контексту – вияв лексичного значення слова. У випадках реалізації значення слова в межах вузького контексту, обмеженого тематичною групою ключових слів, створюється лексично зв’язаний тип значення, в умовах суворо послідовних обмежень – фразеологічно зв’язаний [3].

Зазвичай під час визначення лексичного значення слова мова йде про мінімальний контекст. Однак бувають випадки, коли функціонування слова у поданому значенні виявляється можливим тільки в контексті, що включає залежний від прикметника елемент. Наприклад, *місце, зручне для сидіння – місце, зручне для землеробства; близькі люди – люди, близькі до мистецтва; симпатична дівчина – симпатична мені дівчина*. У таких випадках роль ключового слова виконує залежний від прикметника іменник, а не означуваний. Контекст як середовище включає тільки ті елементи, “що являють собою зумовлене і зумовлююче оточення вихідної системи” [2: 17]. Тому не всі елементи контексту можуть входити до середовища; у наших прикладах це тільки ті, що виконують роль ключового слова.

Подаємо зразки вправ, побудованих з урахуванням лексико-семантичного та граматики-стилістичного аспектів засвоєння прикметників у шостому класі.

- Прочитайте початок передової статті “Наше місто, наше село”, надрукований у газеті “Паросток”. Виділіть прикметники. Поясніть їхню стилістичну роль у створенні розмови з читачем.

*З чого починається для кожного з нас Батьківщина? Як співається в улюбленій пісні, з малюнка в букварі. Та це з батьківського дому, з міста, з села, вулиці, де ми народилися, росли, нині живемо. І хай це буде великий індустріальний центр або робітниче містечко, що тільки-но звільняється від ринтувань, сучасне фермерське село чи зелений гірський присілок, – вони однаково рідні нам, близькі. І щоразу, повертаючись сюди з поїздки, відраджень, ступаючи на рідні вулиці, в душі промовляє кожен з нас: “Ну, от я і дома”.*

*(З газети).*

- Прикметники називають характерне в тій чи іншій особі, в тому чи іншому предметі, явищі. Подивіться, як М. Рильський майстерно використовує прикметники для розкриття найрізноманітніших особливостей творчої діяльності видатної української співачки Марії Литвиненко-Вольгемут і поезії Т.Шевченка в сприйнятті класиком української музики М. Лисенком.

*І.Творчий діапазон Марії Іванівни дуже широкий – і в згоді з цим дуже великий її репертуар. **Пристрасна** Купава в “Снігуроньці”, **мрійна** Тетяна в “Свгенії Онегіні”, **прекрасно-тужлива** Ярославна в “Утопленій”, **трагічно-нещаслива** мати в “Тарасі Бульбі”, **добродушно-сварлива** Одарка в “Запорожці за Дунаєм”, **скорботно-любляча** Наймичка в однойменній опері, **палка** Аїда і **простосердна** Галька, **чарівна** Валентина в “Гугенотах”, **величні** героїні вагнерівських опер... Які різноманітні образи – і які яскраві!*

*II. Для всього різнобарвного моря Шевченкової поезії, – від **лагідного** “Садок вишневий”, **елегійного** “За сонцем хмаронька пливе”, **сумного** “Ой, одна я, одна”, **гірко** “Огні горять” – до **відчайдушно-веселого** “Од села до села”, **урочистого** “Ой Дніпре, наш Дніпре”, **патетичного** “Моліться, братія”, **фантастично-жахливого** “Понад полем іде”, **стихійно-широких** “Гамалії” та “Івана Підкови”, **гнівного** “Івана Гуса”,--знаходив М.В. Лисенко струни в своєму серці.*

- Розкрийте переносне значення вжитих О.Гончаром якісних і відносних прикметників.

*I. Пароплав ішов по Дніпру вниз. Пружний вітерець дихав йому назустріч прісною свіжістю великих вод, тонким прянистим духом далеких степів.*

*Вода, вода, вода! До найвіддаленіших степових балок наповнився нею весь плавневий край. Там, де були річки, переправи, де шуміли правічними вербами урочища Вовчиха, Темне, Скарбне, всюди тепер розлилося молоде степове море, бушуючи на вітрах, викидаючи під час штормів на берег величезне корчомаччя неліквідних верб.*

*(О. Гончар).*

Таким чином, проведений аналіз взаємодії мовної семантики слова й умов його реалізації у процесі формування мовленнєвої семантики слова в тексті доводить важливість проблеми та вказує на необхідність продовження дослідження в даному напрямку, зокрема через розробку відповідних вправ.



## ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпояско О.К. Іменні граматичні категорії. – К.: Наукова думка, 1991. – 171с.
2. Бондарко А.В. Опыт лингвистической интерпретации соотношения системы и среды // Вопросы языкознания. – 1985. – № 1. – С.13-23.
3. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1986. – 639 с.
4. Грищенко А.П. Прикметник в українській мові. – К.: Наукова думка, 1978. – 207 с.
5. Загнітко А.П. Теоретична граматика української мови. Морфологія. – Донецьк: ДонДУ, 1996. – 435 с.
6. Мельничайко В.Я. Аспекти лінгвістичного аналізу художнього тексту // Дивослово. – 1999. – № 9. – С.11-15.
7. Новий тлумачний словник української мови: У 3 томах / Укл. В.Яременко, О.Сліпушко. – К.: “Аконіт”, 2006. – 2714с.

УДК 372.36

С.І. Макаренко

### **ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ ЗНАЧЕННЯ СЛІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ**

*У статті розкрито процес становлення розуміння значення слів дітьми та з'ясовано особливості взаємозв'язку розуміння значення слів і їх активного використання дошкільниками.*

*In clause process of becoming of understanding of a word meaning by children and findings-out of features of interrelation of understanding of a word meaning and their active use by schoolboys is opened.*

Лексика найповніше і найточніше репрезентує особу мовця, його розумовий розвиток, рівень його претензій і можливостей, стан його загальної і мовної культури. Отже, головне в мовленні – його змістовність, багатство і різноманітність лексики.

Однією з важливих умов свідомої будови мовлення у дітей є якісне освоєння лексики: формування розуміння семантичного значення, смислової структури слів, вміння добирати найбільш доцільні для конкретного висловлювання слова. Тому одним із першочергових завдань методики збагачення словника є з'ясування етапів та закономірностей засвоєння дітьми значення слова, пошук найбільш ефективних шляхів розкриття його семантичного боку, а також збагачення словника дітей у процесі різноманітних видів діяльності.

Центральна ідея нашого дослідження полягає у вивченні можливостей розвитку, збагачення словника дошкільників засобами образотворчо-мовленнєвої діяльності. Результати аналізу літературних джерел засвідчили існування різноманітних наукових підходів дослідження становлення і розвитку словника дітей, у т.ч.: шляхом визначення вікових етапів засвоєння системи рідної мови; аналізу кількісних змін лексичного запасу дітей, етапів розуміння мови дітьми, особливостей розвитку пасивного й активного словника, відсоткового вмісту в ньому різних частин мови, а також через класифікацію типів висловлювань дітей. Для нас є важливим процес розкриття й поглиблення розуміння смислового боку слова, значень слів у дітей.

Мета статті – розкрити процес становлення розуміння значення слів дітьми та з'ясувати особливості взаємозв'язку розуміння значення слів і їх активного використання дошкільниками.

Поняття “розуміння” прийшло в педагогіку з герменевтики та, частково, з соціології і психології, його багатоплановість вимагає враховувати той контекст, в якому той або інший автор розглядає це поняття. Розуміння виступає як спосіб, процес, результат, підсумок, як

образ і діяльність. Тому і виявляється як створення чуттєвого образу; звикання до нової ідеї; пояснення; уміння виразити знання на природній мові; знаходження загального задуму; виявлення і подолання парадоксу; відповіді на питання, аналіз ситуації “що було б, якщо ...”; ступінь оволодіння значеннями; тлумачення; як інтерпретація; збагнення вчинку або судження іншої людини [12:7].

Та все більше в сучасному аналізі розуміння простежується особливість розгляду його як універсальної характеристики, властивої будь-якій формі людської діяльності, як універсального, пізнавального процесу. В цьому процесі розуміючий намагається знайти смисл, який дозволяє йому орієнтуватися, усвідомлено діяти і затверджувати себе в світі практики і спілкування. Розуміння проте не можна зводити до якої-небудь одної, навіть максимально розвиненої функції свідомості – мови або роз'яснення символів. Розуміння – це духовна сторона будь-якої людської діяльності, в якій простежується і осмислюється його унікальність.

Якщо є поняття, близьке за змістом до широкого поняття “розуміння”, то це “смысл”. Розуміння розглядається саме як процес осмислення – виявлення і реконструкції смислу, а також смислотворення. Смислу немає поза розумінням. За словами В. Франкла, “розуміння є виявлення смислу, який знаходиться за межами предмета розуміння”.

Можна сказати, що осмислення і розуміння мають місце в будь-якій доцільній діяльності. Якнайповніше розуміння вивчене на матеріалі наукових і навчальних текстів. Так, смисл, який читач приписує прочитаному, опосередкований його досвідом, ціннісними орієнтаціями і всім тим, що складає “індивідуальний смисловий контекст” розуміння. Розуміння тексту відбувається в рамках контексту, і навіть саме слово є бівалентним: воно має значення і смисл. Значення слова (одне або декілька) належить мові, а смисл – тому, хто це слово використовує. Необхідна умова для розуміння тексту – контекст: “щоб оцінити і зрозуміти дійсне значення наявного знання, необхідно вийти за його межі” (П.Рікер).

Тож, текст виступає як “зв'язок” автора тексту і читача, і припускає “поєднання” в собі пояснення (орієнтованого на визначення *значень* і зв'язків між ними) і розуміння (що передбачає виявлення *смислу*).

Відношення між значенням і смислом можна представити як відношення між загальним і суб'єктивним (особистим) породженням: значення належать мові, смисли – особі (за В.Франклом, кристалізовані в досвіді особи смисли є її цінностями). Оперування значеннями-знаками – це, по суті, оперування абстракціями, тобто поняттями, що відображають сутнісні сторони предмета або зв'язок між ними. Розуміння ж, оволодіння смислами цих знаків (*значень*) досягається встановленням конкретних, багатоманітних зв'язків того, про що говорить текст, з сукупністю думок інтерпретатора тексту.

Проте “текст” – не завжди словесно відображений феномен культури – може бути створений і в процесі спілкування з іншим. Х.-Г. Гадамер у книзі “Істина і метод” указує на діалогічний, орієнтований на іншого, характер розуміння: “...у ході розмови співбесідник з його думками робиться для нас зрозумілим після того, як ми з'ясували його точку зору і горизонт, і ми вже не потребуємо того, щоб зрозуміти разом з ним себе самих” [12:13].

М.Бахтін розрізняє “розуміння речі і пізнання особи”. Якщо для пізнання речі важлива точність, то для розуміння – глибина проникнення. Відповідно до положень “теорії діалогу” М.Бахтіна і сформульованої ним опозиції “значення-смысл”, *розуміння є рухом від значення предмета, що пізнається, тексту “повтореного і відтвореного”, “власне семантичної сторони твору”, – до смислу, який завжди “персоналістичний”, діалогічний, припускає переживання, відчуття активної діяльності, оцінку.*

Він відзначає, що “значення може належати тільки знаку, воно є функція знаку, чисте відношення”. Отже, при обміні знаками мовці насправді обмінюються їх значеннями. Та спілкування ведеться не на рівні обміну значеннями, а прагне обміну смислами. В цьому випадку з кожного знаку вичитується щось суб'єктивне, що належить тільки тому, хто здійснює декодування: люди шукають і знаходять знаки, прагнуть зрозуміти їх значення і завдяки цьому приходять до взаєморозуміння, пише учений.

Таку ж позицію, як нам представляється, займає В.П.Зінченко: “Для того, щоб розуміння відбулося, текст, вимовлений або прочитаний на будь-якій мові, повинен бути сприйнятий, а його значення – осмислені, тобто перекладені на власну мову смислів”. Якщо пояснення припускає встановлення зв'язку між значеннями, то розуміння – пошук смислу. Разом з тим у “поясненні розуміння” означування і осмислення взаємозв'язані: означування смислу – осмислення значення. А це визначає взаємодоповнюваність і взаємообумовленість пояснення-розуміння [12:17].

Отже, головна (для нас) позиція в теорії розуміння – її діалогізм. Значення є його точна суть, розуміння – інтерпретація. Дані теоретичні позиції є фундаментальними для розуміння природи формування лексичного значення у дітей на початковому етапі розвитку.

Розуміння тексту неможливе без розуміння кожного окремого слова. Саме слово – через своє значення і смисл – виступає основним “фіксатором” життєвого-соціально-особистісного досвіду людини. В той же час, передумовою взаєморозуміння людей у процесі мовного спілкування є значення слова, оскільки воно є узагальненим і об'єктивним відображенням предметного змісту явищ, воно зафіксовано в системі мови і завдяки цьому набуло “стійкості”. Тож, однією із закономірностей і найважливіших умов засвоєння рідної мови дітьми є здатність розуміти значення мовних одиниць (Л.Федоренко, Л.Калмикова).

Кожна нова вступаюча в життя і поступово освоююча його дитина відчуває вплив і предметів, і слів, їх означаючих і вже відомих старшим. Як результат, виробляються міцні умовно-рефлекторні зв'язки між відображенням предмета і відповідним йому фізичним виглядом слів. Кожного разу, коли мозок дитини сприймає вплив предмета (або згадує цей предмет), в ньому виникає відповідний словесний образ. Кожного разу, коли дитина чує, бачить або згадує фізичний вигляд слова, в мозку виникає образ, відображення відповідного предмета (І.Павлов). Так у дитини “чуттєві образи набувають нової якості, а саме: свою означеність. У значеннях представлена перетворена і згорнута в матерії мови ідеальна форма існування предметного світу, його властивостей, зв'язків і відносин, розкритих сукупною суспільною практикою” [1:81]. Отже, **значення** – це узагальнене й об'єктивне відображення в свідомості людини предметів і явищ навколишньої дійсності, їх зв'язків та відносин. Слово як універсальний знак мови не просто позначає той чи інший предмет (або його властивість, якість та ін.), воно включає узагальнену інформацію про цей предмет, його властивості і функції. Виходячи саме з такої “семантичної природи” слова, Л.Виготський і визначив його як єдність знаку (“імені”) і значення.

Засвоєння і розуміння різноманіття значень мовних знаків, а також їх введення в активне мовлення відбувається у дитини не відразу, а розвивається і збагачується довгі роки. Розглянемо цей процес за малюнком:

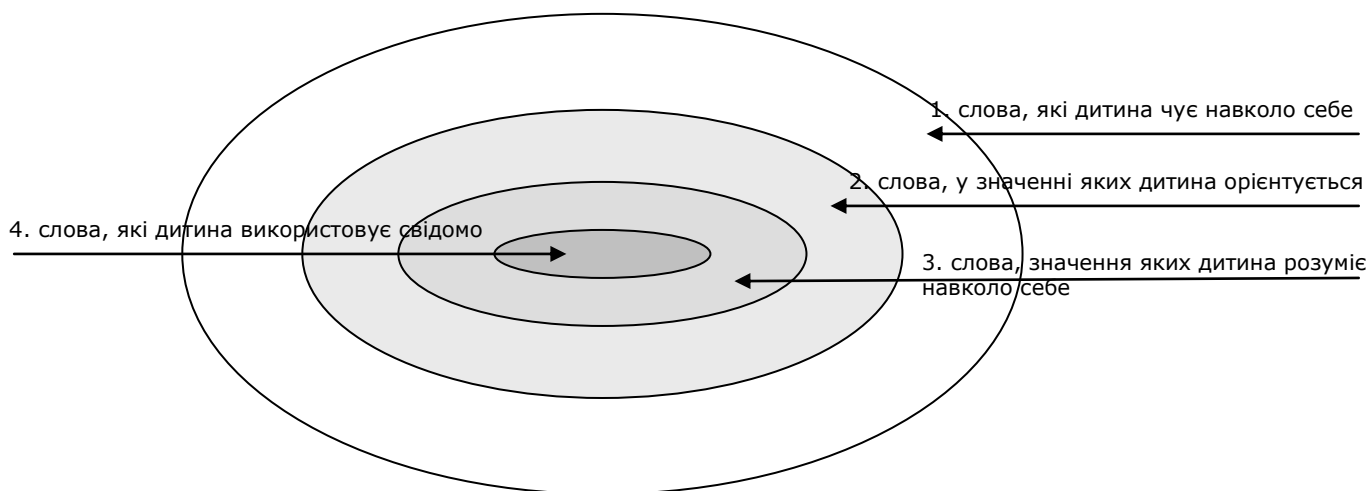


Рис.1. Модель оволодіння новими словами у контексті їх розуміння та вживання.

Малюнок наочно демонструє, що розуміння значення слова дитиною змінюється впродовж початкового етапу її розвитку: від попередньої реакції лише на звуковий бік слова, інтонацію, з якою воно вимовляється, а не на його зміст (1), дитина проходить шлях орієнтування у значенні окремих слів-назв одиничних знайомих предметів (2), до розуміння значення слів різного ступеня узагальнення (3). Це її пасивний словник.

Обов'язковою умовою розуміння дитиною значення конкретного слова є усвідомлення реального предмета (дії, ознаки) або реально існуючої ситуації, явища (“дош”, “жива”, “поведінка” і т.д.), з яким воно міцно зв'язалося. Якщо ж за словом, що промовляється, дитина не уявляє конкретний образ, то це означає, що вона не розуміє значення цього слова.

З іншого боку, малюнок наочно демонструє, що розвиток розуміння мови не розвивається паралельно і синхронно зі свідомим використанням слів, тобто активною, розмовною мовою. Розвиток розуміння мови випереджає активне мовлення. Слово потрапляє в активний лексикон, дитина може почати свідомо вживати його в спонтанній мові тільки після короткої, а іноді й досить тривалої стадії перебування цього слова в пасивному лексиконі (від слів, у значенні яких дитина орієнтується – до слів, значення яких вона розуміє). Проте лексичний зліт не є періодом, коли в пасивний словник входить багато слів (вони вже накопичені до даного моменту), – це період й уточнення семантики кожного слова, актуалізації слів, перекладу їх з пасиву в актив.

Таким чином, процес оволодіння новими словами дитиною на початковому етапі розвитку – є рух ззовні (від слів, які дитина чує навколо себе до слів, у значенні яких вона орієнтується і, нарешті, значення яких розуміє) всередину (до свідомо використовуваних слів). До того ж, за даною моделлю – ззовні всередину – відбувається процес оволодіння новими словами і дорослою людиною.

“У слові разом із значенням, тобто узагальненням, віднесенням предмета до відомих категорій, є завжди й індивідуальний смисл, в основі якого лежить перетворення значень, виділення з числа всіх зв'язків, які стоять за словом, найбільш актуального в даний момент” [6:113]. Смисл слова більш “рухомий, ніж значення, він динамічний і, кінець кінцем, невичерпний” [6:115]. Оволодіння значенням слова в онтогенезі також здійснюється через смисл, оскільки дитина, зустрічаючись з різними смислами слів у різних ситуаціях мовленнєвого спілкування, засвоює, таким чином, і багатозначність, різноманітність значення слова. Під *смислом* розуміється його (слова) індивідуальне, суб'єктивне значення – значення, якого набуває слово для людини в кожній конкретній ситуації здійснення мовної діяльності. З іншого боку, смисли передають розуміння дитиною значень слів, навколишнього світу в цілому, оскільки кожного разу вибирає необхідне для кожної конкретної ситуації значення слова.

Смисл слова залежить від усїєї сукупності знань людини, її життєвого, у тому числі емоційного, досвіду, від її особистих якостей. А оскільки життєвий досвід дитини-дошкільника невеликий, то іноді її словник збагачується за рахунок придуманих слів-інновацій (на основі усвідомлення смислу слова). Розрізняють словотвірні, формотвірні (морфологічні), лексико-семантичні, синтаксичні типи інновацій, а також різноманітні види модифікацій одиниць дорослого мовлення, в т.ч. – дитячу етимологію. Провідним механізмом утворення таких дитячих інновацій є аналогія [14:159].

Так, засвоюючи слова, почуті від дорослих, дитина може не завжди чітко усвідомлювати їх зміст. Звідси розуміння предметної віднесеності слова і нерозуміння системи абстракцій й узагальнень, що стоять за ним. У такому випадку основою засвоєння значення слів стають функціональна ознака предмета, вказівка щодо його призначення: водій – “рульовник”, ножиці – “ріжущі”, гаманець – “грошник”.

Або, не розуміючи значення почутого від дорослих слова, дитина може проводити значеннєві аналогії за звучанням: *на нозі – нігті, на руці – рукті; плавники* (у значенні плавки), *пластилін – це ліпін, ворон – чоловік ворони, командировочний – той, хто в командирській шапці*. Тобто, значеннєве тлумачення йде слідом за звуковим зіставленням.

Звуковий комплекс нібито звільняється від значення і виступає для дитини з матеріальної точки зору [9:162].

Такими словами діти послуговуються недовго. Цілеспрямована робота з розвитку їх мовлення здебільшого зумовлює поступову заміну “дитячих” слів на соціально прийнятні. Водночас учені однак щодо визнання провідної ролі таких слів у мовленнєвому розвитку дитини, оскільки він неможливий без дій зі словом як з матеріальною одиницею мови [9:162]. Активний процес словотворення є необхідною школою, “учнівством” в опануванні рідною мовою, адже він сприяє розвитку мовної здібності, яку визначають як чуття мови (Л. Айдарова, Д. Ельконін, Г. Люблінська, Ф. Сохін). З іншого боку, дитячі інновації є проявом, показником особистого розуміння ними смислу слів.

Одним із засобів розвитку розуміння значення слів, серед інших видів дитячої діяльності, є образотворчість. Здатність маленького художника відсторонитись від звичайного сприйняття буденних речей, підмічати незвичайне в звичайному і передавати його в зображенні, характерні для дітей. Дитяче сприйняття й зображувальні образи відрізняються свіжістю, неупередженістю саме тому, що досвід малий, а цікавість до світу велика. Тож, образотворча діяльність дошкільників задає розвивальний контекст становленню лексики в межах нашого дослідження.

Даний вид діяльності обрано не випадково. По-перше, твори зображувального мистецтва поглиблюють та поширюють розуміння дітьми значень та різноманітних смислових відтінків слів.

По-друге, саме образотворча діяльність є своєю мовою, за допомогою якої діти передають своє сприйняття, свої думки і розуміння смислу навколишнього предметного світу. На початкових етапах розвитку в самостійній зображувальній діяльності малюки не зображують художньо, а описують людей і навколишній світ [5:13]. Вони прагнуть передати не тільки бачене, а й все те, що знають про даний предмет, тобто його смисл. Інакше кажучи, діти розповідають про предметний світ символами, а не словами.

Наприклад, на цьому етапі вони по-своєму розуміють людину та її місце в складному світі, вважаючи, що голова і ноги потрібні, щоб бачити, їсти й ходити. Тому й зображення фігури людини вкрай спрощене, голова кругла або ж квадратна, без тулуба і рук, до неї домальовано ноги.

До того ж, зображувальна діяльність дає можливість дітям висловлювати розуміння смислу слів, своє власне ставлення до зображеного за допомогою її виражальних засобів: кольору, лінії, розміру, форми, композиції тощо. Для того, щоб зрозуміти малюків, іноді достатньо побачити те, що вони намалювали (це підтверджують результати психологічних тестів “Кольоровий тест ставлень”, “Малюнок сім’ї”, “Дім, дерево, людина” та інші) [13:83].

Так, кольорова гама в зображувальних роботах дітей – індикатор палітри почуттів. Зло в різних його проявах зображується неприємним, темним, некрасивим. Добро нагороджується яскравими фарбами, красивими лініями. Образи казкових персонажів Червоної Шапочки, Попелюшки передаються в малюнках світлим, красивим забарвленням, а злого вовка, Змія Горинича – потворні, невизначені за своїми обрисами, тьмяні, темні за забарвленням. Наприклад, Ганна С. (4р.) доповнила малюнок ялинкового лісу зображенням кольорових плям і пояснила: “Це страшний сердитий вовк у лісі, а ще – дорога”.

Чим авторитетніший в очах дитини об’єкт чи предмет зображення, тим більший він за розміром на малюнку, в аплікації чи ліпленні. Те ж саме можна сказати і про композиційне розташування зображення на папері (в куточку аркуша розташовуються низько оцінювані дитиною об’єкти, або виявляється власна низька



*Це страшний сердитий вовк у лісі, а ще – дорога*

самооцінка). При збудженні або поганому настрої у малюнках дітей можуть домінувати геометричні форми, ламані лінії. Сонце ж у зображувальній роботі – символ відчуття тепла і захищеності.

По-третє, обмеженість у володінні технічними навичками зображувальної діяльності призводить до необхідності коментарів, пояснення певних нюансів задуму, конкретизації створеного графічного образу мовленням, роблячи його більш змістовним й завершеним. Чим більше дитина зацікавлена образом, тим яскравіше він виявляється в її мовленні як у підборі знайомих найбільш точних і влучних слів, так і у власній словотворчості, створенні мовних інновацій для передачі свого особистого, відмінного від інших розуміння значення і смислу слів. Це призводить до більш швидкого перевалу слів з пасиву в активне мовлення. Саме цей аспект – одне із завдань нашого дослідження.

Тож, мовлення як знак засвоюється в контексті предметно-орудійної діяльності і спілкування, її супроводжуючого. Образотворча діяльність дітей через лінію, колір, композицію, ритм тощо має великий потенціал для розвитку їх словника. Однак зазначимо, що саме по собі образотворення повною мірою реалізувати завдання розвитку розуміння значення слів не може. Це стає можливим лише за умови орієнтованості педагога на цілеспрямовану лексичну роботу засобами художнього образу. У подальшому варто здійснити пошук оптимальних шляхів проведення такої роботи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Березин Ф.М. Общее языкознание. – М.: Просв. – 1979. – 416с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542с.
3. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. – К., 2006. – 302с.
4. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / Упорядник А.М. Богуш. – К.: Слово, 2005. – С.483-487.
5. Кабиш І.Ю. Розвиток художніх здібностей дітей молодшого віку (З досвіду роботи). – К.: Рад. школа, 1981. – 48с.
6. Ковшиков В.А. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318с.
7. Лаврентьева А.И. Детская речь (становление языковой способности в онтогенезе). – М.: МГПУ, 2003. – 51с.
8. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 355с.
9. Невгамовні чомучки. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. 4-5 роки життя / Авт.-уклад. О.С. Нурєєва, З.І. Шейнфельд. – Х.: Вид. група “Основа”: “Тріада+”. – 2008. – 253с.
10. Постоян Т.Г. Розвиток зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 1998. – 15с.
11. Речь ребёнка: ранние этапы /Под ред. С.Н. Цейтлин. – С-Пб., 2000. – 215с.
12. Синько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: Учебное пособие. – М.: Дрофа, 2007. – 189с.
13. Скрипкина Т.П., Гульянц Э.К. Психологическая служба в детских дошкольных учреждениях разных типов: В помощь практическим психологам: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1993. – 112с.
14. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240с.

## **ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ СЕРЕДНІХ ВІКІВ: МИНУЛЕ Й СЬОГОДЕННЯ**

*Історія середніх віків – невід’ємна частина шкільної історичної освіти. Створення сучасних підручників породжує нові проблеми, серед яких однією із головних є інформаційне перевантаження. Вирішити цю проблему можна шляхом творчого використання підручника.*

*Middle Ages history is an essential part of the school history education. New modern textbooks publishing produced new issues. Among them one of the most important is the informational overload. Creative way of using the textbooks recourses can help to solve the problem.*

Курс історії Середніх віків є важливим ланцюгом у системі української історичної освіти. Він закладає основи знань про становлення сучасної Європи, сприяє подальшому розвитку навчально-пізнавальних умінь та емоційно-оцінних суджень семикласників. Відтоді, як у другій половині XIX ст. відбулося виокремлення курсів світової і вітчизняної історії, шкільна медієвістика стала невід’ємною складовою навчальних програм.

Аналіз закономірностей процесу навчання доводить пріоритетну роль підручника серед інших засобів навчання, саме тому проблемам підручникотворення надається така велика увага. Важливі аспекти процесу створення навчальної літератури для загальноосвітньої школи досліджені у роботах К.Баханова, В.Власова, Н.Гупана, П.Мороза, О.Пометун та ін. Завдання статті – коротко охарактеризувати історію становлення курсу історії Середніх віків, розкрити освітній потенціал сучасних підручників даного курсу з точки зору розвитку особистості, показати, як підручник впливає на інтелектуальну, творчу, організаційну, емоційно-оцінну діяльність семикласників.

Як уже зазначалося, у другій половині XIX ст. відбувається процес становлення курсу історії Середніх віків у середніх навчальних закладах. При існуючій у той час методиці підручники виступали як основний і фактично єдиний засіб навчання, на якому переважно будувався урок. Модернізація навчальних книг була пов’язана з успіхами російської медієвістики та вимогами провідних методистів – давати учням не тільки знання фактів, але й розуміння історичного процесу [5: 76]. Відомий історик і методист Я.Гуревич наголошував: “Вміння групувати і узагальнювати однорідні факти, розуміти прагматичний зв’язок явищ і мати правильне уявлення про хід подій – ось чому повинні навчитися на уроках середньовічної історії” [2: 4]. Найвідомішими авторами підручників з історії Середніх віків для школи рубежу XIX-XX ст. були Є.Белов, К.Іванов, М.Карєєв, Є.Крилов В.Шульгін Ю.Функе.

Патріарх російської медієвістики П.Виноградов поставив за мету підняти рівень і авторитет викладання історії в гімназіях, “вивести її зі стану другорядної дисципліни” [6: 29]. Для реалізації цих завдань П.Виноградов, відомий науковець і викладач вищих навчальних закладів, став вчителем московської гімназії, що допомогло йому створити новий, відповідний досягнутому рівню історичної науки і методики “Учебник по всеобщей истории” (1893-1896) для гімназій, складовою частиною якого був підручник з історії Середніх віків [1]. Підручники з історії Середніх віків відзначалися різноманітністю підходів, пріоритетів, спрямувань.

У радянський період, до кінця 80-х років XX століття єдиним підходом до висвітлення історичного процесу в цілому, у підручниках, зокрема, був формаційний. Йому відповідали і хронологічні рамки періоду Середньовіччя V–середина XVII століть, і зміст, і головні герої. Історія церкви розглядалася виключно з позиції атеїзму. Відповідними були і підручники. Ще у 1940 р. вийшов підручник Є.Космінського “Історія середніх віків”, яким користувалися

до кінця 50-х років, в ньому була розроблена структура курсу, що у своїх основних рисах збереглася до кінця 80-х років ХХ століття [5: 85].

У 1960 році був оголошений відкритий конкурс на створення шкільних підручників, в якому у відповідній номінації перемогли Є.Агібалова і Г.Донської. У 1962 р виходить їх підручник “Історія середніх віків”, що став одним з кращих підручників з історії в СРСР. Хоча у 1967 році було здійснено видання пробного посібника Г.Янко-Троїцької і З.Добриніної “История средних веков”, це не змінило ситуації.

Здобуття Україною незалежності, орієнтація на сучасні освітні стандарти зумовило появу нових підручників з історії Середніх віків. Протягом 90-х років ХХ століття йшов процес пристосування підручника Є.Агібалової і Г.Донського до нових вимог української школи, тоді ж вийшов пробний підручник Г.Донського і М.Духопельникова. У 1998-2000 роках з’являються власні українські підручники з історії Середніх віків, написані О.Карліною, О.Крижанівським та Н.Подаляк, за якими протягом десятиліття займалися учні загальноосвітніх шкіл.

Відповідно до результатів Всеукраїнського конкурсу підручників для 12-річної школи, проведеного Міністерством освіти і науки у 2006-2007 рр., переможцями були оголошені підручники О.Крижанівського, І.Ліхтея та Н.Подаляк. Аналіз зазначених та інших підручників з історії – переможців відповідних конкурсів МОН виявив спільні проблеми підручникотворення, з якими стикаються автори, вчителі та учні.

- *Відсутність чітких критеріїв* до створення підручників з історії, розроблених науковцями і практиками: методистами (зміст, обсяг, методичний апарат, оптимальне поєднання текстових і позатекстових матеріалів), психологами (вікові особливості учнів), спеціалістами в області навчального дизайну (шрифт, використання кольорів, кількість зображень, які зданій сприйняти зір тощо).
- *“Гіпертрофія теоретичного знання”*. Актуальний і сьогодні вислів Г.Донського [3: 42] визначає одну з найбільших проблем – інформаційне перевантаження підручників, на якому наголошує і вся освітня громада: вчителі, учні, батьки. Ця проблема пояснюється, з нашої точки зору, кількома важливими факторами:
  - академічні традиції підручникотворення;
  - нові історико-педагогічні концепції зумовлюють включення до програм і відповідних підручників нові імена, факти, процеси;
  - недосконалість програм фактично робить авторів заручниками їх виконання, що веде до значного перевантаження підручників навчальним матеріалом;
  - конкурси. Прагнення (природне) авторів до перемоги у конкурсі веде до того, що вчені намагаються максимально викласти усі події відповідного періоду історії.
- *Перевантаження наочне*. Сухі, заповнені суцільним текстом з невиразними сірими малюнками підручники 90-х змінили нові, яскраві, заповнені ілюстративним матеріалом. Проте сам ілюстративний матеріал далеко не завжди стає навчальним. Щоб реалізуватися як наочність, він має відповідати певним вимогам:
  - ілюстративний матеріал повинен доповнювати історичний, нести потрібну учневі інформацію, бути якісним і зрозумілим;
  - дизайн має відповідати навчальним завданням (потяг видавців до зовнішньої привабливості приводить до того, що все “життєве поле сторінки” заповнюється пентаграмами, візерунками, кольоровими вставками тощо, які розсіюють увагу дитини і заважають їй зосередитися).

Попри те, що сучасні підручники з історії піддаються постійній критиці, варто зауважити, що творчий підхід до їх використання відкриває перед учителем реальні можливості щодо розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнів. Інформаційна насиченість дозволяє урізноманітнити використання інтерактивних технологій, розвивати вміння виділяти головне і другорядне, знаходити відповідь на поставлене запитання та



матеріал для виконання творчих завдань. Тобто при умілому використанні сучасні підручники сприяють розвитку інтелекту, творчої діяльності учнів, умінню здобувати самостійно знання. До того ж вміщені у підручники документи, уривки з літературних джерел, рубрики, які урізноманітнюють традиційний матеріал, певною мірою компенсують брак навчальної літератури: книг для читання, хрестоматій, збірників документів.

На думку фахівців Інституту міжнародних досліджень шкільних підручників, заснованого Г.Еккертом, головний принцип, на якому має базуватися підручник, це багатоперспективність. Підручники повинні показати різні шляхи історичного досвіду, тобто не тільки історію різних країн, але й історію різних соціальних класів, політичних, національних, професійних груп, чоловіків і жінок однієї країни [4: 6-7]. Тому провідними змістовими лініями сучасних підручників з історії Середніх віків стали:

- історія країн, що відігравали провідну роль у середньовічній Європі та мали значний вплив на міжнародні відносини: Англія, Візантія, Німеччина, Франція, Індія, Китай; історія держав та регіонів, що яскраво проявилася в окремих періодах Середньовіччя: Арабський халіфат, Франкська імперія, Чехія, держави Північно-Східної Русі, Скандинавії, Середземномор'я;
- діяльність видатних постатей епохи: представників політичної еліти, лідерів визвольних рухів, полководців, видатних діячів культури, чий досягнення в різних сферах людського життя мали велике значення для подальшого розвитку європейської та світової цивілізації, а також життя пересічної людини в даний період, проблеми повсякденності, формування світогляду;
- становлення західноєвропейського парламентаризму, значення цього явища для подальшого розвитку демократичних процесів в Європі;
- формування специфіки феодальних відносин, поява станів, різних соціальних груп епохи, відповідного способу життя; зародження системи прав та обов'язків; боротьба окремих верств населення за свої права;
- розвиток матеріального світу середньовічних цивілізацій: техніки, будівництва, житла, хатнього начиння тощо;
- досягнення духовного світу епохи, світогляду людей, посилення ролі католицької церкви – об'єднуючої сили європейського Середньовіччя; зародження і розвиток нової світової релігії – ісламу; розвиток буддизму;
- міграційні процеси періоду: Велике переселення народів, примусові переміщення населення, їх вплив на розселення народів, відповідне формування етнічної, мовної карти Європи;
- війни як основний спосіб розв'язання суперечливих питань епохи Середньовіччя.

На думку О.Пометун, підручник з історії виконує наступні основні функції у навчанні:

- 1) носій історичної інформації;
- 2) засіб засвоєння знань;
- 3) засіб організації самостійної роботи;
- 4) інструмент навчання, розвитку та виховання особистості учня та формування його предметних компетенцій [7: 142].

Наведемо комплекс завдань, які дозволять вчителю реалізувати ці функції, максимально використовувати навчальний матеріал підручників, розвивати навчально-пізнавальні здібності учнів на уроках історії Середніх віків.

*Завдання на розуміння світогляду середньовічної людини.*

- Селянська община, цехи, гільдії – чому середньовічні люди так прагнули об'єднуватися у спільноти за інтересами?
- Поміркуйте, чому улюбленими богами скандинавів були боги-воїни: Один і Тор.
- Наведіть приклади згубного впливу війни на церкву, селян, ремісників, городян.
- Поміркуйте, якою була ціна перемоги у війні Червоної і Білої троянд.

- Зробіть висновок, які сфери життя людини контролювала церква. Пригадайте, яка категорія населення першою порушила цей контроль?

Як уже зазначалося, сучасні підручники з історії Середніх віків насичені документами, уривками з літературних джерел, додатковими текстовими та позатекстовими матеріалами. Готуючись до уроку, вчитель може передбачити виконання завдань з використанням різних джерел знань. Ми пропонуємо вам один з алгоритмів такої роботи.

1. Опрацюйте документ за планом.
2. Знайдіть на карті підручника (атласу), у запропонованій ілюстрації підтвердження фактам, які ви дослідили у документі.
3. Доповніть свою розповідь текстом параграфа.

*Типи і приклади завдань на використання ілюстративного матеріалу підручників.*

- Роздивіться ілюстрацію і створіть образ історичного героя, події, міста, епохи.
- Як за зовнішнім виглядом речей, ювелірних виробів, посуду можна визначити їх приналежність до певної культури?
- Уважно роздивіться інтер'єр та прочитайте опис Собору Святої Софії у Константинополі. Запишіть, за допомогою яких засобів архітекторам вдалося створити у глядачів враження нерукотворного дива.

Відомо, що краще засвоюється історичний матеріал, наповнений діяльністю яскравих постатей, які відігравали значну роль на певному етапі розвитку людства. Тому при підготовці до уроку вчитель має передбачити завдання для більш глибокого усвідомлення учнями особливостей життєдіяльності видатних осіб.

*Типи завдань на персоніфікацію історії.*

- Визначення рис характеру, які допомогли діячеві прийти до влади і утриматися на троні.
- Підтвердження фактами суперечливого характеру історичного діяча.
- На прикладі відомих постатей епохи обґрунтування ролі особистості в історії країни, регіону, періоду.
- Творчі завдання: уявні інтерв'ю, листування, припущення, які книги могли бути у бібліотеці діяча.

Формування аналітичних умінь – одне з головних завдань вчителя історії. Матеріали нових підручників з історії Середніх віків дають можливість відпрацьовувати в учнів уміння визначати головні фактори розвитку народів і країн Середньовіччя, порівнювати розвиток держав і народів даної епохи, визначати спільне і відмінне у розвитку європейських держав і України, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у питаннях державотворення у V-XV ст., протистояння церков та ін.

*Аналітичні завдання.*

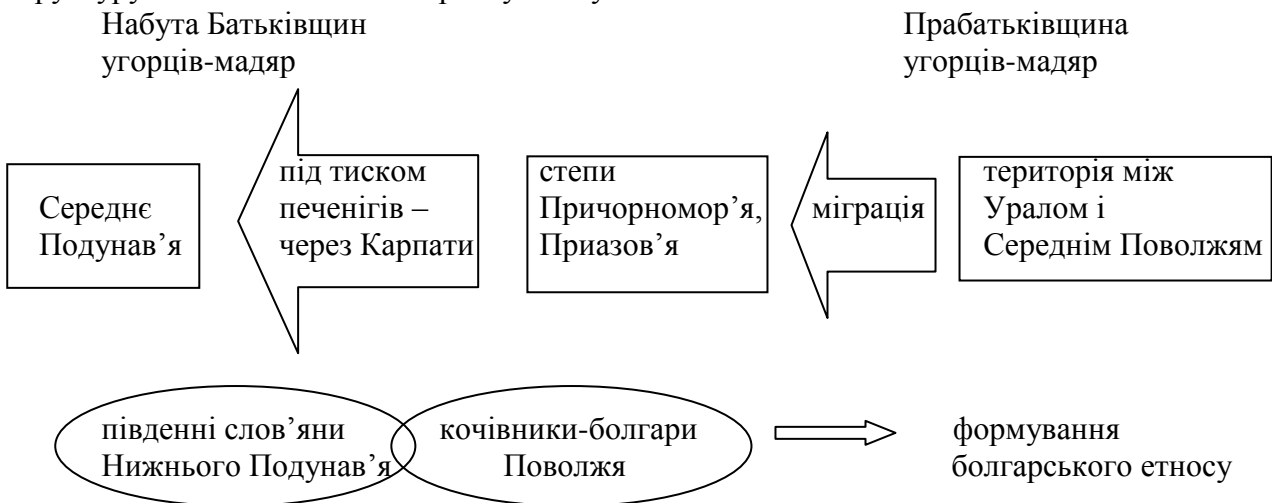
- Поясніть, чому такі поняття, як “особистість”, “індивідуальність”, “права людини” могли поширитися тільки в епоху Раннього Відродження.
- Спираючись на знання про долю Візантії та Арабського халіфату, висловте судження про історичну долю імперій.
- Поміркуйте, у чому було протиріччя між ідеалами рицарства і реальним життям Середньовіччя?
- Відомий французький історик Робер Фоссьє писав, що: “XIV ст. поділяє з X і XX століттями сумнівну славу одного з найжорстокіших”. Підтвердіть фактами це твердження.

Традиційно важкими темами є культурологічні питання, але без них не можна обійтися, оскільки в культурі значною мірою відображається характер епохи. Важливо навчити семикласників визначати головні напрямки розвитку середньовічної культури; характеризувати зміни в освітньому та культурному рівні людини, які сталися протягом Середньовіччя, оцінювати внесок середньовічної спадщини у світову культуру.

Матеріал підручника Н.Подаяк дозволяє структурувати знання про Раннє Відродження у наступну таблицю.

<p><b>Джерело гуманізму</b>          Античність – джерело і взірць гуманізму</p>
<p style="text-align: center;"><b>Ставлення гуманістів до людини</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Людина – найвища цінність, найкраще і головне творіння Бога.</li> <li>▪ Ідеал гуманістів – “універсальна людина” – всебічно розвинена особистість, яка досягла досконалості в різних сферах науки, у літературі, філософії, мистецтві.</li> <li>▪ Інтерес до земного життя людини.</li> <li>▪ Право кожної людини на вільний розвиток.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Втілення ідей гуманістів</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Піднесення науки.</li> <li>▪ Винайдення книгодрукування: <b>Й.Гутенберг</b>.</li> <li>▪ Література: <b>Італія: Франческо Петрарка “Сонети”, Джованні Боккаччо “Декамерон”, Данте Аліґ’єрі “Божественна комедія”.</b></li> <li>▪ Мистецтво Раннього Відродження: <b>Мазаччо, Сандро Боттічеллі.</b></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Значення</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Гуманізм став ідейним змістом усієї культури Відродження.</li> <li>▪ Гуманізм – підґрунтя для подальшого піднесення духовного розвитку людства.</li> </ul>

Важкі питання етногенезу окремих європейських народів варто унаочнити, структуруючи навчальний матеріал у схему.



Сучасні методики роботи з текстом підручника дозволяють долати учням великі тексти з найбільшою користю для дитини. Детальніше з конкретними технологіями можна ознайомитися у роботах Пометун О.І.

Важливим завданням сучасної школи стає досягнення учнями розуміння історії як єдиного процесу. Тому важливо показувати різні події Середньовіччя у контексті європейської та світової історії. Вирішувати цю проблему допомагають завдання на встановлення історичних аналогій.

- Ознайомтеся з “Повчанням короля своєму сину” Людовіка IX та “Повчанням дітям” Володимира Мономаха. Визначте основну думку звернень обох монархів.
- Що було спільного у розвитку Франкської держави IX ст. і Київської Русі XII ст.?
- Зіставте розвиток Новгороду і німецької Ганзи?
- В центрі Новгороду побудований Собор Святої Софії. У яких ще містах є Собори Святої Софії? Якою є їхня історична доля?

Розвиток креативного мислення також важливий елемент сучасної школи. Особливість творчих робіт на уроках історії полягає у тому, що вони мають спиратися на конкретний історичний матеріал підручника, інших джерел знань.

*Типи і приклади творчих завдань.*

- Опишіть історичну подію від імені його учасників.
- Створіть символіку історичних подій, певних груп населення.
- Припустіть, які запитання ви задали б представникам гвельфів і гібелінів, щоб вирішити для себе, кого вам варто підтримувати.
- Намалюйте вулицю середньовічного міста, позначивши на ній як правильні, так і історично помилкові деталі. Запропонуйте своєму другу знайти ці помилки.

Таким чином, необхідний (за Страдлінгом) перехід від звичайного навчального тексту до посібників, що пропонують учню аналізувати й інтерпретувати різноманітні джерела і матеріали, здійснюється на уроці шляхом активного, творчого опрацювання різних компонентів підручника.

У подальшому перспективним вбачаємо створення такої навчальної літератури, яка допоможе уникнути інформаційного перевантаження учнів та надаватиме їм можливість для творчого опрацювання навчального матеріалу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Виноградов П.Г. Учебник всеобщей истории. Средние века, част.1,2 – М.: изд. А.А.Карцева, 1911. – 197 с., 12 синхрон.табл.
2. Гуревич Я. Г. Обзор главных явлений средней истории по векам. – СПб., 1885.
3. Донской Г.М. Целый мир уложит на страднице: Учебник истории – от замысла до издания и дальше: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1992. – 254 с.
4. Ізабелль де Кегель. Кілька думок щодо розробки підручників з історії // Історія в школах України. – 1999. – № 2. – С. 6-7.
5. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в У-УІ классах / Под ред. Ф.Коровкина и Н.Запорожец: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1970 – 400 с.
6. Моисеенкова Л.С. Патриарх российской средневековой истории: жизнь и научное творчество П.Г.Виноградова. – Симферополь: Реноме, 2000. – 181 с.
7. Пометун О.І. Методика навчання історії в школі / О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
8. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / За ред. Пометун О.І. – К.: А.С.К., 2004 – 192 с.
9. Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ століття. – К.:Видавництво Ради Європи, 2003. – 277 с.

**УДК 371.32**

**В.В. Маньгора**

### **СУЧАСНІ ПІДРУЧНИКИ З ІСТОРІЇ ТА ПРАВА, ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ ПРО ДЕРЖАВУ**

*У даній статті зроблено аналіз сучасних підручників з історії і права, які забезпечують процес формування знань про державу в учнів основної школи.*

*The analysis of modern handbooks in history and law been done in this article, wich provide the process of formation knowledge about the state for pupils of basis school.*

*Постановка проблеми.* Важливе значення для виконання завдань навчального процесу відіграють шкільні підручники. Підручники є головним джерелом отримання навчальної інформації, за допомогою яких досягається становлення особистості, що володіє глибинною культурно-історичною пам'яттю і здатністю сприймати себе, свою країну та весь світ в історичному контексті.

*Аналіз останніх публікацій.* В сучасній історико-методичній літературі проблема шкільного підручника є актуальною, про що свідчать публікації в фахових виданнях “Історія в школах України”, “Історія в школі” К. Баханова [4], О. Дубас [15], Я. Муценко [25],

О. Пометун [29; 30], С. Терно [35; 36], О. Удада [39] за останні роки. Публікації відомих учених і педагогів з різних країн, в яких зроблено аналіз новітніх підручників з історії України містяться в збірнику наукових статей, виданому видавництвом “Генеза” [40] у 2000 році.

*Мета статті:* проаналізувати сучасні підручники з історії та права, які забезпечують процес формування знань про державу в учнів основної школи.

*Виклад основного матеріалу.* З отриманням незалежності почався процес створення нових шкільних підручників з історії, який триває до цього часу. В нових підручниках виклад матеріалу базується на основі цивілізаційного підходу, суть якого полягає в тому, що розвиток суспільства відбувається по цивілізаціям. Держава тут співвідноситься із духовно-моральними і культурними чинниками суспільного розвитку і розглядається як засіб створення умов для узгодження і реалізації інтересів усього суспільства з метою забезпечення всезагального блага. Критерієм класифікації тут виступає спосіб виробництва та різниця у статусі індивіда (азіатський, античний, європейський способи виробництва тощо). Йдеться про те, що у відповідності з цивілізаційним підходом сутність держави визначається як співвідношенням соціальних сил, так і накопиченням, наступництвом культурно-духовних зразків поведінки; політика держави залежить від світогляду суспільства, його моралі, ціннісних орієнтирів.

За радянських часів на кожен курс був тільки один підручник, сьогодні з’явилася можливість вибору, з кожного курсу є 2-3 підручники, які можуть використовуватися при вивченні. Вибір підручника залежить від учителя, наявності підручників у бібліотеках, а також від платоспроможності батьків. Хоча основним критерієм є відповідність підручника програмі, доступність мови і стилю для учнів, системність викладу матеріалу, неупереджений та об’єктивний виклад матеріалу, науковість, відповідність віку і можливостям учнів, наявність аналізу та узагальнень, ілюстрацій, карт, фотоматеріалів, додаткової інформації, фрагментів документів, запитань і завдань до теми, спрямованість завдань на формування умінь та навичок, особливості методичного апарату, рівень методичного забезпечення, оформлення, зовнішня привабливість.

З 6 класу починається вивчення всесвітньої історії, формується інтерес до предмета, важливе значення має підручник. Протягом 90-х років ХХ століття використовувався підручник Ф. Коровкіна [21]. Всі автори підручників пострадянського простору в той чи той спосіб змагалися з “безсмертним” підручником, який витримав шістнадцять видань. Ще в радянські часи негативно оцінювали цей підручник, звертаючи увагу не тільки на його не науковість, а й на низький рівень методичних завдань для школярів. Проте він виграв тим, що мав бездоганну модель розвитку держави у відповідності з гегелівською тріадою: виникнення – розквіт – занепад та модель ідеального пояснення класових суперечностей. Учителі бачили завдання наскрізні і регіональні [3: 3].

У 1994 році вийшов підручник “Історія стародавнього світу” Олександри і Бориса Шалагінових [42]. У цьому підручнику вперше Україна була представлена як невід’ємна частина давньої світової історії.

Підручник написаний літературною мовою з урахуванням вікової психології і мовної компетенції учнів. Продумана багаторівнева подача матеріалу, що дозволяє вчителю працювати з учнями різних здібностей і підготовки. Важливі теоретичні поняття вводяться через спеціальне формулювання так і в живому тексті, щоб наочно показати учневі, як користуватися ними в реальній і мовній практиці. Різноманітні запитання (репродуктивні, проблемні, творчі) дозволяють вчителю варіювати різні види роботи в класі.

У 1997 році з’явився пробний підручник, допущений Міністерством освіти України, створений авторським колективом, до якого входили К. Бунятян, В. Зубар, С. Селюцька [6]. У даному підручнику окремий розділ присвячений розвитку найдавніших держав у Месопотамії, Персії, Єгипті, Індії, Китаї. Початкові знання про державу учні отримували вивчаючи тему: “Виникнення міст Шумеру”, розглядається перший тип держави – місто-держава. Виділяються причини утворення перших держав, розвиток землеробства,

будівництво іригаційних систем, природне розташування; подається характеристика державного апарату, управління. В підручнику містяться карти, ілюстрації, хронологічні таблиці, лінії часу, де визначено хронологічні рамки існування тих чи інших держав, після кожного параграфу зроблений висновок, що сприяє кращому засвоєнню знань. Формування знань про державу має системний характер, про що свідчить окремий підсумково-повторювальний урок, присвячений першим державам та їх ролі в історії. Матеріал даної теми визначає ознаки державності (поява міст, розвиток мистецтва, ремесла, писемність, експлуатація людей) [6: 99-101], даний перелік є неповним і не розкриває всіх ознак держави і свідчить про поєднання формаційного і цивілізаційного підходів. Автори дають визначення понять: “держава”, “аристократія”, “гегемонія”, “демократія”, “республіка”, “цивілізація”, “диктатура”. Підручник не позбавлений недоліків: запитання носять репродуктивний характер, понятійний апарат потребує розширення і більш доступного пояснення.

Відповідно до цивілізаційного підходу викладений матеріал історії стародавнього світу в підручнику О. Бандровського [2], який містить матеріал про розвиток перших держав, в тому вперше подано інформацію про розвиток держави в Сирії та Ізраїльсько-Іудейському царстві. Підручник поділений на чотири основних розділи, розділи на теми, а теми на уроки. Кожний урок включає питання і завдання, перелік понять та термінів, а також основних дат. У колонці праворуч – інформація для допитливих учнів, також подаються витяги з документальних джерел, карти, схеми, ілюстрації, малюнки, в кінці підручника – алфавітний словник, що сприяє кращому засвоєнню знань. Питання і завдання носять репродуктивний характер і підручник перевантажений фактичним матеріалом, не враховано вікові особливості.

У 2006/2007 навчальному році учні 6 класів почали навчатися за 12-річною програмою школи. Вперше навчальною програмою передбачено інтеграцію історії України та всесвітньої історії. Відповідно до нової програми було підготовлено два підручники, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Авторами першого підручника – С. Дячков, О. Мартем'янов [17], другого – С. Голованов, С. Костирко [14]. Дані навчальні посібники відповідають сучасним вимогам, містять обов'язковий обсяг навчального матеріалу, усі необхідні теоретичні відомості і поняття. Історія українського народу подається як складова історії людства. Наявність історичних карт, особливо в С. Голованова, С. Костирко, ілюстрацій, фото, порівняльних таблиць, хронологічних таблиць, додаткової інформації сприяє активізації пізнавальної діяльності, кращому засвоєнню матеріалу. Методичний апарат відповідає сучасним вимогам викладання історії.

На початку розділів у підручниках подається коротка інформація про історичний матеріал, який має вивчатися. С. Голованов, С. Костирко зосереджують увагу на основних поняттях та термінах.

У тексті параграфів підручників виділені імена історичних осіб, назви місця події, а також деякі незнайомі слова-терміни. В підручнику С. Голованова, С. Костирко, виділяються дати, пояснення нових понять подаються на полях сторінки. Висновки відселені курсивом. Таким же шрифтом позначені слова або речення, що мають особливе значення.

Запитання та завдання зорієнтовані на вікові особливості шестикласників. Завершують підручники словник термінів, хронологічна таблиця та уривки з історичних письмових джерел.

“Історія стародавнього світу” С. Голованова, С. Костирко представлена у вигляді уявної мандрівки в часі, протягом якої школярі разом з учителем можуть яскраво уявити історичні події так, ніби бачили їх на власні очі.

На першому занятті розглядається поняття “цивілізація”, першою ознакою якої – нерівність між людьми й утворення держави [14: 10]. Вперше поняття “держава” вводиться при вивченні Стародавнього Єгипту, причиною утворення держави, автори підручника вважають об'єднання окремих іригаційних систем в одну, з єдиним управлінням. При вивченні тем розглядаються поняття “місто-держава”, “монарх”, “деспотична монархія”, “централізована влада”, “колонія”, “метрополія”, “імперія”, “князівство”, “воєнна

демократія”, “тиранія”, “поліс”, “олігархія”, “герусія”, “гегемонія”, “евпатриди”, “демократія”, “ареопаг”, “колегія”, “республіка”, “консул”, “народний трибун”, “вето”, “сенат”, “патриції”, “плебеї”, “комісії”, “магістрати”, “провінція”, “принципат”, які мають важливе значення для подальшого розвитку знань про державу. Визначення понять подається на сторінках відповідних параграфів та в словнику. В підручнику С. Дячкова, О. Мартем’янова, лише визначення деяких понять “державна”, “колонія”, “демократія”, “тиранія”, “республіка”, “магістрат”, “сенат”, “партиції”, “плебеї”, “народний трибун” подаються в тексті, решта в словнику. На останньому підсумковому уроці увага приділяється узагальненню знань про державу, формам правління – монархії та республіці, формі державного устрою.

Вивчення історії розвитку країн стародавнього сходу пов’язується з сучасністю, в параграфах міститься інформація про сучасні країни (офіційна назва, столиця, площа, населення, державна мова, грошова одиниця, державний устрій), які знаходяться на території колишніх держав, так як: Єгипет, Ірак, Кувейт, Туреччина, Сирія, Йорданія, Ізраїль, Іран, Індія, Китай, Греція, Італія, Україна.

Після кожного розділу містяться “вузлики напам’ять” – узагальнюючі, порівняльні, таблиці, де вказані основні дати, історичні діячі, відомості про державний устрій, органи влади країн стародавнього сходу, визначаються причини загибелі держав (наприклад, держав у Передній Азії [17: 106]), які допомагають учням краще засвоїти, узагальнити і повторити матеріал. На думку автора, недоліком підручника С. Дячкова, О. Мартем’янова є невдале оформлення фону сторінок, автори намагалися таким чином передати давність епохи, але текст важко читати, особливо дітям 6 класу.

У 7 класі продовжується вивчення шкільних курсів історії з 2007/2008 навчальних років за 12-річною програмою школи. Протягом незалежності відбувався процес підручникотворення, в 90-х роках використовували підручники з історії середніх віків К. Агібалової, Г. Донського і В. Духопельникова [1].

У 1998-2000 роках з’являються підручники О. Карліної [19], О. Крижанівського і О. Хірної [22] та Н. Подоляк [28]. Вони рекомендовані Міністерством освіти і науки України, відповідають сучасним вимогам. Їх структура включає текстовий та позатекстовий компоненти. Аналіз текстового компонента підручників свідчить, що він містить різноманітний за змістом матеріал, документи, додаткову інформацію, карти. Терміни, поняття, слова виділяються і мають пояснення. Крім того, у кінці підручників вміщені словники термінів.

Ілюстрації, карти, схеми, особливо в підручниках О. Карліної та Н. Подоляк, сприяють візуалізації знань, створення образу епохи Середньовіччя. Важливу роль при вивченні відіграють карти, працюючи з ними, учні можуть прослідкувати, які політичні й територіальні зміни відбулися за доби Середньовіччя. Методичний апарат – запитання, завдання, словники, покажчики сприяють формуванню знань та умінь. Завдання і запитання підручників носять репродуктивний характер, перетворюючи завдання зосереджені в основному на характеристиці і порівнянні історичних діячів, подій, роботі з картою.

У підручнику Н. Подоляк історія окремих країн і народів розглядається у тісному поєднанні з визначними подіями Середньовіччя. Матеріал розміщено за хронологічно-проблемним принципом.

Переважна частина понять висвітлюється в основному тексті, а частина включена до “Словника термінів”, який знаходиться наприкінці підручника.

У першому розділі подано матеріал про утворення германських королівств, середньовічні королівства, охарактеризовано управління ними, визначено поняття “становна монархія”. У наступних розділах розглядається історичний розвиток Візантії та Арабського халіфату, підкреслюється вплив ісламу на виникнення держави в арабів, народів і країн Європи, визначаються особливості державної влади, характерні риси європейських парламентів, станових монархів європейських держав; окремий розділ присвячений історії Китаю та Індії.

Формування знань про державу відбувається також на уроках історії України. З 1991/92 навчального року історія України стала повноцінним предметом, який вивчався з 7 до 11 класу. Підручниками та іншими навчальними матеріалами, в основу яких покладалася якісно інша, ніж у радянські часи, концепція розвитку, школи України були забезпечені за кілька років. Були видані підручники Р. Лях і Н. Тембрової [23], С. Трубчанінова і І. Винокура [37], В. Власова [7], І. Коляди, К. Крилач, С. Юрченка, В. Смолія і В. Степанкова [33], в яких розглядалася давня і середньовічна історія України.

Підручники В. Власова і В. Смолія, В. Степанкова відповідають програмі 12-річної школи. В них на сучасному науковому рівні з урахуванням загальноєвропейських тенденцій міститься системний виклад історії українського народу і держави за доби Середньовіччя. Ілюстративний та науково-довідковий матеріал розрахований на поглиблення та закріплення здобутих учнями знань.

У восьмому класі продовжується паралельне вивчення шкільних курсів історії. В середині 90-тих років ХХ ст. при викладанні всесвітньої історії користувалися підручниками І. Мішиної [24], О. Гісема і О. Мартинюка [11] та В. Духопельникова і Г. Донського [16], які містять фактичний та невеликий додатковий матеріал і репродуктивні запитання. Дані посібники не відповідали вимогам шкільного підручника, потребують кращого оформлення, відсутня наочність.

Міністерством освіти рекомендовано використовувати підручники Л. Жарової та І. Бірюльова [5]. Підручники відповідають програмі з всесвітньої історії 11-річної школи. Аналіз текстів підручників свідчить про те, що вони містять текстовий та позатекстовий матеріал: схеми, наочність, карти, документи, запитання, словники. В підручнику І. Бірюльова увага приділяється формуванню понять, кожний параграф закінчується словником термінів, також рубрикою “запам’ятайте дати”. Матеріал підручника поглиблює знання про державу, її форми та ознаки, характеризує поняття “деспотія”, “експансія”, “конституційна монархія”, “республіка”, “унія”, “конфедерація”, “колонія”, “нація”, “суверенітет”, “буржуазна революція”.

З історії України протягом довгих років (з 1996 року) основним був підручник Г. Швидько [43]. Матеріал даного підручника розкриває визначні події, пов’язані з державотворчим процесом в Україні, висвітлює складні історичні явища. Це стосується перш за все національно-визвольної війни під керівництвом Б. Хмельницького, створення Гетьманської держави, Руїни, спроби української старшини на чолі з І. Мазепою звільнити Україну від національного пригнічення царизмом. Наявність у параграфах підручника фрагментів документів, художньої літератури, в кінці підручника короткого словника, пояснення історико-географічних назв українських земель(ХІІІ-ХVІІІст.), хронологічної таблиці та синхронної таблиці правителів держав, з якими пов’язана історія України ХІV-ХVІІІ ст. сприяє кращому засвоєнню знань. У книзі містяться завдання для самостійної роботи, які носять творчий характер і сприяють розвитку навичок і вмінь порівнювати, узагальнювати, визначати причинно-наслідкові зв’язки, працювати з картою, знати хронологію, складати схеми.

Підручники з всесвітньої історії наприкінці 90-тих років ХХ століття О. Гісема, А. Ольбішевського, В. Щербини [12]; С. Стельмаха, А. Слісаренка, С. Пивовара [34] і за редакцією Я. Бердичівського [9] містять різноманітний фактичний матеріал, документи, запитання, завдання. В кінці першого підручника міститься хронологічна таблиця, словник персоналій, термінологічний словник. Недоліком даних підручників є брак ілюстрацій, таблиць, діаграм, графіків, карт, переважаність змісту, академічний стиль викладу матеріалу.

У 2001 році надруковано підручник для 9 класу, підготовлений викладачами Запорізького університету за науковою редакцією Ф. Турченка [38], в якому подається систематизований виклад розвитку історії нового часу, охарактеризовано розвиток держави в найбільш розвинених європейських країнах США, Японії, Китаї, Туреччині, Ірані, показано національно-визвольну боротьбу народів світу, створення незалежних держав на Балканах, в



Латинській Америці, міжнародні відносини наприкінці ХІХ – початку ХХст. Позитивними рисами даного посібника є схеми, які подають узагальнену інформацію, наприклад, про державні органи Франції в різні періоди, наявність карт, фотоматеріалів, наявність висновків в кінці параграфа, документальне підтвердження інформації, запитання після документів, визначення дат, які потрібно запам'ятати. Недоліком є недосконалий дизайн, чорно-біле оформлення, відсутність чіткого формулювання, виділення понять, термінів, словника, однотиповість завдань.

З історії України для 9 класу з середини 90-х років використовувався підручник В. Сарбея [32], який має недоліки підручників із всесвітньої історії для 9 класу. Позитивним є використання фрагментів документів, літературних творів, як наслідок використання міжпредметних зв'язків, пояснення термінів у тексті, хронологічної таблиці.

Більше відповідає сучасним вимогам підручник Ф. Турченка, В. Мороко, кожний параграф закінчується висновками та узагальненнями, уривками документів, словником термінів, які вивчалися, виділяються дати, які потрібно запам'ятати, наявність завдань та запитань до теми. Завдання в основному носять репродуктивний характер, окремі запитання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. У посібнику містяться карти, ілюстрації, фотоматеріали.

Сучасним вимогам відповідає підручник О. Реєнта, О. Маслій [31]. Доступно викладено матеріал, ретельно розроблений методичний апарат, що допоможе глибшому засвоєнню навчального матеріалу. Завдання складенні відповідно до 12-бальної системи оцінювання, складаються з чотирьох рівнів, що дає можливість адекватно оцінити знання та уміння учнів. Особливістю даного навчального посібника є рубрика: “Персоналії”, яка подає короткі біографічні дані про історичних діячів даного періоду, на форзаці розміщені найбільш важливі дати, які потрібно запам'ятати.

Аналіз підручників з курсів історії 6-9 класів, дозволяє зробити висновок, що формування знань про державу відбувається на основі синтезу культурологічного, цивілізаційного та соціантропоцентричного підходів. Зміни в освіті, зумовлені переходом на 12-річну систему, сприяли появі нових підручників.

Важливе місце в системі формування уявлень та понять про державу займає такий загальнообов'язковий курс, як “Основи правознавства”.

Протягом 90-х років вивчення дисципліни “Основи правознавства” відбувалося в загальноосвітній школі за допомогою навчальних посібників О. Михайленка, А. Колодія і А. Олійника, зошитів конспектів І. Коляди і І. Середи та І. Коляди і Я. Лозового та інших.

Міністерством освіти і науки рекомендовано чотири підручники для вивчення правознавства таких авторів – О. Наровлянського [26], І. Котюка [20] та за редакцією І. Усенка [27], В. Журавського [18].

Матеріал підручників подано відповідно до державних програм з навчального курсу “Основи правознавства”.

У підручниках дається виклад найважливіших положень теорії та історії держави і права та основних галузей права. Окремі розділи підручників присвячені виникненню, загальній характеристиці держави, державній владі. В підручниках О. Наровлянського, В. Журавського, І. Усенка характеризуються етапи розвитку української державності.

У тексті параграфів підручників є терміни, ознаки понять, слова, словосполучення, що допомагають краще зрозуміти походження тієї чи іншої назви, дати, висновки виділяються за допомогою курсиву, різних видів шрифту. Кращому засвоєнню знань сприяють схеми, таблиці, запитання та завдання для самостійної перевірки знань. Завдання носять творчий та диференційований характер.

Підручник за ред. І. Усенка містить теоретичний матеріал про поняття “держави”, про призначення цього юридичного інституту у суспільстві та закономірності розвитку, характеризується поняття правової держави як своєрідної загальноновизнаної мети сучасного державотворення, подається загальна характеристика нашої держави, її функції, форми, механізм держави, органи державної влади.

Кожний параграф починається з афоризмів, що налаштовує учнів на вивчення нового матеріалу, змушує замислитися. Активізації також сприяють біографії, портрети відомих учених, державних діячів, фотографії, окремі рубрики: “Цікаво знати”, “Радимо прочитати”.

У навчальному посібнику О. Наровлянського запитання та завдання ґрунтуються на знаннях інших шкільних курсів, таких, як історія, література, географія, що свідчить про комплексний підхід щодо формування знань. При вивченні тем: “Форма держави”, “Основні етапи розвитку української державності” відбувається актуалізація знань з історії (наприклад, пригадайте визначення республіки і монархії, назвіть відомі вам з курсу історії; яким був державний устрій Київської Русі). Іноді для відповіді на запитання треба проаналізувати власний життєвий досвід. Завдання підвищеної складності вимагають не тільки репродуктивних дій, а й аналізу різноманітних фактів, висловлення власної думки. У роботі над програмним матеріалом має допомогти довідковий апарат – покажчик нормативних актів, що вивчатимуться, предметний покажчик, термінологічний словник. Кожний параграф закінчується рубрикою: “Запам’ятай”, в якій подається перелік найважливіших понять та термінів, необхідних для розуміння навчального матеріалу та подальшого вивчення. Наприкінці кожного розділу – підсумковий матеріал, запитання та завдання, що допомагають узагальнити знання учнів.

О. Наровлянський є автором методичного посібника, який складено відповідно до навчальної програми з курсу “Основи правознавства” (І. Усенко, О. Наровлянський) та підручника. Видання містить орієнтовне тематичне планування, загальні методичні поради і детальні розробки уроків, у тому числі тематичного оцінювання навчальних досягнень. Автор підручника вважає при вивченні окремих тем доцільно використовувати міжпредметні зв’язки з історією (питання походження держави, історією розвитку держави і права на території України тощо), географією (питання адміністративного устрою України) [26: 5].

Підвищенню ефективності традиційних підходів сприяє залучення зорової пам’яті учнів через використання різноманітних схем і таблиць, особливо при роботі над формуванням понять і термінів. До традиційних підходів у навчанні автор відносить організацію роботи з документами. Важливим елементом успішного засвоєння знань з правознавства є використання різноманітних методів активізації учнів: термінологічна або цифрова розминка, “мозковий штурм”, “семафор”, аналіз певних юридичних ситуацій, імітаційні або рольові ігри, групова робота, диференційовані завдання [26: 7-11].

Підручник І. Котюка відповідає навчальній програмі, складеній автором, знайомить учнів з основами теорії держави і права, дає уявлення про державно-правові реалії України, знання про виникнення, історичні типи та форми держави, історію розвитку української державності. Матеріал підручника підготовлений з урахуванням рівня розвитку суспільних відносин і правознавства, але без урахування вікових особливостей, в посібнику недостатня увага приділяється наочності, оформленню.

У підручнику “Основи правознавства” за загальною редакцією В. Журавського виклад матеріалу відповідає основним вимогам сьогодення, враховує традиції та реальність, відображує рівень юриспруденції, орієнтує учнів на опанування кращими зразками юридичної науки і практики, має певне практичне спрямування. Стиль викладання матеріалу має логічну послідовність, є чітким і зрозумілим для школярів. Навчальний матеріал викладено з позицій аргументованості та відкритості пошуку. Відзначимо також, що далеко не на всі питання читачі зможуть знайти у ньому однозначну відповідь, що сприяє розвитку правового мислення.

*Висновки.* Аналіз навчальних підручників з курсів історії 6-9 класів, правознавства дозволяє стверджувати необхідність розробки методики формування знань про державу, на основі нових розробок педагогіки, методики викладання історії та правознавства. Не всі підручники, які використовуються в шкільних курсах історії та правознавства відповідають сучасним вимогам: не містять достатньої кількості ілюстрацій, таблиць, діаграм, карт, джерельної бази, вони перевантажені, мають недосконалий дизайн, академічний стиль

викладу, однобічність висвітлення матеріалу, відсутність альтернатив, синхронності подій національної і світової історії, висновків і узагальнень, складність і однотипність завдань.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Агібалова К.В. та ін. Всесвітня історія: Середні віки: Пробн. підручник для 7 кл. серед. загальноосвіт. шк. / К.В. Агібалова, Г.М. Донської, В.М. Духопельников; За ред. М.О. Рудя. – К.: Освіта, 1995. – 368 с.
2. Бандровський О.Г. Історія стародавнього світу: Підручник для 6-го класу середньої школи. – К.: Генеза, 1998. – 320 с.
3. Бандровський О. Від “еволюції” до “цивілізації” (Вузлові проблеми викладання історії стародавнього світу в середніх школах) // Історія в школах України. – 2005. – № 2. – С.3-6.
4. Баханов К.О. Написані з власного погляду (Перше покоління українських підручників: основні напрями модернізації) // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С.11-17.
5. Бірюльов І.М. Всесвітня історія. Нові часи (XVI – кінець XVIII ст.): Підруч. для 8 кл. серед. шк. – К.: Генеза, 2000. – 200 с.
6. Бунятян К.П., Зубар В.М., Селюцька С.І. Історія стародавнього світу: Пробн. підруч. для 6 кл. серед. загальноосвіт. шк. – К.: Либідь, 1997. – 240 с.
7. Власов В.С. Історія України: Підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. зал. – К.: Генеза, 2007. – 208 с.
8. Власов В.С. Історія України: Підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. зал. / За ред. Ю.А. Мицика – К.: Генеза, 2002. – 256 с.
9. Всесвітня історія: 1789-1918рр.: Навч. посібник для 9 кл. серед. загальноосвіт. шк. / Авт.-упоряд.: Я.М. Бердичівський, О.І. Заїка, О.П. Решетнікова. – Запоріжжя: Прем’єр; Харків: Олант, 1998. – 384 с.
10. Всесвітня історія. Нові часи. Частина друга (Кінець XVIII – початок XX століття): Пробн. підручник для 9-го кл. серед. загальноосвіт. Навч. закл. / С.В. Білоножко, І.М. Бірюльов, О.Р. Давлетов, В.Г. Космина, Л.О. Несторенко, Ф.Г. Турченко. – К.: Генеза, 2001. – 304 с.
11. Гісем О. Мартинюк О. Всесвітня історія: Нова історія (XVI – кінець XVIII ст.): 8 кл.: Навч. посібник. – К.: А.С.К., 1999. – 320 с.
12. Гісем О. В. Ольбішевський А.Л., Щербина В.М. Всесвітня історія: 9 кл.: Нова історія (кінець XVIII – початок XX ст.). – К.: А.С.К., 1999. – 336с.
13. Голованов С.О., Дрібницька В.О. Всесвітня історія. Історія стародавнього світу: Навч. посібник для 6 кл. – К.: Фаренгейт, 2000. – 272 с.
14. Голованов С.О., С.В. Костирко С.В. Історія стародавнього світу: Підруч. для 6 кл. – К.: Грамота, 2006. – 296 с.
15. Дубас О.П. Підготовка і видання нових підручників. Досягнення і головні тенденції // Історія в школах України. – 1999. – № 2. – С.5.
16. Духопельников В.М., Донської, Г.М. Всесвітня історія: Середні віки (XVI – кінець XVIII ст.): Проб. підруч. для 8 кл. серед. шк. / Духопельников В.М., Донської Г.М. – К.: Освіта, 1995. – 144 с.
17. Д’ячков С.В. Історія стародавнього світу. Давня історія українських земель. 6 клас: Підручник для загальноосвітніх навч. закладів / С.В. Д’ячков, О.П. Мартем’янов. – Х.: Вид-во “Ранок”, 2006. – 336 с.
18. Журавський В.С., Лінецький С.В., Мельник М.І., Мельник О.О., Хавронюк М.І. Основи правознавства: Підруч. Для 9-го класу загальноосвіт. навч. закладів / За заг. ред. В.С. Журавського / Наук. ред. Мельник М.І., Хавронюк М.І. – К.: Юридична думка, 2004. – 424 с.
19. Карліна О.М. Історія середніх віків. Підруч. для 7-го кл. серед. шк. – К.: Генеза, 2000. – 399 с.
20. Котюк І.І. Основи правознавства: Підручник для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Генеза, 2003. – 320 с.
21. Коровкін Ф.П. Історія стародавнього світу: Підруч. для 5 кл. серед. шк. – К.: Рад. шк., 1998. – 254 с.
22. Крижанівський О.П., Хірна О.О. Історія середніх віків. Підручник для 7-го класу середньої школи. – К.: Аквілон-Прес, 2000. – 288 с.
23. Лях Р.Д., Темірова Н.Р. Історія України. З найдавніших часів до середини XIV ст.: Підруч. для 7-го кл. серед. шк. – К.: Генеза, 1998. – 320 с.

24. Мішина І.А. Епоха становлення сучасної цивілізації (XV – XX ст.): 8 кл. І.А. Мішина, Л.М. Жарова, А.А. Міхеєв. – К.: Генеза, 1994. – 352 с.
25. Муценко Я. Шкільний підручник з історії: європейське бачення // Історія в школах України. – 2003. – № 11 – с.39-43.
26. Наровлянський О.Д. Основи правознавства: Підруч. для 9 кл. загальноосвіт. шк. – К.: Парламентське видавництво, 2001. – 320 с.
27. Основи правознавства: Проб. підруч. для 9 кл. серед. загальноосвіт. шк. / За ред. І.Б. Усенка. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 1997. – 416 с.
28. Поделяк Н.Г. Історія середніх віків. Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2007. – 240 с.
29. Пометун О.І. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – с.17.
30. Пометун О.І. Як раціонально використати на уроці методичні можливості підручника нового покоління // Історія в школах України. – 2004. – № 3. – С.2-7.
31. Реєнт О., Малій О. Історія України. Кінець XVIII – початок XX ст.: Посібн. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2003. – 224 с.
32. Сарбей В.Г. Історія України (XIX – початок XX ст.): Підруч. для 9 класу середньої школи. – К.: Генеза, 1996. – 248 с.
33. Смолій В.А., Історія України: Підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. А. Смолій, В.С. Степанков. – К.: Генеза, 2007. – 224 с.
34. Стельмах С.П., Слюсаренко А.Г., Пивовар С.Ф. Всесвітня історія. Новий період (кінець XVIII – початок XX століття). – К.: Видавничий центр “Академія”, 1998. – 296 с.
35. Терно С.О. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи // Історія в школах України. – 2004. – № 1. – С.6-8.
36. Терно С.О. Методичний апарат підручника: яким він має бути // Історія в школах України. – 2004. – № 7. – С.17-20.
37. Трубчанинов С.В., Винокур І.С. Історія України. Навчальний посібник для 6-7 класів середніх загальноосвітніх шкіл. – Кам’янець-Подільський: Оіюм, 1997. – 176 с.
38. Турченко Ф.Г., Мороко В.М. Історія України (кінець XVIII – початок XX століття): Підруч. для 9 кл. серед. шк. – К.: Генеза, 2000. – 424 с.
39. Удод О. Нові підходи до підготовки підручників із всесвітньої історії для основної та старшої школи в Україні / Історія в школах України. – 2003. – № 11 – С.3-5.
40. Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівців різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – К.: Генеза, 2000. – 368 с.
41. Шалагінова О.І., Шалагінов Б.Б. Історія стародавнього світу: Підручник для 6 кл. серед. загальноосвіт. шк. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. – 256 с.
42. Шалагінова О.І., Чому за нашим підручником хочеться навчатися? / Історія в школах України. – 2005. – № 2. – С.18-20.
43. Швидько Г.К. Історія України. XVI-XVIII століття. Підручник для 8 класу середньої школи. – К.: Генеза, 1997. – 384 с.

**УДК 37.015**

**В.М. Марків**

***ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДНОЩІВ ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ  
З ПРОБЛЕМАМИ У НАВЧАННІ ДО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ***

*У запропонованій статті автор розглядає практичні аспекти труднощів залучення дітей з проблемами у навчанні до інформаційного простору.*

*Bactical aspects of the difficulties of the involvement into the information special children. The given article deals with the practical aspects of the involvement into the information space of special children.*

*Постановка проблеми.* Розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери учнів є завжди актуальною проблемою в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Адже належний рівень розвитку психічних процесів школярів є основою для успішного засвоєння програмового матеріалу. Проте дослідження успішності в навчанні учнів показало, що деякі з них займаються значно нижче своїх можливостей. Тому виникає потреба у спеціальних практичних заняттях, на яких школярі розвивали б, у міру своїх можливостей, сприймання, увагу, пам'ять, мислення, увагу.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій.* Серед наукових робіт останнього часу, що мають відношення до нашого дослідження, можна виділити: Бондаря В.І., Дементьєвої Т.І., Зірки О.П., Круглової Н.Ф., Король Н.І., Локалової Н.П., Марківа В.М., Мамаєвої Т.М., Шапошнікової І.М.

*Мета статті* – вивчити практичні аспекти труднощів залучення до інформаційного простору дітей з проблемами у навчанні.

*Результати дослідження:* Початкова школа як складова загальної середньої освіти спрямована на всебічний розвиток молодших школярів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності [1: 3]. Саме в початковій школі закладаються основи навчання, дитина вчиться набувати знання і знати, як ними користуватися. Ці вміння залишаються з нею на все життя.

Проаналізувавши регуляторно-когнітивну структуру побудови учбової діяльності при роботі з наочно-образним матеріалом, можна побачити сильні і “слабкі” ланки процесу регуляції, а також рівень сформованості тих або інших когнітивних процесів, рівень самостійності і усвідомлення під час виконання наочно-графічної діяльності, уміння і можливість прийняття допомоги. Більше того спостерігається пізнавання дітьми геометричних фігур; уміння встановлювати схожість і відмінність між ними; способи роботи і їх стійкість і можливість перенесення в змінні умови; можливість або неможливість формування узагальнено-оптимального способу виконання діяльності; особливості аналізу умов; особливості роботи контролю і характер звірення зразка і виконуваної діяльності; саме уміння працювати за зразком; уміння орієнтуватися в просторових умовах виконання завдань; зорово-моторну координацію і дрібну моторику руки. А головне – спостерігається рівень готовності до роботи з математичним матеріалом при переході на наступний рівень навчання у кожного окремого учня.

Для психологічної діагностики регуляторно-когнітивної структури учнів у вербально-понятійній учбовій діяльності використовується спеціальний вербальний тест. Він складається з п'яти субтестів для перших-четвертих класів, що вчать, з метою визначення рівня сформованості вербального навичку (тобто розумових дій, форм роботи пам'яті, рівня словесного виразу, активного і пасивного словника, уміння виділяти основну думку, міркувати і обґрунтовувати свої висновки). При аналізі результатів з вербального тесту використовується числовий показник їх близькості до норматива, що умовно розглядається як 100 % виконання всіх завдань.

Окремі недоліки в розвитку розумових дій, якщо вони усвідомлюються, можуть стати джерелом розвитку, але частіше за все вони не усвідомлюються. Тому учень сприймає не самі недоліки свого розвитку, а ті труднощі, які виявляються в його діяльності. Оскільки головним засобом засвоєння вербального матеріалу служить мовленнєва діяльність, то одним із показників засвоєння є здатність цілісно, логічно висловлювати свої знання за допомогою письмової або усної мови. Тому для визначення рівня сформованості вербального навичку учням четвертих класів пропонується вербальний тест, що складається з п'яти субтестів.

Провівши аналіз регуляторно-когнітивної структури побудови учбової діяльності при роботі з вербально-понятійним матеріалом, ми побачили сильні і слабкі сторони побудови цієї структури, наявний і потенційний рівень готовності до сприйняття і роботи з вербальним матеріалом.

Зокрема, тут можна оцінити: 1) сформованість розумових операцій; 2) уміння розуміти зміст понять, пряме і переносне значення вербальних тестів; 3) уміння виділяти основну думку; 4) уміння встановлювати логічні зв'язки між частинами тесту; 5) уміння формулювати тест своїми словами; 6) уміння міркувати; 7) уміння висувати гіпотезу й аргументувати її; 8) здатність робити все це усвідомлено і самостійно, або з допомогою; 9) сам процес навчання.

А також тут бачимо сформованість навички читання і його особливості, а саме: 1) складове або побуквенне читання; 2) перестановки, пропуск букв або складів при читанні; 3) переплутування близьких в написанні або звучанні букв; 4) зісковзування погляду з рядка на рядок; 5) втрату рядка або місця читання; 6) швидкість читання.

Рівень сформованості дрібної моторики оцінюється за характером написання імені або прізвища. Іншими словами, ми бачимо рівень готовності до роботи з вербально-понятійним матеріалом у четвертих класах, учнів, і, відповідно, рівень їх готовності переходу на наступну сходинку навчання.

На підставі психологічних характеристик виконання діяльності з трьома видами інформації складається загальний висновок про регуляторно-когнітивну структуру побудови учбової діяльності, самостійності її, осмислення і визначення “зони найближчого розвитку” у кожного учня.

Психодіагностика регуляторно-когнітивної структури побудови навчальної діяльності молодших школярів запропонованим комплексом методик дає: по-перше, достатньо вичерпну інформацію про причини і про особливості побудови учбової діяльності тим або іншим учнем і корисна вчителям і батькам. По-друге, визначає рівень готовності учня до переходу на наступний освітній ступінь. По-третє, відкриває широкі можливості для проведення направленої корекційно-розвиваючої роботи.

Виявлені нами індивідуально-типові особливості структурної організації процесу усвідомленої побудови учбової діяльності молодших школярів дозволяють виявляти як обдарованих учнів, так і тих учнів, чия низька успішність у навчанні пов'язана з дефектами в організації системи загальних регуляторно-інтелектуальних навичок. Ми вважаємо, що запропонований психодіагностичний комплекс методик дозволяє більш змістовно визначити комплекс психологічної готовності учня до школи. Для характеристики соціально-емоційного параметра були використані дані, отримані при виконанні експериментальних завдань і відповіді на питання спеціального опитувальника в експериментальній бесіді.

Змістом методики є експериментальна бесіда по виявленню “внутрішньої позиції школяра і учбової мотивації”. “Внутрішня позиція школяра” розуміється як сплав пізнавальної потреби і потреби в спілкуванні з дорослими на новому рівні. Більш того, “внутрішня позиція” відображає сформованість готовності учня і прийняти задачу вчителя.

Труднощі, з якими зустрічаються молодші школярі при засвоєнні навчального матеріалу з української мови, читанні й математики, та їх психологічні причини можуть бути розділені на три групи.

Перша група труднощів пов'язана з недоліками формування складних за структурою та багаторівневих за організацією рухових навичок письма й читання. Якість процесу письма в значній мірі обумовлюється рівнем розвитку психомоторної сфери учня [3: 2].

Конкретними недоліками розвитку психомоторної сфери є:

- 1) несформованість зорово-рухових координацій;
- 2) недостатній рівень диференційованості м'язових зусиль руки;
- 3) недоліки в розвитку мікромоторики.

У дітей з низьким рівнем розвитку психомоторної сфери відзначаються такі труднощі в написанні літер і цифр:

- 1) нестабільність графічних форм (за висотою, шириною, нахилом і літер, і цифр);
- 2) відсутність зв'язних рухів при письмі, “друкування” літер;
- 3) поганий, недбалий почерк;
- 4) дуже повільний темп письма;

- 5) сильний тремор (тремтіння руки), який виявляється в додаткових штрихах, тремтячих лініях;
- 6) велике напруження під час письма (сильне натискування) або дуже слабкий натиск.

При формуванні навички читання (мовні уміння) важливу роль відіграють особливості артикуляції учня, які впливають на темпо-ритмічні характеристики голосного читання. Труднощі в артикулюванні проявляються в тому, що учень характеризується: а) низькою швидкістю читання; б) складовим типом читання; в) низьким рівнем розуміння того, що читається, в зв'язку зі змішуванням близьких за акустичними або артикуляційними ознаками літер, які приводять до змішування значень слів. Окрім того, низька швидкість читання утруднює здійснення синтезу значеннєвих одиниць тексту, що також утруднює розуміння прочитаного.

Друга група труднощів обумовлена особливостями формування когнітивного компонента навичок письма, читання і обчислювальних умінь.

Основні прояви труднощів, викликаних даною причиною, полягають у:

- 1) заміна літер, близьких за акустичними або артикуляційними ознаками, пропуски літер під час письма та читання, недописування слів або речень, заміна та завдання складів;
- 2) труднощі розуміння слів, схожих за звуковим складом, перекручування змісту слів;
- 3) неправильне читання схожих букв, утруднення при злитті букв у склади, складів у слова, відсутність усталених навичок ліку;
- 4) незнання відношень між сумісними числами; труднощі переходу від конкретного плану до абстрактного плану;
- 5) невміння розв'язувати задачі.

Конкретними психологічними причинами, що лежать в основі цієї групи труднощів, можуть бути названі:

1. Несформованість просторових уявлень. Учня з низьким рівнем розвитку аналізу просторових відношень з труднощами засвоюють конфігурацію літер. У дітей з несформованістю просторових уявлень часто зустрічається “дзеркальне написання літер і цифр. Інші недоліки в розвитку у дитини просторових уявлень можуть проявитися: 1) у зрощуванні та розлепленні слів під час письма; 2) у написанні слів разом з прийменниками; 3) в заміні літер за просторовою подібністю (с-е, б-д); 4) висота літер може не відповідати висоті робочого рядка; 5) під час списування (читання) літери розташовують (зчитуються) в зворотній послідовності; 6) навчальний матеріал розташовується на сторінці знизу вгору, копія вища за зразок; 7) під час читання має місце повторне зчитування того самого рядка; 8) пропуск рядка, зчитування вище розташованого рядка замість нижнього.

Утруднення в лічбі, помилки при виконанні обчислювальних операцій з переходом через десяток, недотримання робочого рядка, під час списування цифрової послідовності здійснення запису з останнього елемента (наприклад, 123, замість 321) – всі ці помилки та труднощі учнів на уроці математики можуть у своїй основі мати недостатньо розвинуті просторові уявлення. Ряд помилок може виникати внаслідок несформованості односпрямованості зчитування матеріалу зліва направо або зчитування при опануванні правил розміщення навчального матеріалу у напрямку зверху вниз.

Деякі труднощі при засвоєнні математики пов'язані з несформованістю поняття числового ряду та його властивостей, в основі якого лежать недоліки у формуванні просторових уявлень. Учні, в яких не сформовано поняття числового ряду, з труднощами з'ясовують місце числа в натуральному ряду, їх утруднює лічба у зворотньому порядку. Чим нижчий рівень опанування числовим рядом, тим значніших труднощів при навчанні математики зазнає учень. У тому випадку, коли дія обчислювання не набула узагальненого характеру, учні можуть добре рахувати предмети, але припускаються помилок при рахуванні звуків, рухів і т. ін.

Підрахунки показали, що недоліки в розвитку просторових уявлень лежать в основі 47 % труднощів, які зазнають молодші школярі при засвоєнні навчального матеріалу з математики, 24 % труднощів при засвоєнні навчального матеріалу з української мови та при формуванні навичок письма й 16 % труднощів – при навчанні читанню [5: 9].

2. Недоліки в розвитку процесів звуко-буквенного аналізу та синтезу й фонетико-фонематичного сприймання.

Звуко-буквенний аналіз базується на чітких, сталих і досить диференційованих уявленнях про звуковий склад слова. Процес цього аналізу та синтезу припускає наявність таких умінь:

- 1) здатність розчленовувати безперервний звуковий потік усного мовлення на окремі частини (речення, слова);
- 2) вміння виділяти сталі змісторозрізнявальні ознаки – фонемі – із звукового складу слів;
- 3) оволодіння дією послідовно виділяти всі звуки, які входять до складу слова й вільно оперувати ними;
- 4) вміння синтезувати виділені звуки в склади й слова.

Учні з недостатнім розвитком звуко-буквенного аналізу відчувають труднощі з виділенням окремих звуків із слів (находженнями їх місця у звуковому ряду, розрізненням на слух деяких звуків). Часто діти не розрізняють свистячі та шиплячі звуки (С – Ш, З – Ж), дзвінки і глухі (б – п, д – т, г – к), тверді й м'які. Внаслідок цього інколи спостерігається змішування значень слів. Завдання дібрати слова, які починаються з певного звука, виконуються зі своєрідними помилками. Так, на звук “з” добираються такі слова, як “жаба”, “жук”; на звук “к” – “корабель”, “кулька”.

Процес оволодіння звуковим складом слова тісно пов'язаний з формуванням слухомовнорухової взаємодії, яка виявляється, зокрема, в правильній артикуляції під час вимови звуків. Недоліки вимови звуків часто виявляються індикатором, який сигналізує про не благополучність у сфері звукового аналізу.

3. Недоліки в розвитку пізнавальних процесів.

Недостатність зорового аналізу може виявитися у змішуванні схожих за накресленням букв (б – е, н – п, м – л, ш – т тощо). “Дзеркальне” написання букв і кількісні помилки можуть з'являтися не тільки внаслідок несформованості просторових уявлень, але й бути результатом недостатнього зорового аналізу елементів літери ще на початкових етапах навчання.

Недостатність розвитку розумової діяльності учнів у цілому виявляється в перекручуванні змісту слів, нерозумінні переносного значення слів та фраз, у схильності до дослівного переказу тексту, в утрудненнях під час використання великої літери, невмінні виділяти суттєве та ін.

Певні труднощі при засвоєнні навчального матеріалу створюють вікові особливості розумової діяльності молодших школярів: 1) конкретність мислення; 2) синкретичність; 3) недостатня узагальненість мислення; 4) однолінійність мислення; 5) інертність розумової діяльності.

Недоліки в розвитку пам'яті можуть виявлятися в нечіткому знанні всіх літер алфавіту, в поганому запам'ятовуванні прози й віршів, обмеженому словниковому запасі, поганому запам'ятовуванні різних формулювань (правил правопису, законів, послідовності виконання завдань та ін.).

Недостатній розвиток в учня процесів довільної уваги є причиною багатьох видів труднощів при навчанні українській мові і читанню: недописування слів і речень, зайвих ставок літер, пропусків літер при списуванні, перестановок складів у словах, при читанні “втрата” рядка, повторне зачитування того ж самого рядка тощо.

Третя група труднощів пов'язана з недоліками в формуванні регуляторного компонента навичок письма, читання й обчислювальних умінь. Конкретна психологічна причина, яка лежить в основі цієї групи труднощів, полягає в несформованості процесів



самоконтролю й саморегуляції. Наслідками недостатності процесів самоконтролю й саморегуляції можуть бути:

- 1) невміння знайти свої помилки;
- 2) зростання кількості помилок під кінець роботи;
- 3) виконання вимог учителя не в повному обсязі;
- 4) труднощі з формуванням рухової навички письма;
- 5) повільний темп письма.

Особливо потрібно відзначити труднощі в навчанні, викликані особливостями темпераменту учнів, який відображає своєрідність природної організації їхньої нервової системи. В першу чергу це стосується повільних дітей – дітей з флегматичним темпераментом [5: 11]. У навчальній роботі в них можуть виникати такі труднощі, обумовлені їхніми індивідуально-типологічними особливостями:

- 1) пропуск літер, складів, недописування слів і речень (внаслідок того, що учень – флегматик поспішає, щоб не відстати від класу);
- 2) повільний темп письма, читання, рахунку;
- 3) невиконання письмових завдань у повному обсязі при обмеженні часу, відведеного на роботу;
- 4) уповільнений перебіг розумової діяльності.

*Висновки.* Розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери учнів є завжди актуальною проблемою в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Адже належний рівень розвитку психічних процесів школярів є основою для успішного засвоєння програмового матеріалу. Проте дослідження успішності в навчанні учнів показало, що деякі з них вчаться значно нижче своїх можливостей. Тому виникає потреба у спеціальних заняттях, на яких школярі розвивали б, у міру своїх можливостей, сприймання, увагу, пам'ять, мислення, уяву.

Подальші напрямки дослідження. Організувати і провести діагностику щодо вивчення розумового розвитку учнів, рівня пізнавальної діяльності; визначити утруднення учнів у пізнавальній сфері; розробити заходи щодо їх усунення; систему корегувальної роботи, створити умови для розвитку пізнавальної сфери учнів, розробити систему завдань для повноцінного розвитку здібностей школярів залежно від психофізичних особливостей, систематично відслідковувати розвиток пізнавальної діяльності учнів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Впровадження інноваційних технологій у практику роботи початкової школи. Методичний банк // Початкове навчання й виховання. – 2006. – № 16. – С.3-4.
2. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства // Собр. соч. в 5 т. – М., 1984. – 507 с.
3. Дементьева Т.И. Коррекційна робота з дітьми-дисграфіками у початковій школі // Початкове навчання та виховання. – 2007. – № 5. – С. 2-3.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 25-26.
5. Локалова Н.П. Як допомогти слабо встигаючому школяру. Психодіагностичні таблиці: причини та корекція труднощів в навчанні молодших школярів українській та російській мові, читанню й математиці. – Д.: Третє тисячоліття, 2006. – 104 с.

**УДК 373.5.036:159.955:7**

**І.П. Міхальська**

### ***МІСЦЕ ДИСЦИПЛІН ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ***

*У статті висвітлюються проблеми формування в молодших школярів художнього образу шляхом організації на заняттях взаємодії, синтезу мистецтв, що веде до*

*поступового генерування художнього образу, до розвитку елементарної естетичної культури школярів. Розкриваються методи роботи, які використовуються педагогом для художнього розвитку молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва.*

*In clause problems of formation at younger schoolboys of an artistic image by the organization on employment of interaction, synthesis of arts, the leader to gradual generating an artistic image, to development of elementary aesthetic culture of schoolboys are shined. Methods of work which are used by the teacher for art development of younger schoolboys at lessons of the fine arts reveal.*

*Постановка проблеми.* Сучасне суспільство ставить перед школою завдання збереження і вивчення національної культури у всіх її проявах. Перед педагогами висувається завдання залучення до всіх видів мистецтва, включаючи прикладне.

Взаємопроникнення педагогічного і художнього закладено в самій природі мистецтва. У мистецтві і через мистецтво людина пізнає і перетворює сама себе. Виховання та навчання – область педагогічна, що наскрізь пронизана глибоким пізнанням особистості дитини. Тому можна з упевненістю говорити, що сутнісна спорідненість педагогічної і художньої сфер полягає в їх спрямованості на зрозуміння і розвиток людської особистості. Найбільш яскраво це виявляється, зокрема, в художньо-естетичному вихованні, основою якого також виступає єдність педагогічного і художнього з орієнтацією на кінцеву мету – формування художньої культури школярів.

До теперішнього часу існують суперечності: між значними потенційними виховними можливостями художнього мислення як чинника розвитку ціннісно-естетичної структури особистості та його використанням в освітньо-виховному процесі; між проблемою естетичного розвитку на основі формування художнього мислення і змістом освіти, що не створює повною мірою умов для його становлення в умовах цілеспрямованої педагогічної діяльності.

*Аналіз публікацій і досліджень.* У педагогічних дослідженнях проблема формування художнього мислення, розглядається в контексті розв'язання завдань естетико-художнього виховання учнів на уроках образотворчого мистецтва – естетичного сприйняття, творчих здібностей, потреб, смаків, інтересів, поглядів, ідеалів, формування цілісної творчої індивідуальності та особистості (Л.В. Григоровська, Л.Г. Жабіцька, І.М. Карпенко, Е.П. Крупник, М.Ф. Лучанова, М.О. Румер, Н.Є. Миропольська, Л.П. Печко, Г.П. Шевченко, Т.І. Цвєлих, І.С. Якиманська і ін.)

На думку цих дослідників, особливість художнього мислення виявляється як у реалізації головної задачі пізнавальної діяльності, яка в мистецтві представлена як образне моделювання світу, так і в оцінюванні, розкритті цінності світу для людини. Звідси слідує спрямованість художнього мислення не тільки на відбір та узагальнення фактів і явищ дійсності, але також на їх оцінку, інтерпретацію; з цим пов'язана і невіддільність результатів художнього пізнання від індивідуально неповторного особистісного досвіду.

Відповідно, психологи П.Я. Гальперін, А.Н. Леонтьєв, Н.Ф. Талізін [2; 4; 5] головну роль у формуванні художнього мислення дитини надали вчителю. В орієнтовній основі дій перед учнями розкриваються зміст і черговість мислинних операцій, показується як і в якій послідовності здійснюються дії, що входять в образотворчу діяльність. До того ж слово є подразником і носієм узагальненої якості художнього об'єкта. Ця узагальненість входить в основу мислення. Про особливу природу художнього мислення свідчить домінування правої півкулі мозку, що визначає його специфіку. Таким чином, можна говорити про специфічний розумовий процес, який тільки і може забезпечити породження і сприйняття художніх творів.

У руслі пошуків сучасних дослідників інноваційних технологій мистецького навчання і виховання учнів початкової школи *метою даної статті* є аналіз місця дисциплін

художньо–естетичного циклу в процесі формування художнього мислення молодших школярів.

*Виклад основного матеріалу.* В сучасному світі роль художнього мислення зростає, адже учню необхідно не просто отримати знання, уміння, навички, оволодіти творчим підходом до її здійснення, розвивати стійкі пізнавальні інтереси і мотиви навчання, виникає потреба в постійній самоосвіті. Таким чином, на перший план висуваються завдання розумового розвитку та формування художнього мислення учнів. Функція вчителя – не тільки донести до учнів необхідний для засвоєння змісту, але і створити умови для виникнення діяльності навчання (сформувані мету діяльності), організувати і керувати пізнавальною (або практичною) діяльністю, контролювати і оцінювати результати. Виклад матеріалу вчителем відіграє в навчанні важливу роль, що полягає в наданні необхідного матеріалу для власної діяльності учня [3:28].

Головним завданням учителів мистецтва є формування художньої культури дитини як невід’ємної частини його духовної культури. На заняттях образотворчою діяльністю педагог залучає дітей до світу професійного мистецтва, краси природи; розвиває уміння і навички художньої діяльності; формує етично–естетичну чуйність на прекрасне і потворне, художньо-мистецьку активність, усвідомлення своїх особистих зв’язків з мистецтвом. Мистецтво не повинне тільки вивчатися, воно повинне проживатися. Допомога дитині в цьому і є однією із функцій вчителя на уроці образотворчого мистецтва. Дитина повинна відчувати з боку педагога підтримку, зацікавленість в сумісному творчому процесі і спілкуванні. У дитини повинно складатися враження, що образотворча діяльність – це вільний процес. Він повинен навчитися “відкривати” себе в цьому процесі, використовуючи свої творчі резерви, що позитивно позначиться на розвитку його особистості в цілому.

Згідно сучасним психологічним дослідженням наочні уявлення учнів є основою їх продуктивної інтелектуальної діяльності, оскільки здатність оперувати образами має найпряміше відношення до формування інтуїтивного досвіду, уміння поглянути на нестандартну ситуацію під новою точкою зору, готовності спиратися на власну уяву в умовах відсутності інформації і т.д. Задача розвитку художнього мислення учнів у процесі навчання дозволяє переглянути зміст принципу наочності: йдеться не просто про опору на наочні враження дитини, але про формування його образного досвіду.

Для підтримки інтересу до змісту уроків образотворчого мистецтва педагог створює цікаву для кожного учня окремо і для всієї групи в цілому атмосферу пізнання; доносить до кожного учня упевненість в необхідності та цінності для всієї групи його особистої думки щодо теми; створює атмосферу “евристичності” і доступності відкриттів; поєднує протилежні за якостями образи, поняття, явища, стимулюючи бажання розібратися в їх особливостях, бажання аналізувати; постійно міняє форму ведення уроку, методи подачі матеріалу, систему “ввідних питань” і т.д.; створює на уроці можливість для кожної дитини творчо втілити думки, емоції, висновки, підтримує ігрову, можна навіть сказати, азартну атмосферу на пошук нового.

Зацікавити дитину малюванням або грою набагато простіше, ніж зацікавити мисленням і пізнанням. Педагог використовує на уроці різні варіанти ігрової і художньої діяльності, не з метою навчити способам мислення та вміння утілювати свої думки і відчуття в мистецтві.

Основи багатьох психічних якостей особистості закладаються і культивуються саме в молодшому шкільному віці. Тому особлива увага вчених спрямована на виявлення резервів художнього розвитку молодших школярів. Використання цих резервів дозволить більш успішно готувати дітей до подальшої навчальної і трудової діяльності. Період від 6 до 10 років є перехідним, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства і школяра. Початок шкільного життя – це початок особливої навчальної діяльності, яка вимагає від дитини і значного розумового напруження, і великої фізичної виносливості.

Як вважає Л.І.Божович [1:214], криза 7 років – це період народження соціального “Я” дитини. Зміна самосвідомості призводить до переоцінки цінностей. Старі інтереси, мотиви втрачають свою актуальність, на зміну їм приходять нові. Навчальна діяльність (зокрема, оцінки), виявляється значущою, те, що має відношення до гри, стає менш важливим.

Основними новоутвореннями цього періоду є:

- довільність психічних функцій (увага, запам'ятовування), вміння свідомо ставити мету, шукати засоби її досягнення, долати труднощі.
- розвиток внутрішнього плану дій;
- розвиток рефлексії: вміння ніби збоку розглядати себе, оцінювати результати дій;
- зміна мотивів діяльності (не заради оцінки, а тому, що цікаво).

Таким чином, з приходом до школи у дитини відбувається суттєва психологічна перебудова. Як будь-який перехідний період, цей вік багатий прихованими можливостями розвитку, які вчитель початкових класів повинен вміти вчасно підмітити та підтримати.

Упродовж усього періоду молодшого шкільного віку відбуваються якісні зміни в розвитку художньо-пізнавальних процесів. Психологи зазначають, що сприймання молодших школярів є достатньо розвиненим (притаманна висока гострота зору та слуху, легка орієнтація у різноманітних формах та кольорах), проте діти цього віку ще не вміють робити цілеспрямованого аналізу результатів художнього сприймання, вирізняти серед них головне, істотне, їх сприйманню властива виражена емоційність. Включення школярів у процес учіння сприяє формуванню у них такого виду діяльності як художня спостережливість. Тим забезпечується зростання швидкості перебігу процесів художнього сприймання, збільшення числа сприйнятих об'єктів, розширення обсягу їх запам'ятовування.

Якісні зміни у розвитку художнього сприймання являють собою певні перетворення його структури, як результат – зростання його пізнавальної ефективності. Поступово художнє сприймання у молодших школярів стає більш довільним, цілеспрямованим процесом. Воно характеризується цілісністю, емоційністю, яскравістю, вибірковістю.

Під впливом художнього навчання відбувається перехід від пізнання зовнішньої сторони мистецьких творів до пізнання їх сутності. Мислення молодших школярів починає відображати істотні властивості художніх творів, що дає можливість робити перші узагальнення, висновки, проводити перші аналогії, будувати елементи умовисновків.

Молодші школярі вчаться визначати відомі їм художні поняття, виділяючи загальні та істотні ознаки художніх творів, розв'язувати дедалі складніші пізнавальні та практичні творчі задачі, виражаючи результати в судженнях, поняттях, міркуваннях, умовисновках.

Здатність молодших школярів до художнього аналізу спочатку має переважно практичний дієвий і образно-мовний характер. Діти поступово переходять від елементарного аналізу, коли до уваги береться лише якась частина твору, до комплексного, прагнучи при цьому розглянути всі частини та властивості пізнаваного твору.

У молодших школярів поступово художній аналіз пов'язується із художнім синтезом. Операції аналізу та синтезу розвиваються в процесі порівняння художніх творів, їх зіставлення, виокремлення подібних і відмінних ознак.

Під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються і способи художнього узагальнення. Вчитель повинен проводити спеціальну роботу, спрямовану на формування у молодших школярів умінь групувати, класифікувати художні твори, узагальнювати засвоєні художні знання і використовувати результати цих узагальнень в нових пізнавальних і практичних ситуаціях.

В навчальній діяльності у молодших школярів формуються психічні новоутворення, які характерні для духовно зрілої особистості, це такі, як довільність психічних процесів, рефлексія – усвідомлення своїх дій, мотивація необхідності, емоційно-оцінна регуляція, вольові і духовні якості, зокрема любов, повага, емпатія.

Більш того, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для присвоєння еталонів емоційного реагування і сприйняття. Твори різних видів мистецтва як компонент культури є фактором, що впливає на розвиток духовності та духовних здібностей особистості дитини.

Дані здібності проявляються в психічних станах різних переживань при сприйнятті зразків духовності, тим більше якщо дані зразки мистецтва стають особисто значимими для дитини і мають уже свій особистий сенс для неї.

Разом з цим відбувається подальший розвиток і засобів художнього мислення. Чим складніше поняття, тим складніших розумових операцій воно вимагає для свого утворення. Необхідність виділення істотних властивостей художнього твору потребує дальшого розвитку аналізу й синтезу, абстрагування й узагальнення, формування уміння підпорядковувати їх попередньо поставленій меті. Художньо-мисленнєві дії поступово стають свідомо контрольованими актами.

У мисленні молодших школярів, як і в мисленні дошкільників, дуже важливе місце посідають образні його елементи. Звідси велике значення наочності в навчанні дітей цього віку.

*Висновки та подальший напрямок дослідження.* У статті доведено, що вікові особливості психічного розвитку дитини сприяють ефективному формуванню основ художнього мислення молодших школярів. Подальшого дослідження потребує проблема аналізу педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва як засобу особистісного розвитку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна, 2-е изд. – М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. – 352 с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Книжный дом “Университет”, 1999. – 332 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Политическая литература, 1974. – С.28
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1997. – 304 с.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

**УДК 372.881.116.12**

**Н.В. Мордовцева**

### ***ВИДИ ЛІНГВІСТИЧНИХ МІНІАТЮР***

*Стаття розкриває особливості побудови учнями лінгвістичних текстів-мініатюр; їх види та функціонально-стилістичні призначення при вивченні мовного матеріалу на уроках української мови.*

*This article throws light on the peculiarities of making linguistic texts-miniature by the students; their aspects and functionally-stylistic destination while learning material of language at the Ukrainian lessons.*

Від майбутнього вчителя-словесника сьогодні вимагає всебічного аналізу усієї системи методів навчання української мови, виявлення найефективніших засобів і резервів для розв'язання завдань, що стоять перед школою: виховання свідомого прагнення до вивчення української мови, ознайомлення з мовною системою як основою для формування мовних умінь і навичок. Саме перед учителем постає питання, як допомогти учням краще засвоїти мовні відомості.

Уроки української мови та літератури краще, ніж інші заняття, відкривають можливості для розвитку креативних здібностей школярів. На думку багатьох учителів, методистів, стратегічним принципом розвинутого навчання української мови є принцип розвитку творчих лінгвістичних здібностей. О.Потебня зазначав: “...мова є засіб не вираження готової думки, а її створення” [5]. З цього випливає, що на уроках української

мови необхідно розвивати творчу активність у межах цього предмета (сприяти свідомому оволодінню багатством рідної мови й розвитком мовлення), а також стимулювати розвиток особистості учня та його прагнення до творчості.

Загальновідомо, що складний теоретичний матеріал краще засвоюється в нестандартній, образній формі, оскільки мовна експресія відіграє виняткову роль у формуванні в учнів інтересу до вивчення мови. “Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання первісного навчання”, – зазначав К. Ушинський [7].

Мета нашої статті полягає у диференціації лінгвістичних мініатюр за різними ознаками, а також з’ясування понять “мініатюра”, “лінгвістична мініатюра”, їх взаємозв’язок.

Завдання статті полягає у визначенні педагогічних умов ефективного удосконалення мовної компетенції учнів середньої ланки засобами лінгвістичних мініатюр.

На думку авторів Великого тлумачного словника української мови, мініатюра – це “нарис, оповідання і т. ін. або театральна п’єса малого розміру” [2]. Таке визначення подає загальне поняття про мініатюру як жанр малого розміру й не враховує його лінгводидактичного потенціалу.

Автори “Словника-довідника з української лінгводидактики” тлумачать мініатюру як невеличку закінчену за формою і змістом творчу роботу, що має завершений цілісний характер, мета якої – дати учням змогу чітко визначити поняття абзацу, частини тексту, видів зв’язку, інтонації цілого тексту відповідно до теми висловлювання, стилю, жанру і типу мовлення [6].

Тож з упевненістю можемо констатувати, що *мініатюра* – це невеликий за обсягом і завершений за формою та змістом текст, що характеризується цілісністю, інформативністю, зв’язністю, має відповідне жанрове й стилістичне оформлення залежно від тієї інформації, яку покладено в його основу.

З цього визначення випливає, що мініатюрою може бути незначний за обсягом текст будь-якого стилю, типу й жанру мовлення.

Для нашого дослідження необхідним є з’ясування поняття *лінгвістична мініатюра*. Використання лінгвістичних мініатюр на уроках української мови частково представлено в роботах О.Горошкіної, А.Дейкіної, Т.Жулій, І.Підгаєцької, З.Сікорської, З.Смелкової та ін.

Вітчизняні методисти Т.Жулій, О.Теплицька вважають, що лінгвістична мініатюра – “цікаве висловлювання про мову – одна з форм такого нетрадиційного засвоєння та оперування лінгвістичними знаннями” [3].

Лінгвістичні ж мініатюри можуть бути представлені як у прозовій, так і в поетичній формі (вірші Д.Білоуса, А.Бортняка та ін.), щоправда, питома вага прозових значно більша. Лінгвістичне поняття, перетворюючись на “живі персонажі”, набуваючи художньої форми, зберігає свої основні ознаки. Цим поєднанням лінгвістичних та позалінгвістичних чинників і пояснюється інтерес школярів до тексту, а його образність забезпечує запам’ятовування.

Ми розуміємо під *лінгвістичною мініатюрою* образні невеликі за обсягом тексти лінгвістичної спрямованості, що розкривають певні мовні поняття чи явища, не втрачаючи своєї наукової достовірності.

У лінгвістичних студіях текст визначається як категорія, що показує “мову в роботі”. Саме ця якість тексту дозволяє створити природне мовленнєве середовище на уроках мови.

Лінгвістична мініатюра – це висловлювання малого розміру, яке зараховуємо до науково-навчального стилю, бо “використовується для створення, трансформування різних типів навчальних текстів відповідно до мети і завдань спілкування” [1].

У науковій літературі відсутня класифікація текстів-мініатюр. Але зважаючи на те, що тексти-мініатюри характеризуються тими ж ознаками, що й тексти великі за обсягом, на нашу думку, цілком можливим є класифікувати тексти-мініатюри за обсягом за тими ж ознаками, що й великі тексти. Беручи до уваги всі зазначені класифікації текстів за способом викладу, можемо виділити такі тексти-мініатюри: опис, розповідь, роздум, повідомлення.

В основу *розповіді* покладено часові відношення, розвиток подій, процесів; повідомлення про дії предмета в певній послідовності. До текстів-мініатюр розповідного характеру відносимо усну й письмову розповідь, казку, репортаж, анотацію та ін.

*Опис* передбачає розкриття ознак предмета (постійних, однорідних), перерахування яких відбувається в різній послідовності залежно від мети висловлювання, композиційної структури, теми й плану тексту. Виділяють науковий, художній, діловий опис. Структура описів однакова: оцінка, загальний вигляд, призначення. Залежно від предмета, який описують, тексти-описи поділяються на описи місця (природи, інтер'єру, пам'яток тощо) і зовнішності (описи-портрети, описи-характеристики). Серед текстів-описів у гуманітарних науках можна виділити такі різновиди: опис наукового поняття, абстрактного поняття або конкретного предмета чи явища; опис ознак, властивостей, якостей різних предметів дослідження; опис структури або змісту статті (монографії, підручника тощо). До текстів-мініатюр описового характеру можна віднести: нарис, замальовку, етюд, лінгвістичну казку тощо.

Доведення поглядів, з'ясування будь-яких подій, звернення уваги на причинно-наслідкові відношення між фактами, явищами, пояснення причини того чи іншого явища – це характерні ознаки *роздуму*. Серед різновидів роздуму виділяємо: доведення, пояснення і міркування. До текстів-мініатюр цього виду відносимо аналіз висловлювання, есе, притчу, байку та ін.

*Повідомлення* є досить продуктивним у науковому й публіцистичному стилі. Способом повідомлення передаються відомості про події, що відбулися, відбуваються або відбуватимуться, за допомогою повідомлення передають інформацію про матеріальні об'єкти, процеси, окремі властивості об'єктів. Серед мініатюр-повідомлень можна виділити такі: текст параграфа підручника, визначення, замітка, телеграма, цитата, лінгвістична мініатюра тощо.

Кожен спосіб викладу характеризується особливим, характерним лише для нього комплексом ознак і має власну певну структурну організацію. У складі цілого тексту всі вони взаємопов'язані й взаємопроникливі.

Залежно від домінування певних стильових та жанрових ознак ми виділяємо лінгвістичні мініатюри художнього і наукового стилю. Лінгвістичні мініатюри художнього стилю складні і багатопланові, оскільки завданням їх інтерпретації є вияв максимуму закладених у них думок і почуттів художника (автора). До цих мініатюр належать: лінгвістична казка (граматична, історична), байка, оповідання, лінгвістичний детектив, гуморески, лінгвістична гра. У лінгвістичних мініатюрах художнього стилю Т.Ладиженська наділяє героїв лінгвістичних казок та оповідань людськими якостями, які живуть та діють за законами мови [4].

Лінгвістичні мініатюри наукового стилю характеризуються тим, що в них виклад думок здійснюється у формі чіткої побудови роздуму, пояснення, доказів, використання образних засобів зведене до мінімуму, думка в таких текстах передається з максимальною точністю, однозначністю. До лінгвістичних мініатюр цього виду ми відносимо: аналіз тексту наукового стилю, текст параграфа, мовлення вчителя, міні-твір (роздум, опис, розповідь), віршовані визначення та римовані правила, авторські лінгвістичні мініатюри.

Текст лінгвістичної мініатюри зараховуємо до науково-навчальних текстів, бо він ілюструє наочне уявлення і взаємозв'язок мовних понять з погляду їх родової належності та виконує дидактичні функції. Під час звернення до такого типу завдань важливо прослідкувати за єдністю лінгвістичних та позалінгвістичних понять (відповідність змісту мініатюри науковій мовній проблемі).

Використання різних видів лінгвістичних мініатюр – це ефективний засіб повідомлення, узагальнення та систематизації знань з певної граматичної теми. Завдяки їм відбувається поєднання граматики та фантазії на уроках з рідної мови, і, на думку багатьох учителів та методистів (П.Бурмистрова, Т.Жулій, Н.Ломанова, І.Підгаєцька та ін.), це має ряд позитивних ознак:

- 1) твори такого типу допомагають виявити рівень мотивації школярів;
- 2) лінгвістичні мініатюри підвищують інтерес учнів до вивчення певної теми, розвивають творчі здібності учнів, навички зв'язного мовлення; удосконалюють мовну та мовленнєву компетенції;
- 3) робота з лінгвістичними мініатюрами допомагає активізувати образне та логічне мислення учнів, допомагає відбирати, складати та аналізувати мовні поняття та явища.

Під час роботи з лінгвістичними мініатюрами необхідно враховувати жанрову своєрідність певного висловлювання та певні особливості:

- 1) практична значущість певного жанру для школярів;
- 2) доступність;
- 3) комунікативність;
- 4) ускладнення розумової діяльності учнів – від роботи з готовим (первинним) текстом до створення власних (вторинних) творів;
- 5) емоційність, пізнавальність;
- 6) дотримання норм української літературної мови (нормативність).

Безумовно, текстовий матеріал забезпечує більш ефективно засвоєння мовних явищ, наочно показуючи особливості їх функціонування в мовленнєвому потоці, а це має велике значення для формування комунікативних умінь учнів. Робота з текстом дозволяє систематично вести повторення й узагальнення вивченого, здійснювати внутріпредметні й міжпредметні зв'язки. Систематичне використання тексту поступово ознайомлює учнів з характерними особливостями зв'язних висловлювань і готує до розуміння чужих та створення власних висловлювань (текстів). Крім того, лінгвістична мініатюра дає змогу учням повторити складний теоретичний матеріал, що сприяє формуванню їхньої мовної компетенції.

Процес створення лінгвістичної мініатюри відбувається відповідно до етапів продуктивної мовленнєвої діяльності (мотив → формування внутрішнього програмування → реалізація програмування в зовнішньому мовленні → контроль за результатами мовленнєвої діяльності) з урахуванням мовленнєвої ситуації, що передбачає урахування мети, місця, адресата спілкування й визначення конкретного комунікативного завдання

Отже, подана стаття відображає лише деякі аспекти у підготовці до роботи з лінгвістичними мініатюрами на уроках української мови, що є перспективним напрямом для подальшої розробки даної методики в умовах 12-річного навчання для учнів різних класів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Андриєць О. Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови.: Автореф. ... канд. педагогічних наук: 13.00.02. – Херсон, 2007.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і головн. ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002.
3. Жулий Т., Теплицкая О. Сказки и были... Лингвистические миниатюры. – Луганск: Янтарь, 2003.
4. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие для студентов. – 2-е изд., перераб.– М.: Флинта, Наука, 1998.
5. Потєбня А.А. Мысль и язык. – К.:СИНТО, 1993.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003.
7. Ушинський К.Д. Про початкове викладання російської мови// Вибрані педагогічні твори: У 2т.: Переклад з рос.– К.: Рад. школа, 1983.– Т.2.



**РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ЗАСОБАМИ  
ІЛЮСТРАЦІЙ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ  
(НА ПРИКЛАДІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА  
ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ)**

*У статті на основі аналізу досвіду створення експериментального підручника історії стародавнього світу сформульовані основні педагогічні вимоги, які слід урахувати при виборі ілюстрацій навчальної книги. Визначені функції ілюстративного матеріалу підручника, методика його використання в системі дослідницького навчання історії.*

*In the article on the basis of analysis experience creation of experimental textbook of ancient history the basic pedagogical requirements which must be taken into account at the selection illustrations of educational book are formulated. The functions of illustrative material of textbook are definite, method of his use in the system exploratory education of history.*

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком нового в теорії та практиці. Це зумовлено насамперед тим, що змінилося соціальне замовлення суспільства стосовно школи, а саме – формування творчої особистості, яка вміє працювати на результат, здатна до певних соціально-значимих досягнень. Розвиток особистісного потенціалу учня, його самоактуалізація відбувається лише за умови постійного збагачення творчим досвідом у процесі активної пізнавальної діяльності.

Ефективність навчання значною мірою залежить від того, як учень у процесі навчальної діяльності і життєвої практики використовує знання, здобуті ним самим. Такі знання глибше запам'ятовуються, свідомо застосовуються, а стимулом їх поповнення слугує внутрішня мотивація школяра. Аналіз сучасних тенденцій і суперечностей розвитку шкільної історичної освіти дають можливість визначити дослідницьке навчання як один з перспективних напрямів цього пошуку.

На думку О. Савенкова, “дослідницьке навчання” – це особливий підхід до навчання, що побудований на основі природного прагнення дитини до самостійного вивчення навколишнього середовища. Головна мета дослідницького навчання – формування в учня готовності та здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності в будь-якій сфері людської культури. Дослідницьке навчання може слугувати ефективним інструментом розвитку інтелекту та креативності дитини в навчанні [12: 229].

Скерованість національної системи освіти на особистісно зорієнтований, розвивальний процес навчання передбачає належну реалізацію в підручнику дослідницького підходу до засвоєння знань, що в свою чергу потребує від авторів підручників передбачати в тексті, завданнях, схемах розгорнутий процес самонавчання. У сучасному навчальному виданні недостатньо подавати лише інформаційний блок, його потрібно наповнювати елементами, домінуючою функцією яких є організація засвоєння навчального матеріалу. Важливою складовою повноцінного розвивального навчання на уроці історії є залучення в навчальний процес різноманітних наочних засобів. Основним джерелом різних видів наочності повинен стати шкільний підручник історії. Це, на думку методистів дозволить перетворити його на робочу книгу, яка спонукала б учня працювати з нею самостійно [5, 212].

Проблемі дидактичних засад використання ілюстрацій в структурі підручника присвячено ряд праць. Серед них виділимо роботи В Бейлінсона, Г. Донського, О. Желіби, Д. Зуєва, Я. Кодлюк, О. Пометун, І Ривчіна та ін. Відзначимо високий рівень досліджень в області теорії, в той же час зазначимо, що проблема залишається відкритою, особливо це стосується практичного втілення цих у конкретних підручниках.

Завданням цієї статті є на основі узагальненого досвіду розкрити методичні засади використання ілюстрацій в структурі експериментального підручника історії стародавнього світу, підготовленого в лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

У структурі позатекстових компонентів підручника важливе місце належить **ілюстративному матеріалу**, під яким розуміють “комплекс зображень та елементів, що безпосередньо пов’язані з викладеним матеріалом і вміщені у підручник для реалізації змісту освіти” [2: 113]. Домінуючою функцією цього структурного компонента є те, що він використовується як наочна опора мислення, що має посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу. Відомо, що графічна інформація нерідко є ефективнішою, ніж вербальна. Психологи та педагоги встановили, що близько 90% усієї інформації людина сприймає за допомогою зору. Пропускна спроможність зорового каналу в 100 раз вища, ніж слухового [13: 47]. У зв’язку з цим ілюструванню підручника ми надали особливої важливості.

Розкриття методичних засад ілюстрування підручника розпочнемо з аналізу функцій ілюстрацій. Вважаємо, що ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника має виконувати такі функції: інформаційну, розвивальну, виховну та мотиваційну.

Інформаційна функція ілюстративного матеріалу полягає в тому, що він може слугувати розкриттю навчального матеріалу підручника, доповнювати й конкретизувати його, а іноді виконувати роль самостійного інформаційного джерела. Розвивальна функція передбачає вплив ілюстрацій на розвиток психічних процесів (увага, пам’ять, мислення, уява тощо), формування загальнонавчальних умінь і навичок (уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне і т. ін.) та розвиток творчих здібностей учня (продуктивні дії – аналітичні, плануючі тощо). Виховна функція полягає в розвитку засобами ілюстративного матеріалу культури розумової праці, у формуванні системи цінностей, естетичних смаків. Мотиваційна функція має забезпечити емоційно-позитивний фон навчання, розвивати пізнавальний інтерес [7]. Як зазначає Г. Донської, від якості ілюстрування шкільного підручника багато в чому залежить розвиток первинного інтересу до предмета, підручника, особливо в молодших і середніх класах [4: 132].

Ще на початку процесу роботи над рукописом підручника ми визначили загальні вимоги до відбору ілюстративного матеріалу, який проводили паралельно з відбором текстового компонента:

- 1) науковість: ілюстрації повинні правдиво відображати історичні епоху та факти, сприяти розумінню закономірностей та тенденцій історичного процесу;
- 2) типовість: ілюстративний матеріал повинен повно й виразно розкривати істотні ознаки історичних явищ та процесів;
- 3) різноманітність тематики: ілюстрації повинні відбиратися таким чином, щоб характеризували різні аспекти життя людини в стародавні часи на кожному історичному етапі;
- 4) доступність: ілюстративний матеріал повинен бути зрозумілим учням як своєю ідеєю, так і за манерою виконання (що дуже важливо при відборі документальних матеріалів);
- 5) спрямованість на розвиток естетичного смаку: у підручнику повинні використовуватися лише чіткі, добре виконані в технічному відношенні зразки ілюстрацій, які сприяють розвитку естетичного смаку учнів.

Одним із важливих завдань, яке стоїть перед автором підручника, – це навчити дітей “читати” й розуміти ілюстрації. Зміст ілюстрації, її “мова”, а звідси її місце у вивченні учнями історії стародавнього світу, прийоми навчальної діяльності з нею великою мірою залежать від типу ілюстрації, її характеру. У педагогічній науці відомі класифікації ілюстрацій за різними ознаками (наприклад, за змістом, за характером наочного образу, закладеного в них тощо).

У експериментальному підручнику використані ілюстрації майже всіх типів, що використовуються в навчанні історії: відтворення предметів матеріальної культури, включаючи різні споруди; відтворення давніх пам'яток образотворчого мистецтва – живопису, скульптури; малюнки й картини сучасних художників; карти, картосхеми, плани.

Ілюстрації, які відтворюють предмети матеріальної культури або їх фрагменти, використані в підручнику насамперед для формування в учнів уявлень-понять про матеріальну культуру давніх часів: знаряддя праці, зброю, житло, будівництво. У багатьох випадках призначення, способи виготовлення зображених предметів, матеріал з якого вони зроблені, свідчать про заняття населення, соціальні відносини між людьми, про наявність релігійних вірувань, виникнення наукових знань тощо. Важливо навчити учнів “читати” ілюстрацію, а для цього учням необхідні знання про зв'язки між історичними явищами: плуг, серп – заняття землеробством, великі споруди – обізнаність будівельників з геометрією і арифметикою, наявність бідних та багатих жител – майнова та соціальна диференціація людей, предмети культового призначення та поховання – існування релігійних вірувань тощо.

Значно багатшу і різноманітнішу інформацію містять ілюстрації підручника, на яких відтворено давні пам'ятки образотворчого мистецтва. По-перше, вони містять цікаві та необхідні відомості про матеріальну культуру людства у стародавні часи, багато предметів якої зовсім втрачені для нас або дійшли у пошкодженому вигляді. Наприклад, про військову техніку асирійців, про одяг єгиптян, про грецькі кораблі в наш час дізналися головним чином із рельєфів та малюнків.

По-друге, на багатьох з них зображено людей, які жили в давні часи і належали до різних народів і різних соціальних верств; відтворено портрети історичних діячів, на яких відображено характер зображуваних осіб. Завдяки цьому історичні уявлення учнів втрачають знеособленість, а конкретні образи допомагають не лише міцніше запам'ятати історичних діячів, але і краще зрозуміти істотні риси їх особистості та діяльності.

По-третє, у багатьох документальних творах образотворчого мистецтва стародавності зображено тогочасні сцени суспільного життя – заняття людей, певні трудові процеси, війни, видовища тощо. Наприклад, китайські рельєфи та мініатюри, що використані в підручнику, відображають процеси виробництва шовку, паперу, посіву та збирання рису, сцени банкету в будинку багатія; давньоєгипетські малюнки – працю ремісників та селян, єгипетське військо, фараонів та чиновників тощо.

По-четверте, ілюстрації, на яких зображено пам'ятки образотворчого мистецтва давнини, допомагають наочно й переконливо розкрити ідеї, погляди, вірування, ідеали та устремління їх сучасників. Багато пам'яток мистецтва, що дійшли до нас з давніх часів, відображають історичні явища такими, якими їх бачив та розумів митець, або такими, якими він хотів, щоб вони здавались глядачам. Часто митець у стародавні часи зображував не реальних людей чи персонажів, а прагнув виразити ідеали краси та доблесті людини. Наприклад, грецькі скульптори виражали в своїх статуях еллінський ідеал краси та мужності.

Нарешті, по-п'яте, ілюстрації, на яких відтворено давні пам'ятки образотворчого мистецтва, є матеріалом для вивчення історії самого мистецтва країн стародавнього світу, а також для формування поняття про мистецтво як явище суспільного життя, його місце і роль у тогочасному суспільстві. У цьому контексті дуже важливе значення має порівняння творів мистецтва різних країн та епох. В експериментальному підручнику ми здійснюємо його за тими самими ознаками, за якими ставляться запитання та завдання під час аналізу окремих творів. Таке порівняння допомагає глибше зрозуміти мистецтво, історичну дійсність яка в ньому відображена, соціальний й політичний устрій, побут людей, культурні зв'язки, ідеологію суспільства тощо. З метою морального та естетичного виховання, розвитку самостійності ми намагались через систему запитань та завдань, підписів до ілюстрацій виробити в учнів особисте ставлення до найбільш типових і визначних творів мистецтва. Наприклад: “Які художні достоїнства твору, що вам у ньому подобається, а що не подобається і чому?”

Третій тип ілюстративного матеріалу – це малюнки та картини сучасних художників, які відтворюють сцени суспільного життя, найбільш істотні особливості та ознаки історичних явищ і подій. У відображенні історії сучасні твори мистецтва є не лише своєрідним документом своєї епохи, вони відтворюють, реконструюють в художніх образах суспільне життя минулого, свідком якого сам художник не був.

Залежно від характеру зображеного малюнки та картини сучасних художників ми поділили на *типологічні*, що відображають історичні події та явища, типові для певної епохи чи країни, та *сюжетні*, що відтворюють конкретні історичні факти (подію, епізод) політичного життя, воєнної історії тощо.

Сюжетні картини та малюнки відображають певний, як правило, вирішальний та відповідальний момент у ході історичної події, вони немов би дають “зріз” цього процесу. Цей вид ілюстративного матеріалу, як правило, не може дати цілісного уявлення про подію, тому сюжетні картини потребують відповідного опису зображеного на картині чи малюнку епізоду в тексті підручника. Зміст картини чи малюнка включається таким чином у сюжетну розповідь про конкретну подію, тобто персонажі картини стають персонажами розповіді. Прикладом сюжетних картин та малюнків сучасних художників у підручнику є: “Суд Соломона”, “Перехід військ Ганнібала через Альпи”, “Перехід військ Цезаря через Рубікон” тощо.

Типологічні картини та малюнки, як правило, відтворюють істотні риси історичного явища, забезпечуючи навчання образним і конкретним матеріалом для формування найважливіших уявлень та понять курсу. Хоча вони також являють собою “зріз” у ході якогось типового факту, їх роль та методика використання в підручнику зазвичай відрізняється від методичного використання сюжетних картин і малюнків. Як зазначається в методичній літературі, типологічні картини та малюнки використовуються “як відправний момент під час вивчення того чи іншого історичного явища” [11: 5], “є вихідним джерелом, звідки учні черпають знання з того чи іншого питання” [1: 204]. В підручнику використано чимало типологічних картин і малюнків сучасних авторів: “Родове селище стародавніх землеробів і скотарів”, “Місто в Стародавньому Єгипті”, “На афінській агорі”, “Народні збори в Афінах”, “В римській школі” тощо.

Таким чином, картини і малюнки сучасних художників сприяють створенню в учнів цілісних уявлень про життя в давнину, емоційності сприйняття історичного матеріалу, стимулюють формування особистого ставлення до явищ і людей давнини. Їх “зображувальна мова” значно легша для шестикласників, ніж мова документальних ілюстрацій.

Четвертий тип ілюстрацій – історичні карти, картосхеми, плани. Їх слід використовувати не лише як засіб локалізації у просторі подій і явищ, але й як самостійне джерело знань про історичні факти. По-перше, на них відображено дуже важливі для курсу історії стародавнього світу відомості про народи, країни: географічне положення, рельєф, наявність річок, близькість до моря, сусідні народи та ін. По-друге, історичні карти містять відомості про деякі явища суспільного життя у певний історичний період: про кордони держави, розселення народностей, шляхи сполучення, наявність міст тощо. По-третє, на картах відтворено деякі історичні події: воєнні походи та їх шляхи, завоювання, битви, повстання, заснування колоній тощо.

Дуже важливим завданням є навчити шестикласників “читати” історичну карту, адже мова карт лаконічна, проте є багатою за своїм змістом мова знаків. Для розв’язання цього завдання до підручника включені запитання і завдання для роботи з картою з опрацьованої теми. При цьому ми намагались виробити певні логічні схеми запитань стосовно конкретної пізнавальної роботи з картою. Тому, передбачаючи роботу з історичною картою, особливо на початку навчання в 6-му класі, використовувався відповідний ілюстративний матеріал. Так, пропонуючи учням завдання знайти на карті умовний знак Вавилону (в VI ст. до н.е.), ми також запропонували учням уявити на його місці наведену в підручнику панораму міста. Позначаючи на карті пустелю, що оточувала Єгипет, на наш погляд, слід помістити в підручнику її пейзаж.

Частина карт підручника відображає історичну дійсність статично, тобто показують явища в певний історичний момент, є “немов “розрізи”, поперечні перерізи історичного процесу” [1: 214]. Такими, наприклад, є карти “Єгипет доби Давнього та Середнього царств”, “Греція I тис. до н.е.”, “Італія перед початком Пунічних воєн”, картосхеми та плани “Давні Афіни та їх околиці”, “Рим республіканських часів”, “Рим часів імперії”. Використовувати їх для показу процесів в історії певної країни можна шляхом зіставлення двох чи більше карт (планів) однієї території, проте в різні історичні моменти. Такий прийом нами застосований при вивченні Пунічних воєн – план трьох етапів битви при Каннах. Щоб показати процес укрупнення міста Риму, ми пропонуємо учням порівняти такі плани, поміщені в підручнику: “Місцевість, де виник Рим”, “Рим республіканських часів”, “Рим часів імперії”.

На одній карті можна показати не лише одномоментні розрізи процесів. Умовність картографічного матеріалу дає змогу на одному кресленні показати і самі історичні процеси – розвиток історичних явищ протягом десятків і сотень років. Основним засобом для цього є відображення на одному кресленні кількох різночасових станів розвитку історичних явищ: збільшення території держави або, навпаки, її розпад, розселення людей на нових територіях, переміщення військ під час битви тощо. Такими є карти: “Центри виникнення та напрямки поширення землеробства і тваринництва”, “Фінікійська колонізація”, “Греко-перські війни”, “Походи і держава Александра Македонського” та інші. На картах, що охоплюють відносно довгі історичні періоди, позначаються і окремі значні історичні події, що відбулись протягом цих періодів: війни, битви, повстання тощо, які часто не збігаються між собою в часі. Практично на одному кресленні, проте різними умовними позначеннями, можна показати декілька подій. Велику динамічність картографічному матеріалу надають лінії та стрілки, що позначають маршрути походів і подорожей, напрямки завоювань та колонізації.

Картографічний матеріал підручника відіграє важливу роль у формуванні історичних уявлень учнів за умови, якщо їх використання поєднується з використанням текстового компонента, який містить реальні образи історичної дійсності. У цьому випадку карта і план слугують образною опорою для творчого уявлення учнів. На цій основі окремі, фрагментарні уявлення про явища, позначені на карті (плані, картосхемі) умовними знаками, можуть групуватися у свідомості учнів у відносно цілісні картини. На основі плану Афін можна відтворити у свідомості учнів цілісну картину давньогрецького полісу. За допомогою карти можна уявно вести учнів шляхом, пройденим військами Александра Македонського. Таким чином, картографічний матеріал підручника, будучи, за висловом О. Стражева, “відображенням в мініатюрі арени історичних подій” [14: 176], охоплює широке коло історичних явищ у їх взаємозв’язку і виконує важливу роль в узагальненні історичного матеріалу.

П’ятий тип ілюстрацій – це логічні схеми, які відображають історичну дійсність, проте відображають не зовнішні ознаки, як на картині чи фотографії, і не розміщення явищ на певній території з їх просторовими відносинами, як на карті чи плані, а істотні риси історичних явищ, зв’язків та відносин між ними. Логічні схеми показують на кресленні аналіз та синтез явища, розчленовуючи його на складові частини або вичленовуючи його ознаки та розкриваючи зв’язки чи взаємовідносини цих частин та ознак. Окремі частини та ознаки явища позначаються умовними знаками – геометричними фігурами, символічними зображеннями чи написами, а відносини та зв’язки між частинами позначаються їх взаємним розміщенням та лініями і стрілками, які їх пов’язують.

У методичній літературі прийнято поділяти логічні схеми на статичні та динамічні. Статичні схеми показують історичне явище в певний момент: його істотні частини, ознаки, сторони та зв’язки. В основі статичних схем лежать відносини частини та цілого, а також особливого й спільного (загального) [9: 168]. В експериментальному підручнику використані такі статичні схеми: “Єгипетське суспільство” та “Пантеон основних олімпійських богів”.

Динамічні схеми показують процес розвитку історичного явища, розчленовуючи цей процес на ланки за їх послідовністю та причинно-наслідковими зв’язками. Деякі схеми поєднують риси статичної та динамічної схем. Наприклад, схема “Лінія часу” відображає

основні етапи історичного розвитку людства – поява предків людини, історія первісності, передісторія цивілізації (“неолітична революція”), історія цивілізації (умовний напрямок руху часу, стрілка вказує рух часу зліва направо) і в той же час дає характеристику відліку часу, який прийнято в сучасній історичній науці (до нашої ери, наша ера).

Наведемо приклад використання в навчальному процесі динамічної логічної схеми “Еволюція людини”, на якій відображено найважливіші віхи в розвитку сучасної людини та її ймовірних предків (згідно з еволюційним ученням). Умовні позначення схеми виконано у вигляді малюнків, що відображають найважливіші зміни в житті людей та їх ймовірних предків.

Логічна схема “Еволюція людини” не лише фіксує увагу учнів на матеріалі життя первісних людей та їх ймовірних предків, а й немов спрямовує їх думки шляхом аналізу та синтезу явищ, причому умовні позначення відображають ті аспекти, ознаки та етапи, які необхідно виявити у процесі еволюції людини, і ті зв’язки між ними, які потрібно встановити. Логічна схема допомагає абстрагуватися від зовнішніх, другорядних ознак явищ, виділити окремі важливі частини чи ознаки в їх взаємозв’язку, а потім охопити процес еволюції людини в цілому на вже новій основі – побачити структуру явища чи процесу в цілому. Як показала практика, використання лише тексту підручника для пояснення еволюції людини (матеріал досить складний для шестикласників та охоплює проміжок в кілька мільйонів років) та необхідність напружувати пам’ять для запам’ятовування результатів аналізу відволікає учнів від розумової роботи. Зорова опора у вигляді логічної схеми та відповідних ілюстрацій звільняє учня від напруження пам’яті, полегшує його розумову діяльність, що особливо важливо під час синтезу явищ, оскільки всі виділені елементи містяться перед очима і учню легко охопити їх у своїй свідомості.

Велике значення для засвоєння учнями 6-го класу змісту логічних схем має їх ілюстрування зображеннями предметів і людей. Використання в логічних схемах образних ілюстрацій має іншу мету, аніж звичайне використання картин чи малюнків. Воно не забезпечує формування в учнів нових образів історичних явищ, оскільки вміщені в схемі нові для учнів образи привертають їхню увагу більше, аніж умовно позначені зв’язки та відносини між явищами, і перешкоджають засвоєнню основного змісту схеми.

Історичні явища в логічних схемах зображуються за допомогою умовних знаків або символів, які є опорою в розумовій діяльності учня: “... знаки стають носіями, засобами фіксації розумових (уявних) образів предметів, що позначаються. Ці уявні (розумові) образи і є значеннями знаків” [10: 121].

Зображення, що відтворюють явище не тільки повністю, а й окремі його фрагменти, викликають у свідомості учнів пов’язані з ним знання. Таким чином, зв’язки між історичними образами та поняттями, встановлені під час попереднього вивчення матеріалу, переносяться на схему; за символічним знаком встає багатий зміст. “Символічна наочність створює можливість мисленню оперувати не лише словесними узагальненнями, але одночасно і зоровими образами” [3: 137]. Таким чином, учень, спираючись у своїй розумовій діяльності на образ, зображений на схемі підручника, оперує наявними у нього знаннями, що пов’язані з цим образом.

В умовах комплексного підходу до створення підручника та великого розмаїття видів наочних зображень, на наш погляд, слід приділити більшу увагу забезпеченню дидактично обгрунтованого зв’язку між ілюстративним матеріалом та іншими структурними елементами, передусім текстом. Найповніше класифікацію ілюстративного матеріалу відносно до тексту підручника представив Д. Зуєв, який поділив його на три основні групи: провідні, рівнозначні з текстом і такі, що обслуговують його [6: 170]. Розглянемо кожну з цих трьох груп з позиції її місця в структурі підручника історії стародавнього світу.

До провідних ми віднесли такі ілюстрації, які самостійно розкривають зміст навчального матеріалу, основний текст. Насамперед – це картографічний матеріал (близько 40 % карт підручника виконують функцію провідної ілюстрації), сюжетні ілюстрації, наприклад, “Родова община первісних мисливців”, “Сільський будинок, який належить

египетському хліборобу”, “Місто в Стародавньому Єгипті”, “Ранні поселення в Дворіччі”, “Давньогрецьке житло”, “Реконструкція Афін” тощо. Використання провідних ілюстрацій дала нам можливість зняти певну частину навантаження з основного тексту підручника.

Рівнозначна з текстом ілюстрація використовується нами в тих ситуаціях, коли текст без неї буде незрозумілий учневі, так само, як і ілюстрація сама по собі незрозуміла без тексту. Такий ілюстративний матеріал володіє високою пізнавальною продуктивністю, тому ми використовуємо його для формування історичних, історико-географічних понять, під час аналізу соціально-економічних подій та явищ. Прикладами таких ілюстрацій є: “Зрошення полів шадуфами”, “Сільськогосподарські роботи. Давньоєгипетське зображення”, “Суд Соломона”, “Народні збори в Афінах”, “Македонська фаланга”, “Шикування легіону”.

Обслуговуючі ілюстрації в підручнику “мають доповнювати, конкретизувати, розкривати, емоційно посилювати зміст тексту та інших позатекстових компонентів, сприяючи тим самим їх найбільш ефективному сприйманню та засвоєнню в процесі учіння” [6: 175]. Чільне місце серед них займають зображення, близькі до тексту, наприклад, “Знаряддя праці неандертальця”, “Єгипетське військо у поході”, “Озброєння римських воїнів”, “Перехід військ Ганнібала через Альпи”, “Виступ Тіберія Гракха перед народом”, “Перехід військ Цезаря через Рубікон” тощо. Саме вони допомагають учням сформувати чітке уявлення про предмет чи явище, що виникли під час читання матеріалу. Чимало в експериментальному підручнику ілюстрацій, які відображають події, що в тексті не розкриваються, але за якими можна доповнити навчальний матеріал, а також ті, що відбуваються вже “за текстом”, тобто після його закінчення. Наприклад: “Єгипетський фараон приймає дари”, “Штурм фортеці військом Ашшурбаніпала”, “Марій на чолі свого війська” та ін.

Важливим елементом апарату організації засвоєння є *підписи до ілюстрацій*, їх домінуюча функція, на думку Д. Зуєва, – організація засвоєння знань, що передаються за допомогою ілюстративного матеріалу [6: 157]. Особливість цього вербального елемента полягає в тому, що він є часткою однієї підсистеми – ілюстративного матеріалу, через який підмалюнковий підпис взаємодіє з іншими компонентами підручника. Щоб виконати свою функцію, підпис до ілюстрації може організовувати активне сприйняття ілюстрації, її розуміння, а також самостійну роботу з ілюстраціями, спрямовуючи учнів на розв’язання конкретних логічних та пізнавальних завдань.

За домінуючою функцією підписи до ілюстрацій підручника поділяються на три групи: 1) підписи, що сприяють точному й цілісному сприйняттю ілюстрації, розумінню, запам’ятовуванню та використанню інформації, закладеної в ній; 2) підписи, що виконують роль наочно-образного та логічного засобу поєднання пізнавальних і прикладних завдань; 3) підписи, спрямовані на організацію виконання різних завдань у процесі навчання [2]. З метою реалізації домінуючої функції ми використали підписи до ілюстрації у вигляді: 1) запитань-завдань; 2) інструктивно-методичних матеріалів; 3) засобу поєднання ілюстрацій з текстом.

Деякі ілюстрації, карти, картосхеми та документи підручника супроводжуються запитаннями та завданнями, що розширює їх пізнавальні можливості. Наприклад, до карти “Єгипет доби Нового царства та сусідні держави” додається таке завдання: “На карті вкажіть: а) напрями завойовницьких походів Тутмоса II; б) кордони Єгипетської держави за Тутмоса III; в) зазначте, які народи та держави були сусідами Єгипту?” Мета такого завдання – навчити дітей самостійно діставати інформацію з карт і картосхем.

Інший приклад: “Розгляньте малюнок “Родове селище стародавніх землеробів і скотарів” і складіть розповідь про їх житло, одяг та заняття. Поясніть поняття: родова община, плем’я, первісність” або: “Розгляньте асирійські рельєфи з Ніневії. Що на них зображено? Які думки і почуття викликають асирійські рельєфи?”

Використання подібних запитань та завдань до ілюстрацій привчає учнів до самостійного їх аналізу, оцінюванню виражених у цих творах ідей, до порівняння творів різних країн та епох, допомагає глибше зрозуміти ту історичну дійсність, яка відображена в

творі: соціальний і політичний устрій, побут людей, культурні зв'язки, ідеологію суспільства тощо; стимулює учнів до використання ілюстративного матеріалу під час викладу матеріалу.

До деяких ілюстрацій ми підбрали підписи у вигляді інструктивно-методичних матеріалів, які конкретизують зображене. Такі підписи, як правило, різної величини. Під деякими ілюстраціями ми обмежились короткими підписами. Наприклад: “Сільський будинок, який належав єгипетському хліборобу та його сім'ї” (сучасний малюнок), “Висівання рису” (старовинне китайське зображення), “Тайна вечерея” (репродукція гравюри Гюстава Доре) тощо. Іноді підписи є засобом організації зв'язків між ілюстрацією і текстом. Наприклад: 1) “Сцена боїв гладіаторів (давньоримське зображення). Знайдіть у підручнику опис їх озброєння, правила та спосіб ведення боїв”; 2) “Схема битви при Каннах. Знайдіть у підручнику опис, що відповідає кожному з етапів битви. Зробіть висновок, яку помилку допустили римляни під час битви?”

Підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що ілюстративний матеріал є важливим структурним компонентом шкільного підручника історії стародавнього світу, який слугує наочною опорою для учнів, тісно пов'язаний зі змістом навчального матеріалу, є носієм певної інформації, а також важливим засобом виховного впливу на учнів. Тому в подальшому варто продовжити науковий пошук щодо його вдосконалення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреевская Н.В. Очерки методики истории V – VII классы. – Л.: Учпедгиз, 1958. – 287 с.
2. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. – М.: Книга, 1986. – 286 с.
3. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
4. Донской Г.М. Как создавался учебник средних веков // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 119 – 144.
5. Желіба О.В. Концепція використання умовно-графічної наочності на сторінках підручника всесвітньої історії для 10-11-го класів//Проблеми сучасного підручника: Зб.наук. праць/Редкол. – К.:Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – С. 212-215.
6. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
7. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
8. Менчинская Н.А. Психологические требования к учебнику // Известия АПН РСФСР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63. – С. 141 – 168.
9. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V –VI классах: Пособие для учителей /Под ред. Ф.П. Коровкина, Н.И. Запорожец. – М.: Просвещение, 1970. – 400 с.
10. Резников Л.О. О роли знаков в процессе познания // Вопросы философии. – 1961. – № 8. – С. 120 – 123.
11. Руководство к картинам по истории древнего мира: Пособие для преподавателей V – VI кл. / М.В.Андреева, Л.В.Антонова, И.М.Дьяконов и др. – Л.: Учпедгиз, 1954. – 83 с.
12. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: “Ось-89”, 2006. – 480 с.
13. Серета Л.П., Павленко В.С. На допомогу авторам навчальної літератури / За ред. В.С. Павленка. – К.: Вища школа, 2001. – 79 с.
14. Стражев А.И. Методика преподавания истории: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1964. – 287 с.



## **ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ПІДРУЧНИКУ ІСТОРІЇ**

*Дана стаття покликана розкрити питання реалізації у підручнику історії емоційно-ціннісного компонента змісту освіти та конкретизувати суть цього компонента.*

*Given article is called to open questions of realization in the textbook of a history of an emotional and valuable component of the contents of education and to concretize essence of this component.*

Шкільний підручник є на сьогоднішній день одним із найважливіших дидактичних засобів навчання. Він повинен відповідати основним вимогам і положенням дидактики, сучасній меті навчання, змісту освіти в цілому, і за конкретними дисциплінами, загальноприйнятими принципами та організаційним формам навчання.

Однією з основоположних дидактичних підстав для конструювання підручника є врахування єдності змістової і процесуальної сторін навчання, а також єдності викладання і навчання. Підручник виступає одночасно як матеріальний носій наочного змісту та форм фіксації різних елементів змісту освіти і як модель навчального процесу, засіб його реалізації.

У 90-х роках ХХ століття у вітчизняній історичній науці відбулася методологічна переорієнтація [1: 13]. Перегляд підходів та історичних концепцій стає приводом до включення в шкільний підручник нових, не згадуваних раніше дат, імен, фактів, що веде до значного збільшення навчального матеріалу і, відповідно, сторінок авторського тексту в них.

Приділення ж авторами значної уваги історичному змісту нових підручників часто відволікає від педагогічних, дидактико-методичних його аспектів. Хоча новим психолого-педагогічним досягненням у сфері індивідуалізації навчання та індивідуально-психологічних особливостей учнів має відповідати, перш за все, саме методичний апарат підручника [5: 193].

Мета нашої статті полягає у розкритті питання реалізації в підручнику історії емоційно-ціннісного компонента змісту освіти та конкретизації суті цього компонента.

Проблемі змісту шкільної історичної освіти та його методології присвячені праці К.О.Баханова, А.А.Булди, Т.В.Ладиченко, Р.Я.Пастушенка, О.І.Пометун, Г.О.Фреймана та ін.

Теоретичні проблеми сучасного підручникотворення, принципи та прийоми авторського конструювання підручника історії розглядали в своїх працях Є.В.Агібалова, Г.М.Донської, Ф.П.Коровкін, В.Міхновський, О.І.Пометун, В.М.Сотниченко, Б.Б.Шалагінов, О.І.Шалагінова та ін. Ними розроблені методичні вимоги до змісту й структури підручника з історичних дисциплін.

Важливим етапом у розвитку теорії шкільного підручника стали дослідження відомих учених про роль і місце підручника у навчальному процесі (І.Я.Лернер, В.М.Мадзігон, О.Я.Савченко та ін.), дидактичні функції, структуру та функціональне забезпечення навчальної книжки (В.П.Беспалько, Н.М.Буринська, Л.П.Величко, Д.Д.Зуєв, Я.П.Кодлюк та ін.), відображення у підручнику змісту освіти (Н.М.Бібік, М.І.Бурда, І.К.Журавльов, Я.П.Кодлюк та ін.), психологічні основи навчальної книжки (М.С.Бондаренко, Г.Г.Гранік, В.В.Давидов, Н.Ф.Тализіна та ін.) та психологічні основи конструювання підручника історії, його використання в навчальному процесі (І.Я.Лернер, С.М.Батракова, П.В.Гора, О.Я.Дудецький, А.О.Смирнов та ін.).

Підтвердження актуальності в дидактиці питання формування в учнів досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу знаходимо у працях І.Я.Лернера, І.К.Журавльова, А.В.Полякової, О.І.Пометун, С.І.Маслова та ін. Враховуючи теоретичні позиції даних педагогів-дослідників, ми спробували розкрити сутність емоційно-ціннісного компонента змісту освіти.

Під поняттям емоційно-ціннісного компонента змісту освіти розуміємо цілеспрямоване формування в учнів системи значимих для особистості та суспільства ціннісних орієнтацій (як вибіркової, відносно стійкої системи спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтованої на певний аспект соціальних цінностей) і розвиток їх емоційно-вольової сфери, що відображено в змісті освіти та повинно бути реалізоване у процесі навчання.

Прийнявши за основу це визначення, можемо визначити ті засоби підручника, котрі реалізують емоційно-ціннісний компонент змісту освіти. У якості таких засобів виступають, зокрема, макро- та мікротексти, превалуючі по об'єму у змісті сучасних підручників з історії.

На основі наявності у навчальних текстах трьох найбільш загальних, на наш погляд, функцій створюваного в учнів орієнтування у навколишньому світі та соціумі (пізнавальної (когнітивної), інструментальної та емоційно-ціннісної) можна провести *класифікаційний розподіл навчальних текстів за їхніми функціональними стилями (навантаженням)*:

- *предметно-зорієнтовані*, при роботі з якими в учнів формуються уявлення та поняття;
- *інструментально-орієнтовані*, за допомогою яких організуються самі дії школярів;
- *ціннісно-орієнтовані*, у процесі роботи над змістом яких в учнів формуються особистісні ставлення (переконавання, погляди, оцінки). При цьому цінності можуть бути прописані в них прямо чи опосередковано.

Відповідно, в ціннісно-орієнтованих текстах виділяються:

- *безпосередньо ціннісна орієнтація* (оцінка фактів, подій, вчинків окремих історичних постатей),
- *опосередкована орієнтація* (коли оцінюється не ставлення до реальних персоналій, подій, явищ, а ставлення до образів як до чогось загального, типового, суттєвого).

Введення відповідних навчальних текстів у зміст підручника історії сприятиме розвитку емоційної уяви учня (як здатності останнього до переживання радості, суму, гніву, співчуття в уявних історичних обставинах), котра на наш погляд відіграє вирішальну роль у сприйнятті текстів навчальних книг та їх запам'ятовування. Адже, чим глибше школяр емоційно відгукнеться на світ почуттів історичних постатей, тим яскравіше та повноцінніше він сприйматиме навчальний текст і тим більше останній виховає учня як Людину, як особистість.

Проте, соціальна історія, історія людини, матеріальної та духовної культури представлена у підручниках історії недостатньо. Людина в підручнику продовжує залишатися об'єктом історії, її особисті переживання, ідеї, переконавання практичного значення не мають [6: 18].

Нагальною виступає вимога зменшення абстрактності викладу матеріалу шкільного підручника. Абстрактний текст містить мінімум емоційно-ціннісного навантаження, тому його використання потребує введення в підручник достатньої кількості ілюстративного матеріалу, що як позатекстовий його компонент, виступатиме наочною опорою творчого мислення, уяви учнів і матиме безпосередній виховний вплив на особистість школяра.

До обов'язкових вимог змісту шкільного підручника історії відносимо також його рефлексивність: опановуючи історичний досвід діяльності та поведінки людей, народів і людства в цілому в ту чи іншу історичну епоху за тих чи інших обставин, учень формує тим самим власну особистісну модель поведінки та діяльності відповідно до реальної життєвої ситуації у суспільстві сьогодення.

Зміст сучасного підручника має будуватись на аксіологічних засадах, відповідно до комунікативно-діяльнісного принципу, бути максимально діалогізованим. На досягнення цих вимог спрямоване введення у шкільний підручник історії значної кількості позатекстових компонентів, що можуть бути представлені наступними структурними компонентами: *апаратом організації засвоєння, ілюстративним матеріалом, апаратом орієнтування*.

Важливим засобом підручника, що дозволяє реалізувати емоційно-ціннісний компонент змісту освіти та відноситься до апарату організації засвоєння, виступають питання, питання-завдання до текстів. Серед них:

- *питання-завдання на оцінку*, що включають учнів у ситуацію вибору, котрий можна зробити, керуючись певними цінностями;
- *питання-завдання спрямовані на акцентування почуттів школяра* (розуміння настроїв героїв, визначення ставлення автора до описуваних подій і т.д.);
- *питання-завдання, що сприяють організації продуктивної самостійної діяльності школярів*;
- *питання-завдання з елементами рольового відтворення*;
- *питання-завдання спрямовані на розвиток асоціативного, креативного та творчого мислення*.

Незаперечними перевагами впровадження в шкільний підручник питань і завдань є стимулювання та цілеспрямованість розумової діяльності учня, розвиток спостережливості, уваги, фантазії, формування навичок ціннісного осмислення та конструювання власних дій.

Ілюстративний матеріал (представлений у сучасних підручниках з історії предметними, сюжетними, документальними жанрами; картами, діаграмами, схемами і т.д.) – наочна опора мислення учня, покликана посилити пізнавальний, ідейний, естетичний та ціннісний аспект навчального матеріалу, а також виконує вимогу емоційного посилення змісту авторського тексту або інших позатекстових компонентів. Адже саме емоції і почуття формують ціннісні орієнтації та щирі особистісні переконання школяра [3: 124].

Підручник історії повинен містити простий та зрозумілий макет структури, прозоре групування навчальних і методичних матеріалів, він повинен допомагати учневі в орієнтуванні [4: 14].

Введення до структури шкільного підручника апарату орієнтування забезпечить цілеспрямовану орієнтацію учня в змісті та структурі підручника (зміст, передмова, рубрикація, шрифтові та кольорові виділення, предметні та іменні покажчики, сигналі-символи, список літератури у структурі підручника), що значно полегшить та активізує роботу останнього.

Реалізація в підручнику історії емоційно-ціннісного компонента змісту освіти має забезпечуватися в тому числі змістом самого підручника. Адже закономірно, що нові ціннісні орієнтири у навчанні історії повинні знаходити відображення у нових підручниках, виховна функція яких дозволить реалізувати такі завдання як: вироблення ціннісних орієнтацій і переконань, суб'єктивних етичних та естетичних критеріїв ставлення учнів до різноманітних аспектів світової цивілізації у її розвитку, формування творчого та критичного мислення учнів [2: 19].

Разом з тим, підручник історії, повинен мати чітку структуру, що базується на авторській дидактичній ідеї, бути побудованим за прикладом робочої книги, що дасть можливість учням імітувати роботу професійного історика, висвітлювати історію повсякденності, містити припущення варіантів змін історичної ситуації і т.д.

Згідно цього приведемо кілька вимог до відбору змісту шкільного підручника історії:

- демонстрація відмінності історичних фактів і їх інтерпретацій; пояснення фактів не повинне подаватися як істина в останній інстанції, а самі інтерпретації можуть бути різноманітними, у тому числі протилежними; різні культури і їх діалог; відмінності між способами життя і думок в різні епохи, в різних культурах;
- введення в зміст підручника не тільки фактів та їх інтерпретацій, але і методів пізнання, автентичних історичній свідомості; посилення джерелознавчої бази навчальної книги;
- показ ситуації вибору, альтернативності, зміна співвідношення між описом фактів і показом місця подій у складних ситуаціях, що вимагають вибору, наголос на проблемному характері пізнавальних завдань;
- навчання умінню шукати в пам'яті минулого ідеї, образи, символи, що можуть допомогти в розв'язанні сьогоденних проблем, зрозуміти хід думок історичних

постатей, аргументування минулих поколінь, особливості їх бачення світу, життя в світі культури;

- розкриття на прикладі різних народів, поколінь, класів і груп різних цінностей, мети і значення життя, критеріїв соціального вибору і поведінки (що любили, що ненавиділи, чому поклонялися, що зберегли в пам'яті, що відкидали і долали та ін.).

Особливістю нових підручників історії повинна стати спроба розкрити етичні цінності людей різних епох, показ розуміння (і зміна цього розуміння в часі) таких явищ, як добро, зло, справедливість, свобода, незалежність та ін.

Працюючи з таким підручником, учень не просто отримає певний рівень теоретичних знань з предмета, а й набуде досвіду емоційно-ціннісного ставлення, котрий хоча і передбачає визначення знань, умінь, але не зводиться до них. Він полягає у формуванні ціннісного ставлення особистості учня до світу, наукових знань, моральних норм, ідеалів, діяльності.

Порушені у статті питання щодо реалізації в підручнику історії емоційно-ціннісного компонента змісту освіти та конкретизації суті цього компонента вимагають подальших досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Євтушенко В.П. Підручники з історії в школах України: погляд на перспективу // Історія в школах України. – 2001. – № 3. – С.13.
2. Мороз П. Функції сучасного шкільного підручника з історії // Історія в школі. – 2007. – № 2. – С. 14-20.
3. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.
4. Савченко О. Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 13-15.
5. Старева А.М. Методика навчання історії: особистісно орієнтований підхід. Навчальний посібник. – Миколаїв: Ілліон, 2007. – 332 с.
6. Терно С. Як обрати підручник? (Поради вчителю) // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 17-19.

**УДК 372.853**

**М.В. Опачко**

### ***ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ДИДАКТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ШКОЛІ***

*У статті розглядаються проблеми організації дидактичного середовища в процесі навчання фізики в школі. Розкривається сутність поняття дидактичне середовище, визначаються умови ефективності його функціонування.*

*The author of the article has considered the issues of organisation of didactic environment in the process of teaching physics in a school. The essence of the notion "didactic environment" has been disclosed, as well as the conditions of the effectiveness of its functioning.*

Дослідники вважають середовище вагомим чинником розвитку людини, що забезпечує умови для її існування, взаємодії з іншими людьми, а тому сприяють набуттю необхідного життєвого досвіду. Процес навчання й виховання також неможливий без існування адекватного середовища, яке сприятливе для соціального й особистісного становлення учнів, продуктивне для їх навчальних успіхів і позитивного самопочуття. Якщо ж виокремити умови, в яких здійснюється безпосередня навчально-пізнавальна діяльність учнів, то правомірно говорити про існування дидактичного середовища.

Проблеми визначення сутності та організації освітнього середовища розкриваються у працях Ш.О.Амонашвілі, Л.С.Виготського, О.М.Козлової, Т.Кошманової, Л.І.Маленкової та ін. Ш.Амонашвілі відмічає, що дитина формується тільки в середовищі, без середовища людини як людської істоти не буде [1:19]. Л.С.Виготський відмічає роль учителя у освітньому середовищі, що полягає в організації і регуляції середовища, яке забезпечує сприятливі для педагогічної взаємодії умови [2:80]. О.М.Козлова розуміє під середовищем цілісний психолого-соціальний простір, що охоплює і біосферу, і культуру, і соціальні групи, соціальні інститути [3:19]. Т.Кошманова визначає демократичне середовище у навчальному закладі як продуктивне освітнє середовище, пов'язане з організацією порядку, дисципліни в класі, скерованої на навчання учнів й досягнення успіхів. Для створення демократичного освітнього середовища, на думку дослідниці, необхідно вирішити два важливі завдання [4:129]: 1) забезпечення умов для внутрішньо мотивованого навчання учнів, коли вони виявляють потребу й інтерес у процесі пізнання; 2) розвиток в учнів умінь організації й саморегуляції власної навчально-пізнавальної діяльності. Л.І.Маленкова визначає освітнє середовище як взаємодію представників різних соціальних груп, пов'язаних з педагогічним процесом [5:157-158].

Хоча освітнє середовище і дидактичне перебувають у відношеннях частини і цілого, окремого і загального, і поєднані відповідно до закономірності причинно-наслідкового зв'язку (ефективність функціонування освітнього середовища визначається, певною мірою, якістю функціонування дидактичного середовища), окремо питання про дидактичне середовище у згаданих працях не розглядається.

Отже, актуальність досліджуваної проблеми зумовлена наявністю суперечностей між потребою у оптимізації умов, в яких навчаються учні, в наданні їм сучасного, оновленого змісту і характеру та відсутністю системного підходу до визначення цих умов, їх структури.

Актуальність проблеми, її недостатня розробленість на теоретичному рівні сприяли визначенню цілей дослідження. Мета роботи полягала у розкритті сутності поняття “дидактичне середовище”. Досягнення мети уможливується виконанням наступних завдань: 1) визначенням поняття “дидактичне середовище”; 2) розкриттям умов його організації; 3) визначенням напрямів критеріальної діагностики рівнів сформованості дидактичного середовища.

Термінологічний аналіз вихідних понять уможливує визначення дидактичного середовища як умов (обставин, ситуацій), в яких проходить (здійснюється) навчання учнів, відбувається їх розвиток та виховання у процесі навчання, а також проявляється професійна майстерність педагога, його вміння організувати та управляти (керувати) навчально-пізнавальною діяльністю учнів, розвитком їх інтелектуальних і творчих здібностей. Іншими словами, під дидактичним середовищем розумітимемо сукупність умов, в яких здійснюється дидактичний процес.

Серед умов варто виокремити зовнішні та внутрішні. Під зовнішніми умовами розумітимемо приміщення (кабінет, лабораторію), в якому безпосередньо здійснюється навчально-пізнавальна діяльність учнів. Щодо фізичного кабінету, то це спеціально обладнане, відповідним чином укомплектоване і оснащене приміщення, перебуваючи в якому учні мають можливість спостерігати і самостійно здійснювати постановку демонстраційних дослідів, експериментів, виконувати лабораторні роботи та роботи фізичного практикуму, усвідомлювати сутність фізичних явищ, процесів за допомогою демонстраційного обладнання, матеріальних моделей та віртуального моделювання, ознайомлюватись із принципами дії машин і механізмів, принципами роботи приладів, пристроїв і установок та ін.

Велике значення при цьому має загальна характеристика приміщення: просторість, освітленість, зручність, естетичність, стан та якість дошки, готовність учительського та учнівських робочих столів до проведення експериментів тощо. Важливе місце займає питання про стан демонстраційних приладів, лабораторного устаткування, обладнання для фізичних практикумів; умови його зберігання та періодичного поновлення; відсутність

несправностей, готовність до роботи; наявність та належний стан зберігання і використання роздаткового матеріалу, таблиць, транспарантів, проекційної апаратури, діапозитивів, діафільмів, а також прикладних навчальних програм для комп'ютера тощо.

Головні умови організації зовнішнього середовища наступні:

- 1) дотримання нормативних вимог до приміщення кабінету (лабораторії) фізики;
- 2) дотримання вимог до освітленості, електричної та пожежної безпеки, умов зберігання хімічних реактивів, вимог до установки джерел струму;
- 3) дотримання правил техніки безпеки при роботі з проекційною апаратурою, при підготовці та проведенні демонстраційних дослідів, лабораторних робіт і робіт фізичного практикуму;
- 4) проведення інструктажу учнів з правил техніки безпеки та поведінки у фізичному кабінеті;
- 5) дотримання рекомендацій щодо розміщення меблів у кабінеті, санітарного стану лабораторії; наявність медичної аптечки та засобів індивідуального захисту від ураження електричним струмом у фізичному кабінеті.

До внутрішніх умов належить готовність суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності до взаємодії у процесі навчання фізики.

Підготовленість учителя до управління пізнавальною діяльністю учнів [6] визначається рівнем володіння ним системою дидактичного менеджменту, що у поєднанні з фаховою та психолого-педагогічною компетентністю забезпечують майстерність викладання фізики в загальноосвітній школі.

Фахова компетентність охоплює систему базових знань та умінь учителя фізики (теоретичні знання, що складають зміст фізичної науки; система знань, що охоплює методи, прийоми, способи розв'язання і постановки фізичних задач та практичних умінь і навичок розв'язувати фізичні задачі; система знань про зміст і призначення демонстраційних експериментів та умінь і навичок здійснювати постановку експериментальних дослідів, користуватись експериментальним обладнанням тощо).

Психолого-педагогічна компетентність визначається володінням системою знань, умінь і навичок, що забезпечують: а) врахування вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей розвитку учнів; б) володіння прийомами, методами посилення мотивації навчальної діяльності учнів, актуалізації їх пізнавальної активності, самостійності; в) врахування загальних та особливих закономірностей педагогічного процесу; г) дотримання системи дидактичних принципів, вибір адекватних цілям навчання форм, методів, засобів навчально-пізнавальної діяльності учнів; д) використання у професійній діяльності навичок роботи з технологіями розвивального, програмового, проектного, модульного, контекстного, ігрового, диференційованого, навчання.

Дидактичний менеджмент – це структурована і систематизована діяльність у площині методичної роботи вчителя фізики. Структура дидактичного менеджменту охоплює:

- 1) проектування навчально-пізнавальної діяльності учнів: цілепокладання (цілеутворення, або постановка цілей навчання: загальних і конкретних, стратегічних і тактичних, діагностичних [7]); планування (календарно-тематичне, поурочне, видів діяльності, видів перевірки знань та ін.; прогнозування (необхідних засобів; очікуваних результатів тощо);
- 2) організацію (змістовий та процесуальний аспект організації дидактичного процесу) та управління (керівництво, регуляція та саморегуляція навчально-пізнавальної діяльності учнів за допомогою контролю та корекції, перевірки якості та ефективності засвоєння учнями знань, формування практичних умінь і навичок) дидактичним процесом;
- 3) моделювання взаємодії на різних рівнях: дидактичному (врахування особливостей дидактичного процесу, його структури: цільового, змістового, мотиваційного, організаційного, контроль-корекційного, оціночно-результативного складових; принципів і закономірностей; форм, методів, засобів організації дидактичного процесу тощо); методичному (знання особливостей вивчення тієї чи іншої фізичної теорії: класичної

механіки, молекулярної фізики і термодинаміки, електродинаміки і квантової фізики; особливостей вивчення фізичних теорій на етапах: початковому – 7-8 кл., середньому – 9-10 кл., та в старшій школі – 11-12 кл.; особливостей розв’язування задач за розділами, постановки демонстраційних експериментів, виконання лабораторних робіт та робіт фізичного практикуму тощо); технологічному (володіння технологіями розв’язування типових і неоднорідних задач, технологією проведення вимірювань, спостережень, технологією обчислення похибок вимірювань, навичками роботи з інформаційними технологіями; технологічними прийомами активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх творчих здібностей); управлінському (володіння методами контролю і корекції знань, забезпечення функціонування зворотнього зв’язку у системі “учитель-учні”; стилі управління: авторитарний, демократичний, ліберальний тощо); міжособистісному (володіння навичками організації диференційованого навчання, індивідуального навчання; навичками роботи з обдарованими та здібними учнями; уміння організувати роботу в групах за інтересами та ін.);

4) діагностику результативності дидактичного процесу (визначення параметрів, що описують діагностований об’єкт; обґрунтування критеріїв оцінки досягнення результатів; виокремлення рівнів досягнення; аналіз та інтерпретація результатів діагностики).

Підготовленість учнів до навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення фізики визначається сукупністю параметрів, а саме:

а) рівнем інтелектуального розвитку учнів, сформованістю системи пізнавальних процесів;

б) наявністю мотивації (потреби, інтересів, бажання, зацікавленості, захоплення, прагнень, нахилів, здібностей до вивчення природничих дисциплін, зокрема фізики;

в) рівнем самооцінки, домагань (якими визначається прагнення досягти успіхів у навчанні);

г) наявністю навичок самостійної роботи (уміння планувати і організувати самостійну діяльність, володіння навичками самокритичності і самоаналізу, самокорекції і самостійного пошуку, вміння працювати над програмними домашніми завданнями та додатковою літературою, самостійно виконувати домашні спостереження та проводити досліди у домашніх умовах, самостійно конструювати та моделювати, виготовляти саморобні прилади тощо);

д) наявність досвіду творчої діяльності (уміння розв’язувати і складати фізичні задачі, виконувати експериментальні завдання творчого характеру, приймати участь у творчих конкурсах, вечорах, вікторинах, інсценізаціях та ін.)

Залежно від сформованості кожного з виокремлених параметрів, а також від індивідуального стилю професійної діяльності педагога у дидактичному середовищі формується той чи інший стиль (характер) взаємодії: співпорядкування (учитель інформує, пояснює – учні на репродуктивному рівні відтворюють), співпраці (учитель і учні активні учасники, партнери у дидактичному процесі), співтворчості (вчитель не обмежується рамками програми, а залучає учнів до творчої аудиторної та позакласної роботи з фізики (участь у олімпіадах різного рівня, гуртках, факультативах, вечорах, проведенні конкурсів, вікторин, інтелектуальних змагань тощо).

Таким чином, виокремлені умови функціонування дидактичного середовища (зовнішні, внутрішні, міжінтеграційні) уможливають визначення напрямів діагностування ефективності функціонування дидактичного середовища, а саме:

- стан приміщення, його матеріально-технічна, навчально-методична оснащеність;
- підготовленість учителя до управління пізнавальною діяльністю учнів;
- підготовленість учнів до навчально-пізнавальної діяльності;
- організація взаємодії (за виокремленими стилями: співпорядкування, співпраця, співтворчість);
- наявність емоційно забарвленого, гуманістично спрямованого, психологічно комфортного характеру стосунків між суб’єктами дидактичної взаємодії.

Для кожного з виокремлених напрямів розробляються критерії оцінки, на основі яких визначаються рівні сформованості дидактичного середовища: високий, середній, низький.

Отже, на основі проведеної теоретичної розвідки можна зробити наступні узагальнення: під дидактичним середовищем розумітимемо сукупність умов, в яких здійснюється дидактичний процес.

Серед умов, що складають сутність дидактичного середовища, виокремлюємо умови, пов'язані із:

- зовнішніми атрибутами навчальної діяльності (а саме: приміщенням (кабінетом, лабораторією), в якому здійснюється навчальний процес;
- внутрішніми чинниками, що відображають підготовленість учасників (суб'єктів) дидактичного процесу до здійснення взаємопов'язаної діяльності;
- міжінтеграційними факторами, що визначають характер (стиль) дидактичної взаємодії.

Виокремлені умови уможливають визначення напрямів діагностування ефективності функціонування дидактичного середовища, на основі яких розробляються критерії оцінки та визначаються рівні сформованості дидактичного середовища.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані із обґрунтуванням критеріїв оцінки ефективності функціонування дидактичного середовища за визначеними напрямами та діагностикою рівнів сформованості дидактичного середовища за визначеними критеріями.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 1991.
3. Козлова О.Н. Введение в теорию воспитания. – М.: Интерпракс, 1994.
4. Кошманова Т. та ін. Педагогіка для громадянського суспільства. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І.Франка, 2005.
5. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. – М.: Педагогическое общество России, Издательский дом “Ноосфера”, 1999.
6. Опачко М.В. Управління засвоєнням знань: спроба методологічного аналізу/ Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2008.
7. Опачко М.В. Цілепокладання в змісті методичної підготовки вчителя фізики/ Вісник ЧДПУ ім. Т.Г.Шевченка. – Чернігів, 2008.

**УДК 37.02**

**А.С. Приходько**

### ***НОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ***

*У статті розглянуто основні причини, які заважають створювати якісні підручники з історії, та шляхи їх подолання; сформульовано основні принципи відбору змісту навчального матеріалу, методичного апарату підручника, забезпечення його поліфункціональності.*

*In clause principal causes that stir to formation of qualitative textbooks on histories, and methods of their overcoming are considered; main principles of selection of the maintenance of a training material, the methodical device of the textbook, maintenance of its polyfunctionality are formulated.*

Постановка проблеми. Яким має бути сучасний підручник з історії? Які підходи є ключовими в процесі формування його змісту та методичного апарату? Яким чином забезпечити реалізацію основної функції підручника як засобу організації пізнавальної



діяльності учнів – стимулювання учнів до пошукової, дослідницької, творчої діяльності? Відповідь на ці та багато інших питань, які є предметом гострих дискусій не лише серед науковців-істориків, дидактів, методистів, а й жваво обговорюються у широких колах учителів-предметників, медиків, учнів та їх батьків, – лежить, на наш погляд, у площині створення єдиної концептуальної основи шкільних курсів, їх теоретичного та методичного забезпечення, у пошуку нових підходів до вибору найбільш раціональної структури, функцій, оформлення та цільового призначення сучасних підручників.

Аналіз останніх досліджень. У теоретико-аналітичних дослідженнях з проблеми підручникотворення (М.Бурда, Н.Буринська, О.Савченко тощо) наголошується на доцільності покладання в основу авторської концепції шкільного підручника принципів діяльнісного підходу до навчання, який переносить акценти з об'єкта на суб'єкт педагогічного впливу, сприяє вирішенню завдання формування творчо мислячої і діючої особистості. Особливості процесу моделювання сучасного підручника з історії, розробка концептуальних засад формування його змісту, нові підходи до методичного наповнення, питання підготовки навчальних посібників з історії для профільної школи відображено в дослідженнях О.Пометун, К.Баханова, А.Бурди, Т.Мацейків, П.Мороза тощо.

Формування цілей статті (постановка завдання). Зазначені вище завдання, які стоять перед авторами сучасних підручників та навчальних посібників з історії, зумовлюють активізацію пошуку шляхів удосконалення процесу сучасного підручникотворення, принципів добору, форм і способів структурування навчального матеріалу у змісті шкільних підручників, вимагають кардинальних змін у підходах до створення їх методичного апарату, перенесення акцентів з пояснювально-ілюстративного рівня подачі навчального матеріалу на проблемний, що значною мірою допомагає учителю залучати учнів до процесу дослідження, пошукової та творчої діяльності.

Основна частина. В умовах, коли процес підручникотворення пришвидчено набирає обертів, надзвичайно важливим є усвідомлення кожним, хто долучається до цього процесу, необхідності розвитку теорії, методології, технології і практики створення інноваційних підручників, які б відповідали сучасним суспільним потребам і світовому рівню досконалості. Серед причин, що стоять на заваді їх створення, фахівці з проблем шкільного підручника, називають такі:

- край негативна – антинародна і антинаціональна практика розв'язання проблем навчання, виховання і освіти у колишньому СРСР, що повністю виключила можливість створення системи українського підручникотворення;
- відсутність загальної концепції, теорії і методології навчальної книги розвивального типу, багатоваріантних технологій її проектування, створення та оцінювання;
- консервативність і замкненість державної системи продукування навчальних книжок, її відрив, з одного боку, від психолого-педагогічної науки, з іншого – від потреб масової освітньої практики в різноваріантних навчальних книжках;
- безконтрольність процесів підручникотворення, низька керованість ними з боку держави та відсутність відповідних науково-видавничих інститутів і державних структур, діяльність яких була б спрямована саме на створення принципово нових навчальних книжок [3: 28].

Додамо лише, що до гальмівних чинників створення підручників і посібників з історії додається ще й наявність деякої варіативності змісту історичної освіти, неусталеність національних та інших цінностей в суспільстві, що породжує деякий авторський “волюнтаризм” у процесі підручникотворення [2: 122]. Окрім того, автори багатьох підручників нового покоління так і не змогли відірватись від стереотипу традиційного підручника, який хоч і пройшов довгий шлях еволюційного вдосконалення, все ж залишається суто знанневим за досвідним наповненням, інформаційно-пізнавальним за стилем викладу навчального змісту, низькомотиваційним та репродуктивним за характером освітньої дії на особистість учня. Тому його освітні можливості центруються довкола наукових знань і пізнавальних умінь, залишаючи на периферії життєактивності соціальні

норми і гуманні цінності, розвивальний потенціал, обмежений інтелектуально-вольовими функціями наступників, а виховний вплив спрямований на формування соціально комфортного громадянина і незреалізованої індивідуальності [1]. Причини цього криються у призначенні традиційного чи інформаційно-диференційованого типу підручника для реалізації класно-урочної або пояснювально-ілюстративної системи навчання, яка зі свого боку базується на пізнавально-інформаційній парадигмі освіти. Основним методом такого навчання (за В.В.Давидовим) є репродуктивний метод, який не враховує навчально-діяльнісної основи засвоєння знань, умінь і навичок, а зводиться до простого накопичення емпіричних знань. Саме це стає причиною втрати мотивації до навчання, адже учень не є співучасником навчальної діяльності, він лише пасивний учасник, якому не належить знати цілі своїх дій та усвідомлювати їх доцільність [1: 10]. Фундатор теорії та практики розвивального підручника Анатолій Фурман цілком переконливо доводить, що саме колективно-урочна система навчання у середній школі і лекційно-семінарська – у вищій стимулювали розробку підручників, що відповідали їх суті і виконували єдине надзавдання: давали підростаючому поколінню і майбутнім фахівцям якомога більше знань, домагалися всебічної поінформованості кожного атестованого чи дипломованого випускника. Оскільки учень, а тим більше студент протягом навчання вивчає майже всі науки, і кожен в академічному обсязі, то виходить, що випускник школи й особливо ВНЗ за обсягом знань, поданих у навчальних програмах і підручниках, повинен дорівнювати дійсному членові академії наук. Наслідки такого підходу відомі: підірване здоров'я наступників, поверхнність знань, їхня невмотивованість і відчуження від освітнього простору як специфічного культуротворення [3: 40-41].

Саме тому не слід зводити роль підручника лише до передачі змісту історичної освіти, залишаючи поза увагою його функцію проектування певних освітніх технологій і моделей навчання, провадження тих чи інших форм, методів, засобів навчання. Ми вважаємо, що лише покладання в основу авторської концепції шкільного підручника принципів діяльнісного підходу до навчання, який переносить акценти з об'єкта на суб'єкт педагогічного впливу, сприяє вирішенню завдання формування творчо мислячої і діючої особистості. С.Л. Рубінштейн з цього приводу писав: “Формуючись у діяльності, свідомість у діяльності і проявляється... Свідомість формується і розвивається у процесі діяльності суб'єкта” [1: 12].

Забезпечення реалізації такої нормативно-регулятивної функції підручника стосовно впровадження конкретних освітніх моделей і технологій можливе, на нашу думку, через створення підручників поліконцептуального (за О.Пометун) характеру, які дають не одне, а два або більше трактувань одного і того ж факту, події. Працюючи з таким підручником, учень зорієнтований не на сприйняття поданої у готовому вигляді авторської думки, чужого світобачення, а навчається самостійно або ж у групі розв'язувати проблемні ситуації, висловлювати власні погляди, аналізувати існуючі думки, судження, оцінки на ті чи інші історичні події і факти. Це і є той реальний шлях, який уможливорює самонавчання та самовдосконалення учнів у навчальному процесі та застосування учителями проблемного викладу, пошукового та дослідницького навчання, інтерактивних технологій.

Постановка проблемних запитань, організація навчального діалогу з учнем за допомогою певної побудови основного, додаткового тексту й методичного апарату, включення завдань для самостійної дослідницької діяльності учнів з аналізу історичних джерел та зведення до мінімуму матеріалу з авторськими оцінками й висновками, поєднання матеріалу з всесвітньої історії з матеріалом з історії України відповідного історичного періоду – ось далеко неповний перелік напрямків удосконалення підручників та навчальних посібників з історії.

Підручник повинен допомагати вчителю залучати учнів до процесу дослідження, який, поза сумнівом, може бути для них більш корисним і захоплюючим, ніж просте накопичення емпіричних знань. Саме тому сьогодні при моделюванні шкільного підручника з історії, в структурі якого пропонується передбачити дві рівні презентації матеріалу (проблемний та пояснювально-ілюстративний), акценти зміщуються на користь першого з

них. Це докорінно змінює не лише підходи до створення методичного апарату підручника, а й до ролі підручника як засобу організації пізнавальної діяльності учнів. Поза сумнівом, що така діяльність повинна бути розвиваючою, стимулюючою активну розумову діяльність учнів. Реалізація цього завдання забезпечується постановкою стимулюючих запитань (орієнтуючих та контрольних за своїм призначенням), інструктуванням, створенням проблемних ситуацій. Це допомагає учням краще орієнтуватись у причинно-наслідкових зв'язках, у відборі певних історичних фактів, відволікає від звички, виробленої у молодшій школі, на заучування та переказ фактів, дат або ж просто шматків тексту. Учні привчаються мислити самостійно, висловлювати власні думки, оціночні судження стосовно історичних подій і явищ, емоційне ставлення до них з позиції співучасника або очевидця; вчать відрізняти об'єктивний факт від суб'єктивної інтерпретації, порівнювати різні описи одного і того ж явища, події, знаходити спільне і відмінне та пояснювати існуючі авторські розбіжності з приводу трактування тих чи інших історичних фактів і подій.

Серед нових підходів до методичного апарату сучасних підручників з історії варто назвати поліпшення логічної структури подачі матеріалу, збільшення фактичного матеріалу в основному тексті (відчутне перевантаження параграфів фактами є характерною ознакою нових підручників); використання різного шрифту для основної та додаткової інформації та збалансованість обсягу основного та додаткового тексту, що визначає останній як самостійне та рівноцінне джерело знань; спроба авторів підручників удосконалити їх словникову частину (введення окремими авторами посторінкового словнику); більш активне використання зовнішніх прийомів орієнтування (шрифтові виділення, шмуцтитули, колонтитули, умовні позначення, піктограми тощо). Змінюється як характер ілюстрацій (перевага надається ілюстраціям документальним, наочним і змістовним), так і пояснювальних текстів до них (розгорнуті коментарі витісняють короткі відомості про сюжет ілюстрації). Зростають вимоги і до вдосконалення апарату засвоєння знань. Серед чинників, що сприяють утриманню постійного зв'язку між автором та читачем (учнем), О.Пометун пропонує дотримуватись таких підходів:

- розділи або параграфи починаються запитаннями на встановлення міжкурсових та міжпредметних зв'язків;
- основний текст переривається запитаннями, які допомагають учневі розділяти текст на смислові частини, виділяти в них головне, вступати в діалог з автором з приводу оцінки того чи іншого факту, пояснювати деякі положення, використовуючи вже набуті знання;
- у кінці параграфу автор ставить запитання, що допомагають учневі побачити загальну картину історичного процесу. Певні тенденції розвитку тощо;
- наприкінці тем, розділів автори вміщують питання для тематичного повторення, тематичного оцінювання, тестові завдання тощо;
- формулювання завдань, які пов'язують наведені історичні карти, історичні документи, ілюстрації з основним текстом [2: 127].

Дотримання цих принципів створення методичного апарату шкільного підручника з історії, як і вироблення єдиних вимог та критеріїв їх оцінки, є сьогодні одним із першочергових завдань істориків, методистів та вчителів історії. Російські методисти вважають, що якісний підручник з історії повинен:

- відповідати мінімуму змісту за державним стандартом;
- бути частиною навчально-методичного комплексу разом з іншими посібниками;
- забезпечувати методологічну і педагогічну наступність з іншими підручниками за вертикаллю і горизонталлю;
- бути вільними від політичних та ідеологічних пристрастей, витриманим у висвітленні спірних питань, збалансованим з погляду багатокультурності країни;
- бути поліфункціональним, поєднуючи традиційний текст, хрестоматійні й довідкові матеріали, різноманітні ілюстрації, розгорнутий методичний апарат, сучасний інструментарій оцінювання;

- бути різноманітним, відбиваючи варіативність освіти, її рівнів, форм, регіональні особливості тощо.

Сучасний підручник має бути орієнтований на:

- демократичні цінності та пріоритети громадянського суспільства;
- розгляд історичних подій у загальнонаціональному, загальноєвропейському та світовому контекстах;
- діалогову форму спілкування автора з читачами;
- полісуб'єктивність змісту, яка реалізується в максимально об'єктивному відборі фактів та їх викладенні, висвітленні різних точок зору та інтерпретацій, різноманітності документів та дидактичних матеріалів, творчому та проблемному характері пізнавальних завдань [2: 131].

Важко не погодитись, що саме такого підручника, який відповідав би переліченим вимогам та критеріям оцінки, чекає сучасна загальноосвітня школа.

*Висновки.* Викладені вище автором погляди на проблему створення сучасного підручника з історії апробовані у процесі підготовки підручника “Історія України. 7 клас” і сформульовані з урахуванням зауважень та побажань, висловлених у ході апробації експертами-дидактами, методистами, учителями-практиками та учнями 7 класів загальноосвітніх шкіл м. Києва. Водночас проблема вимагає подальшого наукового пошуку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гірняк А.Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз: Наукове видання /За ред. А.В.Фурмана. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2004. – 65 с.
2. Пометун О. Методика навчання історії в школі /О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. К.: Генеза, 2005. – 328 с.
3. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

**УДК 371.1**

**М.М. Сидорович**

### ***ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЗМІСТОВНОГО І ПРОЦЕСУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТІВ НАВЧАННЯ ЯК ОBOB'ЯЗKOBA УMOBA ФОРМУВАННЯ ТЕOPETИЧНИХ БІOЛOГІЧНИХ ЗНАНЬ***

*Стаття розглядає підходи щодо загальної організації навчання біології при формуванні теоретичних біологічних знань в учнів загальноосвітньої школи. Вони забезпечують тісну взаємодію змістовної і процесуальної складових зазначеного процесу.*

*The article examines approaches in relation to general organization of studies of biology at forming of theoretical biological knowledges at the students of general school. They provide close co-operation rich in content and judicial constituents of the noted process.*

Проектування методичних систем, які спрямовані на істотне підвищення ефективності педагогічного процесу, є однією з актуальних проблем методики навчання природничих дисциплін у зв'язку з переходом школи на 12-річний термін навчання. Під час такого проектування забезпечення цілісності процесу навчання становить першочергове завдання. Одним із варіантів його вирішення є відбір підходів щодо організації навчання, які забезпечують взаємозв'язок змістовної і процесуальної складових навчального процесу.

У сучасній дидактиці взаємозв'язок зазначених блоків навчального предмета є загальноновизнаним. Тому, ми приймаємо точку зору тих фахівців, які стверджують, що процес навчання, методи і організаційні форми його здійснення визначаються змістом. У змісті освіти відбиваються цілі, а останні визначають відбір засобів їх здійснення. Отже, “не

тільки зміст освіти визначає процес навчання, але й навпаки, закономірності цього процесу впливають на формування змісту, тобто на створення педагогічної моделі соціального замовлення. Тільки умовно можна розглядати зміст і процес окремо. В дійсності ж навчання – це ціле, в якому викладання і учіння, змістовний і процесуальний боки існують в єдності, визначають один одного” [4: 134-135].

Отже, структура педагогічного втілення соціального замовлення (тобто взаємозв'язок між різними елементами змісту, їх послідовність, ступень складності, характер викладу тощо) визначається об'єктивним характером педагогічної діяльності, в якій відбувається діяльність навчання, що і відображається в тісному взаємовпливі змістовного і процесуального боків навчання. Коли ж в основу проектування останнього покладено відображення лише одного боку навчання – змістовного або процесуального, тоді при реалізації проекту на практиці проявляється його недосконалість. Тому при розробленні методичної системи формування теоретичних біологічних знань (ТБЗ), принципи проектування якої забезпечують підвищення теоретичного рівня біологічної освіти, урахувалося окреслена закономірність навчального процесу. Експериментальна – дослідна робота, що проводиться в цьому напрямку здійснюється впродовж більш, ніж десяти років у лабораторії методики загальної біології ХДУ і на кафедрі теорії та методики викладання природничо-географічних дисциплін Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. В даній публікації репрезентується частина зазначеного дослідження, метою якого став відбір підходів, щодо загальної організації навчання біології під час формування ТБЗ, які б забезпечили взаємодію змістовної і процесуальної складової цього процесу.

Керуючись концепцією тісної єдності змістовної і процесуальної складових процесу навчання, коротка сутність якої була викладена вище, нами була розроблена прогностична модель формування теоретичних біологічних знань, яка відображає цю єдність у навчанні біології загалом (рис. 1.). Під час її конструювання ми виходили з того, що в нашому дослідженні діяльнісна парадигма є провідною в навчанні біології. Тому, розробляючи прогностичну модель, ми звернулися до інтерпретації структури діяльності з дидактичних позицій. Так, зокрема, Т.І. Шамова відокремлює в останній мотиваційний, орієнтаційний (цільовий), змістовно-операційний, енергетичний (воля, концентрація уваги, що забезпечує цілеспрямованість процесу з боку виконавця) і оцінний компоненти [21]. Саме виходячи з цих основних складових діяльності і ураховуючи інші сучасні дослідження психологів [11: 22], ми в прогностичній моделі формування ТБЗ відокремлювали три основні компоненти: *ціле-мотиваційний, змістовно-процесуальний і результативно-оцінний, які є взаємопов'язаними, що свідчить про цілісність процесу формування ТБЗ взагалі. Вона відображає відповідний взаємозв'язок між двома блоками навчального предмета.*

Ці три взаємопов'язані компоненти виконують певні функції при проектуванні цієї моделі. Так, *цілемотиваційний компонент* містить складові, які обґрунтовують необхідність формування ТБЗ, виходячи з місця останніх насамперед у науково-природничій картині світу. У *змістовно-процесуальний компонент* входять відібрані основні теоретичні узагальнення сучасної біології разом із психологічними засадами і дидактичними принципами проектування нашої методичної системи. Останні охоплюють підходи щодо конструювання змісту і організації технологічного процесу засвоєння ТБЗ. Саме в цьому компоненті моделі спостерігається найтісніший взаємозв'язок змістовної і процесуальної складових процесу формування ТБЗ. Основним механізмом реалізації цілей і змісту цього процесу є взаємодія вчителя і учня у процесі діяльності. Діяльність вчителя в процесі формування ТБЗ спрямована, виходячи з загального психологічного орієнтуру нашої методичної системи (розвитку основ теоретичного мислення), на формування змістовного і функціонально-операційних складових теоретичного мислення. При цьому в діяльності вчителя принципи розвивального навчання є провідними. Діяльність учня охоплює свідомі дії з оволодіння теоретичними знаннями з біології і способами одержання цих знань, вміння творчо застосувати їх на практиці з метою опису, пояснення біологічних явищ та досягнень

науки про живу природу, збереження світу живої природи. Рациональне методичне і матеріальне забезпечення є необхідною умовою формування ТБЗ. Воно певним чином обумовлює проектування технології методичної системи формування ТБЗ взагалі та добір і рациональне використання комплексу методів, засобів і організаційних форм навчання біології, зокрема. *Контрольно-оцінний компонент* моделі охоплює безпосередні результати формування ТБЗ, засоби контролю і самоконтролю, що коректують функціонування змістовно-процесуального компоненту загалом і технологічного процесу, зокрема.

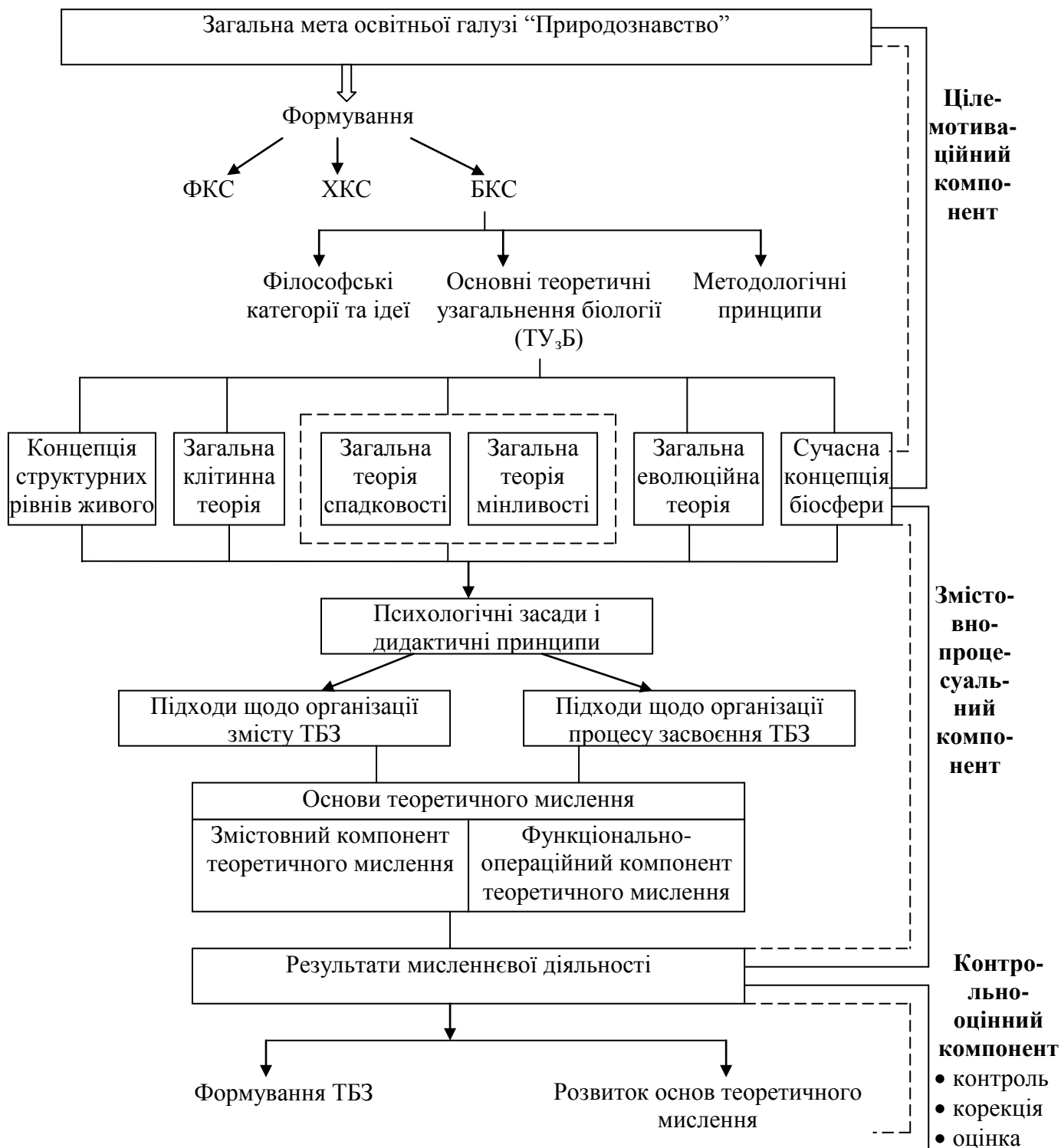


Рис. 1. Прогностична модель процесу формування теоретичних знань з біології в учнів загальноосвітньої школи.

Кожний із зазначених компонентів теж є цілісним. Розглянемо детальніше, як в нашій методичній системі забезпечується цілісність другого з них, в якому взаємодія змістовної і процесуальної складових має найбільше вираження.

Для безпосереднього забезпечення зазначеного вище нами поряд з теорією як одиницею змісту біологічної освіти [15] була відокремлена елементарна одиниця процесу навчання. Аналіз педагогічної літератури довів, що єдина думка стосовно сутності цього поняття в науковців відсутня [4; 5; 9; 12]. Ми під час вирішення цього питання приймали точку зору Л.Я. Зоріної і в якості такої одиниці відокремили дидактичний цикл як структурну одиницю навчання біології при формуванні ТБЗ. При цьому ми виходили з визначення цього поняття, яке дає той самий науковець. Зокрема вона вважає, що дидактичний цикл – це одиниця процесу навчання, яка служить для передачі відрізка змісту освіти і містить всі його компоненти від знання до відношення, всі рівні засвоєння від сприйняття до застосування. Весь процес навчання в цьому випадку представляється як поступовий рух циклів або витків спіралі. Кожний виток утворений єдністю елементів – ланок, які несуть загальні і специфічні функції. Дослідниця розглядає склад цих елементів [6; 7].

Наведене визначення свідчить, що дидактичний цикл забезпечує взаємодію змістовної і процесуальної складових на рівні елементарних актів навчання.

Стосовно структури дидактичного циклу ми в своєму дослідженні виходили з праці О.І. Іваницького, який групує ці елементи в етапи навчання або частини дидактичного циклу. Він розрізняє вступно-мотиваційний етап (постановка загальної дидактичної мети у вигляді запланованих результатів навчання); інформаційний етап (подання навчального матеріалу різноманітними способами й усвідомлення сприйняття); виконавчий етап (організація і самоорганізація учнів при засвоєнні нового матеріалу); контрольно-корегуючий етап (організація зворотного зв'язку, контроль за засвоєнням змісту матеріалу та відповідних навчальних дій, самоконтролю) [9].

При формуванні ТБЗ за нашою методичною системою окреслені частини дидактичного циклу знаходять своє певне відображення (рис. 2.) і відповідають в основному тим особливостям, що окреслені для предметів з провідною функцією “наукові знання” [8]. Відповідно до них етап 1 циклу реалізується в основному з опорою на навчальний матеріал у сполученні з демонстрацією значення його у науці, техніці і житті. Опора на навчальний матеріал при визначенні дидактичної мети пояснюється значним його віддаленням від життєвого досвіду учнів і штучністю мови опису явища.

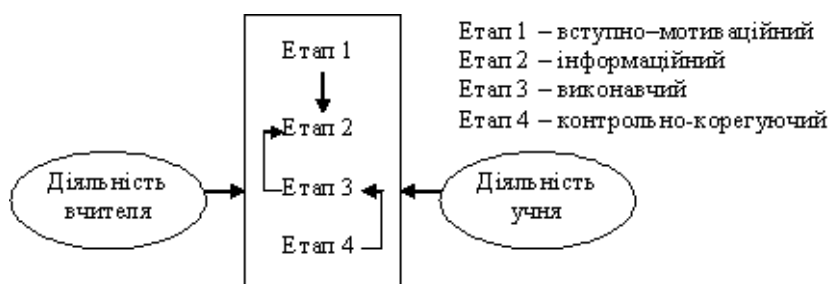


Рис. 2. Структура дидактичного циклу як одиниці процесу формування теоретичних знань з біології.

Наступний етап дидактичного циклу здійснюється за нашою методичною системою не тільки за допомогою різноманітних традиційних методів навчання, але і з широким залученням особистісно орієнтованих і діяльнісних методів та технологій навчання при передуванні останніх. Особлива увага на етапі 2 приділяється формуванню теоретичних понять, наповненню їх емпіричним базисом дедуктивним шляхом, з одного боку, і узагальненням та систематизації цього базису на базі основних теоретичних узагальнень, з іншого, тобто здійсненню процесу “згортання” і “розгортання” теоретичного знання. Під час

викладу окремих складових теорій, що спрямоване на систематизацію знань про живу природу взагалі, відокремлюються зв'язки між ними, зв'язки один з одним (крізь їх елементи) окремих теоретичних понять, що пов'язані з різними основними концепціями та теоріями біології.

Зміст етапу 3 дидактичного циклу наповнюється вирішенням учнями різноманітних пізнавальних завдань, виконанням лабораторних і практичних робіт, а в старших класах залученням до їх виконання комп'ютерного забезпечення. У цій ланці дидактичного циклу має місце подальше використання інноваційних методів і технологій навчання. Як свідчить рис. 2., між етапами 2 і 3 існує постійний зворотній зв'язок, який забезпечує корегування організації інформаційного за результатом виконавчого етапу дидактичного циклу.

До цього етапу циклу ми віднесли ще і підготовку учня до роботи поза уроком. Тому його забезпечують розроблені нами різноманітні дидактичні матеріали. Серед них містяться не тільки посібники, а й методичні рекомендації щодо самостійного засвоєння знань, орієнтування учнів у цьому різновиді робіт. Більшість з методичних матеріалів апробовані нами в навчальному процесі [наприклад, 14; 16; 19; 20].

Етап 4 дидактичного циклу в нашій методичній системі передбачає не тільки контроль навчальних досягнень учнів, а і моніторинг цих досягнень з організацією постійного зворотного зв'язку між учителем і учнем, рефлексії учнів своїх поточних навчальних досягнень і, відповідно, підвищення їх мотивації до навчання. Організація такого зв'язку в процесі моніторингу навчання здійснюється насамперед за допомогою розробленої власноруч оригінальної матриці перевірки рівня навчальних досягнень учнів. У ній пов'язані ієрархія освітніх цілей за Б. Блумом [1: 21], чотири рівня вимірювання навчальних досягнень учнів, які відповідають певним умінням учнів володіти знаннями в процесі діяльності і різновиди тестових завдань на основі доробок В.П. Безпалька [2], які відповідають цим рівням.

Ще одним засобом організації проведення етапу 4 в експериментально-дослідній роботі було ознайомлення учнів з результатами довготривалого їх анкетування за психологічними методиками стосовно рівня розвитку окремих логічних операцій [10]. Ця динаміка відображала взаємозв'язок рівня навчальних досягнень, що досягли учні в навчанні, з рівнем їх мислення взагалі, і певно тому, як засвідчила практика, виступала як дієвий чинник, що впливав на самооцінку підлітків свого відношення до навчання. Результати проходження останнього етапу дидактичного циклу впливають на етап 3, коригуючи організацію його проведення.

Отже, структура дидактичного циклу теж відображає взаємовплив змістовної і процесуальної складових у процесі формування ТБЗ.

У нашій методичній системі носіями дидактичних циклів є навчальний матеріал про певну живу систему. І тому окремі дидактичні цикли в основній школі призначені для вивчення організму прокаріот і рослинного організму, організмів найпростіших і тварин, організму людини, а в профільній – складових основ біології (основ цитології та біології розвитку, основ генетики тощо), які безпосередньо пов'язані за нашою методичною системою з основними рівнями живого (рис. 3.) Зазначені цикли функціонують у послідовності наведеній вище і пов'язані один з одним або провідними ідеями, що базуються на положеннях основних концепцій і теорій біології, або структурою цих теоретичних узагальненнях як систематизуючими чинниками.

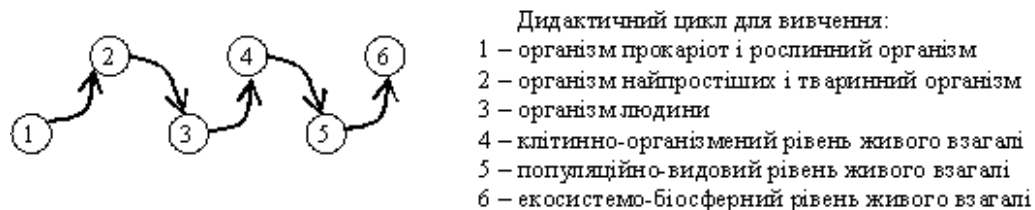


Рис. 3. Формування теоретичних знань з біології як поступовий рух дидактичних циклів, носіями яких є навчальний матеріал про певну живу систему.



Ступінь узагальнення і систематизації знань у цій послідовності безперервно зростає.

Отже, взаємопов'язаний рух дидактичних циклів – ще одна особливість технології формування ТБЗ, що забезпечує цілісність останнього процесу.

Розгортання процесу формування ТБЗ на основі чергування дидактичних циклів відповідає ідеям “укрупнення дидактичних одиниць” (УДО). Поняття “УДО” П.М. Ердієв трактує як процес сходження від абстрактного до конкретного і відтворення зв'язків вихідної одиниці з загальною структурою знання. Цей фахівець у 60-х роках ХХ ст. розпочав розробку теорії УДО, яка представляла собою систему крупноблочної побудови програмного матеріалу. Її ядром є положення про укрупнений підхід до організації змісту навчального матеріалу, відповідно якого, розглядаються взаємозв'язки і взаємопереходи, відокремлюються крупними блоками цілісні групи родинних одиниць цього змісту [24]. Використання окремих прийомів теорії УДО знайшло своє місце у методиці математики, фізики і хімії [наприклад, 13]. Методика викладання біології все ще залишається осторонь цього процесу. Виключенням є дослідження Д.К. Богданової [3].

Отже, відокремлення в якості одиниці змісту теорії замість поняття, яке є загально визнаною одиницею змісту в методиці біології, в якості одиниці процесу навчання – дидактичного циклу як елементарних складових змістовного і процесуального блоків навчального предмету “Біологія”, відповідно, дозволило за нашою методичною системою втілити в навчання біології ідеї укрупнення.

Різні рівні генералізації знань учнів, які передбачені за нашою методичною системою [18], охоплюють різні дидактичні цикли в процесі навчання. Як свідчить рис. 4., конкретнобіологічна генералізація знань в основній школі співпадає з процесом формування ТБЗ, який представлений рухом від 1-ого до 3-ого дидактичних циклів, загальнобіологічна генералізація в профільній школі – з перетворенням 3-ого крізь 4-й і 5-й на 6-й дидактичний цикл. Виходячи з вище зазначеного, *складові зконструйованого змісту для формування ТБЗ безпосередньо пов'язуються із розгортанням технологічного процесу за ними, що теж певним чином обумовлює цілісність навчання загалом.*



Рис. 4. Взаємозв'язок дидактичних циклів з рівнями генералізації знань учнів під час формування теоретичних знань з біології.

Отже, наша методична система забезпечує цілісність процесу формування ТБЗ за умови взаємозв'язку змістовної і процесуальної його складових завдяки:

- взаємодії трьох компонентів його прогностичної моделі;
- відокремленню в якості елементарної одиниці навчання дидактичного циклу;
- взаємозв'язку окремих етапів у середині дидактичного циклу;
- поступовому і взаємопов'язаному русі дидактичних циклів на основі провідних змістовних ідей впродовж процесу формування ТБЗ;
- безпосередньому взаємозв'язку розгортання технологічного процесу (ланок руху дидактичних циклів) із складовими зконструйованого змісту (рівнями генералізації знань).

Подальшими перспективними напрямками нашого дослідження є відбір елементів технології цілісного процесу формування ТБЗ, які б забезпечили реалізацію окреслених підходів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: Схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2002. – 176 с.
2. Беспалько В. И. Стандартизация образования: основные идеи / В. И. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 20-25.
3. Богданова Д. К. Преподавание биологии в современной школе: методическое пособие / Д.К. Богданова. – Донецк: Дон. ГИИИ, 2000. – 242 с.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
5. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Просвещение, 1982.
6. Зорина Л. Я. Дидактический цикл процесса обучения и его элементы / Л. Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – 1984. – № 1. – С. 34 – 37.
7. Зорина Л. Я. Дидактический цикл процесса обучения и его элементы / Л. Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – 1984. – №2. – С. 23-25.
8. Зорина Л. Я. Особенности дидактического цикла в разных типах учебных предметов / Л.Я.Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – 1986. – № 2. – С. 44-47.
9. Іваницький О. І. Сучасні технології навчання фізики в середній школі: монографія / О.І.Іваницький. – Запоріжжя: Прем'єр, 2001. – 266 с.
10. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов – М.: Наука, 1984. – 442 с.
11. Малафіїв І. В. Дидактика: навчальний посібник для студентів педаг. спец. та вчителів / І.В.Малафіїв. – Рівне, РВГУ, 2004. – 470 с.
12. Психологічні фактори та рівень навчальних досягнень учнів у середніх закладах освіти / Г.Іванів, І. Данелюк, М. Сидорович та ін.: Зб. наук. пр. Природничі науки в школі. Випуск 2. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – С. 54 – 58.
13. Саранцев Г. И. Укрупнение дидактических единиц: состояние и проблемы / Г.И. Саранцев, Е.Ю. Миганова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-35.
14. Сидорович М. М. Таємничий мікросвіт: спецкурс з біології / М. М. Сидорович – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 76 с.
15. Сидорович М. М. Моніторинг фундаменталізації змісту біологічної освіти / М. М. Сидорович // Вересень. – 2002. – № 4 (22). – С. 13-19.
16. Сидорович М. М. Клетка – система систем разного уровня сложности (Введение в биологию клетки): учебное пособие / М. М. Сидорович. – Херсон: Айлант, 2003. – 92 с.
17. Сидорович М. М. Теорія як одиниця змісту біологічної освіти / М. М. Сидорович // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського: Серія: педагогіка і психологія. – Випуск 14. – 2005. – С. 55-57.
18. Сидорович М. М. Формування теоретичних знань про живу природу як засіб відображення в навчанні біології методології сучасного природознавства / М. М. Сидорович // Вісник Чернігівського державного університету ім. Т.Г. Шевченко: Збірник у 2-х т.: Серія: педагогічні науки. – Випуск 46. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Т.1. – № 46. — С. 148 – 153.
19. Сидорович М. М. Такий дивовижний світ тварин / М.М. Сидорович, Л.Н. Ігнатюк, Н.І. Пугачова. – Тернопіль: Мандрівець, 1998. – 104 с.
20. Сидорович М. М. Формування теоретичних знань школярів з біології під час вивчення розділу “Царство Тварини”: методичний посібник / М.М. Сидорович, Г.М. Мойсеєнко, Т.І. Канаш / За ред. М. М. Сидорович. – Херсон: Айлант, 2001. – 56 с.
21. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / Б. В. Такман: пер. с англ. – М.: ОАО Издательская группа “Прогресс”, 2002. – 572 с.
22. Шамота Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамота – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
23. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
24. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

## **ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У КЛАСАХ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ У ЗВ'ЯЗКУ З ПЕРЕХОДОМ ШКОЛИ НА 12-РІЧНИЙ ТЕРМІН НАВЧАННЯ**

*Впровадження профільного навчання потребує додаткових форм та методів його організації у перехідний період становлення в старшій школі. В даній статті розглядаються основні функції та типи елективних курсів, спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого навчального процесу та можливість побудови учнем своєї індивідуальної освітньої траєкторії.*

*Profile training implementation requires additional organizational forms and methods during the formation in higher school. This article covers the main functions and types of electives that are intended to help implement individualized study process and enable the student to build their own education path.*

*Постановка проблеми.* Входження української освіти в європейський освітній простір потребує реформування всіх її ланок, насамперед загальної середньої освіти [1]. Питання впровадження профільного навчання врегульовано Законом України “Про загальну середню освіту”, постановами Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 № 1717 “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”, від 13.04.2007 № 620 “Про внесення зміни до п.1 постанови Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000р. №1717”, Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепцією профільного навчання. Документами передбачено здійснення у 2010 році переходу старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів на профільне навчання.

У додатку до рішення колегії МОН від 24.04. 2008р. № 4/11-2 про галузеву програму впровадження профільного навчання на 2008-2010 роки зазначено, що на сьогодні діють 7939 (38,8 відсотків) загальноосвітніх навчальних закладів, у яких організовано власне профільне навчання. Ними охоплено майже 500 тисяч учнів, що складає 10 відсотків від загальної кількості школярів. Різними формами профільного навчання охоплено 1 356 587 учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що складає 28 відсотків школярів. Водночас, аналіз статистичних даних дає підстави зробити висновок про те, що впровадження профільного навчання здійснюється дуже повільно. За шість останніх років лише на 8 відсотків збільшилось число учнів, охоплених різними формами профільного навчання [2].

Упровадження зовнішнього оцінювання як об'єктивного та неупередженого оцінювання рівня навчальних досягнень осіб, які закінчили загальноосвітній навчальний заклад і виявили бажання вступити до вищих навчальних закладів, показало невідповідність між наявними знаннями абітурієнтів та існуючими вимогами до вступу у вищі навчальні заклади. Програму зовнішнього незалежного оцінювання 2008 р. з математики було розроблено з урахуванням вимог чинної програми з математики для 5–11 класів, затвердженої Міністерством освіти і науки України (лист №1/11-3580 від 22.08.2001 р.). За інформацією УЦОЯО від 19 травня 2008 р. про результати зовнішнього незалежного оцінювання з математики, що відбулося 29 квітня 2008 року, кількість учасників зовнішнього оцінювання, які виявили результати в межах 10 – 12 балів, сумарно становить 13046 чоловік від загальної кількості у 226084 учасники або 5,77% у відсотковому відношенні [3]. Зрозуміло, що не всі учасники зовнішнього оцінювання з математики опанували шкільний матеріал у профільних класах. Наприклад, кількість випускників 11-х класів у Харківській гімназії № 6 (профіль – іноземна філологія) становила у 2008 році 85 осіб, з яких зовнішнє незалежне оцінювання з математики вибрали 44 учня. Таким чином, постає проблема забезпечення майбутніх абітурієнтів можливістю вдосконалювати свої знання з ряду предметів на вибір, що не входять до існуючого шкільного профілю.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій.* Соціологічне дослідження “Система освіти в оцінках громадян України”, проведене Інститутом соціальних технологій на замовлення спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Світового банку “Рівний доступ до якісної освіти в Україні” показало, що оцінки рівня знань школярів, отримані у результаті опитування вчителів ЗНЗ, наступні: 50% учителів оцінюють рівень успішності учнів як “поганий” або “задовільний”. Відповіді батьків та вчителів середніх шкіл демонструють консенсус в оцінці діючих навчальних програм. Учителі вказують, що навчальні програми перевантажені, а співвідношення годин та обсягу дисциплін, що викладаються, незбалансоване. У багатьох випадках діти відчують ускладнення через надлишок інформації, яку вони не в змозі засвоїти у певному віці. Особливо це стосується таких дисциплін як математика, фізика та хімія. Батьки, які мають необхідність у додаткових заняттях, передусім відзначають брак знань з точних наук (переважно з математики, алгебри, геометрії, а також фізики та хімії).

Головним чином не задовольняє вчителів у системі середньої освіти наступне: невідповідність середньої освіти вимогам до вступу до вузів; недостатня кількість годин з окремих предметів (гуманітаризація: скорочення годин з природничих предметів); складність підручників та їх методична невідповідність новим програмам (відсутність, обмежений доступ, велика різноманітність); складність, незбалансованість і непрактичність програм, і як результат: поверхове вивчення предмета за великих обсягів інформації призводить до зменшення часу на пояснення та закріплення тем (радіше ознайомлення, ніж вивчення); велика завантаженість дітей – зміст матеріалу не адаптують під вік (наприклад, з математики), тому знижується успішність та зацікавленість дітей; відсутність належних програм та навчальних посібників, придатних для профільного навчання. На думку вчителів, щоб поліпшити систему середньої освіти в Україні необхідно, у першу чергу, посилити вимоги до навчання та дисципліни (43,8%), змінити методологію навчання, впроваджувати нетрадиційні методи, індивідуалізувати навчання (39,2%), диференціювати підхід та відбір учнів на самому початку навчання (30,1%) та оптимізувати навантаження вчителів (29,9%); по-друге, необхідно вдосконалювати систему підвищення кваліфікації учителів загалом (22,9%), розширити спектр додаткових платних освітніх послуг (15,3%) і надати можливість вибору викладача та навчальних дисциплін (14,9%). В оцінці окремих реформ, зокрема профільної системи освіти, вчителі наголошують на такі проблеми: проблема співвідношення годин з предметів; проблема співробітництва шкіл з вузами; проблема збільшення кількості профілів у школах [4].

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* В концепції профільного навчання в старшій школі, схваленій вченою радою Інституту педагогіки АПН України (протокол № 6 від 05.06.03 р.) зазначено, що профільне навчання ґрунтується на принципах: фуркації (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями і нахилами); варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення); наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою); гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, у тому числі дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю); діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів з метою їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання). Внутрішньошкільними формами організації профільного навчання є: профільні класи в загальноосвітніх навчальних закладах; профільні групи в багато профільних загальноосвітніх навчальних закладах; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (в тому числі різновікові) [5].

На наш погляд, саме динамічні профільні групи є достатньо дієвою формою організації профільного навчання у перехідний період становлення профільного навчання в старшій школі. Така форма організації профільного навчання передусім спрямована на реалізацію особистісно орієнтовного навчального процесу, при цьому суттєво розширюються можливості побудови учнем своєї індивідуальної освітньої траєкторії [6]. Це

забезпечить умови для самостійного вибору учнями елективних навчальних курсів, випробування власних сил, реалізації їхніх освітніх, професійних інтересів [7].

*Формулювання цілей статті (постановка завдання).* Метою даної статті є дослідження основних функцій та типів елективних курсів. Впровадження елективних курсів дає змогу поглибити або професійно спрямувати зміст споріднених базових предметів. Курси за вибором можуть обиратись не тільки згідно з обраним шкільним профілем, а й за власним бажанням учня, що хоче поглибити власні знання з певних дисциплін. Необхідно врахувати можливість змінювати учням курси за вибором. У такому разі ці курси можуть пропонуватись у формі навчальних модулів.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Елективні курси – обов'язкові курси за вибором з компонента закладу освіти і виконують три основні функції:

- 1) “надбудови” профільного курсу, коли такий доповнюючий профільний курс стає повною мірою поглибленим;
- 2) розвивають зміст одного з базисних курсів, вивчення якого здійснюється на рівні стандарту, що дозволяє підтримувати вивчення суміжних предметів на профільному рівні або отримати додаткову підготовку для проходження зовнішнього оцінювання;
- 3) сприяють задоволенню пізнавальних потреб та інтересів у різних областях людської діяльності.

Можна умовно виділити наступні типи елективних курсів.

I. Предметні курси, завданням яких є поглиблення та розширення знань з предметів, що входять до базового плану закладу освіти. В свою чергу, предметні елективні курси можна розподілити на декілька груп:

- 1) елективні курси підвищеного рівня, спрямовані на поглиблення того чи іншого предмета, що мають як тематичне, так і тимчасове узгодження з цим предметом. Вибір такого елективного курсу дозволить вивчити обрану дисципліну не на профільному, а на поглибленому рівні. В цьому випадку всі розділи курсу поглиблюються більш менш рівномірно;
- 2) елективні курси, в яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу, що входять в обов'язкову програму даного предмета;
- 3) елективні курси, в яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу, що не входять в обов'язкову програму даного предмета;
- 4) прикладні елективні курси, метою яких є ознайомлення учнів з важливими шляхами і методами застосування знань на практиці, розвиток інтересу до сучасної техніки та виробництва;
- 5) елективні курси, присвячені вивченню методів пізнання природи;
- 6) елективні курси, що поглиблюють знання з історії предмета;
- 7) елективні курси, метою яких є вивчення методів розв'язування певного типу задач, складання і вирішення завдань на основі експерименту.

II. Міжпредметні елективні курси, метою яких є інтеграція знань учнів.

III. Елективні курси з предметів, що не входять до базового навчального плану.

Елективні курси, хоча і розрізняються цілями і змістом, але у всіх випадках вони повинні відповідати запитам учнів, які їх вибирають. При проведенні елективних курсів можна використовувати нові технічні можливості, зокрема електронні навчальні посібники. Це обумовлено меншою наповнюваністю груп і більшою спільністю інтересів школярів. У даний час є чимала кількість вельми якісних CD-дисків, створюються електронні бібліотеки, розробляється методика використання електронних матеріалів як на уроках, так і в процесі самоосвіти. Програми елективних курсів можуть розроблятися, затверджуватися, реалізовуватися освітніми установами самостійно, при цьому необхідно врахувати наступні вимоги: орієнтація на сучасні освітні технології; відповідність навчального навантаження учнів існуючим нормативам; відповідність прийнятим правилам оформлення програм; наявність посібника, що містить необхідну інформацію; короткостроковість проведення курсу.

*Висновки з даного дослідження і перспективи.* Те, що набір елективних курсів визначають самі школярі, ставить учнів у ситуацію самостійного вибору індивідуальної освітньої траєкторії, професійного самовизначення. Основні мотиви вибору, які слід враховувати при розробці і реалізації елективних курсів: підготовка до зовнішнього оцінювання з певних дисциплін; набуття знань, умінь і навичок, освоєння способів діяльності для вирішення практичних, життєвих завдань, відхід від традиційного шкільного “академізму”; можливості успішної кар’єри, просування на ринку праці; цікавість; підтримка вивчення базових курсів; професійна орієнтація; інтеграція наявних уявлень в цілісну картину світу.

Елективні курси – обов’язкові для відвідування курси за вибором, які реалізуються за рахунок шкільного компоненту навчального плану, призначені для змістовної підтримки вивчення основних профільних предметів або служать для внутріпрофільної спеціалізації навчання і для побудови індивідуальних освітніх траєкторій. Кількість елективних курсів має бути надлишковою порівняно з числом курсів, які зобов’язаний вибрати учень.

Елективні курси мають бути спрямовані на вирішення наступних завдань: сприяти самовизначенню учня і вибору подальшої професійної діяльності; створювати позитивну мотивацію навчання; ознайомити учнів з провідними для певного профілю видами діяльності; активізувати пізнавальну діяльність школярів; підвищити інформаційну і комунікативну компетентності учнів. На нашу думку, система елективних курсів, що передбачає створення спеціальних додаткових модулів з математики, дозволить учням старших класів, які наразі навчаються за базовим або відмінним від математичного профілем, опанувати дану дисципліну та підготуватися до зовнішнього оцінювання з математики на належному рівні.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Соловійов Ю., Чернишов О. Профільне навчання: стан і перспективи // Видавництво “Плеяди”, журнал “Директор школи. Україна”. – 2008. – 26 лютого // <http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=1022>.
2. Додаток до рішення колегії МОН. Галузева програма впровадження профільного навчання на 2008-2010 роки від 24.04. 2008р. № 4/11-2 // <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=laws/education/average/4>.
3. Інформація про результати зовнішнього незалежного оцінювання з математики //УЦОЯО. – 2008. – 19 травня // <http://www.testportal.gov.ua/index.php/text/text/264/>.
4. Соціологічне дослідження “Система освіти в оцінках громадян України”. Інститут соціальних технологій на замовлення спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Світового банку “Рівний доступ до якісної освіти в Україні” // К., 2008 // <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі. Інститут педагогіки АПН України // Протокол № 6 від 05.06.03 р.
6. Хуторской А. В. Индивидуализация и профильность обучения в старшей школе // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2003. – 20 апреля // <http://www.eidos.ru/journal/2003/0420-01.htm>.
7. Дорофеев Г. В., Кузнецова Л. В., Седова Е. А. Профилированная школа в концепции школьного математического образования // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2003. – 15 апреля // <http://www.eidos.ru/journal/2003/0415-02.htm>.

**УДК 373.3:51**

**С.О. Скворцова**

### **АДАПТАЦІЯ ШЕСТИРІЧНИХ ДІТЕЙ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

*У статті розглянуто поняття “адаптація”, проаналізовані умови успішної адаптації шестирічних дітей до навчання в школі. Досліджується вплив системи учбових*

*математичних завдань на успішність адаптації учнів першого класу. Запропоновано критерії побудови системи учбових задач, яка сприяє досягненню високого рівня адаптованості дітей.*

*A concept is considered in the article “adaptation”, the terms of successful adaptation six-year-old children to teaching at school. Influencing of the system of educational mathematical tasks is explored on success of adaptation of studying first class. The criteria of construction of the system of educational tasks are offered, that promotes to achievement of high level of adaptations children.*

Згідно постанови Кабінету Міністрів України “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів України на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”, на сучасному етапі розвитку школи відбувається реформування системи освіти. Метою шкільної реформи є створення комфортних умов для навчання дітей, які максимально ефективно забезпечують розвиток не лише розумових і моральних якостей особистості дитини, але й її фізичного здоров'я.

Між тим, у наш час все більша кількість дітей молодшого шкільного віку відчуває нестійкі, дискомфортні стани, які утруднюють виконання шкільних вимог, мають труднощі у спілкуванні з педагогами та однолітками, тобто виявляється шкільна дезадаптація.

Під “шкільною адаптацією” розуміють процес пристосування дитини до умов шкільного життя, до його норм і вимог, до активної пізнавальної діяльності, засвоєння необхідних учбових знань і навиків, повноцінного опанування картини світу. Шкільна адаптація – складний процес, який поєднує у собі адаптацію функціональну, навчальну та соціально-психологічну. Під функціональною адаптацією розуміється пристосування особистості дитини до виконання обов'язків, зумовлених функціональним призначенням навчальної діяльності. Під навчальною – пристосування до умов навчання в освітніх закладах; як активне входження і пристосування особистості до нової системи організації та контролю навчання, до навантажень нового ритму і режиму життєдіяльності. Соціально-психологічну адаптацію вчені визначають як найбільш оптимальне пристосування дитячої психіки до умов шкільного середовища шляхом засвоєння і прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих у даному середовищі. О.Боделан виділяє рівні адаптаційних можливостей молодших школярів залежно від особливостей розвитку мотиваційної, емоційно-вольової сфери, комунікативних і пізнавальних процесів. Згідно її даним дітей можна поділити на три умовні групи: 27,3% з високим рівнем психологічної адаптації до учбової діяльності; 50% – з середнім і 22,7% – з низьким.

Результат адаптації – адаптивність, яка є системою якостей особистості, умінь і навиків, що забезпечують успішність подальшої життєдіяльності. Учені пояснюють успішність адаптації дітей до школи різними чинниками, як зовнішніми соціально-психологічними, так і внутрішніми, які пов'язані з індивідуальними особливостями розвитку особистості дитини. Очевидно, діти далеко не однаково легко “уживаються” в нові умови. В ході дослідження Г.М.Чуткиної було виявлено три рівні адаптації дітей до школи.

*Високий рівень адаптації.* Першокласник позитивно відноситься до школи, вимоги, що пред'являються, сприймає адекватно; учбовий матеріал засвоює легко, глибоко і повно опановує програмним матеріалом; вирішує ускладнені задачі; старанний, уважно слухає вказівки, пояснення вчителя, виконує доручення без зовнішнього контролю; виявляє велику цікавість до самостійної учбової роботи, готується до всіх уроків, суспільні доручення виконує охоче і сумлінно, займає в класі сприятливе статусне положення.

*Середній рівень адаптації.* Першокласник позитивно відноситься до школи, її відвідування не викликають у нього негативних переживань, розуміє учбовий матеріал, якщо вчитель висловлює його детально і наочно, засвоює основний зміст учбових програм, самостійно вирішує типові задачі; зосереджений і уважний при виконанні завдань, доручень, вказівок учителя, за умов контролю з боку дорослого; буває зосереджений тільки тоді, коли

зайнятий чимось для нього цікавим; готується до уроків і виконує домашнє завдання майже завжди, суспільні доручення виконує сумлінно, дружить з багатьма однокласниками.

*Низький рівень адаптації.* Першокласник негативно або індеферентно відноситься до школи, нерідко скарги на здоров'я, домінує пригнічений настрій, спостерігаються порушення дисципліни, навчальний матеріал засвоюється фрагментарно, самостійна робота з підручником утруднена, при виконанні самостійних учбових завдань не виявляє цікавості, до уроків готується нерегулярно, йому необхідні постійний контроль, систематичні нагадування і спонуки з боку вчителя і батьків, зберігає працездатність і увагу за умов тривалих пауз для відпочинку, для розуміння нового і виконання навчальних завдань за зразком вимагає значної допомоги вчителя і батьків, суспільні доручення виконує під контролем, без особливого бажання, пасивний, близьких друзів не має, знає по іменах і прізвищах лише частину однокласників.

Задачею шкільного вчителя є досягнення високого рівня адаптованості кожної окремої дитини. Г.Чуткиною встановлені чинники, що обумовлюють високий рівень адаптації (сприятливі чинники соціального мікросередовища): повна сім'я; високий рівень освіти батька; високий рівень освіти матері; правильні методи виховання в сім'ї; відсутність конфліктної ситуації через алкоголізм в сім'ї; відсутність конфліктної ситуації в сім'ї; позитивний стиль відношення до дітей вчителя підготовчого класу; позитивний стиль відношення до дітей вчителя першого класу; функціональна готовність до навчання в школі; сприятливий статус дитини в групі до надходження в перший клас; задоволеність в спілкуванні з дорослими; адекватне усвідомлення свого положення в групі однолітків.

Схожого підходу притримуються Е.Александровська, Н.Кантаністова та ін. Серед сфер життєдіяльності дитини в школі, пристосування до яких необхідне на даному віковому етапі, психологи виділяють: 1) оволодіння навиками учбової діяльності; 2) придбання дружніх контактів з однокласниками; 3) встановлення довірчих відносин з учителем; 4) формування адекватної поведінки.

Між тим, ці автори не виокремлюють ще один чинник успішної адаптації – навчальну мотивацію. Аналіз досліджень з області педагогічної психології дозволяє говорити, що висока позитивна мотивація може виконувати роль компенсаторного чинника у разі недостатньо високих спеціальних здібностей або недостатнього запасу в учня необхідних знань, умінь і навиків. Але, ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність або низьку учбову мотивацію і, таким чином, не може привести до високої успішності учбової діяльності та адаптації.

Вивчаючи процес адаптації молодших школярів, Г.Бурменська, О.Карabanова, А.Лідерс виділяють причини непристосованості учнів до шкільних умов життя. Основними формами дезадаптації виступають, на думку учених, несформованість елементів і навиків учбової діяльності і мотивації навчання, нездатність до довільної регуляції поведінки і діяльності, особливості сімейного виховання (гіпоопіка або гіперопіка), невміння пристосуватися до темпу шкільного життя. На подібні причини шкільної дезадаптації вказує в своєму дослідженні Е.Новікова. Автор, аналізуючи природу шкільної дезадаптації, визначає її причини і звертає увагу на різні форми порушення адаптації до школи. Одна з форм шкільної дезадаптації учнів молодшої школи пов'язана з особливостями їх учбової діяльності. Наступна форма порушення адаптації молодшого школяра пов'язана із специфікою їх вікового розвитку. Зміна провідного виду діяльності – з ігрової на учбову – вимагає зміни мотиваційної сфери. Несформованість у дитини учбової мотивації приводить до збереження мотивації ігрової (В.І.Войтко, Ю.З.Гильбух).

Таким чином, як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, адаптація до навчання не вважається повною, якщо особистість, по-перше, не досягла оптимального поєднання своїх характеристик, необхідних для виконання навчальної роботи, по-друге, не відбулась її комунікативна адаптація до колективу і, по-третє, не повністю адекватним є ставлення до вимог вчителя.



Слід зазначити, що дослідження М.Безруких, С.Єфимової довели, що основною передумовою успішної адаптації шестирічних дітей до шкільного навчання є відповідність змісту, методів, засобів та організації навчання їх психофізіологічним та психологічним особливостям, пізнавальним можливостям. Але, на жаль, розробці системи навчальних завдань, які забезпечують включення дитини у процес навчання, створюючи умови успішної адаптації у психолого-педагогічних дослідженнях як вітчизняних, так і російських учених, не приділено належної уваги.

Метою статті є визначення впливу системи навчальних завдань на успішність адаптації молодших школярів до процесу навчання на уроках математики в 1-му класі.

У нашому дослідженні ми вивчали вплив включення дітей у навчальну діяльність із перших кроків навчання в школі. Особливу увагу було зосереджено на створенні системи навчальних завдань, засобом яких формувалися програмні знання, вміння та навички. Основною ідеєю у розробці такої системи є забезпечення досягнення успіху у розв'язанні завдання кожною дитиною, що можливо за умов:

1. Забезпечення розтягнення у часі вивчення певного питання програми:

1) включення підготовчих завдань заздалегідь до вивчення окремого питання; поступове їх ускладнення;

2) ознайомлення із новим матеріалом через аналіз процесу розв'язування завдань, що пропонувалися на підготовчому етапі, результатом якого є формулювання висновків щодо нового теоретичного матеріалу, або ознайомлення із новим матеріалом через ускладнення чи "продовження" підготовчої вправи.

3) безперервне повторення вивченого питання під час розгляду інших тем.

2. Подання певної кількості однотипових завдань за змістом, але різноманітних за формою;

3. Залучення різноманітних чинників, що викликають у дітей позитивні емоції:

1) цікаві, яскраві ілюстрації до завдань; малюнки, що можна охопити єдиним зором, не витрачаючи зусиль на їх розглядання;

2) створення певного емоційного стану під час подання завдань: включення завдання в ігрову діяльність; заохочення до змагальної діяльності; реалізація можливості ролівої участі у навчальному процесі (роль консультанта, контролера) тощо;

3) створення умов досягнення успіху у виконанні завдання кожним учнем: допомога вчителя, картки-підказки, розгляд аналогічних вправ, що виконано тощо.

Переживання успіху дитиною є могутнім стимулом для формування внутрішньої позитивної мотивації навчання, що є найважливішим чинником успішної адаптації.

Запропоновані умови реалізовані у системах навчальних завдань, що подані у зошитах із друкованою основою з математики для 1-го класу. Ці зошити були застосовані у експериментальному навчанні у ЗОШ I-III ступенів "Ніка-М" м. Одеси з 2000 по 2008 роки. Нами одержано наступні експериментальні дані: за свідченнями батьків, близько 90% першокласників уже до кінця I-го семестру із бажанням відвідували школу, за опитуванням дітей – в 98% уроки математики були найулюбленішими, причому цей факт спостерігався як у здатних до математики учнів, так і у мало здатних. Інтерес до уроків математики діти пояснювали цікавими завданнями; можливістю їх виконувати самостійно, працювати у власному темпі; можливістю позмагатися із товаришами, допомогти або перевірити інших учнів тощо. Таким чином, незважаючи на високий темп уроку, виконання великої кількості завдань протягом уроку, діти із заохоченням відвідують уроки математики, бажать нею займатися, в них формується інтерес не до зовнішніх атрибутів уроку математики, а власно, до виконання математичних завдань, що, у свою чергу, сприяє формуванню адаптованості до навчання. Перспективним напрямком розробки цієї проблеми є застосування розроблених умов створення системи навчальних завдань на матеріалі інших навчальних предметів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Александровская Е. Критерии социально-психологической адаптации детей к школе // Проблемы адаптации и гигиены детей и подростков / Под ред. Г.Н.Сердюковской, С.М.Громбаха. – М., 1983. – С. 35 – 37.
2. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу: Уч. пособие для студентов высшего и среднего пед. уч.заведения. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 248 с.
3. Венгер Л.А. Шестилетние дети // Перемены. – 2000. – №1. – С.112-124.
4. Новикова В.П. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста // Актуальные вопросы подготовки детей к школе. – М.: АПН СССР, 1995. – С. 59-64.
5. Лидерс А.Г. Руководство к тесту Герхарда Витцлака “Диагностика уровня развития поступающих в начальную школу”. – М. – О., 1998. – 56 с.
6. Погуба Т.І. Особливості психолого-педагогічної адаптації молодших школярів до навчання в основній школі // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми. – К., 2004. – С.276-279.
7. Психологическая адаптация личности. Анализ. Теория. Практика / А.А.Реан, А.Р.Кудашев, А.А.Баранов. – С-Пб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.
8. Тализина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 288с.

УДК 37.02

І.І. Смагін

### **“ЗОВНІШНІ” ТА “ВНУТРІШНІ” ЧИННИКИ В ПРАКТИЦІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ З ПРАВОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У ХІХ СТОЛІТТІ**

*Аналізуються основні чинники, що суттєво вплинули на розвиток шкільних підручників з правознавства у ХІХ ст. Виокремлено три етапи у процесі підручникотворення з шкільних правових предметів у ХІХ ст.*

*Basic factors which have influenced to the development of School Textbooks of Science of Law in the XIX century are analyzed. Three stages of the process of Making School Textbooks of Science of Law in the XIX century are defined.*

Проблеми сучасного підручникотворення у сфері шкільних суспільних предметів актуалізували пошуки так званих “зовнішніх” і “внутрішніх” чинників, що впливають на якість навчальної книги. Автори літератури з основ правознавства для вітчизняної середньої школи повинні враховувати цей вплив на результати своєї роботи. Оскільки шкільна правова освіта виникла та інтенсивно розвивалася у ХІХ ст., то аналіз тенденцій у підручникотворенні протягом цього історичного періоду буде плідним для історико-порівняльного аналізу в зазначеному контексті.

У вітчизняній педагогічній науці дослідження проблем шкільних суспільствознавчих предметів та відповідних підручників обмежувалося, як правило, історичними навчальними курсами (В.М. Бернадський, Л.П. Бущик, Ш.І. Ганелін, П.Д. Єрик, Ф.П. Коровкін, О.І. Пометун та ін.). Ми ж звертаємо увагу на правові навчальні предмети та на відповідні підручники, які спільно з історією формували світогляд людини і громадянина в процесі шкільного навчання. Саме до згаданих предметів у досліджуваному історичному періоді відносили шкільні курси обов’язків (“должностей”) людини і громадянина, правознавства і законодавства.

Проблеми шкільних правознавчих навчальних книг фрагментарно досліджені у контексті історії середньої освіти кінця ХVІІІ – початку ХХ ст. у працях С.В. Рождественського та Г.К. Шміда, в публікаціях В.Г. Графського, О.І. Каменєва,

М.І. Карєєва, С.В. Кодана, В.М. Коровкіна, М.С. Лалаєва, К.Й. Малковського, В.М. Пристенського, О.Г. Станілавського, В.А. Томсінова. Але тенденції підручникотворення з правознавства, визначення основних його етапів та аналіз впливу різноманітних чинників на якість навчальної правової книги у ХІХ ст. залишилися поза увагою дослідників. Вирішенню цього завдання і присвячена наша стаття.

Аналіз педагогічної літератури з історії вітчизняної середньої освіти ХІХ ст. (Ш.І. Ганелін, Н.К. Гуркіна, Г.Є. Жураківський, М.С. Поліщук, Т.В. Сухенко, М.В. Чехов та ін.), з історії логіки та філософії (В.Ф. Асмус, В.О. Бажанов, І.М. Грифцова, І.О. Демірська, Е.В. Ільєнков, О.О. Маковельський, В.С. Шубінський та ін.) дає нам можливість виокремити основні чинники, вплив яких на підручникотворення з суспільствознавчих навчальних предметів був значимим протягом усього досліджуваного періоду. Серед них “зовнішні”: вплив на якість навчальних суспільствознавчих книг державної освітньої політики, пануюча ідеологія, стан розвитку правової науки, суспільний запит на правову освіту, поліграфічні можливості; та “внутрішні”: вплив на підручник методики навчання предмета, наявність визначених критеріїв до навчальної книги, літературний талант автора.

На нашу думку, з урахуванням зазначених основних чинників, шкільне підручникотворення з правових предметів у ХІХ ст. у своєму становленні та розвитку пройшло три етапи: 1804–1828 рр., 30-і р. ХІХ ст. – 1871 р., 1889 р. – до початку ХХ ст.

Щодо першого етапу, то його початок окреслений уведенням у 1804 р. Статуту навчальних закладів, який впроваджував у гімназіях викладання природного і народного права та політичної економії, а закінчення пов’язане зі скасуванням викладання правознавчих предметів у зв’язку з реорганізацією гімназій за новим гімназійним статутом від 5 грудня 1828 р. Теоретичною основою правознавчих шкільних курсів та відповідних навчальних книг на цьому етапі стали панівні в той час ідеї природного права. Підручником, який опредметнював у собі зовнішні виклики та відповідні часові внутрішні підходи, стала книга Олександра Петровича Куніцина “Право природне” [3].

Автор книги – відомий філософ і юрист першої половини ХІХ ст., який викладав ліцеїстам у Царському Селі суспільствознавчий курс у складі: логіки, психології, етики, права природного приватного, права природного публічного, права народного, права цивільного російського, політичної економії, фінансів [1: 140]. На відкритті ліцею в 1811 році О.П. Куніцин проголосив промову “Настанови вихованцям”, в якій розкрив сутність правової ліцейської освіти: “Здесь сообщены вам будут сведения, нужные для гражданина, необходимые для государственного человека, полезные для воина. Наука общежития есть первый предмет воспитания... Вам раскрыт будет состав гражданского общества; разбирая части сего многосложного здания, вы увидите, что ни подданные без повиновения, ни граждане без точного исполнения должностей своих, ни общество без единодушия членов его благоденствовать не могут...” [1: 141–145]. Фактично – це озвучені складові суспільствознавчої освіти на основі ідей природного права.

У своєму підручнику він акцентував увагу на тому, що природне право знаходиться в тісному зв’язку з етикою, політикою, позитивним правом, філософією позитивного права. Саме тому зазначені складові визначалися ним основою суспільствознавчої освіти [6: 204].

Аналіз тексту підручника О.П.Куніцина дає можливість ознайомитися з основними підходами до теорії навчальної книги з правознавства початку ХІХ ст. та зі змістовими складовими цього навчального предмета.

Структурно підручник складався з двох книг, у першій з яких характеризувалося чисте право в двох складових: безумовне право (головні джерела права, права людини від народження (право існування, право діяти, право досягати добробуту) та умовне право (похідні права, володіння, загальні положення про договори, окремі види договорів).

У вступі автор зауважує про дотримання ним вимог щодо розумного обсягу підручника та про авторське вирішення проблеми визначення та вживання правових понять і дефініцій, які не мали на той час усталеного перекладу російською мовою [3]. Тому значення навчальних понять автор наводить у глосарії в кінці другої частини книги.

Друга книга висвітлювала прикладне право, в межах якого автор у чотирьох частинах виклав поняття про загальне суспільне, про сімейне та про державне право. В частині книги, присвяченій державному праву, О.П. Куніцин відносно доступною мовою охарактеризував державне безумовне право (цілі держави, суспільний договір, договір підданства, законодавчу владу, виконавчу владу, судову владу тощо), державне умовне право (демократичний спосіб правління, аристократичний спосіб правління, монархічний спосіб правління), народне право (права народів у безумовному стані, права народів в умовному стані за умов: завоювання, народних договорів, посольств, війн).

Відображаючи зміст навчального предмета, книга О.П. Куніцина є своєрідним зразком підручникотворення, у якому автор намагався дотримуватися певних принципів, які пізніше сформулював академік М.І. Фусс: писати підручник необхідно за обдуманим планом, викладати в ньому основи науки потрібно за сучасним станом її розвитку, текстовий матеріал навчальної книги необхідно подавати логічно обґрунтовано [7: 63].

Аналізуючи книгу О.П. Куніцина, зауважимо, що зміст і структура підручника певною мірою залежали від панівної методики навчання предмета. Оскільки у першій половині XIX ст. закріпилася методика навчання суспільствознавчих предметів, заснована на читанні підручника і репродукції учнями матеріалу в процесі бесіди на основі питань вчителя, то й навчальні книги з правознавства, в першу чергу, розроблялися як носії інформації з предмета. Саме тому основним критерієм якості навчальної книги був літературний талант автора, який міг зрозумілими словами, яскраво й образно, сформулювати складні абстрактні поняття.

Таким чином, на першому етапі основний “зовнішній” вплив на процеси творення навчальних книг здійснювали популярні в науці та в ідеології реформування системи державного управління ідеї природного права. Це відобразилося у навчальних предметах (природне приватне право, природне публічне право, народне право), і підручниках (наприклад, книга О.П. Куніцина). Зміст навчального курсу був переважно філософсько-правовим, тому підручники були складними для розуміння і значними за обсягом. Одні й ті самі навчальні книги використовувалися і в закладах середньої освіти, і у вищих навчальних закладах.

Після повстання декабристів природне право було остаточно виключене з навчальних програм закладів середньої освіти, а навчальні книги, побудовані на цій основі (О.П. Куніцина, І.П. Пніна) були заборонені.

Другий етап розвитку підручникотворення з правознавства був спричинений суспільним запитом на правову освіту в другій третині XIX ст. Це змусило владу впровадити в системі середньої освіти новий прикладний курс законодавства, який за структурою відповідав вітчизняній системі законодавства. Прикладом найбільш популярного підручника законодавства стала книга професора С.-Петербурзького університету М.Ф. Рождественського, яку 30 грудня 1848 року міністр народної освіти дозволив використовувати в навчальному процесі [5]. Відповідаючи вимогам затвердженої навчальної програми К.О. Неволіна, книга М.Ф. Рождественського (ми аналізували її четверте видання) обсягом у 692 сторінки (231 параграф) була об’ємною і складною за змістом. У ній наводилося поняття законодавства, визначено складові частини російського законодавства, охарактеризовано його джерела в цілому та особливості правових джерел окремих територій імперії зокрема. В книзі знайшов відображення опис допоміжних наук російського законодавства.

Перша частина підручника була присвячена державним законам Російської імперії, в контексті яких характеризувалася система державної влади, система органів державного управління та державна служба. Був розділ, присвячений податкам і зборам відповідно до станів, та здійснена нормативна характеристика всіх станів імперії [5].

Друга частина підручника характеризувала цивільні закони, в контексті яких вивчалися сімейні правовідносини, право власності, зобов’язальне та спадкове право,

договірне право. Останні частини книги аналізували питання цивільно-правової відповідальності, цивільне судочинство, кримінальні закони та кримінальний процес.

Даний підручник у навчальному процесі реалізовував лише інформативну функцію і був занадто об'ємним та складним для розуміння учнів четвертих-п'ятих класів гімназій. Навчальна книга не містила необхідного методичного апарату для організації ефективної роботи з текстом на уроках і тому основною формою роботи з нею було читання матеріалу параграфів та переказ прочитаного.

Цей етап в історії навчальних правознавчих книг характеризувався позитивістсько-прикладною спрямованістю правової освіти в умовах ідеологічної реакції, що відобразилося і в навчальній програмі, і в підручниках (наприклад, книга М.Ф. Рождественського). Але значний обсяг і складність нормативного програмного матеріалу та методична недосконалість підручника, який перетворився на конспект Зводу законів імперії спричинили відторгнення законознавства педагогічною громадськістю.

Третій етап у розвитку підручникотворення з правових шкільних предметів пов'язаний з викладанням курсу законознавства у кадетських корпусах на основі нової програми та підготовленого професором Військово-юридичної академії О.О. Мушніковим підручника [4]. Головне завдання своєї роботи О.О. Мушніков бачив у необхідності визначення змісту морально-правових понять. Він був одним із перших російських учених, які здійснили спробу пояснити етимологію та співвіднесення понять “етика”, “мораль”, “моральність”. Він визначив етику як науку про “моральні закони”, які не встановлюються людиною за бажаннями, але виводяться з загальних уявлень про добро і зло, які беруть початок з притаманного людині від народження морального почуття, що спонукає людину до добра і відмежовує від зла [2: 812].

У першій частині програма курсу законознавства та підручник О.О. Мушнікова передбачали ознайомлення кадетів з основами вчення про мораль, моральні обов'язки людини, другий розділ передбачав засвоєння кадетами елементарних знань про право, а на заключному етапі – про основні риси організації сімейних відносин, відносин у громадянському суспільстві та в державі.

В останньому розділі розглядалися такі елементи держави як вища влада, територія держави, народ; давалися основні поняття про діяльність держави в законодавчій, адміністративній та судовій сферах. Коментувалися основні державні та законодавчі акти. В розділі про адміністративну діяльність детально розглядалися організація й функції поліції та армії.

У 1894 році програма була доопрацьована та відповідно з нею здійснювалося перевидання підручника О.О. Мушнікова [4], який складався з трьох розділів: про основи моралі, про основи правознавства, про форми суспільного життя. За обсягом та за змістом цей підручник відповідав завданням правової освіти та вікові учнів.

Оскільки викладачі були зобов'язані давати вихованцям не тільки знання, а й формувати в них правові навички і вміння, то підручник О.О. Мушнікова виконував не лише інформативну, а й систематизуючу та організаційно-процесуальну (за В.Г. Бейлінсоном) функції і став необхідним елементом нової методики навчання правознавства.

Таким чином, на третьому етапі розвитку підручникотворення в ХІХ ст. навчальна програма та підручники передбачали поєднання теоретичних знань з курсу теорії та історії держави і права з прикладними знаннями з різних галузей законодавства. Крім формування знань, підручник повинен був допомагати вчителю формувати вміння і навички у правовій сфері.

Порівнюючи “зовнішні” чинники впливу на навчальну літературу на трьох етапах протягом століття (табл. 1), зауважимо, що найвагомішими були зміни в освітній ідеології держави та в стані розвитку правової науки. Такі чинники, як суспільний запит на правову освіту та поліграфічні можливості суттєво на зазначений процес не впливали. А от зміна провідних наукових концепцій у поєднанні з державною ідеологією призвели до трансформації курсу правознавства в курс законознавства, що потягнуло за собою зміну

навчальної програми, значне зростання програмного обсягу знань і, відповідно, збільшення кількості сторінок у підручниках (табл. 2).

Таблиця 1.

**Вплив “зовнішніх” чинників на підручники з правових предметів на трьох етапах підручникотворення в XIX ст.**

Етап	Автор та назва книги (мовою оригіналу)	Державна освітня політика та освітня ідеологія	Соціальне замовлення на правову освіту та спрямованість підручника		Стан розвитку правової науки та назва і зміст предмета й підручника		Поліграфічні можливості
			Філософсько-правова спрямованість книги	Прикладна спрямованість книги	Панівна концепція природного права, що вплинуло на назву (“правознавство”), зміст і структуру навчального предмета	Зміст відповідний теорії природного права	
I	<i>А.П. Куницин</i> Право естественное (Т.1. – 1818; Т. 2. – 1820)	Період ліберальних освітніх реформ	Філософсько-правова спрямованість книги	Підготовка випускників навчальних закладів до державної служби	Панівна концепція природного права, що вплинуло на назву (“правознавство”), зміст і структуру навчального предмета	Зміст відповідний теорії природного права	Текстовий друк з можливостями включення таблиць та чорно-білих ілюстрацій
II	<i>Н.Ф. Рождественский</i> Руководство к Российским законам (1848)	Період політичної реакції та жорсткої цензури	Прикладна спрямованість книги		Панівна концепція позитивного права, що вплинуло на назву (“закознавство”), зміст і структуру навчального предмета	Зміст відповідний Зводу законів Російської імперії	
III	<i>А.А. Мушников</i> Основные понятия о нравственности, праве и общежитии. Курс законоведения для кадетских корпусов (1894)	Період часткової лібералізації політичного життя та системних освітніх реформ і контрреформ	Теоретично-прикладна спрямованість книги		Зміст на базі поєднання основ теорії держави і права з основами державного права та галузевим законодавством		

Таблиця 2.

**Вплив “внутрішніх” чинників на підручники з правових предметів на трьох етапах підручникотворення в XIX ст.**

Етап	Автор та назва книги (мовою оригіналу)	Рік видання	Кількість сторінок видання	Методика навчання і функції підручника	Відповідність віковим учнів	Мова
I	<i>А.П. Куницин</i> Право естественное	Т.1. – 1818	135	Методика, спрямована на репродукцію знань і виключно інформативна функція підручника	Книга використовувалася одночасно і в закладах середньої, і в закладах вищої освіти	Складна для розуміння, значна кількість філософських понять
		Т. 2. – 1820	164		Книга використовувалася одночасно і в закладах середньої, і в закладах вищої освіти	Складна для розуміння, значна кількість правових канцеляризмів
II	<i>Н.Ф. Рождественский</i> Руководство к Российским законам	1848	509		Книга була написана для учнів кадетських корпусів і розрахована на їхній вік	Проста для розуміння та адаптована до віку учнів
III	<i>А.А. Мушников</i> Основные понятия о нравственности, праве и общежитии. Курс законоведения для кадетских корпусов.	1894	144	Методика, спрямована на репродукцію знань та формування практичних вмінь і навичок. Підручник виконував інформативну, систематизуючу та організаційно-процесуальну функції		

Щодо “внутрішніх” чинників (табл. 2), то з метою коректного порівняння ми аналізували книги найбільш відомих у свій час та популярних авторів (О.П. Куніцина, М.Ф. Рождественського, О.О. Мушнікова), щодо літературного таланту яких у сфері популяризації правових знань немає жодних сумнівів.

Очевидно, що на обсяг навчальної книги впливають зміст навчальної програми та завдання курсу, але протягом аналізованих трьох хронологічних етапів ми бачимо позитивну тенденцію до зменшення обсягу підручника: 299, 509, 144 сторінки. На кінець XIX ст. біля двохсот сторінок були оптимальними для правознавчої навчальної книги. Суттєвий вплив на якість книги здійснює методика навчання. Репродуктивне відтворення інформації учнями перетворює підручник виключно в “джерело знань”. Використання навчальної книги на уроці як засобу організації навчальної роботи призвело на початку XX ст. до відмови від академізму у викладенні навчальної інформації та до появи в підручниках методичного апарату.

Зрозуміло, що концептуальні наукові засади предмета значно впливають на мову, якою викладено навчальний матеріал. Якщо на початку століття шкільне правознавство – це адаптований філософсько-правовий курс природного права, який містив значну кількість складних філософських понять, то в середині століття – це прикладний курс закознавства зі значною кількістю канцеляризмів та нормативних визначень і дефініцій у тексті книги. Поява підручника О.О. Мушнікова, відповідно до програми К.Д. Кавеліна побудованого на поєднанні основ теорії держави і права з основами державного права та галузевим законодавством, дало можливість адаптувати мову викладення до віку учнів.

Таким чином, аналіз “зовнішніх” і “внутрішніх” чинників, які суттєво вплинули на підручникотворення з правових шкільних предметів у XIX ст. дає можливість визначити, що найвагомішими з них були зміни в освітній ідеології держави та в стані розвитку правової науки, пануюча методика навчання та нечіткість критеріїв до навчальної книги як до літературного жанру.

Хоча сьогодні на якість підручників з правознавства значно впливають зміни в соціальному замовленні на підготовку випускника школи та поліграфічні можливості друку, зазначені вище чинники потрібно і в наш час брати до уваги освітянським функціонерам та авторам підручників і посібників з правознавчих шкільних предметів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.(до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
2. Гусейнов А.А. История этических учений. Учебник. – М.: Гардарики, 2003. – 911 с.
3. Куницин А.П. Право естественное. В 2-х книгах. – Т.1. – С-Пб.: Тип. Иоаннесова, 1818. – 135 с.; Т.2. – С-Пб.: Тип. Иоаннесова, 1820. – 164 с.
4. Мушников А.А. Основные понятия о нравственности, праве и общежитии. Курс законоведения для кадетских корпусов. – С-Пб., 1889. – 292 с.; 2-е испр. изд. – С-Пб.: Тип. М. Стасюлевича, 1894. – 144 с.
5. Руководство к российским законам / Сост.: Н. Рождественский, э.-орд. проф. С.-Петербур. ун-та, д-р законоведения. – С-Пб.: Тип. Э. Праца, 1848. – 509 с.; Изд. 2-е доп. – С-Пб.: Тип. Э. Праца, 1849. – 623 с.; Изд. 3-е доп. – С-Пб.: Тип. Э. Праца, 1850. – 674 с.; Изд. 4-е доп. – С-Пб.: Тип. Э. Праца, 1851. – 692 с.
6. Русские просветители (от Радищева до декабристов). Собр. произвед. в двух томах / Под ред. И.Я. Щипанова. – Т.2. – М.: Мысль, 1966. – 477 с.
7. Шмид Г.К. История средних учебных заведений в России. Пер. с нем. А.Ф. Нейлисова. – С-Пб.: Типография В.С. Балашева, 1878. – 684 с.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ**

*Статтю присвячено використанню інтерактивних методів навчання української мови в старших класах. У ній виділені критерії застосування інтерактивних методів навчання в старших класах; з'ясовані основні ознаки інтерактивних методів навчання української мови.*

*Clause is devoted to use of interactive methods of training of the Ukrainian language in the senior classes. In it the criteria of the use of interactive methods of training in the senior classes are allocated; the major importances of interactive methods of training of the Ukrainian language are determined.*

Сучасний життєвий простір формує соціальне замовлення, що полягає у вихованні високоосвічених творчих особистостей, які б могли застосувати і вдосконалювати набуті знання в будь-якій життєвій ситуації. З цього випливає головна мета педагогічної діяльності, що полягає в спрямуванні навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей кожного учня.

Розв'язання цих проблем можливе лише на основі запровадження нових педагогічних технологій, спрямованих на розвиток творчих сил, здібностей та нахилів особистості. Для організації ефективної навчально-виховної роботи вчителю треба звернутися до застосування інноваційної діяльності, що передбачає застосування ефективних методів навчання.

Дослідженню інтерактивних методів присвячено студії вітчизняних педагогів Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Щербини та інших. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках української мови описано в роботі Л. Варзацької, Л. Кратасюк. Використання інтерактивних методів навчання в старших класах природничо-математичного профілю висвітлено О. Горошкіною. Однак відсутні системні дослідження, у яких було б визначення своєрідності застосування інтерактивних методів у навчанні української мови, їх місце, значення, виділено їх переваги, недоліки, що давало б змогу вчителям-словесникам ефективно використовувати інтерактивні методи на уроці.

Мета статті полягає у спробі визначити роль, місце, значення інтерактивних методів навчання української мови в старших класах.

Завдання полягають у висвітленні своєрідності використання інтерактивних методів навчання української мови в старших класах; виділенні критеріїв застосування інтерактивних методів навчання в старших класах; з'ясуванні основних ознак інтерактивних методів навчання української мови.

Логіка дослідження вимагала з'ясування суті ключових понять, зокрема інтерактив, інтерактивне навчання, інтерактивний метод.

Слово “інтерактив” походить з англійського від слова “interact”. Словник іноземних мов визначає “inter” – це “взаємний”, “act” – “діяти” [6: 67]. З цього випливає: інтерактивний означає такий, що здатний взаємодіяти або знаходиться в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (учителем, іншими суб'єктами навчального процесу) або чим-небудь (комп'ютером). Отже, інтерактивне навчання – це діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя і учня, учня та учнів.

Використання інтерактивних методів навчання сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу.



Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності з цілком конкретною метою. Одна з таких цілей – створення комфортних умов навчання, таких, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі учні виявляються залученими до процесу пізнання, вони мають змогу дискутувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок, іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки одержувати нові знання, а розвиває пізнавальну діяльність.

Як зазначають Л.Варзацька, Л.Кратасюк, інтерактивні технології на уроках української мови є важливим складником особистісно зорієнтованого розвивального навчання. Учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчально-виховного процесу. Вони спільно визначають *мету діяльності, об'єкт, суб'єкт, засоби діяльності, результати навчання*. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, унаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів. Учні усвідомлюють, чого вони досягли на певній сходинці пізнання, що вони знають, уміють, як виражають своє емоційне ставлення до об'єкта навчання, як збагатився їхній особистісний досвід творчої діяльності [1: 5].

Інтерактивна діяльність на уроках української мови припускає організацію й розвиток діалогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення проблем. Під час діалогового навчання учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на уроках організуються індивідуальна, групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, іде робота зі словниками та іншими джерелами інформації, використовуються творчі роботи. Рольові ігри створюють сприятливий психологічний та емоційний настрій співробітництва вчителя й учнів, розвивають чуттєвий і естетичний потенціал особистості. Головна мета застосування рольових ігор на уроках української мови полягає в розвитку в учнів риторичних здібностей, удосконаленні комунікативної компетентності.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, аніж у традиційному навчанні. Учням надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується конкретними правилами гри. Кожен учень обирає свою роль у грі, моделює проблемну ситуацію, шукає шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Учитель ознайомлює з правилами гри, дає поради стосовно розподілу ролей, підказки з метою прискорення проведення гри, організації обговорення.

Своєрідна риса інтерактивного навчання – використання власного досвіду учнями під час розв'язання проблемних питань. Їм надається максимальна свобода розумової діяльності при побудові логічних ланцюгів.

Поділяємо думку дослідників О. Пометун та Л. Пироженко про те, що інтерактивне навчання є сукупністю технологій. Автори розподіляють інтерактивні технології на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- інтерактивні технології колективно-групового навчання – технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу;
- інтерактивні технології кооперативного навчання (організація навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою: робота в парах, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);

- технології ситуативного моделювання – побудова навчального процесу за допомогою залучення учня до гри, передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються;
- технології опрацювання дискусійних питань – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання [3: 10].

На уроках української мови в старших класах здебільшого використання інтерактивних технологій кооперативного навчання, зокрема робота в малих групах, у парах та технологіях ситуативного моделювання, передусім ігрове моделювання явищ. Вони дають змогу учням розв'язувати складні проблеми, звільняючи учня від звичної ролі спостерігача у навчальному процесі. В інтерактивному навчанні учні навчають один одного. Робота в парах дає учням змогу висловлювати думки, обмінюватися ідеями в групі, лише потім виступати перед класом. Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; узяти інтерв'ю, визначити ставлення партнера до того чи іншого питання; зробити критичний аналіз роботи один одного тощо.

На думку І.Я. Жорової, ефективність упровадження інтерактивного навчання забезпечується організацією навчального процесу, яка складається з кількох етапів.

На підготовчому етапі формуються мікрогрупи. При цьому вчителю необхідно врахувати позитивний емоційний стан мікрогрупи, готовність учасників до співпраці під час вирішення навчальної проблеми, яка повинна спонукати учнів до пошукової діяльності, обміну власним досвідом, думками, розвивати вміння та навички самостійно працювати. У процесі спілкування учні виявляють не тільки знання предмета, а й уміння узагальнювати.

Наступний етап – презентація групових рішень – може бути організований по-різному, залежно від характеру взаємодії учасників груп (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно-взаємодіюча). Спільно-індивідуальна форма передбачає представлення результатів власної діяльності кожного учасника, обговорення та вибір доцільного варіанта. При спільно-послідовній – результат діяльності кожної групи є фрагментом, необхідним для побудови загальної відповіді. Спільно-взаємодіюча форма зумовлює вибір певних аспектів групових рішень, на основі яких приймається колективне.

На підсумковому етапі учні оцінюють, наскільки вдалося створити атмосферу співробітництва у групі, підбивають підсумки виконаної роботи [3: 10].

У роботі вчителів усе частіше використовуються такі інтерактивні методи, як “Мозковий штурм”, “Мікрофон”, “Ток-шоу”, “Суд” та ін.

Так, метою методу “Ток-шоу” є формування в учнів умінь публічного виступу та дискутування. Перевага цього методу полягає в тому, що учні привчаються відстоювати власну думку, дискутувати, ставити запитання. Учитель виконує роль ведучого: він оголошує тему дискусії, запрошує висловитися з порушеної проблеми “запрошених гостей”, надає слово “глядачам”, які можуть висловити власну думку або поставити запитання “запрошеним”. Ведучий має право поставити власні запитання, зупинити учня, який висловлюється.

Метод “Мікрофон” дає змогу висловити думку кожному учневі, відповідаючи по черзі на поставлене запитання. При цьому необхідно дотримуватися таких правил: говорити має право лише той учень, у якого в руках символічний мікрофон; відповіді не коментуються й не оцінюються зразу; у класі повинна бути повна тиша, коли хтось висловлюється. Не всі учні з першого разу братимуть “Мікрофон”, тому можна дозволити повторити вже сказане або сказати щось від себе. Цікавими для старшокласників є теми: “Школа моєї мрії”, “Пора прощання з дитинством”, “Професія – поклик душі”, “Якби я був директором школи”, “Є в коханні і будні, і свята” та ін.

Для старшокласників цікавим і корисним є метод “Навчаючи вчуся”, оскільки дає змогу залучити учнів до різних видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма, аудіювання. Після оголошення теми, мети завдань уроку вчитель роздає учням картки із завданням: самостійно ознайомитися з інформацією, що міститься на картках, щоб зрозуміти

її та передати в доступній формі іншим. Таким чином учні залучаються до читання мовчки, у процесі передачі інформації – до говоріння, письма, аудіювання.

О.Пометун визначає, що інтерактивними можна вважати методи навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії учнів у процесі навчання. Вони дають змогу на основі внеску кожного з учасників процесу навчання у спільну справу отримати нові знання й організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці [5: 11].

Отже, організація інтерактивного навчання в старших класах передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор. Спільне розв'язання проблеми до відповідної ситуації. Ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу вчителю стати лідером учнівського колективу.

Таким чином, інтерактивне навчання розвиває комунікативні уміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учнями, забезпечує виховне завдання. Використання інтерактивних методів надає можливості для організації ділової співпраці з метою вирішення поставленої проблеми.

Звичайно, у межах однієї статті важко висвітлити роль інтерактивних методів навчання, бо кожен з методів потребує чіткого поетапного виконання з обов'язковим прогнозуванням результатів навчання.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці методичних посібників для вчителів з проблем використання інтерактивних методів навчання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Варзацька Л., Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 5-18.
2. Горошкіна О.М. Інтерактивні методи навчання української мови // Освіта Донбасу. – 2004. – № 2. – С. 29-34.
3. Іванішева С. Форми та методи інтерактивного навчання // Початкова школа. – 2006. – № 3. – С. 9-11.
4. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів // Відкритий урок. – 2002. – № 5-6. – С. 7-10.
5. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С.10-15.
6. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы // Дайджест “Школа-парк”. – 2002. – № 1. – С. 67-69.

**УДК 373.5.016:53**

**С.М. Стадніченко**

### ***ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ УМІНЬ РОЗУМІННЯ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ***

*У статті розглянуто способи формування умінь розуміння навчального тексту. Виділено прийом, що полягає в аналізі змісту та побудові структурно-логічних схем.*

*In this article the expedients of formation of skills of understanding of the training text are considered. The reception of the analysis of the content and drawing up of a structural and logical schemes is allocated.*

Завдання навчити учнів розуміти навчальний текст має важливе значення для забезпечення неперервної освіти протягом усього життя людини. Спрямованість освітньої практики на комунікативну та інформаційно-смыслову компетенції як результат навчання викликає необхідність формування в учнів нового стилю мислення і базових якостей особистості, що забезпечать високий рівень сприймання, розуміння та об'єктивності підходу

до оточуючого інформаційного поля. При цьому для нового стилю мислення характерні відкритість, гнучкість, рефлексивність, усвідомлення багатозначності позицій і точок зору, альтернативності рішень. До базових якостей особистості віднесені критичне мислення, комунікативність, креативність, самостійність, толерантність, відповідальність за власний вибір і результати своєї діяльності.

Проте вивчення стану підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів до здійснення діяльності з навчальною літературою свідчить про те, що більшість школярів не має уявлень про техніку і прийоми осмислення природничо-наукового тексту, неусвідомлено застосовує розумові операції під час набуття знань. Однією з причин такого становища є відсутність належної уваги до даного аспекту учнівської роботи на уроках з боку вчителів та низький рівень самостійної практики в позаурочний час.

Результати спостережень вказують на те, що найбільш складними для учнів є завдання на переклад текстової інформації в аналітичну, графічну, схематичну форми і навпаки. Школярі не вмюють читати графіки, здобувати інформацію з таблиць, не володіють прийомами осмислення та узагальнення природничо-наукового тексту. Переважна більшість учнів не вміє характеризувати елементи знань (фізична величина, явище, закон, прилад) відповідно до узагальнених планів. Значні утруднення в них викликає аналіз змісту інформації.

Для розв'язання проблеми формування умінь розуміння навчального тексту існує широкий фонд теоретичних і експериментальних знань з філософської герменевтики, психології, педагогіки, психолінгвістики, семіотики, семантики та ін. дисциплін.

Проблеми змісту і структури підручників з фізики розглядаються у роботах О.І. Бугайова, Є.В. Коршака, О.І. Ляшенка, С.У. Гончаренка, П.С. Атаманчука, О.В.Сергеєва, Мартинюка М.Т., Н.Л.Сосницької, В.Ф. Савченко, Л.Ю.Благодаренко, М.В. Головка, В.І. Каленика та ін. До питання про розуміння навчального тексту зверталися А.А.Леонт'єв, І.Р.Гальперін, Л.Я. Зоріна, І.Я. Лернер, М.Н. Скаткін, С.Л. Рубінштейн та ін. У методиці навчання фізики формування умінь і навиків роботи з навчальною літературою досліджували А.В. Усова, А.О. Бобров, В.П. Сергієнко, Шарко В.Д., Терещук С.І., Шолохова Н.С. та ін.

Аналіз публікацій з проблеми формування умінь розуміння навчального тексту дає змогу стверджувати, що здебільшого прийоми в них розглядаються в традиційній системі навчання. У нашому дослідженні звернено увагу на реалізацію в навчальному процесі з фізики особистісно орієнтованого підходу.

Метою статті є відображення сутності та шляхів розв'язання проблеми формування умінь розуміння навчального тексту.

У психолого-педагогічній літературі пропонуються такі означення розуміння:

1. Розуміння – мислительний процес на виявлення істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності. Учні можуть досягти повного осмислення і розуміння навчального матеріалу шляхом аналізу, синтезу, порівняння, індукції, дедукції [8:130].

2. Розуміння – психологічний процес включення інформації до попереднього досвіду та знань, досягнення на цій основі смисла і значення події, факту, змісту, впливу [2:359].

У першому випадку – це компонент мислення, що вимагає виявлення та розкриття неявних питань і проблемних ситуацій на основі знань та прийомів, якими володіє учень. У другому – це, перш за все, встановлення внутріпредметних та міжпредметних зв'язків. Проте розуміння є обов'язковим процесом будь-якого рівня пізнання.

На основі узагальнення основних аспектів міжпредметної проблеми розуміння М.А.Кучеренко, Т.В.Ільєсов [4] сформулювали педагогічну категорію уміння розуміти навчальний текст на основі герменевтичного підходу: це рівень засвоєння складної дії або діяльності, що дозволяє індивіду свідомо з необхідним рівнем якості здійснювати розуміння текстів, як структурно організованого цілого в логіко-семантичних умовах на основі герменевтичного методологічного стандарту. Стандарт включає герменевтичні техніки та принципи, методики питання-відповідь, контекстний метод, спеціальні логічні, семіотичні й

психологічні засоби, що забезпечують дослідження семантичного і смислового поля тексту та його формалізацію.

В ієрархічну структуру розуміння природничо-наукового тексту на основі герметичного підходу входять елементи: усвідомлення учнями значення оволодіння вмінням; розуміння навчального тексту і мети текстової діяльності; пошук способів виконання даної дії або діяльності на основі специфічних методологічних засобів та власних пізнавальних стратегій; текстова діяльність методом проб і помилок; визначення найбільш раціональної послідовності виконання операцій, з яких складається дія або діяльність; творче виконання завдань і навиків текстової діяльності з усвідомленням не тільки мети, але й мотивів вибору, способів її досягнення; самоконтроль і самооцінка.

Шкільні підручники з фізики за характером відображення дійсності мають *емпіричні та теоретичні тексти*. За провідним методом викладу матеріалу в них подаються *репродуктивні, проблемні, програмовані, комплексні тексти*. Репродуктивні тексти високоінформативні, структурні, відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання. Проблемний текст подається у вигляді проблемного монологу, в якому з метою створення проблемних ситуацій висуваються суперечності, розв'язується проблема, аргументується логіка руху думки. У програмованому підручнику зміст подається частинами, а засвоєння кожного "кроку" інформації перевіряється контрольними запитаннями. Комплексний текст містить певні дози інформації, необхідні учням для розуміння проблеми, а проблема визначається за логікою проблемного навчання. Крім цього, текст підручників з фізики має аналітичний або синтетичний характер, побудований дедуктивним або індуктивним способом.

За іншою класифікацією основний текст підручника розділяється на два компоненти: *теоретико-пізнавальний* (основні терміни, ключові поняття та їх означення, основні факти, явища, процеси, досліді, описання основних законів, теорій, провідних ідей, висновки) та *інструментально-практичний* (характеристики основних методів пізнання, способів застосування знань, їх засвоєння та самостійного пошуку знань, описання завдань, дослідів, вправ, експериментів, задачі, досліді, самостійні роботи, огляди, які систематизують та інтегрують навчальний матеріал) [1:26].

У підручниках, крім основних, є додаткові тексти, мета яких розширити, поглибити знання учнів з важливих компонентів змісту навчального матеріалу (історичні довідки, біографічні відомості, документи, довідкові матеріали) та пояснювальні (предметні вступи до підручника, розділів, примітки, словники, пояснення до схем, діаграм).

На основі аналізу літератури робота з навчальним текстом з фізики поділяється на два етапи: I – розвиток умінь репродуктивного характеру (в основній школі); II – розвиток умінь аналізувати прочитане, робити висновки, знаходити матеріал, необхідний для розв'язання задач (основна та старша школа) [7]. Виокремлюються такі прийоми для формування умінь розуміння навчального тексту:

1. Складання плану навчального тексту, робота з графіками і таблицями, що містяться в тексті підручника, виділення в тексті основних структурних елементів системи наукових знань (7 клас).
2. Узагальнення змісту тексту на основі планів узагальнюючого характеру, підготовка повідомлень (8 клас).
3. Здійснення поділу складного тексту на частини, встановлення міжпредметних зв'язків (9 – 10 клас).
4. Порівняння різних навчальних текстів, написання рефератів (11 клас).

Заслужують на увагу рекомендації опрацювання навчального тексту для старшокласників В.П. Сергієнка: 1) написання конспекту за текстом (виявити і записати головне); 2) усне переказування-пояснення тексту [6:19].

До прийомів роботи з текстом, які відносяться до формування умінь розуміння навчального тексту, В.Д. Шарко виділяє такі: читання тексту з позначками, з коментуванням окремих його положень, з постановкою питань різного типу (уточнюючих, проблемних та

ін.); читання тексту з доповненням його інформацією з власного досвіду; читання тексту з метою порівняння його змісту з попереднім поясненням учителя; складання за текстом словника нових термінів; пошук помилок в тексті; складання опорних сигналів, розробка структурно-логічної схеми, написання опорного конспекту; перекодування наведеної в тексті інформації в інші знакові форми – схеми, таблиці, графіки, формули, малюнки [9].

Усі вказані прийоми дозволяють реалізовувати особистісно орієнтоване навчання при відповідній організації навчального процесу. Результати педагогічного експерименту показали, що на уроці роботи з підручником планують 92 % вчителів. Проте до інших видів завдань, крім прочитати, переказати, розглянути малюнок чи таблицю, звертаються лише 37 % вчителів.

У роботі з навчальним текстом підручника вчитель повинен передбачати утруднення для окремих учнів, відповідно до здібностей школярів вносити зміни та доповнення до навчального тексту. Це стосується не тільки різного темпу читання тексту та особливостей головних сенсорних каналів у школярів. Навчальний текст у підручниках переважно задовольняє потреби “правопівкульних” учнів. Для них ефективним є усне опитування, здійснення аналізу прочитаного. Для “лівопівкульних” школярів доцільним є переказування тексту, надання відповідей на “закриті” питання тощо.

Як показав педагогічний експеримент, учнями краще сприймається навчальний матеріал, коли вчитель попередньо пояснює ключові аспекти тексту. При цьому необхідно враховувати, що школярі сприймають різний обсяг інформації. Учні, які не можуть відразу опрацювати значний блок інформації, краще пропонувати завдання на коментування висновку, переказ досліду, підбір фактів, прикладів тощо. Для інших – давати завдання на аналіз головних ідей теми, складання структурно-логічної схеми, розв’язання задачі в загальному вигляді.

Вимоги особистісно орієнтованого навчання вказують на те, що кожен учень має “зрозуміти”, які способи опрацювання тексту для нього сприяють кращому розумінню змісту, а які – вимагають розвитку певних видів мислення.

Для врахування інтересів школярів доцільно пропонувати учням доповнення тексту в тому напрямі, який більш значущий для читача, вести пояснення змісту відповідно до переважаючого способу засвоєння ним навчального матеріалу: дедуктивного чи індуктивного.

Нами досліджено один із прийомів формування вмінь розуміння навчального тексту, що полягає в структурно-логічному аналізі його змісту та побудові структурно-логічної схеми. Розуміння розглядається, як системний процес усвідомлення змісту всього тексту та його частин.

Спочатку визначаються елементи знань тексту на основі герменевтичного та системного підходів. Потім виокремлюються поняття чи закони з фізики, які відомі учням (на повторення), далі з’ясовуються зв’язки між компонентами тексту, виділяються внутріпредметні та міжпредметні зв’язки. Під час узагальнення та систематизації знань відбувається включення частин у загальну структурно-логічну схему розділу.

Наприклад, при вивченні величин, що характеризують молекули, за текстом учні складають структурно-логічну схему (рис.1).

Висування перед учнями конкретних логічних завдань надає роботі з підручником цілеспрямованого характеру і збуджує їх до пошуку відповідей. При продуманій системі запитань, що пропонується учням, цей вид діяльності сприяє розвитку мислительних операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, співставлення, і на їх основі – виділенню загального і особливого.

Для закріплення і осмислення знань доцільно пропонувати систему питань та завдань, яка б стосувалася усіх структурних компонентів тексту та відношень між ними. При цьому враховувати наявність відповідей у тексті. Це дозволить здійснювати рівневий підхід до завдань. Наприклад:

1. Що називають речовиною? За якими ознаками можна класифікувати речовини?

2. Чи можна стверджувати, що усі тіла в природі складаються з молекул, а молекули – з атомів?
3. Що сталося з молекулами води після того, як вони випарувалися?
4. Чому молекулярна фізика використовує відносні величини для вимірювання маси? Що таке відносна молекулярна маса?
5. Як визначається кількість речовини? В яких одиницях вимірюється кількість речовини?
6. Чому дорівнює 1 моль?
7. Чому дорівнює кількість речовини в літрі води?
8. Що таке молярна маса? Як її обчислити для будь-якої речовини?
9. Чому дорівнює маса молекули кисню? Молекула якої речовини має найменшу масу?
10. Скільки молекул містить 2 г водяної пари?
11. Чи змінюються розміри молекул при нагріванні речовини?

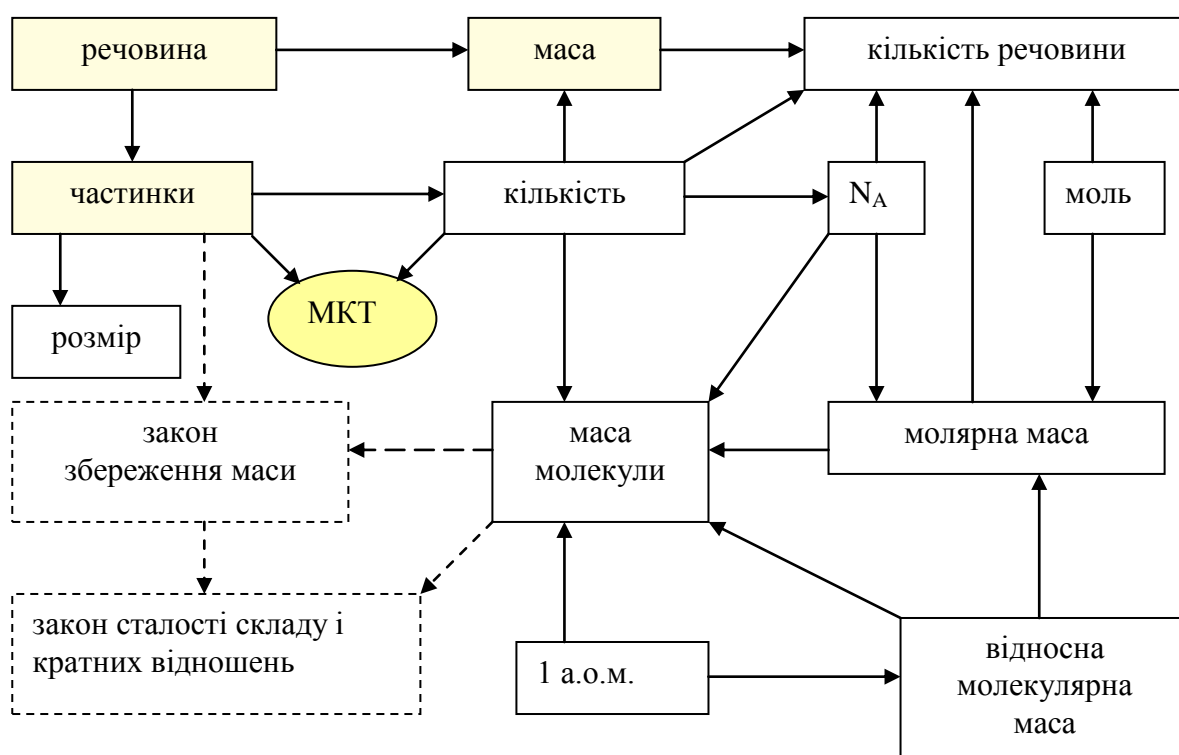


Рис. 1.

Перелік завдань можна продовжити. Вказані запитання дають змогу з'ясувати такі елементи знань: речовина (1), частинки (2, 3), відносна молекулярна маса (4), кількість речовини (5), моль (6), молярна маса (8), маса молекули (9). Зв'язок понять речовини з частинками відображено в завданні 2, маси частинки і закону збереження маси – в 3, маси речовини і кількості речовини – в 7, маси молекули з молярною масою, сталою Авогадро, відносною молекулярною масою, атомною одиницею маси, масою речовини та кількістю частинок – в 9, маси речовини та кількістю частинок – в 10. Завдання на осмислення означення – 2, 4, 8. Завдання на розвиток мови – 1, 2, 3, 4, 11.

Для учнів достатнього та високого рівня засвоєння знань на наступних заняттях доцільно пропонувати додаткові завдання до структурно-логічної схеми. Наприклад, до елементів знань схеми (рис. 2), скласти задачі або запитання зі зв'язками, які відсутні на схемі. Наприклад:

1. Чому тверді тіла поділяються на кристалічні й аморфні?
2. Що таке поліморфізм?

3. Чи мають аморфні тіла сталю температуру плавлення?
4. Яку деформацію називають пружною?
5. Що називають абсолютним видовженням тіла?
6. Назвіть формулу закону Гука для однобічного стиску?
7. До якого виду деформації належить зріз?
8. Чому в техніці й будівництві замість стрижнів і суцільних брусів застосовують труби, двотаврові балки, швелери?
9. Який вид деформації зазнають вали машин, свердла?
10. Що називають пластичністю? Крихкістю?
11. Що називають межею пропорційності? Пружності? Плинності? Міцності?
12. Як з молекулярно-кінетичної точки зору пояснити деформацію?

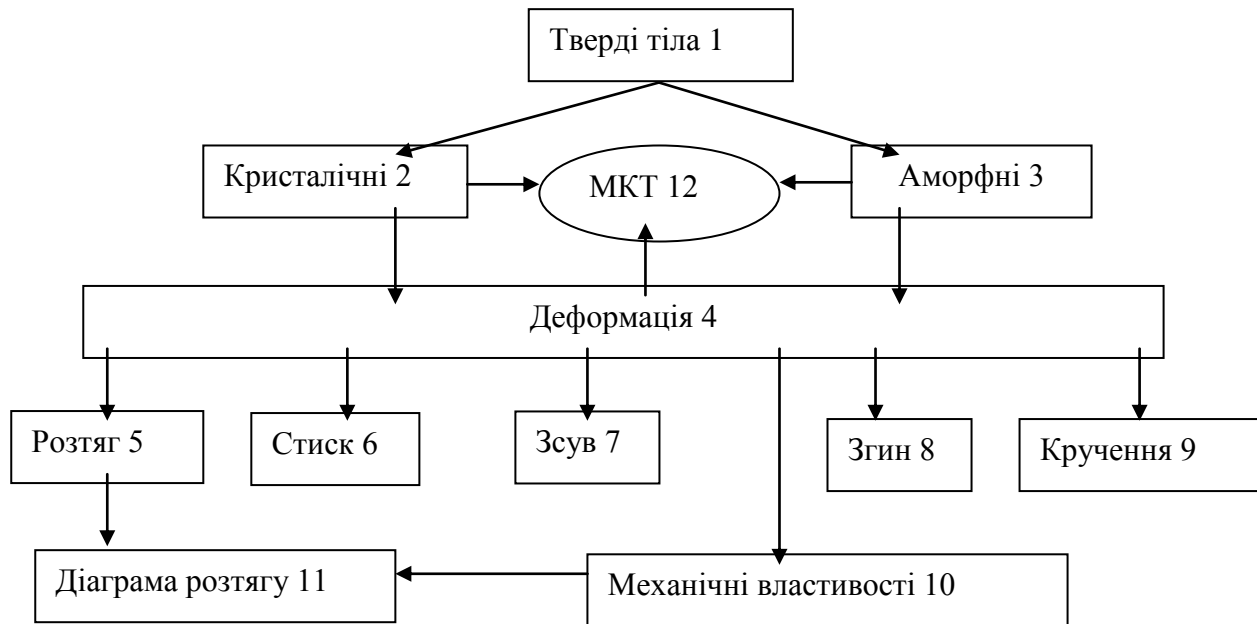


Рис. 2.

Самостійне складання структурно-логічних схем учнями – це суто індивідуальна діяльність кожного учня, результати якої дають змогу здійснити вчителю аналіз і оцінку розуміння ними навчального тексту.

*Висновок.* Для формування умінь розуміння навчального тексту необхідно виділити такі психолого-педагогічні умови:

- 1) орієнтація освітнього процесу не на запам'ятовування матеріалу, а на його осмислення;
- 2) цілеспрямований розвиток у школярів структурної компоненти особистості – волі до розуміння навчальної інформації, що означає усвідомлену мобілізацію своїх психічних і фізичних властивостей для осмислення навчального тексту на основі удосконалення дій і операцій;
- 3) реалізація в навчальному процесі системи методичних прийомів:

*а) аналіз змісту* та складання плану навчального тексту, виділення структурних елементів та відношень між ними, пошук помилок в тексті, узагальнення знань на основі планів узагальнюючого характеру, порівняння різних навчальних текстів та змісту навчального матеріалу з попереднім поясненням учителя;

*б) активне читання тексту* (читання з маркуванням, з коментуванням окремих його положень, з доповненням інформацією з власного досвіду, з постановкою питань різного типу);

*в) складання* за текстом словника нових термінів, написання опорного конспекту;



г) *перекодування* наведеної в тексті інформації в інші знакові форми; зображення змісту навчального тексту в вигляді структурно-логічної схеми на різних етапах вивчення матеріалу;

г) *усне переказування тексту* з метою глибшого усвідомлення та ін.

- 4) розвиток уваги до сигналів тексту, насамперед до слів (незрозумілих, ключових, образних тощо), та причинно-наслідкових зв'язків;
- 5) організація роботи з новою інформацією з врахуванням особистісного типу її сприймання та когнітивного стилю опрацювання;
- 6) створення умов роздумів над смислом тексту з метою виявлення суб'єктивного досвіду учня, його власної думки та активного сприймання текстової інформації;
- 7) навчання стратегії розуміння тексту (активізація спеціальних знань, прогнозування, виявлення основної інформації, уточнення деталей, візуальна репрезентація тексту, виділення нової інформації, узагальнення інформації, критичне осмислення тексту).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку передбачають пошук нових ефективних способів формування умінь розуміння навчального тексту.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Благодаренко Л.Ю. Підручник з фізики як комплексна інформаційна модель освітнього процесу // Зб. наук. пр. – К.: Видавництво “Науковий світ”, 2006. – 223 с.
2. Коропулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О., Балабанова Л.М. Психологический словарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
3. Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф. Фізика, 10 кл.: Підр. для загальноосвіт. навч. закл. – К.: Ірпінь ВТФ “Перун”, 2002. – 296 с.
4. Кучеренко М.А., Ільясов Т.В. Проблема формирования умений понимания учебного текста: сущность и пути решения // Наука и школа. – 2007.– № 5. – С. 51 – 52.
5. Лернер И. Я. Проблемы понимания учебного текста // Советская педагогика. – 1984. – № 10. – С. 129 – 131.
6. Сергієнко В.П. ГДІ. Курс фізики: Навч. посібник. – К.: Майстер-клас, 2006. – 368 с.
7. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 232с.
9. Шарко В.Д., Шолохова Н.С. Учись учитися (фізика 7 клас). – Херсон: Олді-Плюс, 2004. – 100 с.

УДК 371.25

А.М. Старєва

### **СТРУКТУРА СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ**

*Автором статті зроблено спробу проаналізувати теоретичні основи змісту і структури сучасного підручника історії з позицій традиційних та інноваційних підходів до підручникотворення.*

*The author in article undertakes attempt of the analysis of methodological bases of the contents and structure of the modern textbook of a history from positions of traditional and innovational approaches to creativity of the textbook.*

Мета підготовки фахівця педагогічних спеціальностей – формування їх готовності до здійснення державної інноваційної стратегії в галузі освіти: створення в майбутній професійній діяльності сприятливих умов для розвитку освітньої, дидактичної, виховної, управлінської систем. Якісна підготовка таких працівників потребує аналізу, виявлення та

обґрунтування нових підходів до відбору змісту, форм, методів та засобів організації навчання майбутніх учителів, максимального використання досягнень сучасної педагогічної науки, новітніх методик і технологій.

Важливу роль у функціонуванні освітніх систем відіграють підручники. Вони є одним із найважливіших елементів навчально-методичного комплексу і сутнісним компонентом освітньої системи. Підручникотворення: його зміст, державна та суспільна стратегії, освітні вимоги до нього та авторів, методологія є однією з важливих проблем підготовки як майбутнього педагога відповідних дисциплін у ВНЗ, так і майбутнього вчителя.

Метою статті є спроба аналізу теоретичних основ змісту і структури сучасного підручника історії з позицій традицій підручникотворення та інноваційних шляхів розвитку.

Історія – один із найважливіших шкільних предметів, за допомогою якого досягається формування громадянської особистості, що володіє культурно-історичною пам'яттю і здатністю приймати себе й навколишній світ в історичному контексті. На сучасному етапі, коли школа потребує підручників нового покоління з історії, особлива увага приділяється відбору їх змісту, методологічним засадам та експертизі [7: 191-192].

Підручник історії покликаний спиратися на новітні досягнення сучасної історичної науки; сприяти вихованню громадянськості, толерантності, загальнонаціональної свідомості, історичного оптимізму, поваги до історичної і культурної спадщини інших народів, формуванню ключових соціальних компетенцій; бути важливим чинником консолідації українського суспільства, органічного сприйняття учнями значення демократичних перетворень; виходити із цілісного методологічного уявлення авторами вітчизняної і світової історії та наявності в суспільстві альтернативних поглядів на історичне минуле, отже, відображати плюралізм в трактуванні і поданні навчального матеріалу [6: 130-131].

Підручник для класів з поглибленим вивченням історії повинен, з одного боку, забезпечити більш глибоке вивчення фактичного матеріалу, з іншого – його теоретичне осмислення на основі сучасної методології історичного знання, формувати цілісну гуманну картину світу; сприяти допрофесійній підготовці учнів, оволодінню ними методами історичного дослідження, навичками історичного пізнання минулого і сучасності.

Процес створення нової навчальної літератури потребує детального аналізу вітчизняного досвіду підручникотворення (К.Баханов, Н.Бібік, А.Булда, Т.Ладиченко, П.Мороз, О.Пометун, О.Савченко, Ф.Турченко, О.Удод, Г.Фрейман, Б.Шалагінов, О.Шалагінова) та ознайомлення із зарубіжним (В.Беспалько, І.Зверев, Ф.Зуєв, В.Калашников, Р.Пол, О.Фурсенко, А.Хуторской).

Європейськими дидактиками, з огляду на усвідомлення Європи як єдиного історичного та культурного простору, був сформульований один із найважливіших підходів до її вивчення, згідно якого історія як наука повинна перебувати поза пропагандою і опиратись на максимально об'єктивну оцінку факту. На думку європейських експертів, підручник має бути розвивальним, активним, творчим, академічно і педагогічно сучасним, привабливим, багатоперспективним, пов'язаним із додатковим матеріалом, інформаційними та комунікаційними технологіями; відповідним віковій та індивідуальним можливостям учнів; написаним доступною для певної вікової групи мовою; відповідати програмним вимогам; давати можливість для позапрограмної роботи. Автори підручників мають збільшити увагу до висвітлення історії національних меншин, соціальної та культурної історії, історії релігії; представляти в підручнику інші джерела інформації; дотримуватись рівноваги місцевої, регіональної, національної, європейської та світової історії; висвітлювати не лише військову та політичну історії, збільшити увагу до історії культури, суспільства, церкви; розвивати критичне мислення учнів [8].

Нові вітчизняні суспільні й державні орієнтири впливають на характер та зміст нововведень у шкільній суспільствознавчій галузі та, зокрема, в історичній освіті. Сучасне суспільство потребує підготовки молоді, що вміє критично мислити, приймати рішення, відповідати на виклики часу, людини компетентної та мобільної на сучасному ринку праці, з чіткою громадянською позицією, здатної до самоосвіти, самооцінювання, орієнтації в

сучасних інформаційно–комунікаційних технологіях, саморозвитку та навчання впродовж життя, ефективно здійснювати майбутню професійну діяльність. Шкільна історична освіта покликана не тільки надавати знання та формувати навички для життя в суспільстві, а й сприяти набуттю життєвих ціннісних орієнтацій.

За останні роки сталися істотні зміни в освітній політиці України, у тому числі і створенні шкільного підручника. Негативною тенденцією більшості нових підручників став недосконалий їх зміст, що найчастіше заміщується оновленим і, як правило, поглибленим. Але шкільний курс історії не повинен бути переліком другорядних дат та тверджень з їх приводу. Освіта вже не може бути заснована на традиційному способі отримання знань шляхом “збагачення пам’яті” на основі ідеологічно “правильного” світогляду. Гуманітарне знання стає дедалі методологічно спрямованим і потребує фундаментальної філософсько-епістеміологічної підготовки майбутніх істориків [9: 236-240].

Історія сьогодні може сприйматися і подаватися як багатовимірна дисципліна з усіма аспектами, можливостями, точками зору. Головне при цьому – свобода вибору, свобода світогляду на основі максимальної інформації (О.Фурсенко). Хоча в цій площині є широкі можливості для авторських спекуляцій: напівправа, гіперболізована увага до одних та замовчування інших фактів. На автора покладається велика відповідальність: з однієї сторони, за обсяг, “чистоту” (максимальну об’єктивність) інформації, розкриття широкої панорами історичного процесу, та з другої – не переобтяження навчального матеріалу описом другорядних подій, фактів, що знецінює пізнавальні можливості курсу, приваблює інтерес до історії. Підручник має велике значення, тому що повинен сформувати в учнів прагнення вивчати історію, розуміти її, бажання пізнати власну історію, усвідомлювати власне життя [9: 240].

Науковці відзначають, що в сучасному взаємопов’язаному та взаємозалежному світі, в умовах посилення глобалізаційних процесів, виникає нагальна потреба в розвитку, становленні і формуванні багатомірної людини з поліфонічним мисленням (Р.Пол). Багатовимірний світ не може бути опанований людьми з монологічним типом мислення, а збільшення числа проблем полімодального характеру потребує міждисциплінарного аналізу і синтезу. При їх вирішенні необхідним є пошук консенсусу між різними альтернативними позиціями і образами мислення. Вказані позиції є серйозним мотивом побудови сучасних підручників історії з дотриманням принципу *наукової інтеграції* (Є.Барбіна, А.Белкин, Г.Ібрагимов).

Важливим, на нашу думку, сьогодні є врахування в сучасному підручнику історії елементів проблематизації, як ризикової, інтелектуальної техніки, що сприяє виявленню та руйнації стереотипів мислення, народженню нових поглядів ідей та нетрадиційних рішень. Проблемне викладання навчального матеріалу, створення ситуацій, що змушують учня критично та творчо мислити, розвивати навички самостійного оволодіння книгою, диференціація текстів (поділ на основний та другорядний), залежно від рівня освіченості школярів, актуалізують *принцип проблемності* при написанні автором підручника [1: 2]. Реалізація принципу проблемного викладання матеріалу орієнтує підручник на розвиток пізнавальної активності школярів. Він передбачає: постановку перед учнями певної проблеми – автор формулює її, демонструє шляхи вирішення, розгортає логіку рішення. Текст підручника демонструє взірць наукового міркування, наукового пізнання світу. Проблемне викладання передбачає також наявність у навчальних текстах засобів рішення поставлених перед учнями проблем (додаткових і пояснювальних текстів, документів, ілюстрацій). Робота учня з таким підручником сприятиме формуванню в нього навичок порівняння, співвідношення, співставлення, протиставлення, екстраполяції, трансформації, узагальнення, знаходження спільних рис в різних явищах, позиціях, концепціях, вченнях тощо.

*Принцип діалогічності* шкільного підручника історії надзвичайно актуалізує проблему вивчення діалогу культур і цивілізацій в контексті нових підходів до вивчення всесвітньої історії у ВНЗ та врахуванні її змістової компоненти в тексті підручника.

Важливим на сьогодні є вивчення історії повсякденності, що в своїй основі спирається на об'єднання трьох підходів: наукового (методологія дослідження), художньо-ілюстративного (практики інтерпретації, ілюстрації історичних явищ доступними прикладами) й освітнього (сучасні формати вивчення, популяризація наукової інформації).

Традиційно важливою для сучасного підручника залишається вимога до нього як книги, яка повинна забезпечувати науковість змісту історичного матеріалу (**принцип науковості**), що в наш час збагачується ще вимогою його політичної неангажованості. Зміст підручника історії повинен відбивати сучасну наукову картину світу, відповідно в підручнику необхідно викласти: основи наукових теорій і концепцій, закони і закономірності, наукові гіпотези, поняття, терміни, факти. В тексті та ілюстративному матеріалі підручника повинні бути віддзеркалені елементи теорії науки, міститися пояснення та наукова методологія (способи отримання знань і форм їх фіксації), характеристика загальнонаукових і конкретно історичних методів.

**Принцип системності** змісту підручника забезпечує взаємозв'язок історичних категорій, понять, методів і формування певної понятійної основи підручника. Керуючись цим принципом, автор підручника історії у кожному параграфі повинен встановити його змістовий центр, систему похідних знань і вмій, узагальнений матеріал. Тісно пов'язаний з ним, **принцип логічності** викладання історичного матеріалу передбачає розгорнення наукових фактів, гіпотез, теорій в логічній послідовності (системі), що припускає певне послідовне опанування учнями за допомогою підручника програмними вміннями і навичками. Цей принцип, у свою чергу, нормує поступальність навчального матеріалу (логічний зв'язок між розділами, темами, параграфами), послідовність формування і розкриття понять, текстову цілеустановку, головну ідею, передбачення автором аналізу і узагальнення фактажу й інших форм логічного мислення учнів. Завдяки дотриманню принципу послідовності викладення матеріалу забезпечується взаємозв'язок категорій, методів, формується певна понятійна система підручника [3; 5].

Важлива роль у створенні авторського підручника покладається на **принцип доступності** – простоту викладу, відповідність психолого-віковій категорії учнів, врахування їх індивідуальності та попередньої освітньої підготовки, чіткість у формулюванні визначень основних історичних понять, фактів, термінів, законів, ідей. Доступність змісту підручника досягається шляхом врахування різних рівнів загальноосвітньої підготовки учнів. Це пояснює, в свою чергу, необхідність додаткових пояснювальних текстів, систему диференційованих завдань. Автор при написанні підручника повинен керуватися нормами подання нової інформації, встановленими сучасною наукою (6-9 класи – не більше 12; 10-12 класи – не більше 20 інформаційно-змістових елементів тексту: визначень понять, основних думок, висновків [4]. Також, одним із критеріїв доступності підручника є його можливості для самостійного оволодіння школярами. Дидактично він повинен мати чітко розподілений навчальний матеріал за розділами і параграфами, містити ілюстрації, фотоматеріали, хронологічні таблиці, документи, пам'ятки, схеми, малюнки, виділення шрифтом важливого матеріалу. Не другорядним є і його художнє оформлення, шрифт, зрозумілий апарат орієнтації (вступ, зміст, бібліографія, словник, перелік умовних позначень, скорочень тощо).

Чи не найголовнішою вадою підручників історії останніх років є недотримання авторами елементарних мовленнєвих вимог (**принцип мовленнєвої норми**). Під мовою підручника, нами розуміється система мовленнєвих засобів, що характеризує тексти, жанри, представлені в навчальній книзі. До мовленнєвих норм підручника можна віднести: ясність і точність висловлювання (відповідність використаних слів певному висловленню, правильність і простота речень, зрозумілість тексту в цілому і його структурних компонентів), стислість та "економічність" викладення (відсутність перевантаження тексту другорядною непотрібною інформацією), чистота мови (правильність і точність виразу, відповідність слова певному поняттю, виключення з тексту не літературних слів, виразів, ненормативних форм і синтаксичних конструкцій, відсутність двозначності трактування). Певні вимоги виставляються й до стилів підручників, що функціонально розрізняються як

теоретико-пізнавальні, описові, стверджувальні, емоційно-образні, інструктивно-методичні та логіко-математичні засоби реалізації тексту.

Принцип *єдності навчання і практики* підручника історії виступає одночасно як носій змісту освіти, форм фіксації різних елементів змісту та як модель навчального процесу [2]. У зв'язку з цим постає одна з суттєвих проблем історичного знання – що і як переносити з історичної науки в освітню практику. Якщо ми хочемо створити концептуальний підручник, не має сенсу захоплюватися переліком імен, дат і подій. Важливіше, скласти концептуально-проблемний кістяк, що й висвітить всю проблему в цілому, а події і дати будуть лише ілюстрацією, що підтверджують суть питання (наприклад, для відображення в підручнику історії культурного життя певного суспільства потрібно визначитися з його ціннісною основою; проблема геополітики може бути ключовою у розгляді питання міжнародних відносин). Мова йде про *принцип концептуальності сучасного підручника*: відповідність основних його концептуальних парадигм, що пояснюють характер історичного розвитку країни на різних етапах, ефективним способам пізнання історичної реальності. Глобалізація соціально-економічного і політичного розвитку сучасного соціуму актуалізує філософсько-історичні проблеми, постмодерн створює ситуацію, аналіз якої може збагатити філософію історії; використовуючи сучасні науково-дослідницькі парадигми, історична наука здатна більш адекватно вирішувати нагальні завдання. Загальною проблемою історіографії стає пізнання минулого через внутрішній світ людини, його ставлення до природи, суспільства, до самого себе, а не накладання категоріальних схем глобальних структур на історичний процес (у зв'язку з цим шкільний підручник з історії потребує вивчення історії повсякденності та психоісторії, гендерної, конфесійної історії тощо).

У підручниках історії для класів суспільно-гуманітарного напрямку повинна бути підвищена увага до методології як системи методів, що несуть відбиток особистості дослідника (представлені інноваційні методи наукового пізнання історичного пізнання: математично-статистичні, психоісторичні, лінгвістичні, метод аналогії, компаративний підхід, використання елементів інформаційних технологій).

Прикладний характер підручника, його зверненість до аналізу політичних, економічних і соціальних процесів примушують замислитися над їх історіографічним осмисленням. У зв'язку з цим, уявляється необхідним вміщення в текстовий формат підручника для профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку окремих історіографічних матеріалів. Учням саме цих класів необхідно показати багатопланову палітру оцінкових характеристик подій, явищ, процесів. Це буде для них не просто цікаво, але й важливо з точки зору формування власної позиції, також аналітичних здібностей, для можливого прогнозування і моделювання політичних процесів сучасності. Важливо, щоб учні суспільно-гуманітарного напрямку оволоділи методологією аналізу історичного процесу, випрацювали необхідні світоглядні критерії оцінки сучасних подій.

*Принцип наочності* навчання реалізується в процесі конструювання підручника і фіксується у вимогах до ілюстративного матеріалу видання, взаємозв'язку тексту з наочними посібниками (таблицями, мапами) [3].

Важливим у створенні підручника історії нового типу є *дотримання принципу критеріальності* (встановити: які критерії учнівських компетенцій повинні бути закладені в шкільний підручник? що саме оцінювати?). Це може бути вміння інтерпретувати історичний процес (інтерпретація виступає як оцінкова процедура процесу пізнання й розкриття змісту через суб'єктивне сприйняття). Аналіз сучасних діючих підручників дозволяє стверджувати відсутність авторських інтерпретацій історичного процесу, переважання описових текстів й покладання цього важливого процесу, без надання необхідного методологічного інструментарію (критеріїв) оцінки історії, на вчителя й учнів. Подання й використання в шкільних підручниках чітко визначених критеріїв аналізу історичних подій уможливить зміну механічного запам'ятовування суми фактів на цікавий процес аналізу й власної оцінки та інтерпретації.

Таким чином, врахування методологічних засад сучасного підручникотворення дозволить створити оригінальну модель підручника, що зможе формувати в учнів методологічне мислення як особливу здатність утримувати суперечливу дійсність в мисленні, знаходячись у пошуках основ (принципів, моделей, схем) для упорядкування і налагодження комунікації шляхом формування нових культурних взірців, приблизитися до цілісності досліджуваного об'єкту, розрізняти проблеми і конфлікти, вміти переносити їх у реалії з метою пошуку їх рішень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баханов К.О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти. – Харків: Основа, 2005. – 128 с.
2. Баханов К.О. Написані з власного погляду (перші покоління українських підручників Баханов К.О.: основні напрями модернізації)// Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С.11-17
3. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 188 с.
4. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М., 1983. – 180 с.
5. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И.Я.Лернера и Н.М.Шахмаева. – Ч.1-2. – М., 1992.
6. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.
7. Старева А.М. Методика навчання історії: особистісно орієнтований підхід: Навчальний посібник. – Миколаїв: Іліон, 2007. – 332 с.
8. Терно С. Як обрати підручник? Поради вчителю // Історія в школах України. – 2004. – №5. – С.17-20
9. Учебник как средство самореализации ученика и учителя (материалы методологического семинара) // Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования. Сб. науч. трудов/ Под ред. А.В.Хуторского. – М.: ИСМО РАО, 2004. – 310 с.

УДК 372.47

Л.А. Сухіна

### **ОСОБЛИВОСТІ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ТАБЛИЧНИХ ВИПАДКІВ АРИФМЕТИЧНИХ ДІЙ**

*У статті розглядаються шляхи удосконалення процесу вивчення табличного додавання, віднімання, множення та ділення, наводяться рекомендації до їх здійснення.*

*The article reviews the ways of tabular addition, subtraction, multiplication, division learning process improvement and recommendations of their realization are given.*

На сучасному етапі розбудови національної системи освіти, в основу якої закладено гуманістичний підхід до організації педагогічного процесу, однією з актуальних проблем є формування базових знань, навичок і вмінь, суттєве місце серед яких посідають математичні. Математична підготовка учнів залежить від рівня сформованості загальнонавчальних умінь, загально-математичних навичок, обчислювальної культури.

Формування обчислювальних навичок і вмінь одне з найважливіших завдань навчання математики у початкових класах. Для його розв'язання суттєвим є знання напам'ять табличних випадків арифметичних дій. Без швидкого й правильного їх відтворення неможливо подальше ефективне навчання усному і письмовому множенню та діленню.

Проблемам формування обчислювальних навичок взагалі та засвоєнню табличних випадків арифметичних дій зокрема присвячено дослідження багатьох методистів та вчителів-практиків. Їх публікації присвячено рекомендаціям міцного засвоєння табличних випадків арифметичних дій за допомогою

- систематичного, повсякденного виконання великої кількості однотипних вправ (Моро М. Г.);
- використання різних форм завдань, тренувальних вправ у формі гри (Бантова М.О.);
- вивчення таблиць частинами розподіленими в часі (Істоміна Н. Б.);
- різних способів читання і відтворення таблиць (Богданович М. В.);
- різноманітності тренувальних вправ з використанням дидактичних матеріалів (Кочина Л. П.) та ін.

Дослідження методистів, учителів присвячені насамперед організації процесу розуміння дітьми як складається таблиця, як можна користуватися нею, і, головне, вивчення таблиці напам'ять, тобто доведення її засвоєння до автоматизму.

У досвіді роботи вчителів розкриваються такі види робіт для засвоєння табличних випадків арифметичних дій:

- застосування досвіду учнів;
- опора на різні види наочності;
- установлення тісного зв'язку між арифметичними діями і властивостями натуральної послідовності;
- аналіз властивостей табличного множення;
- використання ігор "Мовчанка", "Магічний квадрат", "Ланцюжок", "Корисна мозаїка", "Математична естафета" та ін.

Нові умови діяльності школи вимагають від учителів пошуку і впровадження сучасних навчальних технологій. Все частіше у публікаціях пропонуються інтерактивні методи навчання математики. Але конкретних рекомендацій для їх застосування під час засвоєння таблиць арифметичних дій обмаль. Тому метою даної статті є обґрунтування шляхів удосконалення процесу вивчення табличних випадків арифметичних дій з використанням інтерактивних прийомів та методів.

Ефективність засвоєння табличних випадків арифметичних дій залежить від поєднання інтерактивних технологій з традиційними методами навчання, бо воно сприяє розвитку особистісних якостей учнів, учить їх мислити самостійно, працювати в колективі, критично міркувати. Дуже корисним є те, що у співробітництві зникає негативне ставлення до предмета, адже вчитись разом з товаришем цікаво, можна щось підказати, можна його виправити.

Навчальна діяльність учня складається з таких компонентів: мотиваційний, змістовий і процесуальний [3].

Мотиваційний компонент у засвоєнні таблиць забезпечується використанням життєвого досвіду дітей, практичного застосування групової лічби парами, трійками, п'ятками, десятками тощо, зацікавленістю за допомогою прийомів "Здивуй", "Фантастична добавка" тощо.

Змістовий компонент включає уроки на складання таблиць, розуміння їх суті, запам'ятовування. Цей компонент забезпечується процесуальним, де застосовуються різноманітні способи розуміння і закріплення таблиць.

Ознайомлюючись з сучасними прийомами педагогічної техніки, інтерактивними методами і прийомами, нами підбрано способи організації процесу засвоєння таблиць, що сприяють удосконаленню обчислювальних навичок. Зупинимось на деяких з них.

Л. Г. Петерсен [1] зазначає, що підготовку до вивчення табличного множення можна здійснювати значно ефективніше, якщо підключати рухову активність дітей. За допомогою рухів легко можна засвоїти лічбу через 2, 3, 4 і т. д., підготувавши міцну базу для подальшого вивчення таблиці множення. Для цього доцільно використовувати "ритмічні ігри", під час яких діти під лічбу виконують рухи.

Поділившись на пари і стоячи один проти одного, діти лічать мовчки, "про себе", одночасно виконуючи під лічбу рухи. Голосно говоряться кратні того числа, через яке ведеться лічба (під час лічби через 2 голосно називаються числа 2, 4, 6...; під час лічби через

3 – числа 3, 6, 9, 12... і т. д.). Називаючи кратне, діти дотикаються долонями один одного (як в лічилках). Інші рухи можуть вибиратися довільно: оплески у долоні, дотикнутись руками ніг, плеч, голови, тупнути ногою тощо.

У результаті рухів відбувається мимовільне запам'ятовування чисел, які учні називають вголос. Таким чином, учні під час гри запам'ятовують таблицю множення задовго до її вивчення. Такі ігри доцільно використовувати під час проведення фізкультурних вправ.

Наведемо один із варіантів послідовності рухів у ритмічних іграх.

Лічба через 2. Оплески у долоні (1), доторкнутись один до одного долонями і сказати “два”, оплески у долоні (3), доторкнутись один одного і сказати “чотири” і т. д.

Лічба через 3. Доторкнутися обома руками голови (1), оплески у долоні (2), голосно сказати “три”, доторкнутися руками голови (4), оплески у долоні (5), голосно сказати “шість” і т. д.

Лічба через 4. Тупнути правою ногою (1), тупнути лівою ногою (2), оплески у долоні (3), сказати “чотири” і т. д.

Лічба через 5. Доторкнутися руками плеч (1), доторкнутися правою рукою лівого плеча (2), доторкнутися лівою рукою правого плеча (3), оплески у долоні (4), сказати “п'ять” і т. д.

Лічба через 6. Доторкнутися руками ніг (1), доторкнутися руками плеч (2), доторкнутися правою рукою лівого плеча (3), доторкнутися лівою рукою правого плеча (4), оплески у долоні (5), сказати “шість” і т. д.

Лічба через 7. Доторкнутися рукою лівої ноги (1), доторкнутися рукою правої ноги (2), доторкнутися правою рукою лівого плеча (3), доторкнутися лівою рукою правого плеча (4), доторкнутися руками ніг (5), оплески у долоні (6), сказати “сім” і т. д.

Лічба через 8. Доторкнутися руками ніг (1), доторкнутися руками плеч (2), тупнути лівою ногою (3), тупнути правою ногою (4), доторкнутися лівою рукою правого плеча (5), доторкнутися правою рукою лівого плеча (6), оплески у долоні (7), сказати “вісім” і т. д.

Лічба через 9. Доторкнутися руками ніг (1), доторкнутися руками плеч (2), тупнути правою ногою (3), тупнути лівою ногою (4), доторкнутися правого плеча лівою рукою (5), доторкнутися лівого плеча правою рукою (6), доторкнутися руками голови (7), оплески у долоні (8), сказати “дев'ять” і т. д.

На етапі закріплення знань табличного множення та ділення доцільно організувати навчальне співробітництво із взаємодією за лінією “учень – учень” – сам з собою або “учень – учень” – робота в парах. Таку роботу можна організовувати так.

Учитель у 3 класі ознайомлює учнів з таблицею множення шести і ділення на шість. Усі дії табличного множення і ділення записуються на карточки розміром 3 см × 6 см. З однієї сторони карточки записується приклад, а з другої – відповідь.

Коли учень працює самостійно, то проводиться це так:

- учень бере будь-яку карточку, наприклад,  $6 \times 8$  і тихенько говорить відповідь;
- перевертає карточку і звіряє свою відповідь з тим, що написано на карточці;
- якщо відповіді співпали, учень відкладає карточку ліворуч;
- якщо відповіді не співпадають, учень відкладає карточку праворуч.

Результатом такої роботи будуть дві купки карточок: одна тих випадків таблиці, що учень запам'ятав і друга – не запам'ятав. Після цього учень самостійно працює з карточками, що знаходяться праворуч і запам'ятовує результати.

Під час роботи в парах один учень, вибираючи карточки, відповідає, а інший виконує роль контролера, потім вони міняються ролями.

На етапі перевірки знань таблиць учням подаються карточки на всі випадки табличного множення та ділення. Можна провести гру “Хто найбільше розгляне табличних випадків і дасть правильні відповіді”.

Для інтенсивної перевірки табличного множення та ділення, табличного додавання та віднімання в межах 20 – доцільно використовувати технологію “Карусель” [2]. Для цього



розробляються картки для перевірки та контролю знань учнів з названих вище тем. Робота проводиться таким чином:

1. Клас поділяється на дві групи.
2. Перша група утворює внутрішнє коло, друга – зовнішнє. Учні стоять один напроти одного (рис. 1).

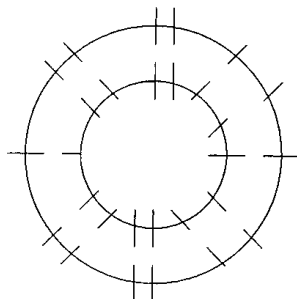


Рис. 1. Схема побудови “каруселі”.

3. Кількість учнів у кожній групі – не перебільшує 12 дітей.
4. В учнів внутрішньої групи картки з прикладом і відповіддю на звороті та фішки.
5. Учні зовнішнього кола, дивлячись на приклад, кажуть відповідь, якщо відповідь правильна – беруть фішку і рухаються за годинниковою стрілкою.
6. Коли учні зовнішнього кола пройдуть повне коло, то підраховують свої фішки за правильні відповіді. Яка кількість фішок – така й оцінка.
7. Потім групи дітей міняються місцями. Ті, що були у внутрішньому колі стають у зовнішнє і навпаки.
8. Після такої роботи кожен учень отримує оцінку, а вчителю ця робота дає змогу виявити як діти засвоїли тему і з ким необхідно додатково попрацювати.
9. Підводяться загальні підсумки – яка з груп набрала більшу кількість балів.

Ця робота цікава тим, що підводяться підсумки індивідуальних знань учнів, і те, як вони впливають на колективний результат. Після цього командири груп знають, хто не засвоїв таблиці, беруть це на замітку і знання таблиці кожний день перевіряються командиром або інструктором групи. В цьому випадку результат такої роботи залежить не тільки від зусиль кожного учня, але й від ступеня спільності дій між учнями всієї групи.

Наведу приклади карток прийому “Карусель” для перевірки знань табличного множення та ділення (рис. 2).

Використання цього прийому дозволяє вчителю перевірити знання кожної дитини, оцінити її рівень за невеликий проміжок часу, вказує на те, хто засвоїв навчальний матеріал добре, а кому належить ще попрацювати. Цю роботу можна проводити на початку уроку математики як усні обчислення.



Рис. 2.

Картки для учня з усної лічби з теми додавання та віднімання з переходом через десяток (рис. 3).

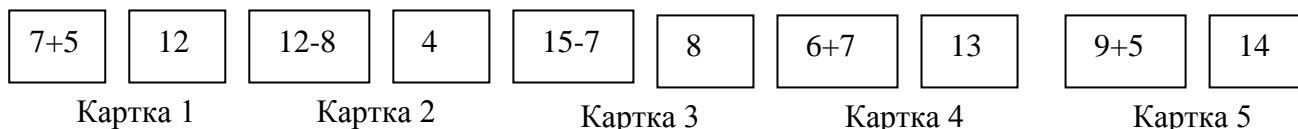


Рис. 3.

Отже, удосконалення процесу засвоєння табличних випадків арифметичних дій буде сприяти:

- поєднання інтерактивних технологій з традиційними методами навчання;
- забезпечення різносторонньої діяльності учнів під час вивчення таблиць;
- застосування прийомів педагогічної техніки “Здивуй”, “Фантастична добавка” тощо.

Перспектива подальшого удосконалення процесу запам’ятовування табличних випадків арифметичних дій полягає у розробці нових способів педагогічної техніки, застосуванні інноваційних педагогічних технологій тощо.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Петерсен Л. Г. Методические рекомендации к учебнику “Математика – 1”. – Часть 1. – М.: “Нафтаник” Минтоплэнерго, 1994. – С. 31-33.
2. Пометун О. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: Вид-во А. С. К., 2003. – 192 с.
3. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Освіта, 1997. – 256 с.

**УДК 371.25**

**Г.О. Фрейман**

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОГО КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ**

*Стаття присвячена висвітленню концептуальних основ шкільного підручника з історії.*

*This article is devote to interpretation conceptual foundations school textbook of history.*

В умовах переходу до інформаційного, постіндустріального суспільства, яке характеризується мінливістю, насиченістю інформації, інтенсифікацією комунікації, мобільністю тощо, стало очевидним, що саме суспільствознавча освіта формує особистість школяра, його світоглядні орієнтири, вчить сучасним формам спілкування та співіснування, розвиває здатності опанування інформації, прийняття ефективних рішень, якості громадянина демократичної держави. Це вимагає адекватних змін у шкільній історичній освіті, яка має бути спрямована на формування ключових, галузевих та предметних компетентностей.

Однак в умовах гострішої кризи масової свідомості, відсутності системи загальнонаціональних цінностей й орієнтирів у суспільстві, історична наука, філософія, соціологія та інші суспільствознавчі галузі наукових знань ще не можуть запропонувати школі нову методологію й концепцію навчального змісту. За таких обставин для конструювання мети і змісту історичної освіти, що реалізується сьогодні у формі стандартів, програм і підручників, дуже важливим є, по-перше, розуміння компетентності, як результату навчання, по-друге, визначення концептуальних засад змісту шкільної історичної освіти, по-третє, розробка сучасних вимог щодо компетентісно-орієнтованого підручника.

Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої 12-річної освіти зорієнтовані на формування комплексу компетентностей. Компетентність визначається як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Авторським колективом АПН України на основі досягнень європейської та світової науки з урахуванням національних особливостей було обґрунтовано систему ключових компетентностей, напрями їх набуття та визначені шляхи розв’язання проблеми визначення галузевих та предметних компетентностей. Основними структурними

елементами компетентності як інтегральної якості особистості є ставлення, знання, вміння та навички. В методичній науці визначений перелік предметних компетентностей з історії, на основі яких розроблені державні вимоги до навчальних досягнень учнів у нових шкільних програмах для 12-річної школи [8;13;15]. Отже, сучасний шкільний підручник з історії, як засіб навчання, що спрямований на формування у школярів предметних компетентностей, має містити відповідним чином представлену навчальну інформацію (авторський текст, який має сюжетну лінію, й різноманітні джерела інформації) та методичний апарат, орієнтований на активізацію пізнавальної діяльності учнів. У такому випадку навчальна інформація, як основа знанієвого компоненту історичної освіти, перетворюється на засіб формування предметних компетентностей.

Звідси виникає проблема визначення концептуальних засад формування навчального змісту шкільних підручників з історії. Слід підкреслити, що шкільні підручники з історії завжди посідали важливе місце в пропаганді погляду на минуле та сьогодення суспільства, як суму достовірних знань, що являли собою щось на зразок незаперечної “громадської думки”. Зазвичай це були загальновідомі постаті військових чи політичних діячів, дослідників або першовідкривачів, політичні, правові та економічні явища, які були аксіоматичними прикладами різних способів діяльності, прийнятих у суспільстві та державі за найкращі. Воля простих людей, особливо жінок (якщо не казати про кількох з них, які завдяки своєму походженню стали королевами), корінних народів країни, мігрантів, національних меншин, регіональних сусідів повністю ігнорувалася. У підручниках часто створювалися могутні образи бунтарів, володарів, завойовників, під проводом яких нації боролися за справедливість проти тиранії. Деякі провідні вчені наголошують на збереженні цієї тенденції у сучасних підручниках: “Історію творять люди, тому підручники мають бути насиченими портретними характеристиками політичних діячів, підприємців, діячів культури та ін.” [6: 232].

Невдоволення існуючими підручниками з історії існувало в школі вже з кінця 80-х р. ХХ століття. Так, анкетування учнів, проведене на початку 90-х р. у школах Запорізької області виявило, що підручник вважають вірогідним джерелом інформації лише 8% (9 клас), 5% (10 клас), 12% (11 клас) [1: 234]. Отже, ще одним явищем стало розуміння того, що шкільні підручники – не єдине джерело інформації. На початку 90-х р. відбувається оновлення змісту, оперативна заміна заідеологізованих шкільних підручників з історії, заповнення “білих плям”, відмова від примітивно зрозумілого класового підходу до аналізу суспільних явищ. Однак всі зміни в програмах та підручниках відбувалися в межах скоректованої традиційної марксистської парадигми. В багатьох підручниках першого покоління значне місце посідали питання на відтворення поданих у основному тексті дат, прізвищ, понять, подій, зв’язків між подіями. Щодо орієнтації підручників на творчу пізнавальну діяльність учнів, то підручники 90-х років можна умовно поділити на такі групи: зорієнтовані, частково зорієнтовані й незорієнтовані. [2: 149]. Більшість з них можна віднести до першої групи.

Новий період підручникотворення припадає на другу половину 90-х років ХХ століття. Більшість підручників цього періоду, як і їх попередники, були спрямовані на формування в учнів історичних знань. На 2001 рік уже майже було завершено створення підручників нового покоління, які на відміну від першого покоління, мали виваженіший та адаптований до віку учнів зміст та методичний апарат.

У 2001-2007 роках процес підручникотворення в Україні відбувався під впливом двох важливих загальноосвітніх чинників: впровадження 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів та підготовки до переходу на 12-річний термін навчання. До того ж, “Концепція загальноосвітньої середньої освіти (12-річна школа)” наголошувала на розвиваючій та культуротворчій домінанті як стрижні освіти ХХІ століття, що також вимагало певних змін у підручниках [2: 151, 172 – 173]. Державний стандарт базової і повної середньої освіти об’єднав суспільствознавчі дисципліни в освітню галузь “Суспільствознавство” та посилив вище названі тенденції. Розглянемо процес

підручникотворення на прикладі аналізу підручників з історії України у старшій школі. На сьогодні в старших класах найбільш розповсюдженими підручниками є підручники: Ф. Турченка, П. Панченка, С. Тимченка (10, 11 клас); С. Кульчицького, Ю. Шаповала (11 клас); Н. Гупана, О. Пометун (10 клас); Н. Гупана, О. Пометун, Г. Фреймана (11 клас) [4; 7; 9; 17; 18].

Автори підручників з новітньої історії України Ф. Турченко. П. Панченко, С. Тимченко (10, 11 клас) побудували основний текст навчальної книги за моноконцептуальним принципом. Кожний розділ підручників завершується викладом підсумків, що супроводжуються авторськими оціночними судженнями. Кожний підрозділ підручників завершується завданнями репродуктивного, перетворюючого та творчо пошукового рівня. До кожного підрозділу надається велика кількість різноманітних, цікавих джерел з відповідними завданнями до них. Це створює можливість для вчителя на уроці активізувати пізнавальну діяльність учнів та актуалізувати емоційно-ціннісну сферу особистості школяра. Наприкінці кожного розділу підручників автори надають перелік основних подій і дат. Підручники мають невелику кількість не дуже якісних карт та ілюстрацій, які є додатком до навчального тексту. Вчителі дуже рідко використовують їх на уроці. У подальших виданнях підручників, особливо в третьому, кількість документів скоротилася.

Значно підсиленним став розвивальний аспект підручника 11 класу С. Кульчицького, Ю. Шаповала. З основного тексту навчальної книги було усунуто висновки до параграфів, історичні джерела було внесено до основного текстового компоненту разом із завданнями до них (рубрика “Мовою документу”). Майже після кожного “ліхтарика” параграфа вводилася рубрика “Подумайте”, де автори ставили запитання учням на з’ясування зв’язків між фактами та явищами. На початку параграфа виокремлювалися основні поняття, які мають бути сформованими під час вивчення навчального матеріалу. Наприкінці параграфа розміщено блок завдань під загальною назвою “Перевіряємо себе”, який пропонував учням пояснити поняття, назвати події за визначеними датами, за допомогою карти схарактеризувати ситуацію, скласти таблицю тощо. Далі – дві рубрики, спрямовані на реконструктивну пізнавальну діяльність учнів, – “Розмірковуємо, доводимо, висловлюємо думку” і “Розвиваємо історичне і критичне мислення”. Кожна навчальна тема завершується завданнями для тематичного оцінювання двох видів: 1) “Виконайте тести”, 2) “Підготуйтеся до співбесіди та дискусії із зазначених питань”. Водночас більш якісний наочний матеріал підручника носить лише ілюстративний характер і слабо використовується вчителями на уроках історії. Текст підручника залишився моноконцептуальним, хоча він містить набагато менше оціночних суджень та надає більше можливостей учням для формування їх власної позиції.

Ще далі в підсиленні розвивального аспекту навчальної книги пішли Н. Гупан та О. Пометун. Параграф починається з визначення ключових термінів та понять, а також низки репродуктивних питань, на які необхідно знайти відповідь під час вивчення матеріалу. Далі – основний текстовий компонент, до якого, крім авторського тексту, включено історичні документи та біографічні довідки, що складають близько третини обсягу. Кожний документ, як і кожний “ліхтарик”, супроводжується комплексом запитань. Фотоілюстрації теж вважаються документом, тому супроводжуються запитанням, на зразок: “Про що свідчить така кількість людей, яке враження на вас справляють ці люди?” Авторський текст подано у сюжетному викладі. Автори намагалися відійти від узагальнень та висновків, щоб уникнути нав’язування учням власного погляду. Таким чином змінюються відносини між автором і учнем під час роботи з підручником: автор визначає шляхи інтерпретацій та коментування фактів, учень сприймає себе почасти співавтором, вступаючи у діалог з автором підручника. [3: 16]. Методичний апарат наприкінці параграфа вміщує 4 розділи: 1) визначити і пояснити ключові терміни і поняття, 2) ідентифікувати дати та імена, 3) поміркувати. 4) виконати письмово. Остання рубрика орієнтувала учнів на складання таблиць, планів, міні-творів тощо. Проте основне місце в підручниках і посібниках посідає історія економічного,

політичного, національно-культурного розвитку суспільства, які не мають чітко окресленої методологічної та загально дидактичної концепції викладу матеріалу.

Ядром такої концепції, на наш погляд, є соціоантропоцентричний підхід до аналізу історичного процесу. Сутність цього підходу обґрунтовувалась у попередніх публікаціях [14;19]. За цим підходом ядром і основною частиною змісту стає історія духовно-практичного досвіду людства. Політична й економічна історія та сучасні суспільні явища розглядаються як конкретні історичні умови (що сприяли або перешкоджали) духовної самореалізації людини, конкретної нації, усього людства висвітлюються в зв'язку з аналізом діяльності видатних особистостей, спонукальних мотивів, конкретних учинків, особливостей їхнього світогляду, духовності, рівня культури. Такий підхід допомагає вчителю в процесі навчання створити перед учнями образ людини, яка уособлює сукупність біопсихологічної та соціально-духовної сфер особистості і показати процес соціогенезу, як взаємодію конкретних людей з їх інтересами, здібностями, мораллю в суспільстві.

Саме на цих засадах з поглибленням ідеї розвивального посібника (автори Н. Гупан, О. Пометун, Г. Фрейман у підручнику “Новітня історія України. 1939-2006 рр.”) авторський текст скорочується до 50-40% загального обсягу, збільшується кількість і урізноманітнюються історичні документи. Добірка документів здійснюється на основі принципів: цілісності та системності; гуманізації; інтегрованості; полікультурності; багатоаспектності й альтернативності; рефлексивності. Тому рубрика “Звернемось до джерел” у підручнику представлена різними джерелами: офіційними документами, спогадами учасників подій, газетними й журнальними статтями тощо. В авторському тексті Н.М.Гупан, О.І.Пометун, Г.О.Фрейман прагнули максимально усунути оціночні судження й тим самим надати учням можливість зробити власні висновки. Автори практично не ставлять запитань до тексту, натомість ретельно продумують комплекс запитань до кожної групи джерел. Виходячи з того, що підручник має містити не тільки історичну інформацію, а й створювати умови для набуття школярем способів діяльності за зразком, творчої діяльності та ціннісного ставлення тобто формувати предметні компетентності, на кінець кожною параграфу винесено перелік дій, які має здійснити учень після вивчення навчального матеріалу. Ця рубрика називається “Перевірте, чи зможете ви?” й передбачає такі дії: 1) показати на карті; 2) назвати подію за датою; 3) визначити, застосувати та пояснити на прикладах поняття та терміни; 4) описувати (події, кроки, заходи, прояви, елементи тощо); 5) характеризувати (значення, політику, процеси, зміни); 6) висловити й аргументувати власну точку зору з питань; 7) оцінити (зміни, розвиток, діяльність, політику) тощо. Види завдань відповідають державним вимогам до навчальних досягнень учнів шкільних програм з історії України для 12-річної школи [12]. Отже, визначені принципи структурування навчального змісту підручника та описаний компетенційно-орієнтований методичний апарат проходять апробацію в педагогічній практиці.

У методичній літературі існують різні підходи до аналізу та оцінювання якості підручників з історії. Так, відомий фахівець у галузі історичної дидактики Р.Страдлінг пропонує аналізувати й оцінювати підручники за їх змістом; педагогічними принципами; зовнішніми чинниками [20]. Президент Європейської асоціації учителів історії “Євро кіло” Й. Ван дер Леу-Роорд вважає, що в підручниках важливо оцінювати: можливості розвитку активності і творчості учнів, багатоперспективність, розрахованість на вік учнів, мову, відповідність програмам, привабливість, зв'язок із позапрограмовим матеріалом. На думку європейського експерта Ф. Пингала, аналіз підручників має здійснюватися за зовнішніми, формальними ознаками; російські методисти М. Короткова, М. Студенікін пропонують аналізувати підручники за висвітленням у них різних сфер людської діяльності (економічне, політичне, національно-культурне життя) та за їх основними компонентами (текст, методичний апарат, апарат орієнтування, ілюстрації) [5: 22]. Однак жодний з підходів не враховує в повній мірі компетенційну спрямованість сучасного підручника. Українська методика теж розглядає критерії аналізу сучасного підручника [2; 10; 11; 19]. Створенню якісних шкільних підручників сьогодні, на думку О. Пометун, ускладнюється не відсутністю

єдиної концептуальної основи шкільних курсів, їхньою теоретичною і методичною неоднорідністю, різноб'єм в оформленні і програмно-методичному забезпеченні [10; 13].

Отже, компетенісно-орієнтований підручник побудований на соціоантропоцентричних засадах передбачає, що їх автори: не просто повідомляють про щось, але старанно інтерпретують інформацію та співвідносять різні факти, щоб зрозуміти й пояснити події і тенденції; перетворюють відібрані факти в свідчення; визнають той факт, що будь-які події або явища, як правило, оцінюються з різних точок зору, а ця несхожість у поглядах, у свою чергу, віддзеркалює багатоманітність реального життя, а також множинність світоглядів й переконань; створюють умови для формування в учнів уміння бачити різницю між фактами та думками, помічати пристрасне відношення, необ'єктивність, упередженість й стереотипи в повідомленнях як текстового характеру, так і наочних засобах навчання будь-якої події; вміння аналізувати та використовувати матеріали основних й другорядних джерел. Підручник, на наш погляд, повинен містити не тільки інформацію діалогічного характеру, але й методичний апарат, який би перетворював учня в суб'єкта навчання.

Таким чином, якість компетентісного-орієнтованого підручника з історії можна аналізувати за наступними позиціями: чи дає підручник посилання на інші джерела? (це розвиває навички аналізу фактів) Чи дані джерела створюють повну картину поглядів на проблему? Чи аналізуються і обговорюються реально вказані проблеми? Чи створює він умови для формування власного ставлення учня до того, що вивчається? Матеріали, які готують автори підручників для учнів мають відповідати віковим особливостям дітей та їхнім здібностям; бути достатньо науковими, об'єктивними у висвітленні кола позицій у темі, що розглядається; містити достатню кількість інформації для розуміння ключових проблем періоду, що допомагають зрозуміти події, які мали місце в минулому та сьогодні; пропонувати кілька підходів, які можна використати для аналізу навчального змісту. Автори мають давати більше рекомендацій щодо того, як учителям треба диференціювати матеріали в класах при роботі з учнями різного рівня здібностей. Учнів треба заохочувати читати підручники критично, формулювати запитання на підставі прочитаного з метою подальшого пошуку відповідей на них, спираючись на їх хоча й небагатий соціальний досвід, потреби, ціннісні орієнтації та сучасні умови й можливості соціалізації особистості. Це потребує визначення критеріїв адекватності текстового та позатекстового компоненту підручника й методичного апарату. Розв'язання даної проблеми вимагає окремого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баханов К. Інноваційні тенденції в сучасному навчанні історії у школі // Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – К., 2000. – С. 233 – 242.
2. Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія. – Донецьк: ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2005.
3. Гупан Н., Пометун О. Західноукраїнська Народна Республіка (ЗУНР). Історія України. 10 клас // Історія в школах України. – 2004. – №3. – С.7–13.
4. Гупан Н., Пометун О. Новітня історія України (1917–1939). – К.: А.С.К., 2003. – 373 с.
5. Короткова М., Студеникин М. Практикум по методике преподавания истории в школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
6. Кульчицький С. Державний стандарт освіти й вимоги до нового покоління підручників з історії // Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – К., 2000. – С. 227 – 233.
7. Кульчицький С., Шаповал Ю. Новітня історія України (1939 – 2001): Підруч. для 11-го кл. загальноосвіт. шк. – К.: Генеза, 2005. – 318 с.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія 5 – 12 класи. – К., ВТФ “Перун”. – 142 с.
9. Новітня історія України: Підручник для 11 кл. серед. шк. / Н. Гупан, О. Пометун, Г. Фрейман. – К.: Видавництво А.С.К., 2007. – 384 с.

10. Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії // Історія в школах України. 2002. – №6. – С. 13 – 18.
11. Пометун О. Як раціонально використати на уроці методичні можливості підручника нового покоління // Історія в школах України. – 2004. – №3. – С. 5–12.
12. Пометун О., Гупан Н. Підручник як засіб виховання громадянина (з практики реалізації основних принципів створення, на прикладі підручника з новітньої історії України для 11 класу) // Історія в школах України. – 2005. – №4. – С. 19-24
13. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
14. Пометун О., Фрейман Г. Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти // Історія в школах України. Науково-методичний журнал, 2000. – №1. – С. 2 – 7.
15. Пометун О., Фрейман Г. Практика реалізації компетентнісного підходу у суспільствознавчих дисциплінах // 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. – С. 105–108.
16. Пометун О. Як раціонально використати на уроці методичні можливості підручника нового покоління // Історія в школах України. – 2004. – №3. – С. 5–12.
17. Турченко Ф. Новітня історія України. Частина перша. 1917 – 1945. 10 кл.: Підручн. для серед. загальноосвіт. шк. – К.: Генеза, 1998. – 383 с.
18. Турченко Ф., Панченко П., Тимченко С. Новітня історія України. 1945 – 1998 рр.: Підручник для 11 кл. серед. шк. – К.: Генеза, 2000. – 344 с.
19. Фрейман Г. Соціоантропоцентричні засади створення загальної концепції шкільних підручників із суспільствознавчих дисциплін Міжнародної науково-практичної конференції. 11 – 13 листопада 2003 р., м. Луганськ. – Частина 4. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 284 с. (с. 18 – 24).; Соціоантропоцентричні засади формування змісту шкільної історичної освіти // Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки. Актуальні питання методики викладання історії). – №7. – Бердянськ: БДПУ, 2002. – С. 39 – 48.
20. Stradling R. Teaching 20-th century. European history. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – P. 258–263.

**УДК 37.032**

**С.С. Харківська**

### **ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ПРАВИЛ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ**

*У статті проаналізовано наукову, навчально-методичну літературу з проблеми мовленнєвого етикету; визначено його функції, види, лінгвістичні особливості; на основі аналізу з'ясовано лінгвістичні засади засвоєння учнями початкових і п'ятих класів етикетних формул.*

*In this article we analyzed the scientific, teaching-methodological literature on the problem of speech etiquette; we defined its functions, kinds, linguistic peculiarities; on the basis of analysis we defined linguistic principles of learning the etiquette formulas by the pupils of elementary and fifth forms.*

Серед основних завдань навчання української мови програмою виділено формування у школярів умінь і навичок користуватися засобами мови під час сприймання, відтворення та створення висловлювань з дотриманням українського мовленнєвого етикету.

Життя ставить високі вимоги до рівня розвитку особистості, вимагає від неї творчого, комунікативно виправданого використання мовних засобів у різноманітних ситуаціях. Однак, як показують спостереження, далеко не всі учні уникають жаргонних і просторічних слів, дбають про багатство й чистоту власного словника етикетних виразів, ураховують особливості мовленнєвої ситуації під час вибору етикетної формули тощо. Отже,

*актуальність окресленої в публікації проблеми є незаперечною і полягає у визначенні лінгвістичних засад засвоєння учнями етикетних формул.*

Протягом останніх десятиліть у методичних працях намітився системний підхід до розв'язання проблеми організації роботи вчителя над засвоєнням учнями правил мовленнєвого етикету (М.Білоус, О.Бобир, С.Богдан, А.Коваль, О.Корніяка, О.Миронюк, Т.Панько, М.Пентилюк, М.Стельмахович, Н.Формановська та ін.).

Мета статті – проаналізувати наукову, навчально-методичну літературу з порушеної проблеми; визначити функції мовленнєвого етикету, його види, лінгвістичні особливості; на основі аналізу з'ясувати лінгвістичні засади засвоєння учнями початкових і п'ятих класів етикетних формул.

Упродовж століть людство виробило прийнятні форми співіснування, які ґрунтувалися на правилах і традиціях кожного народу, а також були зумовлені особливостями національної історії, ментальності, політичного устрою країни. Суспільство з давніх-давен виробило правила поведінки, наприклад, народна мудрість і “Біблія” навчали, що і як треба робити, тобто дотримуватися вимог етикету. Етикет – це установлені норми поведінки і правила ввічливості в якому-небудь товаристві.

Виділяють чотири основні підсистеми етикету: мовленнєвий або вербальний етикет, який регламентує словесні формули вітання, знайомства, поздоровлення, побажання, прохання, поради, запрошення, співчуття; міміка та жести або кінесика, які свідчать про ставлення до співрозмовника; організація простору в етикеті або етикетна проксемика (в етикеті важливе значення має розташування співрозмовників у просторі, дистанція між ними, фізичний контакт); речі в етикеті або етикетна атрибутика, до якої відносять одяг, головний убір, прикраси, подарунки, квіти тощо [3: 10-11]. Отже, етикет регулює нашу поведінку відповідно до соціальних вимог, а мовленнєвий етикет як його підсистема регулює правила мовленнєвої поведінки.

Під мовленнєвим етикетом Н.Формановська розуміє систему “стійких формул спілкування, рекомендованих суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримання спілкування у виразній тональності відповідно до їх соціальних ролей і рольових позицій відносно один одного в офіційних і неофіційних обставинах” [13: 413]. Таким чином, мовленнєвий етикет відображає правила мовленнєвої поведінки, властиві мовцям на певному історичному зрізі. М.Пентилюк зазначає, що “мовний етикет – це стійкі формули, які забезпечують прийняте в певному середовищі, серед певних людей включення в мовленнєвий контакт, підтримання спілкування в обраній тональності; мовний етикет орієнтує на ті правила мовлення, за якими можливе змістовне спілкування” [10: 84].

У визначенні М.Львова наголошено на конативній функції етикету “Мовленнєвий етикет – це правила мовленнєвої поведінки, що спираються на національні й інтернаціональні традиції та відносини й реалізуються в системі стійких формул і виразів в умовах “ввічливого” контакту зі співбесідниками” [7: 183]. С.Богдан уважає, що “мовний етикет – це національно специфічні правила мовної поведінки, які реалізуються в системі стійких формул і виразів, що рекомендуються для використання в різних ситуаціях ввічливого контакту зі співбесідником” [4: 18]. Мовленнєвий етикет, наголошує М.Кочерган, характеризується “яскравою національною специфікою, пов'язаною з неповторною мовленнєвою поведінкою, звичаями, невербальною комунікацією представників певного етносу” [6: 163]. Отже, мовленнєвий етикет – це мікросистема національно специфічних формул спілкування, які використовують для встановлення контакту, підтримання спілкування у певній тональності.

В основі мовленнєвого етикету як функціональної мікросистеми мовних одиниць покладено такі функції мови: функцію спілкування (комунікативну) і функцію вираження думок. Суть комунікативної функції полягає в тому, що мова використовується для інформаційного зв'язку між членами суспільства. На думку вчених, комунікативна функція – найважливіша, оскільки їй так чи інакше підпорядковані всі інші функції [5: 82-83].



Комунікативна функція мови реалізується в мовленнєвому етикеті через низку спеціалізованих функцій. Так, контактостановлювальна (асоціативна, контактна, фатична) функція виявляється в той час, коли мовець привертає до себе увагу співрозмовника, готує його до повідомлення інформації [9: 199]. Поняття “контактна функція” можна співвіднести з усіма групами одиниць мовленнєвого етикету: під час звертання або привітання, підтримання розмови або прощання тощо.

На нашу думку, важливою є також функція орієнтації на адресата (конативна), яка тісно пов'язана з підфункцією ввічливості. Так, реалізація етикетних формул пов'язана з виявленням прийнятого в суспільстві ввічливого ставлення до людей, специфікою звертання на *ти* і *Ви*, використанням спеціалізованих “актуалізаторів ввічливості” (Н.Формановська): *Будь ласка, Будьте ласкаві* тощо. Уживання “не тієї” етикетної формули може призвести до припинення контакту. З контактною та конативною функцією тісно пов'язана регулятивна, оскільки вибір тієї або іншої формули під час встановлення контакту регулює характер стосунків адресата й адресанта [14: 13]. Наприклад, вибір звертання *Ольго! Ольго Василівно! Шановна Ольго Василівно!* визначає тональність спілкування. Саме мовленнєвий етикет регулює за допомогою етикетних формул відносини типу старший – молодший, керівник – підлеглий, учитель – учень.

Емоційно-модальна (емотивна) функція пов'язана з вираженням емоцій, почуттів, ставлення до людини. У мовленнєвому етикеті є формули, до складу яких входять додаткові емоційно-експресивні елементи: *Немає слів висловити вдячність! Як я рада Вас бачити!* тощо [9: 199]. Функція впливу (волюнтативна) характерна для мовленнєвого етикету в цілому, оскільки будь-яка одиниця спілкування передбачає реакцію співрозмовника (прохання, запрошення, порада, спонукування тощо) [14: 14].

Виділення функцій мовленнєвого етикету дозволяє зрозуміти, яке місце він посідає в спілкуванні, з якою метою використовується і яким чином входить до складу загального контексту комунікації співрозмовників.

Правила мовленнєвого етикету, що формулювалися протягом тривалого часу, становлять особливу групу стереотипних, стійких формул спілкування, що реалізуються в основному в одиницях лексичного (“*Добрідень!*”, “*Вибачте!*” тощо), фразеологічного (“*Ні пуху, ні пера*”, “*Скатертю дорога*” тощо) і частково морфологічного рівнів (уживання займенникових і дієслівних форм пошанної множини (*Ви уважні, мамо говорили* тощо) [2: 99].

Сукупність усіх можливих етикетних формул утворює систему мовленнєвого етикету кожної нації. Ось чому структуру мовленнєвого етикету визначають такі основні елементи комунікативних ситуацій, які властиві всім мовцям: звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, поздоровлення, запрошення, пропозиція, порада тощо. З-поміж них вирізняють ті, що “вживаються при зв'язуванні контакту між мовцями – формули звертань і вітань; під час підтримання контакту – формули вибачення, прохання, подяки; під час припинення контакту – формули прощання, побажання тощо. Це власне етикетні мовленнєві формули” [11: 92]. Окрім власне етикетних формул, мовленнєвий етикет включає ще й “соціально-мовні символи етикетного рівня (наприклад, етикетні формули заперечення/незгоди і ствердження/згоди, формули запитань, що використовуються в певних соціально-культурних групах” [11: 92]. Отже, мовленнєвий етикет обслуговує весь комунікативний акт.

Використання етикетних формул характерне для діалогічного мовлення [8]. А.Кисельова виділяє особливий вид діалогу – етикетний. Етикетний діалог – це “діалогічна єдність, яка складається з репліки-стимулу (“паролу”) і репліки-реакції (“відгуку”), за своєю природою він соціальний і відображає соціальні ролі учасників процесу спілкування [9: 292-293].

За значенням етикетні діалоги розподіляються на кілька груп: діалоги соціального контактування (вибачення, вдячність, поздоровлення); спонукальні мовленнєві акти

(прохання, порада, пропозиція, команда, наказ, вимога); реактивні мовленнєві акти (згода, незгода, відмова, дозвіл) [1].

Отже, для складання етикетних діалогів актуальними є вибір доречних мовних засобів (під час взаємодії партнерів спілкування), урахування місця спілкування, а також характеру взаємовідносин адресата й адресанта, закономірностей побудови діалогічної єдності.

Частотність використання етикетних формул неоднакова. Різноманітним є й набір мовних виразів, якими послуговуються в тій чи іншій етикетній ситуації. Найчастіше етикетні вирази складають певні синонімічні ряди, в яких кожна синонімічна одиниця може бути засобом передачі одного й того ж смислу. Домінанта кожного синонімічного ряду може використовуватися в будь-якій мовленнєвій ситуації. Наприклад, домінанта *“вибачте”* може бути ужита під час офіційної зустрічі й у невимушеній обстановці (розмова в транспорті або магазині), а ось кожен з її синонімів (*“прошу вибачення”*, *“прийміть мої вибачення”*, *“приношу свої вибачення”*, *“я не можу не вибачитись перед Вами”*, *“якщо можеш, вибач мені”*, *“вибач, будь ласка”* тощо) може бути використаним лише в певній мовленнєвій ситуації.

Важливим є те, що мовленнєвий етикет, зберігаючи традиційну структуру етикетних виразів, не є закритою системою, бо йому властива постійна динаміка й гнучкість [4]. Як відомо, частина формул мовленнєвого етикету поступово архаїзується, наприклад, уже вийшли з ужитку такі вирази: *“Добрідосвітанок!”*, *“Бог на поміч!”*, *“Щоб легко починалося та вдало скінчилося!”* тощо. Натомість виникають нові, здебільшого оказіональні вирази, що створюються за типовими моделями й відповідно до мовленнєвої ситуації: *“З першою літньою грозою!”*, *“З першими успіхами!”*. Деякі вирази, втративши первісну семантику, вживаються в інших мовленнєвих ситуаціях. Наприклад, вираз *“Скатертю дорога!”* первісно використовувався як добре побажання: щоб дорога слалася скатертю. Але оскільки побажання доброї путі пов'язане з відходом (від'їздом), вираз набув і протилежного значення – наказу забиратися геть [12: 189].

Отже, галузь використання мовленнєвого етикету (вербалізованого етикету поведінки), сфера уживання його одиниць (етикетних формул), функції (сукупність спеціалізованих функцій мовленнєвого етикету), семантичні поля (система синонімічних одиниць у кожній із тематичних груп) створюють систему ознак, яка дозволяє говорити про специфічність мовленнєвого етикету як лінгвістичного явища, яке потребує подальшого дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н.Д. Некоторые типы диалогических реакций и “почему” – реплики в русском языке// Филологические науки.– 1970.– №3. – С.15-18.
2. Білоус М.П. Мовленнєвий етикет українського народу// Мова і духовність нації: Тези доп. регіон. наук.-практ. конф. – Львів, 1989.– С.98-99.
3. Бобир О. Етикет учителя: Навчально-методичний посібник. – К.: Вежа, 2004.– 126 с.
4. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. – К.: Рідна мова, 1998. – 475 с.
5. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. – Дрогобич: Видавнича фірма “Відродження”, 1994. – 218 с.
6. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти.– К.: Видавничий центр “Академія”, 1999. – 288 с.
7. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
8. Палихата Е. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення // Дивослово. – 1995. – № 3. – С. 29-31.
9. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
10. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.

11. Плющ Н.П. Формули ввічливості в системі українського мовного етикету// Українська мова і сучасність. – К., 1991.
12. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологічний словник української мови.– К.:Освіта, 1998.– 246 с.
13. Формановская Н.И. Речевой этикет// Лингвистический энциклопедический словарь/ Гл. ред. В.Н.Ярцева.– М.: Сов. энцикл., 1990.
14. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М.: Русский язык, 1982. – 192 с.

**УДК 372.8**

**Т.С. Хачіров**

## ***КОМУНІКАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ З ІНФОРМАТИКИ***

*Статтю присвячено питанням визначення сутності і складових комунікаційного компонента загальноосвітньої підготовки шкільної молоді в галузі інформатики.*

*This article covers questions of essence definition and constituents of communication components in general educational preparation of school youth in a field of information technologies.*

*Постановка проблеми.* Сьогодні у зв'язку з переходом загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання відбувається модернізація навчальних програм з інформатики на підставі нових підходів до поетапного здійснення базової і профільної підготовки учнів, а також з урахуванням наявного стану і перспектив розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. У ракурсі означеної проблеми знаходяться і питання формування інформаційної, зокрема комунікаційної культури учнів у процесі їх загальноосвітньої підготовки.

Комунікаційний компонент інформаційної культури підростаючого покоління набуває все більшого значення, оскільки самостійна навчальна, творча й дослідницька діяльність учнів суттєво спирається на застосування сучасних комунікаційних технологій.

Необхідно зазначити, що серед змістових ліній загальноосвітнього курсу інформатики на сьогодні є найбільш неусталеною саме лінія зазначених технологій, що можна пояснити декількома факторами, найсуттєвішим з яких є недостатній рівень забезпеченості доступу шкіл до мережі Інтернет. Крім того, зазначена лінія порівняно нещодавно увійшла до програми курсу, що зумовило недостатню методичну розробленість навчання школярів основам Інтернет-технологій. З іншого боку, сучасні інформаційно-комунікаційні технології розвиваються дуже швидко, що потребує постійного перегляду програми підготовки як школярів, так і вчителів інформатики, які повинні своєчасно коректувати тематику та методику викладання предмета.

Разом із тим, реалізація Державної програми “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” передбачає здійснення широкомасштабних заходів щодо підключення загальноосвітніх навчальних закладів до мережі Інтернет. З іншого боку, істотне збільшення кількості домашніх комп'ютерів, поширення і доступність послуг щодо їх підключення до мережі Інтернет сприяли залученню школярів до практичного використання сучасних комунікаційних технологій у позашкільній діяльності, найчастіше для розваг. Це актуалізує проблему визначення змісту, форм і методів навчання школярів комунікаційних технологій у процесі викладання курсу інформатики.

На наш погляд, для вирішення зазначеної проблеми на засадах системного підходу слід виходити із з'ясування сутності комунікаційної компетентності випускника загальноосвітнього навчального закладу, що слугуватиме підставою для визначення змісту і

планування результатів навчання школяра комунікаційних технологій на різних етапах його підготовки в базовій і профільній школі.

*Аналіз публікацій.* Проблемам формування інформаційно-комунікаційної компетентності випускника загальноосвітнього навчального закладу присвячено роботи [1: 12; 2: 354-360; 3: 372-374; 4: 12-14; 5: 181-186]. М.І. Жалдак, О.І. Пометун, О.І. Шувалова, І.А. Зимня, А.В. Хуторський та ін. розглядають проблему взаємодії особистості з інформаційним середовищем як питання інформаційної культури, яка є однією з головних критеріїв, що впливає на професійний рівень випускника загальноосвітнього навчального закладу.

Пропонуються п'ять основних стандартів [6: 52; 7: 63-67], згідно яким освічена людина повинна мати, перш за все, вміння знаходити необхідну інформацію для професійної та повсякденної діяльності, користуватися цією інформацією, аналізувати, синтезувати, оцінювати як її, так і її джерела, використовуючи при цьому новітні інформаційні та комунікаційні технології.

*Метою даної статті* є виокремлення і висвітлення сутності складників комунікаційного компоненту загальноосвітньої підготовки учнів з інформатики.

*Результати дослідження.* Виходячи із сучасного розуміння комунікаційної компетентності, до складників комунікаційного компоненту загальноосвітньої підготовки учнів з інформатики слід віднести такі: технічний, технологічний, інформаційний, правовий, ціннісний.

Технічна складова комунікаційного компоненту включає знання принципів побудови локальної мережі, технології віддаленого доступу, способів організації бездротових мереж; володіння вміннями налаштувати підключення персонального комп'ютера до локальної мережі, а також до мережі Інтернет; наявність навичок тестування зв'язку в комп'ютерній мережі, виявлення помилок у конфігуруванні мережі.

Наявність факторів ризику при використанні мережних технологій зумовлює необхідність доповнення технічної складової знаннями щодо сутності загроз, які виникають при роботі в Інтернеті, й вміннями захистити власну комп'ютерну систему від мережних атак і зараження вірусами, а також від розкрадання інформації, що зберігається в комп'ютері.

Технологічна складова комунікаційного компоненту загальноосвітньої підготовки учнів з інформатики традиційно передбачає наявність комплексу знань і вмінь, потрібних для реалізації ефективних способів пошуку інформації. Високі темпи збагачення Інтернет-ресурсів зумовлюють необхідність упевненого володіння спеціалізованими пошуковими інструментами і засобами, які забезпечують оперативний доступ до необхідних інформаційних ресурсів з мінімальними витратами зусиль і часу. Оскільки пошук інформації, як правило, не завершується знаходженням потрібної інформації, а потребує її перенесення в комп'ютер користувача або на відповідний носій, технологічна складова має бути доповнена вміннями застосовувати зручні засоби завантажування файлів.

В умовах надзвичайного поширення й урізноманітнення засобів Інтернет-комунікацій, які поєднують низьку собівартість із забезпеченням високого рівня якості зв'язку, належна увага має бути приділена формуванню вмінь застосовувати різноманітні засоби віддаленого спілкування. Звичайно в програмах навчання інформатики передбачено ознайомлення з електронною поштою і чатом, але сьогодні цим не можна обмежитися.

З огляду на роль Інтернет-комунікацій в забезпеченні міжособистісного спілкування, зокрема в режимі реального часу, технологічний компонент із необхідністю має включати також і володіння сучасними засобами IP-телефонії, які забезпечують дешевий або навіть безкоштовний і не тільки голосовий, а й відеозв'язок між абонентами всього світу.

Спілкування в мережі Інтернет включає також обмін фотознімками і відеозаписами. Масове використання цифрової фото і відеоапаратури, з одного боку, а з іншого – зростання забезпечуваної якості знімків та записів, що має наслідком значне збільшення їх ємності, стимулювало появу спеціальних безкоштовних засобів для формування і розміщення в Інтернеті фото і відеоальбомів із визначенням відповідних прав доступу до них, що стало

розумною альтернативою пересиланню великих за обсягом файлів через електронну пошту. Ознайомлення школярів із зазначеними засобами і прийомами їх застосування також має бути передбачено технологічною складовою.

Інформаційна складова комунікаційного компоненту загальноосвітньої підготовки учнів з інформатики виступає основою сприйняття й усвідомлення інформації, поданої у різних формах, розуміння ролі зображень і текстів у передаванні інформації, значення кнопок, посилань, спеціальних символів тощо. Проте сутність інформаційної складової цим не обмежується.

Враховуючи те, що користувач Інтернету має справу з величезним обсягом найрізноманітніших інформаційних ресурсів, які далеко не завжди є верифікованими, необхідно до інформаційної складової включити вміння критично аналізувати інформацію, відрізняти й відхиляти ту, що є недостовірною, застарілою, упередженою, некоректною.

Крім того, інформаційна складова має передбачати формування навичок створення власних колекцій корисних Web-ресурсів, їх каталогізації, оскільки це закладає основи ефективної роботи в Інтернеті.

Правова складова комунікаційного компоненту загальноосвітньої підготовки зорієнтована на формування у молоді поваги до інтелектуальної власності, імунітету проти незаконних дій з інформацією, а також розуміння того, яку особисту інформацію і за яких умов можна розміщати або передавати в мережі, якими можуть бути наслідки необережних дій з інформацією такого характеру. Зазначена складова передбачає наявність знань правових засад використання програмних та інформаційних ресурсів, доступних у мережі Інтернет, сформованість навичок зваженого підходу до надання або розміщення особистих даних в Інтернеті.

Сьогодні не можна ігнорувати соціального впливу Інтернет-комунікацій. Особливо значний вплив вони справляють на молодь – найбільш динамічний та чутливий до технічних інновацій прошарок населення. Інтернет набуває ролі специфічного середовища соціалізації та самореалізації особистості, де поступово руйнуються культурні і соціальні комунікаційні бар'єри, формуються нові соціальні норми. Сучасна молодь знаходить в Інтернеті арену для вільного спілкування й обміну думками, і це з необхідністю потребує формування відповідних ціннісних орієнтирів у учнів, а також прищеплення їм знань щодо особливостей та етичних норм мережного спілкування.

#### *Висновки.*

1. Зростання значущості комунікаційної компоненти загальноосвітньої підготовки школяра з інформатики потребує системного підходу до визначення змісту навчання комунікаційних технологій.

2. Виокремлення складових комунікаційної компоненти і розкриття їх сутності дає орієнтири для розробки змістового наповнення відповідних тематичних розділів програми загальноосвітнього курсу інформатики.

Предметом *подальшого дослідження* є конкретизація змісту і планування результатів навчання школяра комунікаційних технологій на різних етапах його підготовки в базовій і профільній школі.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Баловсяк Н.В. Історико-педагогічний аналіз виникнення поняття “інформаційна компетентність” // Матеріали ІІІ МНПК “Динаміка наукових досліджень – 2004”. – Дніпропетровськ, 2004. – Том 25. – С. 12.
2. Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354-360.
3. Білоусова Л.І., Хачіров Т.С. Культурний простір Інтернету як змістова складова загальноосвітнього курсу інформатики. Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 20-21

- травня 2008 року., у 2-х ч.; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди. – Харків, 2008. – Ч1. – С. 372-374.
4. Хачіров Т.С. Інформаційно-комунікаційні технології у розв'язанні проблем професійної орієнтації та працевлаштування // Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції Наука та освіта без границь.– Софія: “Баял ГРАД-БГ” ООД, 2007. – Том 8. – С. 12-14.
  5. Хачіров Т.С. Формування комунікаційного компоненту інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, 2007. – №21. – Луганск; “Альма-матер”. – С. 181-186.
  6. Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice. Second edition. Editor Alan Bund. Adelaide Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. 2004. 52 p.
  7. Patricia Iannuzzi, “Focus: Information Literacy Competency Standards for Higher Education” Community & Junior College Libraries, Vol. 9 (4) 2000 p. 63-67.

**УДК 376.36**

**К.А. Шапочка**

### ***ПІДРУЧНИК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ЗПР)***

*Статтю присвячено проблемі підручника іноземної мови на початковому етапі навчання дітей із затримкою психічного розвитку.*

*The article is devoted to the problem of text-book of foreign language for children with learning disabilities in the elementary school.*

Актуальність статті зумовлена тим, що початковий етап навчання іноземної мови молодших школярів із ЗПР надзвичайно важливий у всьому навчальному курсі. Він має забезпечити базу для більш якісного вивчення іноземної мови в основній школі або для вивчення другої іноземної мови, що також становить одне із завдань удосконалення шкільної освіти. Під початковим етапом у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі розуміють той період навчання, під час якого формуються основи іншомовної комунікативної компетенції, потрібні та достатні для подальшого їх розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення початків фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок та вмінь аудіювання, говоріння, читання й письма у межах програмних вимог [1].

Українські та зарубіжні вчені (Зязюн І.А., Роман С.В., Тарасун В.В, Коваленко О.В., Зальна П.В., Холс П., Роджерс В.), досліджуючи проблему навчання дітей із затримкою психічного розвитку, зазначали особливості підходу навчання англійської мови та низку особливостей як у процесі написання підручників, так і у процесі навчання.

Метою статті є висвітлення особливостей підручника іноземної мови на початковому етапі навчання дітей із затримкою психічного розвитку.

У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначається, що на першому початковому етапі освіти відбувається всебічний розвиток молодшого школяра, виявлення і розвиток його здібностей, формування умінь і бажань навчатись. У цей період, окрім навичок навчальної діяльності, учень оволодіває елементами культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності.

Той факт, що в новій модернізованій шкільній спеціальній освіті осіб з фізичними та психічними вадами вивчення іноземної мови як загальноосвітнього предмета розпочинається з 2-го класу, свідчить про визнання об'єктивно існуючого соціального інтересу до цього предмета і підтверджує його важливість для реалізації перспективних завдань розвитку особистості, наприклад, зростання середнього рівня освіченості, підвищення вимог до загальної культури та інші.

Цей чинник особливо важливий з огляду на те, що непросто і відповідально навчати спілкування іноземною мовою молодших школярів із ЗПР та молодших школярів взагалі, які ще не зовсім володіють комунікативними вміннями і навичками рідної мови. Позитивне ставлення до предмета у цьому віці досить тісно пов'язане з відчуттям психологічного комфорту, радості, потреби і готовності до спілкування, які створює вчитель на уроці. У зв'язку з цим учителю, працюючому у класі інтенсивної педагогічної корекції, потрібна постійна методична підтримка, яка раціонально спрямовувала б його діяльність, адже “чим більше позитивної почуттєвості одержує дитина в перші шкільні роки, тим необхіднішою буде потреба у самоствердженні її життєвою радістю і любов'ю від процесу навчання, від спілкування з учителем, з учнями у школі. Це спрацьовуватиме довічно і сприятиме переходу навчання в самонавчання, освіти в самоосвіту, виховання у самовиховання” [2].

У початковій школі у класах педагогічної корекції відбувається формування комунікативних навичок і вмінь у межах визначених сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів цієї категорії та їхніх інтересів, на основі використання прийнятих для цього мовленнєвих зразків. Учні вчать виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, у них формуються вміння переносити вивчений навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям. Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови потрібно сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, а й сприяв би глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному й моральному розвитку людства. Процес навчання іноземної мови у початковій школі у класах інтенсивної педагогічної корекції організовується відповідно до мережі годин, визначених навчальним планом, і з урахуванням можливості збільшення їх кількості за рахунок варіативної частини. У зв'язку з цим вчитель має можливість окрім підручника використовувати інші засоби забезпечення навчального процесу, адаптуючи їх до умов навчання.

Вважаємо важливою думку В.Г. Кременя про формування національної системи освіти, про істотні зміни у духовному просторі суспільства, про те, що обираючи підручники, посібники та інші засоби навчання, їх треба адаптувати до українських реалій, а не копіювати, використовуючи зарубіжні моделі, взірці і стандарти навчання. [3]. Отже, одне з завдань учителя – визначитись у розмаїтті методичних систем і концепцій та обрати ту, яка найповніше відповідає сучасним освітнім реаліям, а також враховує психолого-педагогічні особливості дітей із ЗПР які вивчають іноземну мову.

Реформування шкільної освіти, введення іноземної мови з 2-го класу, зміна методичної сутності сучасного підручника, його функцій і змісту зумовлюють необхідність з'ясування питання, яким вимогам має відповідати сучасний підручник іноземної мови для початкової школи взагалі, та підручник для навчання іноземної мови дітей із ЗПР.

Освітній плюралізм як один із принципів сучасної шкільної освіти зумовлює наявність базових та альтернативних підручників. Поняття “плюралізм” у перекладі з латинської мови означає “множинний”. Отже, для правильного оцінювання і вибору підручника слід керуватися, як зазначає В.Редько, “методично обґрунтованими вимогами до підручника як до засобу особливого призначення”.

Питанню аналізу та оцінювання підручників іноземної мови присвячені дослідження вітчизняних (М.В.Ляховицький, В.Л.Скалкін) та зарубіжних дослідників (А.Р.Арутюнов, В.П.Беспалько, І.Л.Бім, М.Брін, М.Н.Вятютнев, Д.Д.Зуєв, Р.Елліс, С.Савінгтон, Н.І.Тупальський, Т.Хатчінсон, Н.Функ, G.Neuner, M.Duszenko, С.Nodari, L.Goetze, В.Kast, В.-D.Mueller та інші). Оцінювання шкільних підручників за С.В. Роман, М.В. Якушевим доцільно проводити за трьома типами критеріїв:

- *формальним*: бібліографічні дані, оформлення підручника;
- *функціональним*: характеристика адресата, зміст підручника;
- *структурним*: організація підручника.

Ми вважаємо, що при виборі підручника для роботи у класі інтенсивної педагогічної корекції, також необхідно оцінювати підручники за четвертим типом критеріїв –

корекційним. Проявом цього є програмовий матеріал полегшеного навчального режиму, який має враховувати особливості психічного і фізичного розвитку дитини, її недостатню інтелектуальну основу, враховувати наочно-практичну діяльність учнів із ЗПР та компенсаторні можливості їх організму.

Підручник має являти собою *модель* процесу навчання, орієнтовану на реально існуючу *систему* навчання іноземної мови у школі. Він повинен вписуватися в цю систему і певною мірою перебудовувати її (І.Л.Бім). Іншими словами, сучасний підручник повинен враховувати позитивні тенденції вітчизняної та зарубіжної методики навчання іноземної мови і сприяти запровадженню нового в практику масового викладання. А це передбачає, з одного боку, поєднання системності та функціональності, а з іншого – взаємозв'язок освітніх, розвиваючих, виховних функцій навчання з прагматичними, тобто практичними функціями предмета [6].

Як зазначає С.В. Роман, підручник повинен охоплювати всі компоненти змісту навчання іноземної мови у початковій школі, а саме:

- сфери, теми, ситуації спілкування, комунікативні та соціальні ролі;
- відповідний мінімум мовного (фонетичного, лексичного, граматичного), мовленнєвого та соціокультурного матеріалу, відібраного з урахуванням науково обґрунтованих критеріїв добору іншомовного навчального матеріалу;
- процесуальний аспект змісту навчання, який має передбачити організацію діяльності спілкування, як-от: а) орієнтування / підготовку до діяльності; б) здійснення діяльності на репродуктивному рівні (тренування в говорінні, письмі); в) на рецептивному рівні (аудіювання, читання); г) на продуктивному рівні (самостійне мовлення в усній або письмовій формі); д) контроль / самоконтроль [6: 130-131].

Формами і засобами організації такої діяльності мають служити різні типи вправ. Тому в підручнику для дітей із ЗПР має бути закладена раціональна система вправ для оволодіння учнями елементарними комунікативними вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні й письмі) з урахуванням їх вікових потреб, психолого-педагогічних особливостей і можливостей, і тим самим створені передумови для формування у молодших школярів здатності й готовності до спілкування на елементарному міжкультурному рівні у межах, визначених програмою.

Необхідність орієнтації на вимоги програми зумовлена тим, що програма для початкової школи – це державний документ, який визначає мовну політику на початковому ступені навчання і є основою для функціонування і вдосконалення системи початкового навчання іноземних мов (Н.Д.Гальскова, З.М.Никитенко).

Савченко О.Я. вважає, що вчитель повинен зіставляти підручник з діючою навчальною програмою, тому що вдалий підручник є надійною основою для реалізації всіх цілей вивчення предмета.

Отже, зважаючи на сутність програми як нормативного документа, основоположним критерієм характеристики підручника (навчально-методичного комплексу) має бути його відповідність вимогам чинної програми.

Принагідно зазначимо, що чинна програма (2001р.) і Проект програми з іноземних мов для учнів 2-12 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів (2004р.) в аспекті цілепокладання загалом відображають рівень сучасних вимог до оволодіння іноземною мовою в початковій школі. Але відчувається нагальна потреба у створенні спеціальної програми з іноземних мов для учнів із ЗПР початкової школи. Цього вимагає специфіка навчання іноземної мови в класах інтенсивної педагогічної корекції, яка не може отримати належне відображення у програмі для учнів 2-12 класів. Адже більш детального розкриття потребують питання не тільки цілей, змісту і принципів навчання іноземної мови в початковій школі, але й характеристики етапів початкового навчання (пропедевтичний етап – 2 клас, основний – 3 клас, узагальнюючий – 4 клас), а також вимог до рівня володіння іноземною мовою відповідно до завдань цих етапів навчання. Спеціальна увага має



приділятися основним принципам організації контролю, завданням навчання вимови, усномовленневого спілкування, роботі з автентичним текстом. Чітка, науково обґрунтована програма з іноземної мови для молодших школярів класів інтенсивної педагогічної корекції – передумова створення якісних підручників нового покоління.

Нагадаємо, що молодшим школярам із ЗПР притаманні такі особливості пізнавальних, психічних процесів та емоційно-вольових якостей дитини, як комунікабельність, становлення довільної організації діяльності, переважання конкретно-образних компонентів у загальній структурі мислення, висока емоційність, естетичне ставлення до навколишнього, потреба в ігровій діяльності та руховій активності, нехтування якими знижує працездатність молодших учнів, послаблює мотивацію учіння, увагу, пам'ять, погіршує координацію рухів. Як зазначає В.В.Тарасун [7], у молодших школярів із ЗПР виявлено недостатній рівень сформованості основних інтелектуальних операцій: аналізу, узагальнення та абстрагування. Крім того, відмічається, що вони краще запам'ятовують наочний матеріал, ніж словесний.

*Висновки:* ми вважаємо, що врахування зазначених вікових особливостей зумовлює посиленість завдань підручника для дітей із ЗПР, цілісність впливу навчального процесу, його мотиваційне забезпечення та успішність реалізації інших принципів навчання іноземної мови: дидактичних та методичних.

Як зазначає Коваленко О., особливістю сучасних шкільних підручників є те, що вони підготовлені відповідно як до програмних вимог, так і до вікових особливостей учнів, їхніх інтересів і навчального досвіду [4]. Проте сьогодні, на жаль, немає спеціальних підручників з англійської мови для навчання дітей із ЗПР, вчителі вимушені користуватися існуючими підручниками для 2-5 класів загальноосвітніх шкіл. Отже, ефективність впровадження комунікативного підходу до вивчення іноземних мов молодшими школярами із ЗПР певною мірою залежить від забезпечення підручниками.

*Перспективи розвитку:* вважаємо необхідним нашу подальшу роботу присвятити темі впливу вивчення іноземної мови на розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол.авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К., 2002. – 328с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К., 2000. – 309с.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. – К., 2005. – 448с.
4. Коваленко О. Англійська мова і література, № 22-23 (140-141), серпень 2006. – С. 7-12.
5. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. – К., 2003.
6. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
7. Тарасун В.В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні. – К., 1998. – 103с.

## **Розділ 3**

### **Теорія і практика виховання**

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДІ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ

*У статті здійснено спробу розробки теоретичних аспектів формування у молоді естетичного світогляду в умовах сучасного стану українського суспільства.*

*In the article attempt of development of theoretical aspects of formation at youth of aesthetic outlook in modern conditions of Ukrainian people is accomplished.*

Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується тим, що на порядок денний поставлено ряд важливих питань, які вимагають свого теоретичного осмислення та практичного вирішення. До таких питань слід віднести ті, що пов'язані з формуванням у молодого покоління світогляду, тобто системи знань, понять та уявлень про навколишню дійсність, суспільство, людину. Від світогляду молоді залежить не лише усвідомлення минулого, оцінка сьогодення, але й визначення перспективних кроків, пов'язаних з майбутнім. Отже, виникає потреба не лише акцентувати увагу на ці питання, але й привносити у процес їх осмислення та практичного вирішення відповідні дії інтелектуального, організаційного та ін. змісту.

Безперечно, прагнення людини адекватно оцінити все те, що відбувається навколо неї не можна реалізувати на основі лише світоглядної визначеності. У цьому процесі достатньо вагомим можуть бути прояви, що пов'язані з окремими формами набутого досвіду, наявністю розвинених сил і можливостей щодо сприймання, відчуття, осмислення, передбачення тощо. Водночас, світогляд людини відрізняється від інших можливостей людини в осмисленні та оцінці навколишнього середовища тим, що дозволяє на системному рівні вирішувати ці питання. Саме тому в житті людини світогляд завжди займав відчутне місце і дозволяв встановлювати конкретний зв'язок з тими явищами і процесами, які мали місце в суспільному, економічному, культурному розвитку.

Визначаючи роль і можливості світогляду в житті людини, слід зауважити, що його вплив визначається, передусім, тією ідеєю, яка виступає інтегруючою основою світоглядних операцій, роздумів, оцінних суджень, висловлень тощо. При цьому важливо зазначити, що об'єднуючим началом в структурі світогляду може виступати конкретне знання, емоційно-чуттєве враження, уява, творча активність особистості. Взавши на себе роль активного чинника успішного відношення, вони здатні акумулювати певний досвід емоційного, інтелектуального креативного змісту і тим самим утворювати особливу систему поясненням, оцінки того, що сприймається у навколишньому середовищі.

Зауважимо, що існування в структурі особистості широкого спектру можливостей для прийняття системних рішень, оцінок тощо було використано в історії суспільного розвитку для того, щоб забезпечити масовий характер становлення того типу світоглядних відносин, який вважався необхідним з погляду домінуючих на той час політичних, моральних, релігійних чи інших поглядів та орієнтацій. У зв'язку з цим в історії розвитку суспільної практики можна виділити різні типи світогляду: прагматичний, міфічний, релігійний, політичний, економічний, науковий, філософський, побутовий, художній та ін. Усі ці типи світогляду засвідчують про те, що суспільна практика виявляє зацікавленість тому, щоб людина оцінювала явища і процеси навколишнього середовища, виходячи з певної ідеї, яка виступає домінуючою у сприйнятті та поясненні процесів, явищ, предметів тощо.

Світогляд людини є відображенням не лише її потенційних можливостей щодо системного освоєння навколишньої дійсності, але й ставлення суспільно-історичної практики до вирішення цього питання. Звідси виникає залежність становлення світогляду окремої людини як від існуючого досвіду пізнання, освоєння дійсності, так і тих ціннісних

установок, переваг, орієнтацій, з якими виходить на вирішення цього питання суспільна практика, система освіти, виховання.

Аналіз історичного минулого дає підстави для висновку про те, що серед ідей, які покликані були виступати інтеграційною основою світоглядного становища людини до дійсності, певне місце займала ідея краси, прекрасного, досконалого, гармонійного тощо. Її суть полягала в тому, що ніщо в природі, суспільному житті, розвитку людини не можна розглядати як самоціль, як щось унікальне і самодостатнє. Динаміка процесів, які мають місце в розвитку природи, суспільства, людини переконливо засвідчують, що в навколишній дійсності усе знаходиться в тісному зв'язку, залежності, доповненні одне одного, забезпеченні одних процесів іншими. Саме тому ідея, сповнена естетичного змісту, покликана допомогти людині сприймати дійсність, явища природи, художньої культури та ін. з урахуванням їх цілісності, гармонійності, виразності, співвіднесеності зовнішнього і внутрішнього, змісту і форми, реального та ідеального.

На прикладі окремих зразків духовної і матеріальної культури суспільства можна бачити, що суспільна практика в минулі періоди виявляла у певній мірі спроби естетично освоювати навколишню дійсність, спираючись при цьому на естетичний світогляд діячів культури, мистецтва, науки, освіти. Естетичний світогляд дозволяв отримувати яскраві зразки того, як людина може освоювати дійсність за законами краси, якими є ті потенційні можливості, якщо в основі її креативних дій та рішень знаходяться почуття, думки, погляди, сповнені естетичного змісту.

Сьогодні суспільна практика прагне визначити моделі світоглядного ставлення людини до навколишньої дійсності. Ведуться активні обговорення проблеми, розгортаються наукові, філософські дискусії з цього питання. У зв'язку з цим посилюється бажання вчити митців, діячів культури, освіти, отримати відповідь на питання щодо формування світогляду молоді, яка навчається в середній та вищій школі, здобуває певні знання, розвиває свої творчі сили і можливості. Яким має бути світогляд молоді, яка готується вибудовувати свої відношення сьогодні і в майбутньому, що має визначати зміст та успішну спрямованість світоглядних позицій юнаків та дівчат?

На жаль, у науково-педагогічній літературі ми не знаходимо достатньо обґрунтованих і вмотивованих висновків з цього питання. Сьогодні можна спостерігати декілька векторів у справі формування світогляду молоді: прагматичний, релігійний, науковий. Кожний із зазначених типів світогляду сьогодні знаходить своїх прихильників, упроваджується у масову свідомість через засоби інформації, діяльність закладів культури, освіти, а також систему побутових та виробничих відношень. Немає сумніву в тому, що залучається молодь до певного типу до світоглядного ставлення до дійсності, суспільна практика розраховує на конкретні результати у взаємовідношеннях людини і суспільства, людини і природи тощо.

Тож, домінування серед окремої частини людей прагматичного світогляду певним чином позначається на їх життєдіяльності, ставленні до матеріальних і духовних цінностей. За цим типом світогляду варто розраховувати на те, що людина зможе належним чином сприйняти та оцінити певну річ у співвідношенні її ціннісних складових. У цьому випадку домінуючими, визначальними будуть залишатися мотиви людини щодо задоволення її прагматичних потреб та інтересів. Це призводить до того, що молода людина починає обмежувати свою життєдіяльність і спрямовувати її переважно на досягнення суто побутових, прозаїчних цілей. При цьому втрачається можливість зростання у напрямку духовної культури, освоєння цінностей інтелектуального, пізнавального, морального змісту.

Можна бачити, що в суспільній свідомості знаходить певний відгук позиція, пов'язана із формуванням у молодого покоління релігійного світогляду. Необхідність розгортання виховного впливу релігійного спрямування мотивується переважно тим, що молодим людям слід дати духовну основу, зміцнити їх моральні принципи життєдіяльності шляхом залучення до релігійних цінностей. Не заперечуючи право вибору світоглядних орієнтирів кожної людини, слід зауважити, що релігійний світогляд ще не спроможний забезпечити повноцінне сприймання навколишньої дійсності, не сприяє підготовці молоді до оцінки

предметів, явищ, повсякденного життя з урахуванням їх об'єктивних закономірностей розвитку. Звідси виникає ситуація, коли молода людина виявляє свою неспроможність у розкритті сутності тих процесів і явищ, які мають місце в житті суспільства, розвитку природи, культури тощо.

Суспільна практика завжди прагнула отримати відповідь на питання, що пов'язані із закономірностями буття, тими об'єктивними процесами, які не залежать від людської свідомості і, водночас, вимагають їх урахування під час прийняття певних рішень. Намагання людини якомога глибше пізнати навколишній світ спонукало до усвідомлення необхідності формування наукового світогляду, оволодіння знаннями про наукову картину світу. Це прагнення спонукало до дій, пов'язаних з освоєнням в природному, суспільному середовищі тих процесів, без яких є неможливим поступ у напрямку подальшого розвитку науки, виробництва, суспільних відносин.

Водночас, актуалізація уваги на формуванні у підростаючого покоління наукового світогляду не забезпечувала умови, за яких людина могла б урахувати особистісні чинники, тобто можливість і необхідність організації відповідної поведінки, ставлення до навколишньої дійсності тощо. Наукові знання по суті давали відповідь на питання об'єктивної зумовленості процесів, явищ, але залишали без належної уваги спектр суб'єктивних проявів, без яких ставлення до природи, суспільних проявів втрачало ціннісного забарвлення і значущості. У результаті, під впливом існуючої в суспільстві системи формування наукового світогляду формувалося молоде покоління, неспроможне на належному рівні реагувати, враховувати об'єктивні закономірності буття у своєму житті, праці, навчанні тощо.

Підсумовуючи, можемо констатувати, що наявність в історичному досвіді різних типів світогляду засвідчує про те, що суспільство прагне знайти і реалізувати на практиці різні шляхи, які б допомогли людині адекватно реагувати на все, що відбувається навколо неї. Запропоновані у попередні періоди суспільного розвитку моделі становлення світоглядної свідомості особистості слід розглядати як своєрідні кроки у напрямку усвідомлення того, щоб зв'язок між нею і природою був плідним, приносив користь і насолоду.

На жаль, існування зазначених вище типів світогляду та відповідних систем їх формування не зменшили, а навпаки – збільшили кількість тих запитань, на які суспільна практика прагне отримати відповідь. І справа полягає в тому, що достатньо чи недостатньо вирішуються питання формування зазначених типів світогляду. Проблемність їх виявляється на рівні того, що вказані типи світогляду не спроможні по суті забезпечити належний рівень відносин людини і навколишньої дійсності, а своїм впливом переважно привносять деструктивну основу під час встановлення діалогу, пов'язаного з проявами об'єктивного, суб'єктивного, суспільного та індивідуального, колективного та особистісного, раціонального та емоційного.

Там, на прикладі становлення прагматичного світогляду не вирішуються, а навпаки – посилюються протиріччя між потребами людини та практичного раціонального й ефективного освоєння природних, суспільних ресурсів. Домінування прагматичного світогляду в життєдіяльності людини спонукає її до того, що будь-які матеріальні та духовні цінності сприймаються і використовуються з позиції споживача, для якого залишаються не цікавими питання того, що залишиться для природи і суспільства після того, коли суб'єкт діяльності задовольнить свої потреби.

Не менш проблематичним виявляється сьогодні функціонування релігійного світогляду, сповненого ідеями піднесення особистості над побутовим, прозаїчним, буденним. Керуючись прагненням допомогти людині відчутти піднесене, духовне, представники релігійного світогляду водночас полишають без належного реагування той спектр життя людини, який спроможний її вивести на рівень сучасного науково-технічного прогресу, упровадження новітніх технологій розвитку промислового, суспільного, культурно-освітнього комплексу. За цих обставин залишаються без належної відповіді питання

стосовно того, чи допоможе релігійний світогляд у забезпеченні прогресу та розвитку суспільства і людини згідно вимог сучасного життя.

У межах розв'язання питань формування у молоді наукового світогляду вчені-педагоги відмічають певні труднощі та суперечності. Однією з таких суперечностей є те, що в умовах актуалізації уваги до наукових знань школа по суті залишає без належного вирішення питання емоційно-чуттєвого розвитку людини. У результаті, випускники середньої школи переважно набувають інтелектуальний досвід і залишаються нерідко обмеженими з погляду його емоційно-чуттєвого забарвлення, не вміють відповідним чином реагувати на явища і процеси, в основі яких знаходиться емоційне ставлення. Це особливо відчутним є у сфері відносин молоді до мистецтва, цінностей художньої культури.

Зазначене переконує нас у тому, що у справу формування світогляду молоді потрібно вносити зміни. При цьому зміни мають носити не косметичний характер, а стосуватися принципових питань, пов'язаних із визначенням того типу світогляду, який би задовольняв сучасні потреби і відкривав перспективу становлення гармонійних відносин людини з природою, суспільними процесами тощо. До такого типу світогляду ми відносимо **естетичний світогляд**.

Суть естетичного світогляду полягає в тому, що головною його ідеєю є прагнення людини сприймати і оцінювати предмети, явища, процеси навколишньої дійсності з урахуванням того, наскільки вони відповідають естетичним поняттям. При цьому важливо зазначити, що естетичне у своїй основі не має меж. Воно торкається матеріального і духовного, раціонального і чуттєвого, суспільного та особистісного, зовнішнього та внутрішнього. Головною його функцією є відтворення гармонійного зв'язку та співвідношення складових у різних проявах суспільного життя, розвитку природи, людини тощо.

На необхідність формування естетичного світогляду особистості вказували в різні історичні часи відомі філософи, вчені, педагоги, діячі культури і мистецтва. Проте, на шляху впровадження естетичного світогляду та його формування у молодого покоління було чимало перешкод. Однією з них було недостатнє усвідомлення суспільного практичного і, зокрема працівниками освіти того, що виховувати особистість потрібно засобами естетичних цінностей, які покликані стати на заваді негативним проявам суспільних відносин тощо. Як зазначали відомі філософи, краса і лише вона може врятувати світ від будь-яких негараздів та негативних дій. Саме тому звернення в умовах сьогодення до питання формування у молоді естетичного світогляду є цілком логічним і необхідним.

Естетичний світогляд являє собою систему емоційно-чуттєвого, інтелектуального та практичного досвіду особистості, який забезпечує сприйняття, усвідомлення та інтеграцію природних та суспільних процесів і явищ з погляду естетичних понять. Ідея краси, прекрасного, гармонійного, виразного в естетичному світогляді є визначальною і спонукає людину до тлумачення та оцінки окремих явищ, предметів як прекрасних, чи потворних, піднесених чи низьких, трагічних чи комічних. У межах естетичного світогляду відкривається можливість актуалізувати увагу людини до гармонізації ті відносини з природним, суспільним, культурним середовищем, спонукати її дії у напрямку освоєння дійсності за законами краси, гармонії, співвіднесеності зовнішнього і внутрішнього, змісту і форми, загального та конкретного.

Виходячи з таких міркувань, можемо зробити висновок про те, що формування естетичного світогляду слід розглядати як комплексну програму діяльності сучасної школи, яка покликана утверджувати у свідомості молоді ідею краси у різних формах і способах її реалізації на практиці.

## **ПРІОРИТЕТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**

*У статті здійснено спробу запропонувати основні напрями, які сприяють оптимізації виховного процесу в сучасній школі, акцентовано на основних компонентах та елементах цієї моделі.*

*The article refers to an attempt to offer the main ways of generalization of the bringing up process in modern school. The most important components and elements of this model were described basically.*

На сучасному етапі становлення Української держави за умови складного політичного і соціально-економічного її стану особливо відчутний негативний вплив на сучасну школу таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності, зубожіння та інше, що призводить до знецінення освіти, падіння авторитету вчителя, росту агресивності, жорстокості, нігілізму підлітків. Аналіз цих деструктивних процесів у сучасному суспільстві спонукає до висновків, що є небезпека виростити бездуховне покоління, не “обтяжене” інтелігентністю, порядністю, яке зневажливо ставиться до культурних та загальнолюдських цінностей, не прагне до здорового способу життя.

Не менший вплив на загострення виховних проблем в учнівському середовищі має діяльність самої школи, яка, здійснюючи радикальні перетворення, поки що не змогла до кінця позбавитись одноманітності педагогічної діяльності, традиційного способу мислення педагога, ставлення до учнів як до об’єкта виховного впливу. Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати, що до цього часу спостерігаються уніфікація педагогічної діяльності, недооцінка природних основ формування людини; нехтування найкращими традиціями народної педагогіки; відсутність повноцінної системи виховання, в основі якої суб’єкт-суб’єктна взаємодія вчителя і учня, перевага в педагогічній технології повчального виховання, монологічний підхід у спілкуванні педагога та учнів, недооцінка у вихованні методів самопізнання та рефлексії з опорою на вплив, а не на саморозвиток особистості.

Усі ці негативні процеси і явища визначають низький рівень оптимізації виховного процесу традиційних загальноосвітніх шкіл, негативно впливають на формування духовності учнів та не сприяють виробленню їхнього ціннісного ставлення до життя і людини.

Розв’язання проблем виховання, як підтверджує вітчизняний і світовий досвід, можливе за умови оптимізації управління процесом виховання за допомогою гуманізації освіти, що має забезпечити утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей у суспільстві, сприяти розвитку творчих можливостей людини, її інтелектуальної свободи, створення максимально сприятливих умов для формування особистості.

Мета розвідки полягає у дослідженні теоретичних підходів і практичних організаційно-педагогічних умов, змісту, форм і методів, які в сукупності забезпечують ефективну оптимізацію виховного процесу у загальноосвітній школі.

Сфера освіти, а саме виховний процес найбільшою мірою визначають рівень розвитку людини, стають загальнонаціональним пріоритетом. Перед школою стоять завдання підвищити рівень виховної роботи, зробити все для того, щоб вихованці повною мірою відповідали політичним і загальнокультурним критеріям сьогодення.

Сучасний період відродження України, її державності, економіки, освіти, науки та культури вимагає зміни поглядів на освіту, виховний ідеал, виховання особистості. У Національній доктрині розвитку освіти цілісна виховна система розглядається як один із основних шляхів реформування виховання.

Виховання – це головне родові поняття педагогіки як емпіричної і теоретичної науки, від якої походять видові категорії: педагогічна діяльність, цілісний педагогічний процес, освіта і навчання, саморозвиток особистості.

В “Українському педагогічному словнику” С.Гончаренка зазначено, що “виховання – процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовлений законом суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів” [2:53].

Проблему виховання досліджували як цілеспрямований процес формування особистості (Баранов С., Гончаренко С., Ільїна Т., Кобзар Б., Курлянд З., Лозова В., Мойсеюк Н., Троцько Г. та ін.), виховання як чинник соціалізації особистості (Галагузова М., Закатова І., Клейберг Ю., Матвієнко О., Підкасистий П., Приходько М., Смирнов В., Фельдштейн Д., Шевченко С., Шульгин В. та ін.); культурологічний аспект виховання як системи формування творчої особистості (Бондар В., Бурлака І., Зязюн І., Коваль Л., Фіцула М., Фоменко В., Шапошнікова І., Ярмаченко М. та ін.).

Зміни й оновлення освітньої парадигми підводять педагогів до сучасного розуміння виховання як діяльності, що базується на саморозвитку, самовдосконаленні та їх педагогічній підтримці. Основним завданням сучасної школи є виховання свідомих громадян України, забезпечення умов для творчої самореалізації, самовизначення особистості. Це повинно бути, на нашу думку, осередком виховної системи.

У Концепції національного виховання, Національній програмі виховання дітей та молоді визначаються основні принципи організації виховного процесу, серед яких основними є акмеологічний принцип, національна цілеспрямованість, культуровідповідність, цілісність, психологічний супровід технологізація, діалог тощо.

На основі цього процес виховання розглядається педагогічним колективом, по-перше, як організація середовища та створення оптимальних умов для самовиховання, по-друге, як допомога дитині в усуненні перешкод, що заважають успішній життєвій траєкторії.

Дослідження проблеми оптимізації виховного процесу та теоретичний аналіз результатів вивчення її рівня передбачає виділення ознак і показників ступеня прояву цієї характеристики, а також визначення виміру ефективності виховної роботи на різних етапах її розвитку.

Показники ефективності менеджменту виховання визначають у властивостях виховної системи та її результатах – у розвитку дитини, ступеня її комфортності у школі, самої атмосфери школи, можливостях самореалізації і учнів, і вчителів, і батьків. Виявлення рівнів реалізації особистісно орієнтованого підходу у практиці школи дає необхідну інформацію про ефективність застосування методів, форм виховної роботи, дієвість проведених заходів, допомагає вчасно виявити упущення та недоліки у роботі, оперативно усувати їх, знаходити нові реальні напрями й ефективні методи виховання учнів [1:89].

У сучасній педагогічній теорії розроблені критерії гуманізації лише окремих аспектів шкільного життя – наприклад, форм, методів виховання, взаємин учителів та учнів тощо. Створити інструментарій для оцінки ступеня гуманізації всього навчально-виховного процесу надзвичайно складно, оскільки це явище багаторівневе та багатоаспектне. Тому ми не ставили собі за мету розробити такий всеосяжний вимірний апарат, а отже, не претендуємо на повноту охоплення всіх цих аспектів і рівнів. У своїй роботі ми користувались такими критеріями, які, на нашу думку, розкривають цілісний стан гуманного виховання старшокласників на тому чи тому етапі їх розвитку.

Основними критеріями, які складають основу визначення рівнів оптимізації виховного процесу у класах загальноосвітньої школи, можуть бути такі: розвиток творчих здібностей та громадських якостей особистості; створення комфортного морально-психологічного клімату, атмосфери взаємодовіри, взаємоповаги та взаємовідповідальності; створення соціокультурного середовища, яке стимулює до самопізнання і самовдосконалення; врахування індивідуальних особливостей старших учнів, звернення до їх мотиваційно-потребнісної сфери; демократизація управління школою; олюднення змісту



виховної діяльності, всіх видів і форм взаємостосунків між учасниками навчально-виховного процесу [4:24].

Часто перед адміністрацією школи, учителями, класними керівниками у процесі педагогічної діяльності постають питання: “Яким же чином досягти самореалізації кожної особистості в системі особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу? Як організувати процес виховання учнів? Яким змістом його наповнити? Що необхідно враховувати, визначаючи завдання й види діяльності з учнями різного віку? На формування яких якостей, умінь і навичок варто насамперед звернути увагу?”

Основними принципами побудови виховної системи школи, на нашу думку, повинні бути такі:

- 1) “не зашкодити” (збереження психологічного та фізичного здоров'я дитини що, на нашу думку, є найважливішим у навчально-виховному процесі);
- 2) духовна насиченість шкільної життєдіяльності дітей. Не піддаючи сумніву значення знання у становленні особистості, ми впевнені в тому, що якість знань, цінність ідей, думок діяльності людини, що виникають на базі знань, зумовлюється не тільки істинністю знань, але й їх духовною насиченістю. Виховання особистості неможливе без виховання емоцій та естетичної свідомості;
- 3) ставлення до дитини як суб'єкта власного розвитку реалізується через принципи педагогіки співпраці, толерантності, підтримки, які спрямовані на самостановлення індивідуальності;
- 4) індивідуальний розвиток педагогів. Учитель теж повинен розвиватися, удосконалювати свою професійну компетентність, педагогічну майстерність.

У зв'язку з цим у загальноосвітніх навчальних закладах доцільно створювати трьохрівневу систему вдосконалення, яка складається на першому рівні зі шкільної системи підвищення кваліфікації методичної ради школи, школи молодого вчителя, на другому рівні – системи підвищення кваліфікації через курсову перепідготовку, на третьому – системи підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної освіти.

Ми вважаємо за доцільне у шкільних умовах звернути особливу увагу на формування й утворення нового педагогічного мислення, побудованого на демократичних засадах. Цей підхід передбачає, перш за все, зміну стратегічних напрямів, принципів, підходів та орієнтирів до організації навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних вимог: 12-річна школа, профільне навчання, здійснення особистісно зорієнтованого підходу до формування особистості – учасника навчально-пізнавальної діяльності.

Але, на жаль, чомусь сьогодні, як і раніше, ми приділяємо значно більше уваги організації навчального процесу, а не виховного. І хоча педагогічний процес повинен бути цілісним, взаємозумовленим і взаємодоповнюючим, і не варто розглядати окремо навчання та виховання, реально ми це робимо. Хоча добре розуміємо, що процес виховання досить важливий для формування особистості, а навчання – далеко не єдиний засіб виховання. Мабуть, просто ми насамперед акцентуємо на тих процесах, які більше контролюються та результати яких частіше оцінюються керівництвом. І хоча останнім часом багато зусиль спрямовується на результати виховання, усе ж не можна порівняти контроль над навчанням і контроль над вихованням.

Як свідчить аналіз практичної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, більшість інноваційних процесів орієнтовані на вдосконалення саме навчальних досягнень учнів. Створення закладів для здібних та обдарованих дітей (гімназій, ліцеїв, колегіумів, коледжів) теж концептуально пов'язане з підвищенням знань учнів, та й узагалі розвитком школи, у багатьох асоціюється з модернізацією й оновленням навчального процесу. Досить слушно у зв'язку з цим згадати слова великого педагога сучасності Василя Сухомлинського: “Не можна зводити духовний світ маленької людини до навчання. Якщо ми плануємо прагнути до того, щоб усі сили душі дитини поглинали уроки, життя її стане нестерпним. Дитина має бути не тільки школярем, передусім людиною з багатогранними інтересами, запитами, прагненнями” [3].

Безумовно, ми впевнені в тому, що саме життя змусить нас пріоритетним напрямом діяльності школи обрати саме виховання, бо кожен педагог добре розуміє, що формування конкурентоспроможної особистості для життя в нових економічних умовах, створення умов для самореалізації – головна місія сучасної школи, а без розвиненої, науково обґрунтованої системи досягти цієї високої мети неможливо. Тому можна вважати, що вже настав час звернути якомога більшу увагу на проблеми виховання побудови виховної системи школи та класу, організацію виховного процесу як на уроці, так і в позаурочний час.

На особливу увагу заслуговує такий важливий пріоритет виховного процесу, як організація самоврядування у школі, бо саме зі шкільних виконкомів, учкомів, президентських рад, республік виростуть відомі політики та державні діячі, які будуть мати великий вплив на суспільство, а деякою мірою будуть визначати і майбутнє життя в Україні.

Основними принципами самоврядування можна визначити такі:

- 1) принцип педагогічного сприяння, педагогіка співпраці передбачає розв'язання проблеми учнями спільно з учителями;
- 2) принцип наступності та змінності активу забезпечує встановлення товариських стосунків старших учнів з молодшими;
- 3) принцип конкретної предметної діяльності ставить за мету здійснення традиційної або розвивальної діяльності;
- 4) принцип єдиного планування забезпечує скоординованість планів, єдність дій учительського й учнівського колективу, що сприяє підвищенню авторитету учнів, веде до співробітництва;
- 5) принцип розвитку ініціативи та самодіяльності;
- 6) принцип єдності прав та обов'язків учнів поєднує громадські й особисті інтереси в роботі органів учнівського самоврядування.

Таким чином, головною метою самоврядування у школі є формування в учнів навичок самоврядування, самостійності, ініціативи, навчити цьому всіх, а не лише активістів.

Поряд із розвитком моделей учнівського самоврядування останнім часом у педагогічному середовищі значно зріс інтерес до використання системного підходу до навчання й виховання школярів у керуванні життєдіяльністю загальноосвітнього навчального закладу. В українській державі з'явилася значна кількість педагогічних колективів, які моделюють і створюють оригінальні за змістом і формою освітні та виховні системи. Як показує аналіз їх діяльності, спроби виявляються вдалими, бо застосування саме системного підходу дозволяє зробити педагогічний процес більш цілеспрямованим керованим і, що найважливіше, ефективним.

На нашу думку, важливим елементом виховного процесу у школі є виховна система класу. Доцільно зазначити, що виховна система класу – це спосіб життєдіяльності та виховання членів класного співтовариства, що становить цілісну й упорядковану сукупність взаємодіючих компонентів, сприяє розвитку особистості та колективу.

Ми вважаємо, що створення такої системи забезпечить найефективнішу реалізацію виховних завдань. У наш час усе частіше масові форми змінюються на групові.

Говорячи про зазначену систему, необхідно звернути увагу на основні компоненти та елементи. Запропонована модель допоможе педагогам науково правильно визначити найважливіші компоненти та зв'язки, стане у пригоді директорам, заступникам директорів з виховної роботи, класним керівникам, кураторам у плануванні та здійсненні навчально-виховного процесу.

Ми сподіваємося, що пріоритетні підходи до організації та проведення виховної роботи в сучасній школі, принципи діяльності органів учнівського самоврядування, створення виховної системи класу стануть у пригоді директорам, педагогам, вихователям у плануванні виховної роботи, процесі формування особистості, вироблення стилю педагогічної взаємодії.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / Навч. посібник. – К., 1993. – С. 89 – 91.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибр. твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т 2. – 554 с.
4. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 24 – 30.

УДК 37.036

А.А. Білоус

### **ВИХОВАННЯ ЗОВНІШНЬОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті висвітлюється значення уроків хореографії у загальноосвітній школі у вихованні зовнішньої культури дітей молодшого шкільного віку.*

*The importance of choreography lessons for teaching external culture to primary school pupils in compulsory school is shown in the article.*

Важливі ознаки зовнішньої культури людини – це рухи, жести, пози, міміка. Зовнішня культура також пов'язана з характером, поведінкою, а головне із здоровим фізичним розвитком дитини, який залежить від правильного формування опорно-рухового апарату.

*Проблема* виховання зовнішньої культури дітей знайшла відображення в педагогічній теорії і практиці. О.М.Микитюк і С.І.Данильченко висвітлюють, що в період від 6 до 9 років прискорюються темпи росту хребта. Постава ще не стійка.” У дітей молодшого шкільного віку підвищена гнучкість хребта при відносній слабкості м'язів тулуба створює підґрунтя для різноманітних порушень постави [1: 32].

У роботах В.С. Яловецького зазначається, що будь-які форми порушення хребта впливають на розташування інших частин тіла й органів. Деформують нормальну роботу опорно-рухового апарату, порушують діяльність дихальної системи організму. Правильний подих позбавляє людину від багатьох хвороб. Він поліпшує травлення, стимулює роботу серця, головного мозку, нервової системи і є цінним засобом для боротьби з перевтомою.

Це погіршує кровообіг головного мозку, знижує його працездатність і призводить до нервової перевтоми [2: 18].

М.Лещенко рекомендує широко використовувати хореографічне мистецтво, оскільки танець акумулює значні терапевтичні можливості. За допомогою ритмічних рухів знервована, втомлена, агресивна дитина звільняється від негативних емоцій. Для дітей молодшого шкільного віку танці виступають профілактикою і засобом від навчального (сидіння за партою) перевантаження [3: 61].

З цією точкою зору згодні багато педагогів. Як підкреслює Т.Ротерс, радіючи музиці, відчуваючи красу своїх рухів, учень емоційно збагачується, переживає особливий підйом, життєрадісність. Позитивні емоції викликають прагнення виконувати рух енергійніше, що підсилює їх вплив на організм, сприяє підвищенню працездатності, оздоровленню й активному відпочинку [4: 6].

Тобто, як стверджує А.Г.Хрїпкова, розумовий розвиток людини тісно переплітається з його руховим розвитком, з його постійною руховою діяльністю [5: 231].

*Узагальнення* педагогічної теорії і практики засвідчує що недостатня рухова активність дітей призводить до загальмування розвитку нервових центрів і внутрішніх органів, порушення обміну речовин. Такі фактори впливають як на внутрішній стан дитини, його настрій, самовідчуття, так і на зовнішню поведінку, манеру рухатися.

Метою нашої статті є спроба удосконалення шляхів розв'язання проблеми виховання загальної культури та моральності дітей молодшого шкільного віку засобами хореографічного мистецтва.

Одним із напрямків поповнення рухливості дітей є запровадження уроків хореографії, як ефективного засобу інтенсивнішого духовно-фізичного розвитку молодших школярів.

Пропонуємо приклад.

#### Урок хореографії у першому класі.

Тема: Танцювальні кроки та дихання у весняних хороводах українського народу.

Дата – 12.02.08.

Клас – 1-б.

Мета: Формувати вміння правильно координувати танцювальні рухи з поставою корпусу та диханням. Не затримувати повітря у легенях під час виконання рухів. Розвивати увагу при виконанні колективно-порядкових вправ. Виховувати зацікавленість до народної творчості.

Тип уроку: Формування і закріплення нових знань.

Обладнання: Фортепіано, магнітофон, СД – диски; малюнок виконання хороводу; три маленьких, яскравих кружальця; корони з паперу на яких намальовані квіти: гвоздика, айстра, фіалка, барвінок; накидка сірого кольору для хлопчика або дівчинки – Тумана, скринька.

#### План уроку

1. Організація класу.
2. Розминка – рухи та дихання.
3. Оголошення теми і завдання уроку.
4. Зв'язок слів пісні з гарними кроками та малюнком хороводу.
5. Розучування гри “Туман”.
6. Узагальнення уроку.

#### Хід уроку

1. Організація класу.

*Вітаюся з учнями – діти виконують український уклін, перевіряю присутніх за журналом; готовність учнів до уроку (змінне взуття, спортивний костюм, щоденник).*

2. Розминка.

В.П. – рівна постава. Руки покласти на живіт. Після повного видиху зробити вдих через ніс, повільно випинаючи живіт. Груді при цьому залишаються у тому ж положенні – не піднімаються і не розширюються. Повільно зробити довгий видих через ніс з легким утягуванням живота. Уникати напруги, прагнути до плавності вдихів і видихів області пупка. Повторити 3 – 5 разів.

3. Оголошення теми і завдання уроку.

Золота скарбничка народної творчості надзвичайно багата і різноманітна. І сьогодні на уроці ми відчинимо чарівну скриньку, яка буде розповідати про українську народну культуру – танець, музику, пісню.

*Розкриваю скриньку і демонструю малюнки. Звертаю увагу учнів на танцювальний жанр, який дуже органічно пов'язаний з фольклором. Продовжую розповідь.*

Танці, які використовуються у святкових дійствах, є хороводи. Виконання хороводів колись пов'язувалося з діями: зустрічю весни (веснянки), відзначенням літа (купальські танці), зустрічю Нового року. Найпоширенішими були веснянки. У хороводах гарно ходили та чудово співали пісні.

*Пропоную тему сьогоднішнього уроку: “Танцювальні кроки та дихання у весняних хороводах українського народу”.*

*Визначаю завдання уроку: будемо водити хоровод – веснянку та уважно стежити один за одним, дотримуватись відстані, щоб не заплутатись. Виконувати танцювальні кроки та вільно дихати. А допоможе нам у цьому хороводна пісня, яку вивчили на попередньому уроці.*

Пропоную учням утворити замкнене коло і повторити пісню.

Кроковес колесо (двічі) – подих

Вище тину стояло, (двічі) – подих

Дива дивні бачило. (двічі) – подих

Туман таночок виводить, (двічі) – подих

Що виведе, то й стане (двічі) – подих

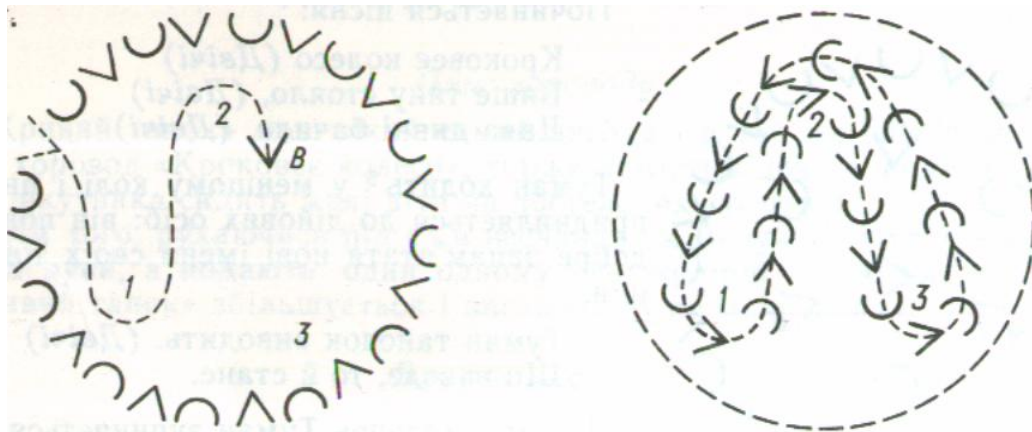
На квіточки погляне. (двічі) – подих

Усі квітки в таночку, (двічі) – подих

Тільки рожі немає. (двічі) – подих.

4. Вивчення малюнку хороводу та його виконання.

*Діти залишаються у замкненому колі. Пропоную дітям після повторення пісні познайомитися з малюнком хороводу, який називається підкова. На площині кола розкладають три маленькі різнокольорові кружальця (1, 2, 3).*



*Визначаю, за допомогою лічилки ведучого. Ведучий розриває біля себе коло і веде учасників хороводу такою дорогою: спочатку перед першим кружальцем, тоді поза другим, потім перед третім, а далі повертає до другого кружальця і дець за ним подає руку своєму колишньому сусідові.*

*Таким чином коло перетворилось на фігуру, що нагадує велику підкову.*

*За командою діти починають співати:*

Кроковес колесо (двічі)

Вище тину стояло, (двічі) і т.д.

*На цих словах ведучий і розриває коло. Учні співають веснянку і кружляють між кружальцями досхочу.*

5. Розучування гри “туман”.

Дійові особи:

Туман – хлопчик або дівчинка (Т).

Квіточки – 6 осіб.

Мета гри: розвивати у дітей спостережливість і пам’ять.

Опис гри.

Діти стають у два кола: велике – зовнішнє і мале – внутрішнє. Посеред малого кола, яке утворюють 6 дійових осіб, знаходиться Туман у сіренькій накидці.

Дійові особи дають один одному імена квіток (Рожа, Гвоздика, Айстра, Фіалка, Барвінок, Мак). Роздаю корони з паперу на яких намальовані квіти. Починається пісня:

Кроковес колесо (двічі) – подих

Вище тину стояло, (двічі) – подих

Дива дивні бачило. (двічі) – подих.

Туман ходить у меншому колі і пильно придивляється до дійових осіб: він повинен добре запам’ятати нові імена своїх друзів.

Туман таночок виводить, (двічі)

Що виведе, то й стане.

На слова “стане” Туман зупиняється і заплющує очі, а тим часом хтось із дійових осіб вибігає з меншого кола та й ховається за спинами друзів.

Що виведе, то й стане

На квіточки погляне. (двічі)

Усі квітки в таночку, (двічі)

Однієї немає (двічі).

На слова “погляне” за другим разом, Туман розплющує очі, озирається навкруги і наприкінці пісні мусить назвати ту дійову особу, котра вибігла із кола.

Угаданий учасник гри стає на місце Тумана, а той іде в зовнішнє коло, обирає там когось на місце угаданої дійової особи, і гра починається знову. Якщо Туман не встиг відгадати, хто залишив мале коло, тоді гра повторюється з участю попередніх дійових осіб [7: 178].

6. Узагальнення уроку.

*Характеризую засвоєння теми учнями, за правильністю виконання зв'язку між поставою корпусу, кроками хороводу, диханням та словами пісні, відзначаю тих, хто виконав завдання, хто не зрозумів як координувати кроки із словами пісні та диханням, вказую на помилки, які допускали.*

*Прощаюсь з учнями. Учні виконують уклін та організовано виходять із зали.*

Наприклад, деякі діти ходять мляво, сутулі, рухаються повільно. Або навпаки занадто рухливі, шумні та метушливі. Уроки хореографії і виховують уміння стримуватися, координувати свої рухи, відчувати своє тіло, поставу. Тобто в танці рухова активність, завдяки ритмічності, стає у дітей з різною рухливістю майже однаковою та контрольованою.

За партами, на уроках математики, читання, письма, діти сидять рівно та коли виходять до дошки мають гарну ходу, не перечіпаються і вдало координують своє тіло.

Культура рухів у дітей пов'язана з вихованням стриманості, здатності гальмувати занадто бурхливий прояв своїх почуттів. Це дуже важливо, тому що певні рухи дітей автоматизуються і перетворюються у звички. Тобто, виховна роль уроків хореографії для удосконалення культури рухів проявляється і в подальшому становленні особистості у суспільстві.

Приємно бачити, як діти грають або рухаються і не штовхають один одного. А як що це ненароком трапляється, вмінють пробачити. Це обумовлюється вмінням орієнтуватися у просторі та часі, вмінням працювати колективно, не заважати іншим та доброзичливо відноситися один до одного (різноманітні танцювальні перебудови, вміння стримуватися поки не пройде інший, тримати відстань один від одного, працювати в парі хлопчик з дівчинкою). Така ситуація на уроках хореографії формує у дітей основи зовнішньої культури.

Вражає коли молодші школярі використовують при спілкуванні впевнені та гарні жести, які розвиваються завдяки танцювальним вправам, наприклад, семирічний хлопчик пропускає вчительку у приміщення, при цьому говорить і одночасно виконує жест рукою “Проходьте, будь ласка!”.

У танцях одночасно з фізичним розвитком, витривалістю, швидкісно-силовими якостями розвиваються естетичні почуття, підвищується зацікавленість до занять у школі взагалі. Наприклад, розучування танців під музику викликає у дітей відчуття радості. Завдяки такому позитивному емоційному стану учня, на уроках хореографії із задоволенням сприймаються бесіди вчителя про загальну культуру людини, її поведінку у суспільстві, про культуру руху та гарні звички і манери.

Таким чином, використання засобів хореографічного мистецтва в системі виховання дітей молодшого шкільного віку забезпечує зв'язок між внутрішнім та зовнішнім станом дитини, що має позитивне медико-біологічне значення у розвитку опорно-рухового апарату дітей, є цінним засобом їх спілкування, формування вміння з повагою відноситися один до одного.

Побудова занять вимагає дотримання комплексу педагогічних вимог:

1. Навчальне планування.
2. Відповідна готовність вчителя.
3. Наявність технічної бази.
4. Дотримання санітарно-гігієнічних норм.

У подальших розвідках ми плануємо розробити програму уроків хореографії та експериментально перевірити її ефективність у системі загальноосвітньої початкової школи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Данильченко С.І., Микитюк О.М. Анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку // Психологічний журнал. – 2002. – №3. – С. 31-39.
2. Яловецький В.С. Фізичний розвиток дітей з послабленим здоров'ям. – К.: Здоров'я, 1987. – С. 136.
3. Лещенко М. Введення у дивосвіт музики та хореографії // Мистецтво та освіта. – 1998. – №3. – С.58-63.
4. Ротерс Т. Мелодії рухів //Здоров'я та фізична культура. – 2005. – С. 6-7.
5. Хріпкова А.Г. та інші. Вікова фізіологія та шкільна гігієна: Посібник для студентів педагогічних університетів. – М.: Просвіта. – 1990. – С. 319.
6. Константиновський В.С. Вчити прекрасному. – М., 1973 р. – С. 147.
7. Верховинець В.М. Весняночка. – К.: Музична Україна. – 1989. – С. 343.

УДК 37.01

А.Л. Владимірова

### **ДИТЯЧИЙ ПІСЕННИЙ ФОЛЬКЛОР ПЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У даній статті розглядається проблема естетичного виховання учнів початкової школи засобами дитячого пісенного фольклору пестування.*

*This article deals with the problem of aesthetic primary school pupils upbringing with the means of the children's amusing folklore songs.*

*Постановка проблеми.* Навчально-виховна робота загальноосвітньої школи охоплює різні види естетичної діяльності учнів. Розглядаючи суть естетичного виховання учнів початкової школи, необхідно вникнути в загальнолюдські цінності людства, які посідали вагоме місце у формуванні особистості в давні часи і є актуальними сьогодні. Найвпливовішими інститутами виступають сім'я, родина, колектив, суспільство, церква.

На жаль, сучасні умови життя усе більше сприяють стиранню з пам'яті народних пісень, які прагнуть до "...гармонійного співвідношення зображуваного з реальним, до судження про це реальне, ступінь пізнання і розуміння якого залежить від розвитку народного світогляду і художнього мислення" [2: 112] і якщо учні спілкуються з народною піснею випадково і без внутрішньої потреби, то така пісенна діяльність не багато чому навчить. А. Шевчук стверджує, що залучення дітей до художнього досвіду свого народу стає процесом співпереживання почуттів і думок, властивих мистецькому твору, і це є найважливішою, з погляду виховання, працею для дитини – "працею" душі.

У поетапному опануванні учнями початкової школи національного пісенного фольклору пестування виховуються естетичні почуття, мислення, дії набувають духовно-практичної активності, що спонукає дослідників до осмислення і вивчення існуючих резервів у сфері музичного фольклорного мистецтва.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Ідея естетичного виховання учнів початкової школи засобами національного пісенного фольклору не є новою. Як показують результати

нашого дослідження, важливою є фіксація самого факту включення учнів у ту чи іншу фольклорну вокально-музичну діяльність. За словами І. Мацієвського – це “величезне, але й досить хитке багатство” [3: 44], яке можна множити, доносити до нових поколінь, а можна втратити остаточно. Опанування фольклорних пісенних скарбів одне з актуальних завдань, яке треба виконувати тактовно, з розумом.

Національний пісенний фольклор збуджує в учнях художню насолоду, дає змогу отримувати естетичні враження, розвиває, виховує і формує музичну культуру, яка буде супроводжувати їх все життя, а також передасться майбутнім поколінням. Прилучення учнів початкової школи до скарбниці пісенного мистецтва ідеальна тільки при “цілеспрямованій взаємодії учителя й учнів” [4: 9].

Формування у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій отримало авторську інтерпретацію в працях В.Бутенка, Є.Голобородько, Є.Квятковського, С.Мельничука, В.Кудіна, Є.Подольської, О.Рудницької, Г.Тарасенко та ін. Зокрема, слід відзначити композиторів України та української діаспори, які працювали на ниві масового музичного виховання XIX – XX століття (А. Вахнянин, В. Верховинець, С. Воробкевич, А. Казбирюк, Ф. Колесса, П. Козицький, М. Лисенко, М. Леонтович, С. Людкевич, В. Матюк, О. Нижанківський, Л. Ревуцький, Д. Сочинський, В. Сокальський, Я. Степовий, К. Стеценко та ін.), чиє мистецтво в поєднанні композиторського таланту і педагогічної майстерності є характерною рисою творчої особистості, а зміст, форми, методи роботи, запропоновані ними, заклали фундамент хорео-музично-поетичного та музично-естетичного виховання на Україні й зараз актуальні і використовуються в практиці сучасної школи XXI століття.

*Завдання нашої публікації* полягає у здійсненні критичного аналізу дитячого пісенного фольклору пестування як засобу естетичного виховання молодших школярів.

*Результати нашого дослідження.* На основі проведеного нами теоретичного аналізу та дослідно-експериментальної роботи можемо констатувати, що використання фольклору пестування не відповідає вимогам сьогодення. Досягнення розуміння народних традицій учнями молодшої школи не така проста задача, як здається на перший погляд, тому що вчителю необхідно самому знати і вміти показати характер пісні, властивий народній виконавській традиції того чи іншого регіону багатонаціональної України. Позитивом виступають: зустрічі з талановитими виконавцями фольклору, (інколи вони зустрічаються у сім'ях самих дітей, що є зв'язком поколінь), відео та аудіозаписи фольклористів, твори для слухання музики в загальноосвітній школі, знайомства з історією дитячої іграшки, народних костюмів, експонатами народно-прикладного мистецтва. На жаль, традиції народного співу відходять у минуле. Пісні народжувалися усно, передавалися від старших до молодших. У процесі побутування пісень змінювалися слова, наспіви, багато з них не збереглося. Сама форма народних пісень приваблює тим, що вони швидко запам'ятовуються на слух і наслідування. У спів можна включатися без спеціального розучування (короткий заспів, багато повторність заспіву й приспіву, свобода рухів, ритмічний рисунок, темп тощо).

Отже, в навчально-виховному процесі початкової школи значне місце повинен займати народний пісенний матеріал в усій своїй різножанровості, що допоможе глибше зрозуміти історичне минуле народу, побут, працю, звичаї, “боротьбу і прагнення, його психічний склад, мудру простоту і високу етику” [5: 32].

Пісня для заколисування дитини, один із поширених жанрів народної пісенної культури, які співають матері й бабусі над колискою чи, колишучи дитину на руках [6: 124].

Колісковим пісням притаманне – специфічні заспиви, приспиви, ритмічні повторення слів, звуків, звертань; асемантичні звукосполучення, елементи троїстості (сон, зростання, щастя), “мозаїчність”; переважання моностоф, діалогів, порівнянь тощо. Заколисати, приспати дитину, закликати сон, привернути або відвернути дію певних сил, виразити важливі національні моральні засади, плекати рідною пісенною мовою – невід'ємна частина життя кожної родини.

Коліскові виступають як твори зі стійким текстом, так й імпровізаційні. Науковці виділяють три групи цього жанру. Перша група – імперативні – побажання, звернення,



прохання; наспіви про дитину, її сон, харчування, про турботливих тварин і птахів, наприклад:

“Ой ну, коте, коточок,  
Не йди рано в садочок.  
Не полохай галочок –  
Нехай зів’ють віночок  
Із руточки, із яточки  
Дитиночці до шапочки.  
З хрещатого барвіночку,  
З запашного васильочку”.

Друга група – оповідальні – почуття й думки матері, звертання до власної долі, наприклад:

“Спало дитя, спати буде,  
Йому мати сторож буде,  
А сестричка до помочі  
Та як удень, так і вночі”.

“Полинули голуби,  
Сіли, впали, загули,  
Ви голуби, не гудіть,  
(Ім’я дитини) не збудіть”.

Третя група – запозичені – твори літературного походження або запозичені з інших фольклорних жанрів. Героями виступають природний дивосвіт, людські персонажі, персонажі тваринного світу, наприклад:

“Ой баю, баю, баю,  
Живе барин на краю.  
Он ні бідний, ні богат.  
Все по лавачкам сидят.  
Кашка масліная,  
Ложка крашеная.  
Кашка льється, ложка гнеться” [7: 260].

“Місяць ясененький  
Промінь тихесенький  
Кинув до нас.  
Спи ж ти, малесенький,  
Пізній бо час” (Леся Українка. Колискова (1890)) [8: 38].

Теми колискових пісень самі різноманітні: почуття, звертання до власної долі, роздуми, побажання, а також взаємини матері з дорослими людьми. Сюжети мають повчальні елементи: почуття, взаємини, уроки чесності, гумор, іронію, фантастику, нещирість.

Героями *жанру – родини* колискових пісень виступають міфічні істоти (Сон, Дрімота), поетичні образи, образ Матері, Діда, Бабусі, представники тваринного світу, а також сама колиска.

Отже, колискова пісня посідає особливе місце у формуванні музично-естетичних уподобань та духовно-етичному вихованні. Це джерело, “що витікає з віковичної мелодики українського народу”, через яке не тільки розумом, а й душею осягається глибина і розмаїття навколишнього світу в усій повноті.

Одна й та ж тематика – дитяча, родинна, соціально-побутова пов’язує колискові пісні з *жанром – родиною* забавлянок.

Забавлянки – це коротенькі пісеньки або віршики, поєднані із своєрідними вправами, які покликані підтримувати бадьорий настрій, зміцнювати дитину фізично [6:90]; напрочуд вдала і доцільна форма спілкування дорослих з дитиною, що є запорукою її нормального розвитку [9: 29]; Г. Довженок ставить колискові пісні та забавлянки в окремий розділ

“оскільки на відміну від решти творів цього виду їх виконавцями виступають дорослі, і призначені ці твори для найменших – немовлят та дітей, що лише починають опановувати мову” [9: 11].

Пестушки – *пісеньки* – *супроводи*, супроводжують різні дії з дитиною (гойдання, підкидання, ігри з пальцями та ін.).

Ці твори призначені активізувати рухливість дитини, розвивати пам'ять, викликати позитивні емоції, опановувати рідну мову. Самі назви говорять про дію, яку будуть здійснювати дорослі при спілкуванні з дитиною: “Валяй, коровай”, “Ладусі”, “Кую, кую чобіток” та ін. Наприклад, *погойдування дитини на нозі дорослого з наспівуванням*:

“Їхав, їхав пан, пан,  
На конику сам, сам.  
Гой-да, гой-да, гой-да-ша,  
Розгулялося лоша”.

Різновидом забавлянок які поширені на Півдні, Лівобережжі та Центральній частині України виступають жартівливі пісеньки-забави. Різновидами виступають гуцикати, ататати, гопакати, лапатіти, чукикати, наприклад:

“Ой, чуки-чуканець, пішла Дунька у танець,  
А за нею горобець, горобцева мати  
Сидить на кілочку, пряде на сорочку.  
А як спряде нитку та й пошіє свитку,  
Як оставе три кінці, тай пошіє рукавиці”.

Ритмічний словесний супровід розвиває почуття ритму, пам'ять. (записано зі слів О.Сіренка, у 2002 р.), наспівується імпровізовано.

“Літатіта, лі-та-та, лапатіта, ла-па-та,  
Лапата-патіта, тіта – лапатіта”.

*Потішки* наспівують перед тим, як кладуть дитину відпочити. Тексти подібні до колискових. Вони призначені для того, щоб заспокоїти й втихомирити дитину перед сном.

“Ой коточок, коточок,  
Заховався в куточок,  
Зловив собі мишку,  
Сховав у запічку.  
Мишка стала танцювать,  
А (ім'я дитини) буде спать”.

*Утішки* спрямовані на заспокоєння дитини коли вона плаче, наприклад:

“Ой, (ім'я дитини), не плач,  
Киця принесе калач.  
Іде киця на мостику,  
Несе калач на хвостіку”

Примовка – узвичаєна фраза, пісенька, вірш під час певної гри [10: 897]. Наприклад, примовляють дітям після сну, легенько проводячи рукою від маківки голови до підборіддя.

“Ось лісочок (волосся), ось полянка (чоло),  
Тут горбочок (ніс), а тут ямка (рот).  
Борідка (підборіддя).  
Прокидайся, моя квітка”.

Примовлянки – наспіви виконують у різних ситуаціях, цілодобово: коли дитину вчать сидіти; коли дитину вчать стояти; коли дитину вчать ходити; коли дитина упаде; коли дитина плаче; коли дитину заохочують до якоїсь дії (плескання у долоні, клацання язиком та ін.), коли дитину заохочують до танцю; коли дитина прокидається; коли дитина лінується вставати; коли треба дитину збудити; коли дитина, прокинувшись, потягується; коли дитина вмивається; щоб дитина не поспішала їсти; щоб дитина не перебивала апетит; тому, хто гарно їсть; вередливим; неуважним; нечепурним; брехливим; шкодливим; перед читанням казки; щоб помиритися та ін.

Забавлянки виконуються жартома, грайливо, лагідно, в простій, доступній і зрозумілій для дітей формі.

Цікавим різновидом забавлянок є *повтори* (“Їде, їде пан, пан...”, “Зайчику, зайчику...”, “Печу, чечу...”, “Бім-бом, бім-бом...” та ін.).

*Звуконаслідування* являє собою невеличкі музично-поетичні твори, в основі яких лежать інтонації, уподібнені до звуків, які відтворюють голоси живих істот чи явищ природи [11: 47], відтворення голосом або технічними засобами природних і механічних звучань [10: 794].

Функціонально звуконаслідування в основному прикріплено до весняно-літнього циклу. Голоси людей у вигуках та звертаннях відображають спів птахів, виття вовка, кумкання жаб та інших представників фауни, що було притаманне ще в давні часи. “Пастуший дитячий вік” – час, коли діти допомагають своїм батькам пасти коней, овечок, качок та інших свійських тварин народжують твори, що не мають словесного тексту, а уподібнені до голосів живих істот або механічних звучань.

До особливого різновиду забавлянок, у яких навколишній світ розкривається за допомогою фантастичних образів, належать музично-поетичні твори – *дитячі пісні – казки*, які захоплюють дитину своїм змістом, розвивають уяву, мислення, музичний слух.

А). *Віршовані пісеньки-казочки* з елементами сюжетності мають невиважену просту мелодію: “Пішла киця по водицю”, “Танцювали миші”, “Два півники” та ін.

Б). *Кумулятивні пісні-казки* мають форму діалогу, які витримані у формі одного логічного ряду: “Ходить гарбуз по городу”, “Пташка маленька”, “Чого діду плачеш” та ін.

В). Естетичну насолоду й добрий настрій викликають *пісні-небилиці*. Український дитячий музичний фольклор має небагато зразків цього жанру.

Небилиця – це невеликий фольклорний твір із сатиричним або гумористичним змістом, побудований на каламбурі – дотепях, грі слів, прикладках, двозначності [10: 343, 805]. Ці твори допомагають учням логічно мислити, робити аналіз, зіставляти, порівнювати, наприклад, “Танцювала риба з раком”, “Що то в світі та за правда була”, “Ой що ж то за шум учинився” та ін.

Г). *Безконечні або надокучливі* пісні-казочки (*нескінчухи*) в жартівливому тоні передають малоімовірні події, про які проспівуються декілька разів без перерви. Ключовим моментом для нового повтору є запитання або ствердження і пропозиція:

“... Наша пісня гарна й нова,

Починаймо її знова ?...”

“Оце пісня ловка, ловка,

Ловка, та не вся:

Купив циган порося...”

Пестоші – ласкаві, ніжні дотики, поцілунки тощо, як вияв любові прихильності до кого-небудь [10: 621]. Г.Виноградов, дослідник дитячого фольклору, об’єднав твори, які виконують дорослі, пестячи немовля під назвою “поезія пестування”. У пестошах – *наспіваних віршиках*, простежуються мотиви – побажання (“бодай спало – щастя мало, бодай росло – не боліло ні голівонька, ні тіло”), мотиви – послуги (“і волики попасу, обідати принесу”, “галушечок наварю”, “подушечок застелю”), пестливі порівняння (“любє пташенятко”, “квітонька маленька”, “зіронька ясненька”).

Отже, ми розглянули *жанр-родину* забавлянок з *різновидами* і прийшли до висновку, що ця форма спілкування дорослих з дитиною є запорукою удосконалення її загальної духовно-практичної активності.

Здійснений нами аналіз зазначеної проблеми дозволяє зробити наступні *висновки*:

1. Національний пісенний фольклор пестування є важливим чинником естетичного виховання учнів початкової школи.

2. Сучасний стан використання національного пісенного фольклору пестування не можна вважати задовільним у силу того, що тематика не набула достатнього усвідомлення як серед працівників освіти, так і соціального середовища в цілому.

3. У навчально-виховному процесі використання творів національного пісенного фольклору пестування потребує конкретних змін психологічного, теоретико-методологічного та професійно-педагогічного змісту, а також відповідного дидактично-методичного супроводу. Лише за таких умов естетичне виховання виступить вагомим чинником формування особистості за законами краси. У перспективі передбачається обґрунтування педагогічних умов використання дитячого пісенного фольклору пестування у практичній роботі вчителів початкової школи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бутенко В. Художньо-естетична освіта молоді як пріоритетний напрям діяльності сучасної школи: Зб. наук. пр. Пед науки. В. 42. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – С.161-164.
2. Українське народознавство в дошкільному закладі. Програма та довідковий матеріал вихователям дошкільних закладів /За ред. А. Богуш. – 3-тє вид., стереот. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2005. – 84с.
3. Питання дослідження та збереження музичного фольклору Херсонщини / Упорядник І. Мацієвський / Ленінград, 1991. – Херсон. – 122 с.
4. Ростовський О. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: “Навчальна книга – Богдан”, 2000. – 230с.
5. Раввінов О. Уроки співів у першому і другому класах. Державне педагогічне видавництво “Радянська школа”. – К., 1959.
6. Потапенко О., Кузьменко В. Шкільний словник з українознавства. – К.: Укр. письменник, 1995. – 291 с.
7. Другальов В. “...Три шляхи широкії до купи зійшлися. Пісенний фольклор Херсонщини.” Херсон: Вид “Наддніпряночка”. – 276с.
8. Веселка. Антологія української літератури для дітей у трьох томах. Т. 1: Твори дожовтневого періоду. Для ст. шкіл. [Упоряд., літ. критич. нариси Б. Чайковського; Передм. д-ра філолог. наук І. І. Пільгука; Худож. оформл. І. М. Гаврилюка]. – К.: Веселка, 1984. – 551 с.
9. Довженок Г., Луганська К. Дитячий фольклор. Колискові пісні та забавлянки. – К.: “Наукова думка”, 1984. – 472 с.
10. Яременко В., Сліпущко О. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. – К.: Вид. “АКОНІТ”, 2007. – Т.1. – 928 с.
11. Смоляк О. Український дитячий музичний фольклор. – Тернопіль: “Лілея”, 1998. – 78 с.

**УДК 37(477):173**

**І.М. Вовкобой**

### ***ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗАСОБАМИ РОДИННОЇ ПЕДАГОГІКИ У ТВОРЧОСТІ М.Г.СТЕЛЬМАХОВИЧА***

*Статтю присвячено висвітленню проблеми виховання толерантності в сім'ї у творчому доробку М.Г.Стельмаховича.*

*Clause is devoted to disclosing of problems of education of tolerance in family in creativity M.G. Stelmahovicha.*

*Постановка проблеми.* У поліетнічному середовищі особливо актуальним постає проблема толерантності. Адже здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, з розумінням ставитися до особливостей поведінки та способу життя інших людей – запорука мирного безконфліктного існування поряд як народів та держав, так і окремих індивідів різних етнічних груп.

Так як основні риси характеру особистості закладаються у сім'ї, слід звернути увагу на те, яким чином родинне виховання впливає на формування толерантності.

М.Г.Стельмахович, науково-педагогічна діяльність якого була зосереджена на проблемах українського народного виховання, родинної педагогіки, етнопедагогіки, залишив у своєму творчому спадку чимало відомостей стосовно поставленої проблеми.

У зв'язку з загостренням останнім часом міжетнічних стосунків у світі та в окремих регіонах України, проблема формування толерантності на сьогоднішній день актуальна, і її вирішення має вагомим значення. Отже, слід звернути увагу на те, яким чином відбувається процес соціально-психологічної адаптації дитини до різноманітних груп і колективів, як родина може сприяти формуванню терпимості, розуміння, взаємоповаги і т.п.

*Аналіз досліджень і публікацій.* Загальні питання української родинної педагогіки досліджуються у наш час досить широко. Це пов'язане із зростанням національної самосвідомості, як наслідок років незалежності. Значення родинного виховання високо оцінювали відомі діячі української культури Г.Сковорода, І.Франко, Леся Українка; такі визначні педагоги, як К.Ушинський, С.Русова, В.Сухомлинський та ін.

Проблема становлення особистості у сім'ї висвітлена у працях відомих іноземних вчених, таких, як Е.Дюркгейм, Г.Алмонд, В.Мау, М.Ібука, М.Вебер та ін.

Формування моральних цінностей, прищеплення ідей добра, толерантності на сучасному етапі досліджують О.Алексюк, В.Білоусова, Л.Пуховська, Д.Донцов.

Але мало хто до цього моменту досліджував поставлену проблему у творчості М.Г.Стельмаховича.

*Мета дослідження.* Мета роботи полягає у вирішенні наступних завдань. По-перше, з'ясувати, яким чином сім'я може вплинути на виховання толерантності, якими методами і засобами вона оперує, наскільки ефективно виявляється вплив сім'ї щодо формування гідності, духовності та інших ціннісних орієнтирів. По-друге, слід з'ясувати, як М.Г.Стельмахович у своєму творчому здобутку характеризує проблему виховання толерантності у сім'ї, які особливості родинного виховання виявлені вченим.

*Виклад основного матеріалу.* Проблема формування моральної основи особистості у родині в наші дні постала надзвичайно актуально. До ознак моральності людини належить і така якість як толерантність. Ця проблема розглядається у сфері педагогіки, психології та інших наук.

Дитина адаптується до соціального середовища. Саме за таких умов формується її моральна основа, погляди, характер, зрештою, поведінка.

Виховання толерантності ефективно здійснюється тільки як цілісний процес загальнолюдської моралі. Результатом цього процесу є формування морально цілісної особистості, що виявляється в єдності її почуттів, совісті, волі, навичок, звичок, суспільно цінної поведінки.

Незважаючи на велике значення морально-духовних цінностей в житті людей, вони ще не зайняли належного місця в системі цінностей підростаючого покоління. Нині в дитячому середовищі зростає злочинність, озлобленість, недбале, зверхнє ставлення до принципів моралі: спостерігається крайній егоцентризм, низький рівень культури спілкування, небажання відповідальності, недостатня сформованість патріотизму, втрата життєвого оптимізму та інші негативні прояви. Без впливу родини неможливо запобігти цим негативним явищам.

Серед усіх надбань людини найбільшу цінність має добре виховання, одержане в дитинстві та юності від батьків, у родинному колі. Без нього навіть найкращі здібності, найбільші достатки, найвище родове походження нічого не варті. Добре вихована людина у духовно-моральному відношенні завжди стоїть значно вище від будь-якого, навіть найбагатшого, невігласа.

Пріоритет родинного виховання, порівняно з усіма іншими ланками виховання, незаперечний. Суть його полягає в тому, що сім'я першою бере під свою опіку дитину з моменту її народження, в ранньому дитинстві, у час її найбільшої безпомічності, у віці найінтенсивнішого виховання її характеру, не полишає своєї уваги й тоді, коли вона стане дорослою людиною. Відвідуючи дитячий садок, а потім навчаючись у школі, дитина все

одно більшість свого часу проводить в сім'ї, не перестає вона бути її членом і після закінчення школи. Отже, родина належить до перших і найвпливовіших вихователів особистості.

На жаль, у наш час не завжди існує узгодженість між усіма соціальними інститутами, що задіяні у виховному процесі, тому основним орієнтиром у вихованні світогляду дитини має стати родина.

Безперечно, не слід протиставляти громадське виховання родинному, адже родина так чи інакше є часткою суспільства. Щоб з'ясувати яку роль має відігравати сім'я у формуванні толерантності, ми звернулися до творчого спадку фахівця з цього питання – доктора педагогічних наук, академіка М.Г.Стельмаховича. Науково-педагогічна діяльність Стельмаховича була зосереджена на проблемах етнопедагогіки, української родинної педагогіки: “Народне дитинознавство”, “Українське родиннознавство”, “Українська родина”, “Українська родинна педагогіка”, “Теорія і практика українського національного виховання”, “Народна педагогіка”. Праці вченого добре відомі в Україні та за її межами.

Як засвідчував М.Стельмахович, українцям з давніх-давен був властивий культ домашнього вогнища, культ Роду. Вони мали у своєму пантеоні навіть божества, які опікувалися родиною – Рід і Рожаницю. Людина не мислила власного щастя без сім'ї, без домашнього вогнища (“Без сім'ї – нема щастя на землі”).

Культ роду був відлунням того, що ми сьогодні називаємо генетичним кодом, покликом крові. Окремі роди виділялися як “знатні”, до яких висувалися особливі вимоги, зокрема моральні і патріотичні. “Знатні роди” в історії народів були їх репрезентантами, носіями їх кращих особливостей. Честь роду зобов'язувала людину вести себе високоморально, бути взірцем для інших. Дуже цінувалася пам'ять про предків і їх діла, від покоління до покоління передавалися матеріальні предмети, залишені ними – рушники, особисті речі, зображення тощо, ретельно доглядалися могили предків.

Виявом поваги до родини і її єдності були храмові свята, коли члени роду, навіть дальші родичі, які жили в інших селах, збиралися бодай раз на рік – на “храм” – за спільним столом, обмінювалися відомостями про своє життя і так відновлювали духовну єдність роду.

Потяг до збереження цілості сім'ї і роду позначився також і на інших святах та обрядах, особливо в обряді Різдва Христового.

Українська сім'я будувалася на засадах духовності, віри, релігійності. Це стосується і дохристиянських часів – людина жила в тісному єднанні з ласкавою до неї Природою і намагалася збагнути її тайни. Християнство лише посилило природні духовні нахили українців. За М.Стельмаховичем, українська родина рано набрала свого “космічного одухотворення” (батько – “місяць”, мати – “світла зоря”, діти – “зіроньки”). Народна традиція облагороднювала союз між батьками, що втілювалося в образі богині Лади. І навіть самі назви “няня”, “ненька”, “неня”, “нянько”, а також “мама” пов'язані з іменами богів [5: 130].

На думку академіка Стельмаховича, провідні завдання родинного виховання передбачають забезпечення реалізації: 1) натуралізму; 2) раціоналізму; 3) гуманізму; 4) евідемонізму; 5) соціалізації та етнізації; 6) духовності.

Натуралізм вимагає розглядати людину як частину природи й неухильно дбати про гармонійний розвиток природних сил дитини, яка розвивається наче та рослина. Батькам слід всіляко оберегати природний (натуральний) перебіг цього процесу від шкідливих сторонніх впливів. Згаданий принцип натуралізму проповідується багатьма народними висловлюваннями (“Діти, як квіти: поливай – рости будуть”, “Гни дерево поки молоде, вчи дітей поки малі”).

Раціоналізм націлює на плекання розуму дитини через засвоєння рідної мови, фольклору, родинно-побутової культури, народних мистецтв (“Розуму не купують, а набувають”, “Розумний всьому дає лад”).

Гуманізм передбачає людяне, доброзичливе ставлення до дитини і намагання формування “досконалої людськості”, щирих стосунків між батьками та дітьми, братами й

сестрами, членами родини, чуйного ставлення до людини взагалі, утвердження добра на Землі (“Добре роби, то й добре усім буде”).

Евдемонізм – (від грецького “евдемонус” – щастя) мету виховання вбачає в земному благополуччі та щасті. За визначенням української етнопедагогіки, щастя – це стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості, які хто-небудь переживає. У народній педагогіці щастя, як правило, репрезентується у нерозривній єдності з долею. В українській родинній педагогіці зумовлене щастя пов’язується із здоров’ям (“Найбільше щастя в житті – здоров’я”), добрим розумом (“Кого щастя згубити хоче, тому перше розум відбере”), відвагою (“За відважним щастя біжить”), дітьми (“Нема смерті без причини, а щастя без дитини”), домівкою (“Казала Феся, що щастя і в дома знайдеться”). Отже, щасливий той, кому щастить, хто має радість, окрилений життєвими успіхами, вдачами, благополуччям.

Соціалізація у її загальному розумінні – це процес перетворення людської істоти на суспільний індивід, утвердження її як особистості, включення в суспільне життя, як активної та дійової сили. Інакше кажучи, суть соціалізації полягає в біологічній та психологічній адаптації людини до навколишнього середовища.

У поняття етнізації вкладається поняття соціалізації особи на основі родинного, економічного, духовно-культурного життя й історичного досвіду свого народу, нації. До основних засобів етнізації відносять рідну (материнську) мову, національну, родинно-побутову та громадську культуру, посильну участь у трудовій діяльності, зокрема у сфері народних ремесел і промислів, національні звичаї, традиції, свята, обряди, символи.

Фундамент етнізації закладається в сім’ї. Дитина з’являється на світ і робить парні кроки через спілкування з людьми, перед усім з батьками, рідними, спочатку засобами дитячої, а згодом материнської мови. З ростом дитини коло її спілкування та трудових обов’язків поступово розширюється – з ровесниками і старшими у дворі чи дитячому садку переважно через дитячі ігри та забави, участь у посильній праці. Наступна фаза етнізації, що пов’язана з оволодінням основами знань і суспільним досвідом, набуттям професії все більше виходить за межі сім’ї, однак користується її підтримкою.

Тому завдання родинного виховання полягає в тому, щоб всебічно сприяти етнізації дітей і підлітків, забезпечуючи надійність її фундаменту. Це означає, що батьки в українській родині повинні подбати, аби їхні діти сформувалися як високо свідомі українці, оскільки етнізація є національною цивілізацією та національною освітою.

Вірність дітей заповідям, звичаям і традиціям батьків – провідне кредо родинного виховання, основний закон сімейного життя [7: 166].

Органічно з’єднані зі справедливістю такі риси, як терпимість, милосердя, благородність, великодушність. Великодушність є вищою формою вияву терпимості. Це вже не просто повага до особистості, а ставлення до неї як до цінності і до тих людей, які не завжди можуть відповісти тим самим, у яких не сформовані гуманістичні риси на відповідному рівні.

Українській родині завжди був властивий демократизм стосунків – як вияв певної природної доброти, що характеризувала натуру її членів. Ця риса нашої сім’ї простежується вже з кінця IV століття у житті давніх предків слов’ян – антів (росів). Як і духовність, їх демократизм розвивався під впливом певних природних чинників – поміркованого клімату, спокійного краєвиду, багатой і врожайної землі тощо. Нашим предкам здавна була властива відсутність вродженої агресивності, що характеризувало деяких наших сусідів. Вони виявляли схильність до розуміння інших людей, сприймали світ серцем, вміли ставити себе на місце інших, виявляли гостинність до чужинців. Ці, власне, риси і зумовили в Україні ранню появу егалітарного (рівноправного) шлюбу.

Демократизм стосунків в українській родині переносився і на виховання дітей. І якщо згодом тут, у сім’ї, появилися деякі дискримінаційні щодо дитини і жінки елементи, то цим ми завдячуємо швидше православної догматиці, для якої ці елементи були характерними.

У родині культ опіки виражався великою пошаною до старших, а також готовністю членів сім'ї допомагати хворим і немічним. Високу опікунську відповідальність щодо дітей відчували як рідні, так і хрещені батьки, які на випадок смерті перших брали на себе опіку над похресниками дітьми.

Щодо міжетнічних стосунків, академік Стельмахович підкреслює, що українська етнопедагогіка розвивалася не за межами загальнолюдської педагогічної культури, не ізолювано, а в тісному взаємозв'язку з надбаннями виховної практики інших народів. Для неї принципово важливе значення мали міжслов'янські європейські зв'язки і контакти з іншими народами. Цим наочно засвідчується наявність в етнопедагогіці як національного, так і інтернаціонального, що можуть існувати неспотвореними тільки у єдності. Не може бути справжнього інтернаціоналізму там, де нехтують національними правами народів [6: 72].

*Висновки.* У сучасних умовах соціальної нестабільності, духовної кризи, роз'єднаності, агресивності особливої актуальності набуває проблема виховання толерантності. Виховує, звичайно, сім'я в цілому – її загальний дух, культура людських стосунків. Але хто творить цей дух, цю культуру? Звичайно ж, батьки. Без батьківської мудрості немає виховної сили сім'ї. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей; сімейні стосунки, побудовані на громадському обов'язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька та матері, самі стають величезною виховною силою. Але ця сила йде від батьків, у них – її коріння і джерело.

Проаналізувавши джерела стосовно зазначеної проблеми, ми дійшли до висновків, що виховання толерантності у сім'ї неможливе без гармонійного підходу до виховання особистості взагалі. Цей підхід реалізується у формах та методах родинного виховання.

Академік Стельмахович рекомендує методи тісно пов'язані з народними традиціями. Це дозволить не тільки сформувати національно свідомого громадянина, але й дасть дитині уявлення про загальнолюдські моральні якості: гуманізм, милосердя, доброзичливість, правдивість, високу культуру поведінки. Усі ці явища і є тими факторами, які сприяють вихованню толерантності, адже людина, яка знає і поважає культурні традиції свого народу, здатна толерантно ставитись і до інших, усвідомлювати значимість, світоглядно-морально-естетичного внутрішнього світу, етнічних цінностей, зібраних тисячоліттями, носієм яких є кожен із нас.

Учений вказує на важливість засобів родинної педагогіки. Адже неможливо виховати добру, чуйну, толерантну людину, застосовуючи погрозу, лайку, рукоприкладство. Стимулювання дитини до творіння добра, створення гармонійного середовища і є основним методом виховання толерантності у родині.

Важливим фактором дитини виступає не тільки родина, але й зовнішнє середовище, підкреслюють педагоги. Але між станом сучасної родини та еволюцією поглядів у суспільстві існує, безперечно, тісний зв'язок. І цілком логічно, формуючи толерантність у суспільстві починати вирішувати цю проблему з коліски, засобами родинної педагогіки.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.М. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1.
2. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002 г. – 160с.
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: Навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – 324с.
4. Наш орієнтир – народна педагогіка: Метод. рекомендації для студентів спеціальності 03.08 “Дошкільне виховання” / Укл. М.Г.Стельмахович. – К.: ІСДО, 1993. – 44 с.
5. Стельмахович М.Г. Виховні цінності традиційної української родини //Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 129-132.
6. Стельмахович М. Українська народна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К., 1997. – 232 с.
7. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К., 1996. – 288с.



8. Українська педагогіка в персоналіях: ХХ століття. У 2 кн. Кн.2: Навч. посібник для ВНЗ / Ред. Сухомлинська О. В. – К.: Либідь, 2005. – 550 с.
9. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. –Тернопіль: Діалог, 1992. – 29 с.

**УДК 37.011**

**О.Д. Джура**

### ***УТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ХАРАКТЕРУ ОСВІТИ***

*У статті розглядаються питання утвердження особистісного характеру освіти через глибинний механізм справжнього міжсуб'єктного діалогу, розширення і розуміння релігійно-церковних настанов на діалозі душі в освітній сфері. Приділена увага практичній настанові до співтворчості учнів та вчителя через провідні інтегруючі цінності.*

*In clause questions of the statement of personal character of formation through the deep mechanism of the present intersubject dialogue, expansion and understanding of church installations on dialogue of souls in the educational environment are considered. It is paid attention to practical installation to coauthorship of pupils and the teacher through leading intriguing values.*

Освіта покликана насамперед передавати знання й традиції від попереднього покоління до наступного, забезпечуючи цілісність соціальних систем і спадковість суспільного розвитку. В усі часи вона так або інакше привертала увагу науковців. Однак кожний історичний час актуалізує різні аспекти освітнього процесу, простору і діяльності. Визначальним орієнтиром розвитку освіти інформаційного суспільства є її гуманізація і розгортання її особистісного характеру, що й розставляє наукові акценти сьогодення в дослідженні проблем і перспектив освіти [1-4]. Однак працюючи з наявними концепціями і перебуваючи в їх семантичному полі, можна відчувати деякий дискомфорт і незадоволеність, пов'язані з недостатньо глибоким зануренням у проблему. І зріз гуманізації освіти, і піднесення особистісно орієнтованих рамок її трансформації ніби перебувають на поверхні цього процесу, поза механізмом її розгортання. У статті ці проблеми розглядаються крізь призму утвердження особистісно орієнтованого характеру освіти.

Як не дивно, але гуманізація й утвердження особистісної орієнтації освіти часто мають декларативний або й псевдохарактер, розгортаючись здебільшого у пасивній формі всездозволеності та анархії для учнів, а не в активному вихованні навичок і бажання співтворчості для спільної освіти викладачів та вихованців. Так, з одного боку, начебто маємо обраний вектор на радикальний відхід від авторитарного стилю навчання й виховання, але з іншого – напрям і алгоритм переходу до відповідного сучасності демократично-гуманізованого стилю однозначно детерміновано рекомендаціями і розробками щодо поширення діалогічних форм та засобів навчання. Іншими словами, авторитарний лінійний монологічний стиль реалізації партійної лінії та ідей марксизму-ленінізму ніби змінився діалогічним за змістом і прописаними рекомендаціями, але так само авторитарним за засобами впровадження і за рамками безальтернативним стилем реалізації ідей гуманізму в освіті.

Отже, на нашу думку, нагальна потреба у справжньому, а не декларативному утвердженні особистісного характеру освіти наголошує на необхідності вдивитись у глибинний зріз процесів навчання й виховання як щирого спілкування учня і вчителя.

Оскільки більшість розвідок із цієї проблематики схиляються скоріше до прикладних аспектів, аніж до висвітлення внутрішнього пласта процесів гуманізації, то в евристичному пошуку є сенс звернутись до ідей, які у певному розумінні є маргінальними для освітньої галузі. Таких маргінальних зон, на нашу думку, є дві: 1) релігійні уявлення і настанови про духовну єдність з Богом і ближнім; 2) постнекласичні концепції про внутрішні механізми

існування особистості і суспільства як суперечливої цілісності. Ці зони у тлумаченні глибинного механізму справжнього міжсуб'єктного діалогу постають як полюсні в кількох аспектах, у першу чергу:

- в історичному аспекті: релігійні уявлення починаються із Середньовіччя і перевірені “на міцність” часом, а постнекласичні сформувались у постмодерну епоху і вражають евристичністю;
- релігійні погляди на духовність як підставу для справжнього діалогу є в науковому розумінні ірраціональними, адже тримаються, в першу чергу, на вірі їх прихильників – натомість у постнекласичних концепціях значна увага приділяється раціональному (хоча й почасти нетрадиційному) обґрунтуванню;
- слова і логіка, використовувані у церковних настановах, зрозумілі всім (незалежно від сили віри), а новітня термінологія й специфічні конструкти постнекласики в консерваторів викликають антипатію і небажання навіть ознайомитись із ними.

Релігія і церква як соціальний інститут споконвічно переймаються питаннями душі, і саме ця їх особливість дозволяє в рамках релігійного світогляду показати справжній глибинний механізм міжособистісного спілкування учня з учителем як діалогу душ. І властиве сучасності спустошення душ, надання переваги статусним і соціально-економічним цінностям перед духовними постає, згідно церковних настанов, однією з визначальних причин поширення серед людей не тільки аморальності, агресивності, бідності і страху, але й почуття дезорієнтації, поганого соціального самопочуття, розгубленості, нечіткості орієнтирів і пріоритетів. Адже тільки душа як частина всезагального розуму і істини може навчити людину правилам досягнення гармонії із самою собою, домірності у відношеннях з природою, толерантності в соціальних стосунках тощо. Тільки душа може стати справжнім, нештучним “каналом” для передачі неспотворених мінливими стереотипами знань і вічних цінностей – які єдино і роблять особистісне життя повним, вільним, легким, упевненим, суспільно корисним, а тому безсмертним.

Тому релігійно-церковні настанови на діалог душ конструктивно розширюють і розуміння освіти як “трансцендування” (від лат. “transcendens” – той, що виходить за межі). Адже в такому контексті освіта означає трансцендування не просто розуміння сходження до попередньо створеного (або заданого якимось прикладом) образу – це тлумачення яскраво озвучено в російському аналозі “освіти” – “образование” [5: 3-4]. Освіта як трансцендування також означає “за-межове” спілкування особистості з всезагальним в особі Бога, а вчитель при цьому постає посередником, що відкриває шлях до вічних істин і цінностей. Освіта-трансцендування як безперервний процес сходження до створеного чи обраного образу, таким чином, можлива виключно у формі глибинного духовного діалогу. При цьому спочатку вчитель має душею відчутти предмет мислення і те, що він хоче донести до учня – це буде першою передумовою повноцінного глибинного духовного спілкування.

Загалом, проблема пошуку духовних орієнтирів та з'ясування їх гуманістичного потенціалу є однією з нагальних завдань сучасного суспільства. У цьому контексті актуалізується гостра потреба у формуванні не тільки більш “душевних” механізмів міжособистісного спілкування, а й нової парадигми світосприйняття, яка, з одного боку, була б не обмежена світоглядними орієнтаціями, а з другого – значно розширювала світогляд особистості, сприяла наростанню людського в людині. І саме на цьому шляху, як показує О. Предко [10] поступово намічається тенденція осмислення релігії як глибинного душевного феномена, тобто акценти зміщуються в сторону духовності. Тому “релігійні шукання, звернені до базових структур психіки, стають нині все більш популярними, а аналітика психічної діяльності призводить до розкриття тих глибинних основ, де і народжується шукана релігійна інтенція” [10: 24].

Отже, проголошуваний релігією діалог душ в освітній сфері постає як практична настанова до співтворчості учня і вчителя, налаштованості на співтворчість як механізм передачі знань і одночасного виробітку нової інформації, як механізм соціально-духовного становлення учня і одночасного духовно-професійного зростання вчителя; як механізм

пізнання божественного і наближення до нього в ході самореалізації всіх учасників освітнього процесу. Провідними інтегруючими цінностями у такій співтворчості постають: гуманізм, суб'єкт-суб'єктний діалогізм, партнерство, співпраця, співучасть, співрозвиток – зрештою, співбуття в багатогранності його проявів і складових. Такий підхід означає діалектичне розуміння особистості з позицій поєднання в ній об'єктивного і суб'єктивного світів, божественно даного і соціально розвинутого, з позицій єдності людини зі світом – але розуміння, що здебільшого ґрунтується на ірраціональній вірі і духовних настановах. Важливо, що з прикладної точки зору таке розуміння означає фактичну заміну співтворчості (як формального творення нового) як сумісного пошуку шляхів до взаєморозуміння і взаємного обміну, більше того – шляхів до діалогу з всезагальним і пошуку відповідей саме у всезагальному (через діалог учня з учителем – аналогічно до діалогу віруючого з пастирем).

Постнекласичні концепції взаємодії особистості і соціального пропонують новітні аргументи на користь їх сполучення через деяке всезагальне. Релігія при цьому поділяє весь світ на матеріальний (“поцейбічний”) та ідеально-духовний (“потойбічний”), а інноваційні наукові концепції обґрунтовують існування специфічної фізичної реальності, яка має інформаційно-енергетичну природу (і в побуті позначається поняттям “душа”). При цьому постнекласика синтезує однобічно ірраціональне бачення церкви як провідника віри у вищі сили і наукові спроби раціонально обґрунтувати їх існування (спроби, що концептуально розпочалися, напевно, з юнгівських архетипів і продовжились у ноосферних теоріях В. Вернадського і Т. де Шардена). Незалежно від використовуваних конструктів ці концепції об'єднують пошук і пояснення моделі узгодженості та взаємної відкритості психіки особистості із духовною енергією зовнішнього соціального й всезагального (космічного).

Найбільш яскравими і комплексними з таких моделей, які можна покласти в основу розуміння освітнього процесу як обміну духовно-психічною енергією між учнем і вчителем, є:

- теорія В. Налімова і Ж. Дрогаліної про існування семантичного Всесвіту і семантичних полів, які проявляються в кожній людині і є співпричетними до людства в цілому;
- обґрунтована В. Бехом концепція соціального організму як суперечності між особистістю і суспільством;
- теорія психофракталів О. Донченко.

У цілому, крім виявлення механізму співіснування і взаємодії індивідуального і соціального, в цих теоріях різними аспектами розкривається самоцінність індивідуально-особистісного життя.

В. Налімов і Ж. Дрогаліна обґрунтовують існування всезагального смислового поля та розглядають цей непроявний семантичний Всесвіт або семантичний вакуум як те, що в історії філософії традиційно отримувало назву “Ніщо”, і що так сильно хвилювало як східних мислителів (як підносили нирвану і розчинення у Всесвіті в якості загальної мети буття), так і західних (зокрема, Шеллінга, Сартра, Хайдеггера, Юнга, Тилліха та ін). У своєму обґрунтуванні В. Налімов і Ж. Дрогаліна підкреслюють важливість звернення уваги на тому, що “семантичне поле, так само як і поле фізичне, відіграє роль того середовища, через яке відбувається взаємодія. Людина взаємодіє з самою собою або з іншими людьми за допомогою дискретів слів або символів. Цей процес здійснюється шляхом породження слів (або символів) і їхнього розуміння. І те і інше здійснюється через взаємодію з семантичним полем. Мовою фізики можна було б, напевно, сказати так: відбувається випромінювання та абсорбція квантів семантичного поля” [7; 8].

Концепція В. Беха продовжує цю традицію визнання семантичного поля (мислячого ефіру) як носія електромагнітних коливань, органічно пов'язаних із рухом універсуму, – розкриваючи його (семантичне поле) як інтелігібельну форму матерії. При цьому в його баченні особистість та суспільство постають як діалектичні протилежності, суперечність між якими виступає основним джерелом і соціального, і індивідуального розвитку – зокрема це яскраво демонструється в запропонованій науковцем концепції соціального організму – за

такого тлумачення цінність індивідуального життя очевидна. Адже особистість і суспільство мають специфічні механізми входження в свою протилежність, а також засоби опосередкування своєї взаємодії і утримання одне одного в складі цієї суперечності. Особистість і суспільство постають відповідно як суб'єк-об'єктивне і об'єкт-суб'єктивне, і межі між ними не існує – вони вільно переходять одне в одне за допомогою медіаторів, тобто засобів опосередкування, якими є зокрема, знак, слово, символ, міф [1: 188-189]. При цьому, виступаючи сторонами одного цілого як підстава й умова, особистість і суспільство “переходять одна в одну завдяки самим собі, інакше кажучи, будучи рефлексіями, вони покладають самі себе як зняті, співвідносять себе з цим своїм запереченням і взаємоприпускають себе”. Причому особистість відіграє тут роль підстави, з якої виникає суспільство [1: 190-191].

У діалектичній парі особистості й суспільства самоцінність особистості полягає також в тому, якщо особистість виступає підставою для утворення соціального, то суспільство не породжує внутрішнього світу окремої людини, а тільки – як зовнішня умова – багаторазово збагачує його зміст, насичуючи останній об'єктивованими продуктами індивідуальних світів інших особистостей.

У концепції О. Донченко продовжується традиція розуміння психічного як всезагального матеріального поля, що має інформаційно-енергетичну природу – але помітне намагання з'ясувати структури цього всезагального. Для цього автор вводить поняття “психофрактал” – для позначення тієї ділянки загальної енергоінформаційної Матерії, яка “дарується” певній людині у визначеній точці простору й часу [2: 20]. Спираючись на розуміння існування всіх речей у світі в постійній взаємодії “всього з усім” – взаємодії, що оформлена у мережу-матрицю невидимих інформаційно-енергетичних структур різної форми й унікального призначення, О. Донченко тлумачить психофрактали як окремі фрагменти цієї мережі, які представляють взаємозв'язок усього з усім [2: 34-35]. При цьому психіка прирівнюється до інформаційно-енергетичної субстанції світобудови, в якій знаходиться матеріал для структурування індивідуальних і групових психічних реальностей [2: 21-22]. Аналізуючи обрану проблему в поліпарадигмальному і міждисциплінарному просторі, О. Донченко створює таким чином синтетичну картину функціонування глибинних механізмів, що лежать в основі життєдіяльності особистості і соціуму. В її концепції обґрунтовується позиція, що психофрактали об'єднують своїх носіїв не лише між собою, а й з “надлюдською системою”, з Всесвітом, а тому вони містять у собі такий вагомий багаж людських здібностей, придатний для використання у виконанні як земних завдань, так і космічних [2: 30]. Тому за допомогою такого бачення можна пояснити природу загальнолюдських цінностей, закономірності формування переваг, ідеологій та ціннісних орієнтацій в тій чи іншій спільноті.

По відношенню до індивідуального життєвого світу окремої особистості ця концепція означає, що навіть якісно відрефлектована “Я-концепція”, яка репрезентує важливі і запропоновані соціумом соціальні ролі, не здатна представити глибинну метафізичну сутність людини – її “душу”. А для освітнього процесу можна зробити такий умовивід: для того, щоб людина (учень) не опинилась на роздоріжжі смислів: соціалізованого і внутрішнього (отриманого внаслідок сакрального, архетипного обміну з всезагальним) – навчальний процес повинен відбуватись у режимі вільного, абсолютно відкритого, енергоінформаційного діалогу на рівні обміну психофракталами або частинками душі.

Цінність індивідуально-особистісного життєвого світу обґрунтовується таким чином з двох сторін: з одного боку, – як соціальна значущість компетенцій окремої особистості як члена тієї чи іншої суспільної системи, з іншого – як самоцінність внутрішнього духовного змісту окремого індивіда і його діалогу з соціальним цілим. Ця самоцінність серед іншого загострює потребу відповідних змін у характері сучасної освіти – потребу і суспільну, і особистісну.

І саме через відсутність розуміння необхідності такого справжнього духовного діалогу, безпосереднього контакту в процесі освіти суспільствознавці сьогодні дуже

повільно просуваються в цих питаннях. Гальмує вивчення механізму впливу соціокультурних орієнтацій деформації, які виникли у суспільстві, недооцінка філософських ідей про самоцінність людського існування, цілісність взаємопов'язаного світу, пріоритет загальнолюдських цінностей тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех В.П. Генезис соціального організму країни: Монографія. – 2-е вид., доп. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 288 с.
2. Донченко Е.А. Фрактальная психология. (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни). – К.: Знання, 2005. – 323 с.
3. Кочетков М.В. Профессиональное развитие преподавателя в сотворчестве со студентами в вузе: Автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Академия управления МВД России. – М., 2007. – 50 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
5. Майборода О.В. Гуманітарні проблеми інформатизації вищої освіти. Матеріали третьої Міжнародної науково-методичної конференції “Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи” 8-9 вересня 2005 р. – Херсон, 2005.
6. Матвієнко О.В. Освіта в інформаційному суспільстві: суперечності, тенденції, теоретико-методологічні засади розвитку // Професійна освіта. – 2004. – № 2. – С. 106-112.
7. Налимов В.В., Дрогалина Ж.А. Реальность нереального. – М.: Издательство “МИР ИДЕЙ”, АО АКРОН, 1995. – 432 с.
8. Налимов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.
9. Ніколаєнко С. Реформування системи освіти в контексті світових інтеграційних процесів // Пам'ять століть. – 2005. – № 3-4. – С. 4-12.
10. Предко О.І. Можливості релігії у світлі трансперсональної перспективи: релігієзнавчий аспект // Нова парадигма: Журнал наукових праць. – Вип. 67 / Гол. ред. В.П. Бех. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 21-31.
11. Смирнов М.Ю., Тульпе И.А. Научная мысль и позиция ученого: к постановке некоторых вопросов теоретического религиоведения // Религиоведение. – 2004. – № 1. – С. 18-29.

УДК 371.036

І.І. Корольова

### **ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

*У статті розкрито взаємозв'язок соціалізації та естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності студентів вищих навчальних закладів, що впливають на їх розвиток та формування.*

*In their article the interrelation of socialization and aesthetic education during cultural activity of students of higher educational institutions which influence their development and formation is opened.*

*Вступ.* Вхідження нашої країни у новий історичний період розвитку всіх сфер життєдіяльності, відродження національної культури, традицій визначають першочергове вирішення питань виховання та соціалізації молоді.

Ці процеси відіграють важливу роль у формуванні особистості, її світогляду, свідомості і самосвідомості. Відсутність особистісно зорієнтованого виховання молоді у культурному, емоційному розвитку в ХХ столітті негативно впливала на формування особистості. Настала гостра необхідність виходу на нові рівні розвитку особистості на основі широкого використання засобів національної культури, всебічного врахування умов

життєдіяльності. Змінити в позитивному напрямку формування загальної культури, в тому числі естетичної культури, що є основною ціллю сучасної школи, в якій створені умови для творчого розвитку особистості. Зазначена проблема набула свого висвітлення у працях сучасних науковців у різних аспектах: соціалізація особистості (Н. Лавриченко), соціалізація і виховання дитини (Н. Голованова), соціалізація і виховання молоді (І. Кон, Н. Нікандров), формування особистості у процесі естетичного виховання засобами культури (В. Бутенко, Н. Миропольська, О. Рудницька та ін.), естетичне виховання як умова соціалізації особистості, залучення її до культурних надбань суспільства (Г. Апрасян, В. Асмус, Ю. Борєв, І. Зязюн, А. Канарський, В. Крутоус, В. Кудін, М. Овсянников та ін.).

*Формування цілей дослідження.* Зважаючи на актуальність і складність окресленої проблеми науково-теоретичного пошуку, перед нами постала мета – розкрити взаємозв'язок виховання та соціалізації молоді у вищому педагогічному закладі.

*Результати дослідження.* Отже, об'єктивні передумови дослідження спираються на такі протиріччя між:

- потребою молоді і умовами, в яких вона перебуває у навчальному закладі;
- цілями, завданнями формування та розвитку особистості й відсутністю необхідних і достатніх педагогічних умов, значущих для реалізації поставлених цілей;
- змістом виховання та соціалізації у навчальних закладах, який відповідає потребам молоді у культуротворенні та технологіями їх функціонування, які не повно забезпечують засвоєння молоддю цього змісту на особистісному рівні.

Особистість завжди конкретно-історична, вона є продуктом своєї епохи і тих суспільно-історичних відносин, учасницею яких вона є. Вивчення особистості є за своєю сутністю дослідженням становлення особистості за певних соціальних умов, певного суспільного ладу.

Ми погоджуємося з позицією дослідників, що такий надскладний об'єкт дослідження, як людина, способом індивідуального буття якої і є особистість, може успішно вивчатися лише за умови об'єднання зусиль багатьох наук – філософії, історії, психології, антропології, культурології, соціології, педагогіки [4: 357].

У педагогічному контексті особистість доцільно розглядати як суверенну реальність, яка розвивається. Водночас необхідно комплексно підходити до феномена особистості, тобто вивчати її як істоту соціальну і разом з тим індивідуально неповторну, що, в свою чергу, вказує на потребу в педагогічному аспекті розглядати і процес соціалізації. Такий підхід висвітлено у дослідженні Н. Голованової, яка взаємопов'язує соціалізацію і виховання, засобами самовиховання. Дослідниця розглядає процес соціалізації у педагогічному контексті, виділяючи параметри його значущості для процесу становлення та розвитку особистості:

- цілепокладання (цілі виховання за сучасних умов передбачають широкий погляд на життєве самовизначання особистості, на виділення в якості цілі виховання самореалізацію людиною своїх здібностей...);
- визнання пріоритету загальнолюдських і національних цінностей над класовими;
- пошук результативних способів засвоєння людиною соціального досвіду;
- проблема якості освіти, результат освіти [2: 25-27].

Таким чином, чітко простежується думка щодо взаємозв'язку соціалізації, виховання, формування та розвитку особистості. Становлення особистості здійснюється у процесі засвоєння людьми досвіду і ціннісних орієнтацій даного суспільства, що називається соціалізацією. Соціалізація як об'єктивний багатоаспектний процес відбувається у взаємодії особистості з її соціальним довкіллям. Цілеспрямований, свідомий або спонтанний характер взаємодії, відбувається на міжособистісному рівні і на рівні стосунків особи із суспільними інституціями.

Тому, на наш погляд, є обґрунтованим виділення в теоретичних працях Н. Головановою певних типових позицій щодо взаємозв'язку виховання та соціалізації:

- “соціалізація “поглинає” виховання (це широкий прижиттєвий процес, у якому виховання” як соціально керована соціалізація” необхідне лише у певному віці та з певними цілями);
- соціалізація та виховання існують “паралельно” (у кожного з цих процесів свої специфічні функції у розвитку особистості);
- соціалізація починається раніше виховання і, як “естафету” передає йому свої досягнення (тобто виховання розуміють як процес, завжди наступним за соціалізацією);
- соціалізація як стихійний і лише відносно спрямований процес доповнюється вихованням, яке цілеспрямоване і в системі організовує соціальний вплив” [2: 5-6].

Відповідно є певна позиція з визначення поняття виховання. У розкритті виховання як педагогічного терміну П.Підкасистий у його змісті виділив три істотні ознаки:

- цілеспрямованості (наявність певного зразка, навіть самого загального, як соціально-культурного орієнтира);
- відповідності ходу процесу соціально-культурним цінностям як досягнення історичного розвитку людства;
- наявність певної системи впливів, що організуються [5: 446].

На думку Н.Лавриненко, виховання – це цілеспрямований вплив на формування множини людських якостей: фізичних – здоров’я, працездатності, витривалості тощо; психологічних – інтелекту, волі, почуттів; духовних – моральності, спрямованості, світогляду, творчих засад; соціальних – комунікабельності, діловитості, розсудливості, толерантності, здатності до колективної діяльності тощо. Поняття “виховати людину” чи “виховати громадянина” водночас означають і “соціалізувати особистість, оскільки одне без одного навіть теоретично ці поняття неможливі [3: 58 – 59].

Людина як цілісний феномен, життєва позиція якої як особистості формується сукупністю всіх соціальних процесів, і особливо системою суспільного виховання.

Формування людини як особистості вимагає від суспільства постійного і свідомо організованого удосконалення системи суспільного виховання, подолання застійних, традиційних, стихійно утворених форм.

Виступаючи і суб’єктом і результатом суспільних відносин, особистість формується через її активні суспільні дії, свідомо перетворюючи й оточуюче середовище і саму себе у процесі цілеспрямованої діяльності.

Головна мета розвитку особистості – самореалізація людини, її здібностей і можливостей, але ці якості не розвиваються без участі інших людей, поза процесом діяльності, в якому вирішуються питання виховання.

Залучення особистості до культуротворення у процесі естетичного виховання виступає одним із шляхів самореалізації особистості. Культуротворча діяльність у вищому навчальному закладі дає можливості вирішувати комплекс складних проблем виховання студентської молоді. Зважаючи на її педагогічний потенціал, сучасна освітня практика звертається до освітньо-виховних можливостей культуротворчої діяльності, сподіваючись на успішне розв’язання питань у вихованні студентів, формуванні необхідних особистісних якостей. Визначаючи роль і результати культуротворчої діяльності, О. Шевнюк наголошує, що “культуротворча діяльність студента спирається на результати пізнання соціокультурних процесів і реалізується в полікомунікативному процесі; організація діалогового спілкування в педагогічній взаємодії спрямовується на розкриття значущих культурних цінностей і смислів, через які збагачується культурний тезаурус студента; інтеріоризується національний культурний досвід ставлення до світу і до людини, уможлиблюється пізнання основних категоріальних структур теорії й історії культури й активізується в ситуації залучення в різні форми просвітницької, краєзнавчої, музейної діяльності, а також художньої творчості” [7: 87-88].

Студентська культуротворча діяльність інтегрує у собі досвід культурної спадщини і досягнень сьогодення, виявляючи закономірність і випадковість суспільно-культурних явищ.

До числа характерних ознак культуротворчої діяльності студентської молоді відносять дослідники цієї проблеми (В. Бутенко, О. Рудницька та ін.) її соціальну обумовленість. Розкриваючи цю ознаку, В. Бутенко зазначає, що культуротворчість – це одна із рухливих і дуже гнучких соціальних категорій. Вона виникає як відгук на те нове, що починає зароджуватися у суспільстві [1]. На соціальну суть культуротворчості звертає увагу і О. Рудницька, яка вважає, щодо важливості залучення кожної особистості до предметного світу культурних цінностей, трансформація та збагачення яких забезпечує її розвиток. Особистість здатна бути носієм і творцем культури тільки тому, що вона перебуває у соціально-культурному контексті, з якого вона засвоює свої уявлення, правила життя, способи дії [6: 109].

Зростання ролі культуротворчої діяльності у навчально-виховному процесі приводить науковців до нових інтерпретацій культуротворчої діяльності. О. Шевнюк підкреслює, що культуротворча діяльність є критерієм результативності пізнання майбутнім учителем соціокультурних процесів, і що саме вона розкриває його здатність вийти за межі заданих умов життєдіяльності, за межі безперервного потоку педагогічної практики й побачити свій труд у цілому [7: 85].

Використання культуротворчості у вищій школі зумовлено тим, що вона дозволяє системно вирішувати актуальні завдання естетичного виховання студентської молоді та її соціалізації.

Теоретичне осмислення освітньо-виховних можливостей культуротворчої діяльності у вищих навчальних закладах дозволяє зазначити, що вона має вагомий вплив на особистість, формування у студентської молоді необхідних професійних і особистісних якостей. Культуротворчу діяльність у вищих навчальних закладах важливо розглядати як умову самореалізації особистості студента у сфері естетичного розвитку. У процесі культуротворчої діяльності студентська молодь має можливість набути необхідного естетичного досвіду, використати його в інших видах діяльності, виявити естетичне ставлення до явищ навколишньої дійсності, оперуючи вибірковістю з метою задоволення інтересів і потреб при спілкуванні зі світом прекрасного.

*Висновки.* Зважаючи на здійснений аналіз можна зазначити, що

- поняття соціалізації є елементом концептуальної системи педагогіки і тісно пов'язане з поняттями, які відображають явища розвитку, формування та виховання особистості;
- культуротворча діяльність у процесі естетичного виховання відіграє важливу роль у вихованні, як багатоаспектному педагогічному явищі, та соціалізації студентської молоді. Вона обумовлена внутрішніми мотивами самостійного набуття соціального та естетичного досвіду пізнання дійсності за законами краси, гармонії, цілісності та досконалості, в результаті чого відбувається її самореалізація.

Аналіз взаємозв'язку соціалізації, естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності та розвитку особистості вимагає подальшого ретельного обґрунтування, деталізації та систематизації.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бутенко В. Культуротворчі ідеї в системі естетичного виховання учнівської молоді //Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. XXXI. – Херсон: Айлант, 2002. – С. 188 – 191.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – С-Пб.: Речь, 2004. – С. 5-6.
3. Лавриненко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. – Київ: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
4. Майерс Д. Социальная психология. – С-Пб.: Питер, 1997. – 682 с.
5. Педагогіка. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.



6. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. посібник. – К.: ТОВ “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
7. Шевнюк О. Структура і функції культурологічної освіти майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – К.: “Педагогічна преса”, 2003, 1(XXXVIII). – С.81 – 89.

УДК 37.035.6

М.І. Кузьма-Кочур

### **СУТНІСТЬ, ФУНКЦІЇ І НАПРЯМИ КРАЄЗНАВСТВА**

*У статті розкривається сутність і функції краєзнавства в сучасний період розвитку суспільства та основні напрями його досліджень. Проводиться короткий аналіз науково-педагогічної літератури, на основі якого складена модель національного краєзнавства, подається сутність основних його напрямків.*

*The article is devoted to the essence and function of the society and main trend sin its invest ga tion (according to the latest demands). The model of national country study is formed on the basis of analysis of scientific and pedagogical literature and main directions of invest ga tion are given.*

*Постановка проблеми.* Одним із завдань розбудови незалежної України є формування у молодого українця національної самосвідомості, засвоєнню духовних цінностей, вихованню патріотизму, любові до Батьківщини. “Інструментом” у вирішенні цих завдань може бути краєзнавство, яке є одним із дієвих важелів національного, громадянського, патріотичного виховання.

Краєзнавство як сукупність знань про рідні місця, зародилося в далекому минулому. В різні історичні періоди існування суспільства були люди, які добре знали навколишню природу, її минуле і сучасне. М.Ю.Костриця у своїх публікаціях за результатами аналізу археологічних розробок дає характеристику періодів становлення краєзнавства, починаючи з витоків. Подані ним матеріали можна віднести до географічного напрямку краєзнавства. У своїх дослідженнях він доводить, що вже у 1742 році з’явився перший російський підручник невідомого автора “Руководство к географии”, в якому подаються рекомендації щодо глибшого вивчення рідного краю, місцевості, в якій живуть учні, після чого вивчати інші території і країни [10].

У педагогічну науку термін “краєзнавство” ввів В.Я.Уланов, описавши порядок застосування краєзнавчого матеріалу на уроках, необхідність участі вчителя у збиранні такого матеріалу, наголошував на доцільності створення шкільного краєзнавчого музею, посібників, висловив думку про введення краєзнавства в плани вчительських курсів і семінарів [21: 13].

Трактування сутності “краєзнавства” змінюється в різні історичні періоди, але з аналізу історичних джерел ми бачимо, що в основному в поняття “краєзнавство” вкладений географічний зміст. На земському з’їзді вчителів (1914р.) географ І.М.Маньков вперше запропонував термін “краєзнавство” порівняно з терміном “батьківщинознавство” для вивчення “другого концентру – краю (повіту або губернії)” [19: 5]. Такої ж думки дотримувався і Л.Берг, називаючи краєзнавство географією рідного краю. А тому, що “об’єкт і методи вивчення географії і краєзнавства співпадають – вважав О.Барков – то краєзнавство і потрібно розглядати, як “малу географію”[2]. О.Барков, розвиваючи думку В.Кондакова про те, що краєзнавство охоплює багато областей пізнання, наголошував ще і на тому, що комплекс наукових дисциплін виводять у своїй сукупності до наукового і всебічного пізнання краю [2].

У науковій літературі все більше з’являється статей, в яких подається хронологія розвитку краєзнавства як науки. Зокрема:

- О.В.Корнеєв досліджував розвиток географічного краєзнавства в Україні з кінця XIX ст. – початку XX-го. У статті “Географічне краєзнавство в Україні”, після аналізу трактування сутності “географічного краєзнавства” в енциклопедичних джерелах, робить висновок, що “суть краєзнавства полягає у всебічному вивченні місцевості, в якій мешкає людина” (11). У своїх публікаціях проводить аналіз краєзнавчої роботи та місця краєзнавства в навчально-виховному процесі школи і наголошує на проблеми краєзнавства, що виникли сьогодні та пропонує способи їх реалізації [10: 9-11];
- В.В.Обозний велику увагу приділяє краєзнавчій підготовці вчителя;
- М.П. Крачило дає характеристику видів туристсько-краєзнавчої роботи в школі, визначає місце краєзнавства в системі шкільної освіти України;
- Ф. Заставний розкрив виховний потенціал географічного краєзнавства в Україні;
- Л.І. Суторміна розглядає географічне краєзнавство як засіб активізації навчально-виховної роботи та ін.

*Метою нашої статті є розкриття сутності і функцій краєзнавства в сучасний період розвитку суспільства та основні напрями його досліджень.*

Аналізуючи енциклопедичні тлумачення сутності краєзнавства, можна зробити висновок, що і в сучасних, і в виданнях радянського періоду краєзнавство трактується як “всебічне вивчення частини країни (області, району, міста) переважно місцевим населенням” [18; 32: 3] або “краєзнавство – комплексна галузь знань про певну територію (край)” [8].

У публікаціях останніх років знаходимо нове тлумачення терміну “краєзнавство”, більш глибоке, що включає в себе краєзнавчий імператив “...людина, яка народилася і виросла на рідній землі має почуття обов’язку перед нею, яке генетично закладається в основу моралі з дитинства” [25: 6].

У цей період поряд з “краєзнавством” з’являється термін “українознавство.” П. Кононенко, Я. Мариняк, О. Шаблій виокремлюють в українознавстві складову – “національне краєзнавство.” Оскільки, на думку М. Костриці, для “національного краєзнавства головним є батьківська земля в сучасних територіальних межах з поєднанням у ньому географічності, історичності та соціальної спрямованості, то розглядати краєзнавство слід як тривимірну систему, що складається з трьох взаємопов’язаних елементів – географічного, історичного і соціального, які утворюють спеціалізовану ланку “територія – час – людина” [14: 8-9].

Найхарактернішими ознаками краєзнавства є його багатогалузевість, багатопроблемність. Інтегруючим аспектом, який може звести до єдиної системи різнопланові, різнопроблемні напрями краєзнавства, є його національний характер. Територія при цьому виступає не лише як об’єкт досліджень, а є системоутворюючим чинником. Національне краєзнавство розглядається як цілісна, динамічна система, яка функціонує в світі тривимірних системних моделей. Як синтез досліджень питання сутності краєзнавства, нами зроблено спробу створити “Модель національного краєзнавства” (рис.1), доповнивши її формами реалізації краєзнавчої роботи.

Таким чином, українське (національне) краєзнавство – це інтегрований науково-освітній напрям, який спрямований на пізнання історико-географічних країв з метою їх культурно-духовного відродження і пошуку шляхів соціально-економічного розвитку на основі врахування історично закладених передумов розвитку [25: 7].

За визначенням сучасних вітчизняних педагогів, “... краєзнавство – це організована під керівництвом вчителя багатогранна навчально-освітня, пошуково-дослідницька та суспільно корисна діяльність школярів у процесі комплексного вивчення рідного краю” [10]. Воно виконує декілька функцій, зокрема:

- інформаційно-наукова полягає у збиранні, систематизації та представленні інформації, що характеризують історичний розвиток та сучасний стан природи, населення, заселення, освоєння та господарську діяльність на певній території, культурні здобутки (традиційну культуру, пам’ятки матеріальної та духовної

культури, видатні постаті тощо). Одним із завдань є розробка методів пошуку, систематизації інформації для використання в науковій, освітній та просвітницькій діяльності. Призначення цієї системи методів – дати комплексну краєзнавчу характеристику певної території;

- освітня функція краєзнавства здійснюється через вивчення рідного краю в навчальних закладах;
- просвітницько-виховна – через поширення знань у пресі, позашкільній роботі, туристсько-екскурсійній діяльності, популяризації через ЗМІ, друковані видання. Краєзнавча робота спрямована на формування патріотичного ставлення до “малої батьківщини”, любові до рідної землі.

Строкатість дискусій навколо сутності краєзнавства свідчить про важливу роль краєзнавства у різних сферах людської діяльності та його багатофункціональність. М.Ю.Костриця виокремлює функції краєзнавства на основі найістотніших чинників аксіоматизації та їх типізації:

- педагогічна – визначає краєзнавство як метод, дидактичний принцип, за допомогою яких можна домагатися підвищення ефективності навчально-виховного процесу в освітніх закладах усіх типів, успішно опанувати основи наук, допомагати формувати практичні уміння і навички;
- краєзнавство як пропедевтичний курс елементарної історії, географії, природознавства тощо;
- наукова – визначає краєзнавство як складову частину тієї галузі науки, представником якої воно є (географія, історія, екологія тощо) з усіма притаманними для даних наук методами досліджень. “Наукове краєзнавство є живою тканиною, географічної, історичної, філологічної та ін. Наукою, без якої ці науки не можуть існувати, так само, як вони не можуть існувати без основ теорії. Звідси зрозуміло, що теорія наукового краєзнавства органічно впливає з теорії тих наук, які репрезентують той чи інший напрямок краєзнавства” [18: 4].

В.В.Обозний виділяє зовнішні і внутрішні функції краєзнавчої педагогічної освіти відповідно до принципів суспільновідповідності, культуровідповідності, людиновідповідності, природовідповідності, які забезпечують її автономну цілісність [25].

Отже, об’єктами для краєзнавчих досліджень є природа, історія, населення, господарство, культура, мистецтво та інші сторони життя краю, що визначає його напрями, зокрема:

1. Географічне краєзнавство – вивчення гідрологічних, геологічних, метеорологічних особливостей рідного краю, природно-територіальних комплексів та інших географічних особливостей у межах певної території. Поняття “українське географічне краєзнавство” з’явилося на початку ХХ ст. Роль географічного краєзнавства в сучасній Україні зросла у зв’язку з Указом Президента “Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні” (23 січня 2001 р.) та Постанови Кабінету Міністрів України від 10 червня 2002 р. “Про затвердження Програми розвитку краєзнавства на період до 2010 р.”. Проблему географічного краєзнавства досліджувало багато науковців, результатами їх напрацювань були підручники для українських навчальних закладів. Серед них О.Калитовський – “Географія для 2 і 3 класи шкіл середніх” (1900 р.), Баноні і Татомир – “Короткий начерк географії для шкільного ужитку” (1904 р.), А.Поляков – “Фізична географія (для реальних училищ)” (1906 р.), С.Русова – “Початкова географія” (1911 р.).

Предметом географічного краєзнавства є природно-територіальні системи своєї місцевості. Науковою основою географічного краєзнавства є сучасна система географічних наук, яка складається з природничо-географічних і соціально-географічних наук.

2. Біологічне краєзнавство – ознайомлення з конкретними представниками місцевої флори і фауни, їхніми особливостями, значенням у господарській діяльності, ознайомлення з місцевими біогеоценозами, застосуванням біологічної науки у господарстві, вивчення методики спостереження за природою, проведення дослідів, збору колекцій, ботанічного і зоологічного матеріалу.

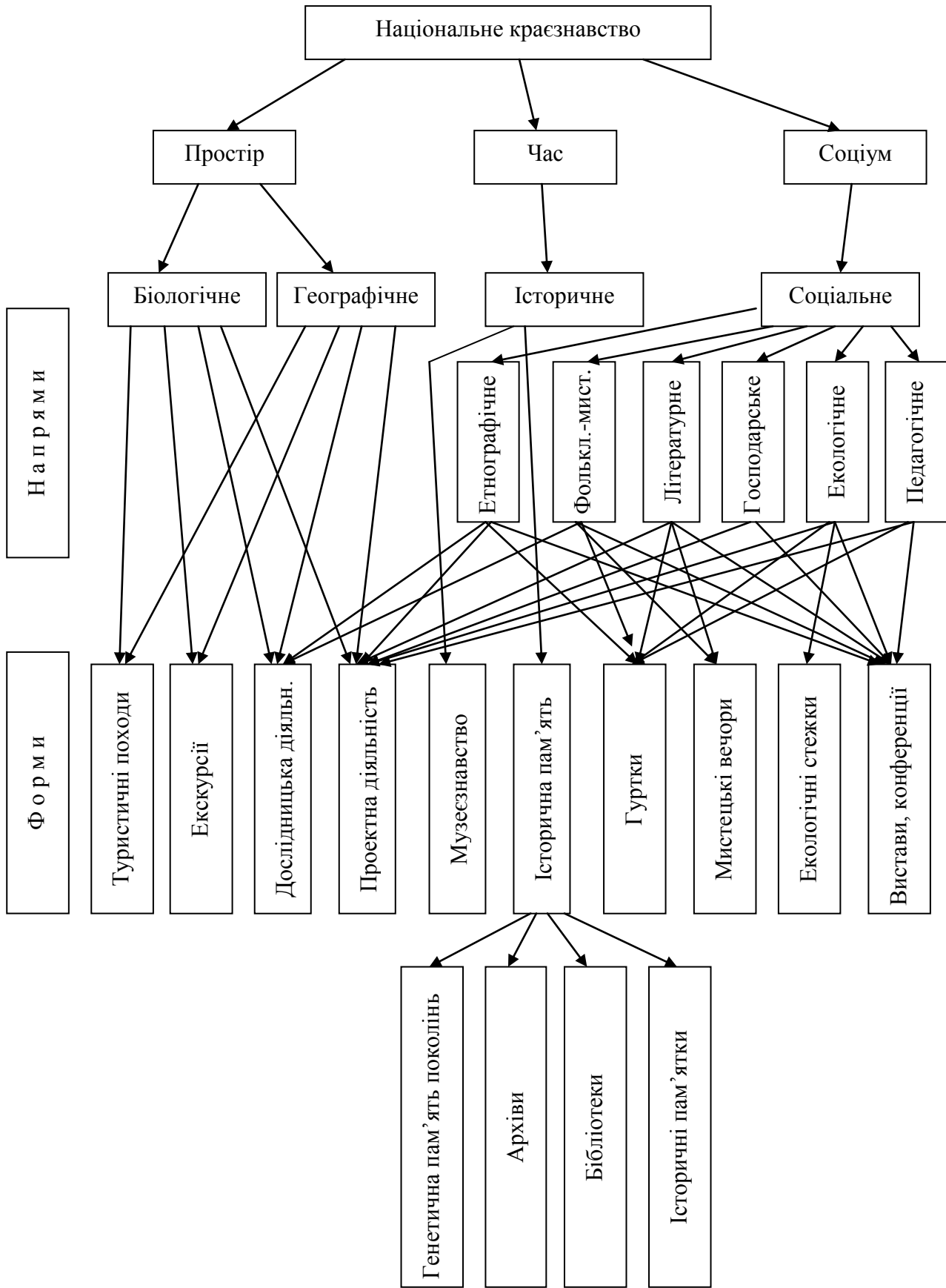


Рис. 1. Модель національного краєзнавства.

3. Етнографічне краєзнавство – вивчення етнічних груп і масивів, які є на території рідного краю, історії їх заселення і розвитку, духовної культури, віросповідання народу, національних звичаїв і традицій, а головне їх збереження в народі та відзначення сучасними поколіннями.

4. Фольклорно-мистецтвознавче краєзнавство покликане зберегти кращі народні зразки творів мистецтва, народну музику, вірші, легенди, оповіді і передати їх майбутнім поколінням засобами учнівської художньої самодіяльності. Стимулюванням створення фольклорно-етнографічних ансамблів, проведення вечорниць і народних ігор, заохоченням літературної творчості молоді.

5. Господарче краєзнавство – вивчення населених пунктів, їх економіко-географічні особливості, дослідження промислових підприємств: історико-географічний розвиток, фактори, під впливом яких вони виникли, забезпеченість сировиною і паливом, трудовими ресурсами; ознайомлення із сільськогосподарськими підприємствами: економіко-географічною характеристикою, дослідження рослинництва, тваринництва та інших галузей, що розвиваються в рідному краї.

6. Екологічне краєзнавство покликане поглибити усвідомлення кожною людиною загострення екологічної проблеми, формувати відповідальність за збереження і примноження, розумне використання природних ресурсів рідного краю.

Екологічний аспект краєзнавства полягає:

- у вивченні природи рідного краю, її неповторності, вихованні дбайливого ставлення до природного середовища;
- у виявленні і демонстрації історично сформованої системи природокористування краю з її позитивними і негативними наслідками для довкілля.

Екологічно спрямовані функції краєзнавства реалізуються на сучасному етапі найчастіше у формі екологічних стежок, виставок, конференцій та краєзнавчих музеїв (рис. 1).

7. Історичне краєзнавство має проілюструвати історичні знання на прикладі історії рідного краю, передача знань про окремі історичні факти, події, історію краю в цілому майбутнім поколінням.

8. Літературне краєзнавство – це специфічна галузь науки про літературу, предметом якої є вивчення фольклорної спадщини та літературних творів, художніх образів, навіяних природою, історичними подіями, традиціями, звичаями, побутом і людьми краю. Вивчення творів літераторів рідного краю сприятиме осмисленню його історії, духовного життя населення, удосконаленню педагогічної майстерності, залучатиме до наукової роботи. Завдання літературного краєзнавства – правдиве вивчення літературного літопису; відкриття замовчуваних, неправдиво забутих сторінок письменників; дослідження трагічної долі педагогів-письменників. Більшість науковців-дослідників вважають значним підґрунтям патріотичного, національного, морально-естетичного виховання молоді введення до курсу програми з літератури в школах і вищих навчальних закладах розділу “Література рідного краю” (Л.Куценко, В.Шуляр). На особливу вагу літературного краєзнавства та, зокрема уроків літератури рідного краю, у формуванні інтелекту і творчих здібностей студентів наголошує М.С.Горда. Вона розробила систему творчих нетрадиційних уроків і позакласних виховних заходів з літературного краєзнавства Буковини [7].

9. Педагогічне краєзнавство досліджує національні традиції і особливості місцевого педагогічного досвіду, що мають науково-педагогічну і культурну цінність. Вперше термін “педагогічне краєзнавство” використав відомий педагог – краєзнавець Л.В.Іванов у статті “Проблеми школьного краєведіння в спецкурсах по педагогіке в системі професійної підготовки майбутніх учителів”. Автор наголошує на тому, що педагогічне краєзнавство слід розглядати як одну з краєзнавчих дисциплін, так і як галузь педагогіки.

Педагогічне краєзнавство як дисципліна зосереджує увагу на педагогічній меті дослідження, має історико-педагогічне спрямування. Тобто звертається увага на особливості історичного розвитку соціальних та економічних сфер регіону, які безпосередньо впливають

на становлення і подальший розвиток різних типів навчальних закладів, їхніх освітянських систем, що дозволяє скласти низку регіональних педагогічних завдань вчителя. В основу формування цих завдань покладені національні традиції, особливості місцевого педагогічного досвіду, що мають науково-практичну та культурну цінність.

Сучасна педагогічна наука спирається на педагогічну спадщину, яка зберігає і передає наступним поколінням досвід видатних майстрів педагогічної праці. Педагогічне краєзнавство може виступати як засобом розвитку регіональної педагогічної науки, так і джерелом удосконалення системи освіти в регіоні.

Авторський колектив Уманського державного педагогічного університету ім.П.Тичини, за узагальненими результатами досліджень, розробив спецкурс для студентів університету “Педагогічне краєзнавство Черкащини”. Відповідно до програми виданий підручник в якому вперше чітко подається сутність, завдання, об’єкт, предмет педагогічного краєзнавства, виділяються його компоненти, напрями та функції [25].

Таким чином, краєзнавство – це унікальне суспільне явище, в основі якого знаходиться безперервний процес пізнання та передачі знань про рідну землю і життя на ній, що змінюється від одного покоління до наступного.

Як засвідчують результати нашого дослідження, переважна більшість виділених напрямів краєзнавства реалізуються в початковій школі змістом багатьох предметів, але найбільше зорієнтовані на це предмети освітніх галузей “Мова і література”, “Людина і світ” та “Технології”. Водночас вимоги сучасної освітньої парадигми вимагає конкретизації на системне бачення проблеми краєзнавчої освіти студентів вищої педагогічної школи. Перспективи подальшого дослідження проблеми пов’язані із створенням моделі фахової підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи в початкових класах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навч.пос. – К.: Веселка, 1998. – 334 с.
2. Барков А.С. О научном краеведении / Вопросы методики и истории географии. – М.: Географиз, 1961. – С.71-78.
3. Большой энциклопедический словарь / Гл. редактор А.М Прохоров. – М.: Советская энциклопедия. – Т. 1. – 1991. – 623с.
4. Ващенко Г.М. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191с.
5. Вел. тлум. словник сучасної укр. мови / Укладач і головн. редактор В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. – 1440с.
6. Головацький Я. Мандрівки по Галицькій і Угорській Русі // Жовтень, 1976. – №6. – С.49 – 94.
7. Горда М.С. Літературне краєзнавство Буковини: – (методичні аспекти): Навч.пос. – Чернівці: Рута, 2002. – 303с.
8. Демідієнко О.Я., Іванова О.М., Кузнєцова В.І. Основи краєзнавства. Навч.пос. – Харків: Світ дитинства, 1999. – 92с.
9. Екологічна енциклопедія. – Т. 2. / Відп.ред. Є.І.Стаценко. – К.: Центр екол.осв. та інформ., 2007, – 826с.
10. Закон України “Про освіту” // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів. – Х.: Гриф, 2003. – С.6 – 36.
11. Концепція державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 роки // Вища школа. – 2006. – №3. – С.114 – 121.
12. Корнєєв О.В. Методика шкільного географічного краєзнавства. – Х.: Вид.група “Основа”, 2007. – 144с.
13. Корнєєв О.В. Географічне краєзнавство в Україні // Географія та основи економіки в школі. – 2004. – №10. – С.5 – 6.
14. Костриця М.Ю. Географічне краєзнавство: актуальні питання теорії // Географія та основи економіки в школі. – 1999. – №3. – С.35 – 37.
15. Костриця М.Ю., Обозний В.В. Шкільна краєзнавчо-туристська робота. – К.: Вища школа, 1995. – 221с.
16. Колот А. Трансформація чинників розвитку освіти: причини, природа, змістові характеристики // Вища школа. – 2008. – №1. – С.47 – 51.

17. Крачило М.П. Краєзнавство і туризм. – К.: Вища школа, 1994. – 190с.
18. Краткая географическая энциклопедия. Т.2. / Редактор А.А.Григорьев. – М.: Сов. энциклопедия. – 1961. – 377с.
19. Куценко Л.В. Фольклор у системі літературного краєзнавства // Українська мова і література в школі. – 1991. – №2. – С.40.
20. Мазюк В.Л., Пугач В.Г. Українознавство. – К.: Зодіак – Еко, 1994. – 390с.
21. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі: Автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Морітз Януш. – К., 2004. – 41с.
22. Навчання і виховання учнів 2 класу. Методичний посібник для вчителів / Упорядник О.Я.Савченко. – К.: Видавництво ПШ, 2003. – 608с.
23. Навчання і виховання учнів 3 класу. Методичний посібник для вчителів / Упорядник О.Я.Савченко. – К.: Видавництво ПШ, 2004. – 512с.
24. Навчання і виховання учнів 1 класу. Методичний посібник для вчителів / Упорядник О.Я.Савченко. – К.: Видавництво ПШ, 2002. – 464с.
25. Обозний В.В. Краєзнавча підготовка вчителя: теоретичні і організаційно-практичні аспекти / За ред. проф. Л.П.Вовк. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – 254с.
26. Огієнко Н.М. Дидактичні умови ефективного використання краєзнавчого матеріалу на уроках у початкових класах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Інститут педагогіки АПН України, 1997. – 202с.
27. Педагогічне краєзнавство Черкащини: Підручник: За заг. ред Н.С.Побірченко. – Умань: РВЦ “Софія”, 2008. – 130с.
28. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: ПШ, 2004.
29. Русова С. Краєзнавство в народній школі // Шляхи виховання і навчання. – Львів, 1993. – VII річник. – Кн.1. – 28 с.
30. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підр. для студ. пед.факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
31. Сухомлинський В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Избр.произв.: в 5-ти томах. – Т.1. – К.: Рад.школа, 1979. – 686с.
32. Українська Радянська енциклопедія. Т.5. – К. – 1980. – 568с.
33. Шуляр В. Теоретико-методичні засади уроків літератури рідного краю // Укр. літ. в загальноосвітній школі. – К., 2006. – №7. – 21 с.

**УДК 372.212.3**

**О.В. Лобова**

### ***ЗМІСТ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ***

*Статтю присвячено аналізу змістового компонента загальної музичної освіти. Визначено рівні, структуру, основні принципи підбору змісту музичної освіти молодших школярів.*

*The article is devoted to the analysis of content component of primary musical education. Levels, structure, main principles of selection of the content of musical education of junior pupils are defined.*

Зміст освіти є педагогічною категорією, яка значною мірою визначає сутність та ефективність функціонування певних освітніх систем. У зв'язку з цим розробка різноманітних проблем змісту шкільної освіти є предметом цілеспрямованої уваги провідних українських педагогів (Т.Байбара, В.Бондар, Н.Бібік, І.Гудзик, М.Вашуленко, Н.Коваль, Ю.Мальований, Л.Масол, О.Савченко, О.Хорошківська та ін.). Незважаючи на значний науковий доробок щодо розробки проблем освітнього змісту, є низка питань, пов'язаних з теорією та практикою змісту музичної освіти школярів. На сучасному етапі розвитку

педагогічної науки категорія змісту освіти не набула однозначного тлумачення щодо її визначення, структури, функцій тощо. Дослідження й обґрунтування потребують визначення рівнів змісту загальної музичної освіти; структурних компонентів освітнього змісту, підходів до вибору та конструювання змісту музичного навчання школярів. Висвітлення авторських підходів до розробки означених питань є метою нашої статті.

Змістовий компонент освіти має різноманітні трактування: від широкого – абстрактного змісту навчання – до вузького, реалізованого у безпосередній взаємодії на уроці. Наприклад, в “Українському педагогічному словнику” зміст освіти трактується широко та багатопланово – як система: наукових знань про природу, суспільство, людське мислення; практичних умінь і навичок та способів діяльності; світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [2: 137]. В.Мадзігон підкреслює роль змісту освіти у становленні людини, розглядаючи його як своєрідну “модель підготовки молодого покоління до життя” та один з провідних чинників ефективності навчання й виховання [6: 30].

Є низка більш вузьких і цілеспрямованих визначень змісту освіти. Так, О.Михайличенко розглядає його як предмет дидактики, що “включає точно окреслену систему знань, умінь і навичок, які передбачені певним освітнім рівнем у структурі національної системи освіти” [4: 154]. Зміст освіти, констатує вчений, зосереджений у навчальному плані, навчальних програмах, підручниках, навчальних посібниках. При цьому слід мати на увазі, що зміст програм і навчальних книг набуває певних (часто досить суттєвих) змін у контексті реального навчально-виховного процесу, який вибудовується вчителем залежно від конкретних умов: професійної компетентності педагога, особливостей конкретного дитячого колективу, технічного обладнання кабінету тощо. Тому можна цілком погодитися з думкою Вол. Бондара про те, що “слід розрізняти зміст освіти як ідеалізовану інформативну складову програм і підручників і реальну, що функціонує в діяльності вчителя й учнів на уроці” та що ідеалізований зміст може перетворитися у реальний лише тоді, коли розробники програм і підручників враховуватимуть закономірності, принципи, розвивально-виховні можливості навчання тощо [2: 16].

Отже, змістовий компонент можна розглядати як сутнісний стрижень системи освіти (музичної зокрема), рівнями якого є: 1) абстрактний, широкий і різноплановий зміст навчального предмета, “кількісні” можливості реалізації якого зумовлені навчальним планом; 2) певний обсяг абстрактного змісту освіти, визначений Державним стандартом; 3) узагальнений зміст предмета, адаптований для вчителя у навчальній програмі; 4) конкретний зміст, адаптований для учнів у навчальних книгах: зокрема, підручниках і посібниках, в яких викладено відповідно основний і додатковий зміст освіти; 5) реальний зміст уроку, що ґрунтується на змісті програми та навчальних книг, проте коригується відповідно до певних умов навчально-виховного процесу.

Види змісту освіти можна диференціювати за рівнем стабільності. Найбільш сталим і довговічним є зміст навчального предмета, визначений Державним стандартом. Він є основою для створення навчальних програм, зміст яких періодично змінюється у відповідності із загальними педагогічними тенденціями та авторськими підходами. Ще більш динамічним і варіативним є конкретний зміст підручників і посібників, адже за однією програмою може бути створено декілька навчальних книг, які суттєво відрізнятимуться за якісними та кількісними параметрами змісту. Отже, цілком погоджуємося з твердженням О.Савченко, що зміст кожного предмета “передбачає наявність двох частин – інваріантного (незмінного) ядра, яке переглядається порівняно рідко, і варіативної частини – оболонки, яка має порівняно швидко реагувати на запити суспільства і систематично оновлюватися й переглядатися” [7: 49].

Найбільшою мінливістю та варіативністю відзначений реальний зміст навчання, який зумовлюється конкретикою шкільного повсякдення. Зазначимо, що при створенні власної моделі ми прагнули максимально наблизити ідеальний зміст програми та підручника з



музики до реалій шкільного життя, враховуючи різні умови викладання музики, особливості засвоєння навчального предмета учнями різного рівня розвитку тощо.

Загальні тенденції розуміння сутності змісту освіти віддзеркалюються й на розбудові змісту початкового навчання, в якому, на думку О.Савченко, мають відбиватися чотири основні елементи: система знань про природу, людину, суспільство, техніку тощо; система загальних способів навчальної діяльності; досвід індивідуальної творчої діяльності; досвід емоційно-вольового, морального, естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності, вміння користуватися системою цінностей суспільства. Отже, підсумовує Олександра Яківна, “сучасний зміст початкового навчання має бути багатокомпонентним і національним, бо це – об’єктивна передумова реалізації його розвивальних і виховних функцій” [там само, с. 49].

Не можна не погодитися з думкою щодо надання освітньому змісту не лише навчальних, а й розвивально-виховних функцій. Адже справжня освіченість, наголошував В.Сухомлинський, полягає в гармонії: знання забезпечують оптимальний рівень загального розумового розвитку людини, який, в свою чергу, “сприяє постійному зростанню здатності до оволодіння новими знаннями” [8: 97]. Особистісно-розвивальну роль змісту як особливість гуманістичної концепції освіти підкреслює В.Кремень, зазначаючи, що гуманісти розглядають сенс і зміст освіти “як необхідну умову для особистісного самовираження людини, як можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людської особистості” [6: 17].

Безумовно, сучасна педагогічна наука права щодо високої оцінки ролі освітнього змісту в розвитку й формуванні особистості. Ще більш вагомим значенням мають набувати розвивально-виховні функції змісту музичної освіти, адже до середньої ланки традиційного “тріо” *вчитель – навчальний матеріал – учень* додається музичне мистецтво з його здатністю безпосередньо залучати дитину до світу прекрасного, впливати на її психоемоційний стан, надавати можливість впровадження різноманітних художньо-творчих видів музично-естетичної діяльності.

Отже, враховуючи мистецьку природу навчального предмета “Музика” та переломлюючи наведені вище структурні моделі на побудову змісту музичної освіти, можна вважати, що його *основними структурними компонентами є*:

- 1) когнітивний (теоретичний) – система знань про музичне мистецтво та його взаємозв’язки у ланках *музика – людина; музика – інші види мистецтв* тощо;
- 2) діяльнісний (практичний) – комплекс способів загальнонавчальної та музично-естетичної діяльності, зокрема, слухацької та виконавської (різних видів музикування);
- 3) загально-розвивальний – спрямування на розвиток мотивації навчання, уваги, пам’яті, мислення, емоційності, комунікативності, фізичного здоров’я та інших загальних характеристик дитини на уроці музики;
- 4) музично-розвивальний – система завдань, спрямованих на розвиток мотивації музично-естетичної діяльності, музичного слуху, чуття ритму та інших музичних здібностей молодших школярів;
- 5) креативний – досвід індивідуальної творчої діяльності у сприйманні та виконанні музики, вокальній та інструментальній імпровізації тощо, результатом якого є розвиток творчих здібностей дитини;
- 6) оцінно-рефлексивний – практика емоційно-оцінного ставлення учня до творів мистецтва, а також власних творчих спроб у різноманітних видах музично-естетичної діяльності;
- 7) аксіологічно-виховний – ознайомлення учня засобами мистецтва з системою загальнолюдських цінностей і набуття ним відповідного естетичного, емоційного, морального досвіду через зміст музичних, а також змістовно споріднених літературних і візуальних творів.

Слід зазначити, що ці компоненти не існують ізольовано і лише їх комплексне поєднання сприятиме повноцінній реалізації освітньої, розвивальної та виховної функцій музичної освіти.

Загальний зміст навчання набуває своєї ефективності лише за умови доцільності добору та конструювання конкретного навчального змісту, оптимальності його дидактичної обробки та методичного впровадження. Добір змісту музичної освіти молодших школярів у нашому дослідженні зумовлені: загальними тенденціями реформування освітнього простору; особливостями конструювання змісту початкової загальної освіти; змістовою специфікою музичної (мистецької) освіти; власними підходами до вирішення проблем змісту загальної музичної освіти молодших школярів.

Сучасні підходи до добору й удосконалення *змісту початкової освіти* розкриває О.Савченко, визначаючи основними принципами його реформування гуманітаризацію, диференціацію та інтеграцію, адже, “їх реалізація має на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання” [7: 44]. Пріоритетами добору й удосконалення змісту навчання для початкової ланки освіти Олександра Яківна визначає спрямованість на загальний і різнобічний розвиток дітей та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності, у зв’язку з чим необхідно одночасно враховувати: наступність і перспективність змісту; його потенційні можливості для взаємозв’язку навчання, виховання і розвитку; можливість достатнього за тривалістю і частотністю впливу на кінцеві результати навчання; об’єктивні передумови для організації навчальної діяльності різних рівнів складності [там само, с. 49-50].

На реформуванні змісту музичної освіти відбиваються прогресивні ідеї сучасної педагогічної думки, зокрема, гуманізації, гуманітаризації, особистісної орієнтованості освіти, інтеграції знань, посилення творчої активності суб’єктів навчання. Досить глибокого відображення у галузі музичної освіти знайшли тенденції культурологізації освітнього змісту, розуміння мистецтва як носія світоглядних функцій, проблеми різнорівневої інтеграції музичної освіти.

У сучасній системі шкільного навчання музики суттєвого значення набуває інтеграція музичного мистецтва із “суміжними” галузями: літературою, театром, візуальними мистецтвами. На наш погляд, залучення до уроків музики творів інших видів мистецтв збагачує та урізноманітнює навчальну діяльність, створює передумови для зіставлення, порівняння, а отже, більш глибокого розуміння художніх образів і розумового та творчого розвитку школярів. Проблемними у цій галузі є питання щодо кількісних і якісних параметрів використання на уроці музики літературних і візуальних творів.

Актуальною проблемою конструювання змісту музичної освіти школярів є добір музичних творів для слухання та виконання. Досвід минулих десятиріч свідчить, що на формуванні музичного репертуару значною мірою відбивалися соціально-політичні запити суспільства. На наш погляд, репертуарний зміст сучасних шкільних програм і підручників з музики має:

- відповідати вимогам емоційно-образної доступності віку слухачів і вокальним можливостям виконавців (із врахуванням різних рівнів складності);
- гармонійно поєднувати національне та загальнолюдське, даючи повноцінне уявлення про рідну культуру та водночас віддзеркалюючи часове і “географічне” розмаїття культурного простору;
- містити народні та професійні твори з урахуванням змістової, жанрової та стильової різноманітності, надаючи дитині можливості усвідомити широту та розмаїття музичного мистецтва;
- вирізнятися художньою цінністю та гуманістичною спрямованістю, мати певний виховний “стрижень”, створюючи передумови для різнобічного (естетичного, морального, патріотичного, духовного, громадянського тощо) виховання особистості;

- мати певний розвивальний резерв, створюючи передумови для різнобічного розвитку особистості, зокрема, надавати можливість упровадження різноманітних додаткових (у т.ч. творчих) видів діяльності: інсценування, виконання у ролях, вокальна, ритмічна, пластична імпровізація, складанням виконавського плану і т.п.;
- підпорядковуватися *календарному* або *тематичному* принципам добору, тобто відповідати певній темі за порою року (часом вивчення) або за змістом і в музичному плані;
- бути особистісно привабливим – цікавим, приємним, захоплюючим для школяра, відповідати його життєвим та естетичним потребам.

Серед актуальних і неоднозначно вирішуваних проблем загальної музичної освіти – питання про місце музично-теоретичних знань у змісті шкільного навчання музики. Будучи вже тривалий час предметом суперечок фахівців, це питання вирішується по-різному: від досить глибокого занурення у технологічний світ музичного мистецтва – до повного заперечення вивчення будь-яких елементів нотної грамоти та спеціальних музичних термінів. На наш погляд, твердження про неприпустимість використання будь-яких елементів нотної грамоти і відповідної термінології є безпідставним, оскільки:

- 1) ані Державний стандарт, ані нові державні програми з музики для 1-4 класів та з музичного мистецтва для 5-8 класів таких обмежень не містять. Навпаки, серед основних завдань, наприклад, останньої програми (Б.Фільц та ін.) виділено “формування уявлень про сутність, види та жанри музичного мистецтва, особливості його інтонаційно-образної мови, засвоєння основних понять та відповідної термінології...”, а серед основних змістових блоків визначено: “практичне засвоєння основних музичних понять та необхідної музичної термінології, усвідомлення особливостей музичної мови, специфіки вираження художньої інформації в музиці” [5: 2-7];
- 2) на сучасному уроці музики фактично неможливо уникнути ознайомлення з поняттями “нота”, “пауза”, “реприза”, “висота і тривалість звуків”, “ритм”, “темп”, з основами стеження за напрямом руху мелодії та виконання простих ритмічних мотивів тощо, оскільки ці слова та дії активно використовуються у процесі вокальної роботи та інших видів музикування, а також під час аналізу музичних творів (а ці види музично-естетичної діяльності, як відомо, є обов’язковими на уроках музики);
- 3) виникає закономірне питання: чому українські діти не можуть здобути уявлення про музичні терміни і символи, які відомі будь-якій освіченій людині в усьому світі?

На наш погляд, питання про місце музично-теоретичних знань у змісті шкільного навчання музики має вирішуватися позитивно. Досвід подання такого матеріалу у наших посібниках (1996, 1998) і підручниках (2003, 2004) свідчить, що умовами його успішного засвоєння молодшими школярами є цікава та доступна форма викладу, нерозривний зв’язок теоретичних відомостей з “живою” музикою.

Проте, зважаючи на сучасні загально-педагогічні тенденції мінімізації змісту освіти, слід уникати зайвої деталізації та занадто глибокого занурення у вивчення такого матеріалу. Тому у підручниках, створених за новою програмою “Музика” (2006), ми переглянули обсяг і глибину введення музично-теоретичних понять у бік зменшення, більш тісно пов’язали методи їх подання з музичними творами тощо. Водночас, для надання можливостей диференційованого навчання, у межах навчальних тем розробили систему додаткових відомостей і завдань підвищеної складності “Для допитливих”.

Отже, зміст сучасної шкільної освіти є одним із провідних чинників формування різнобічно та гармонійно розвиненої особистості. Проте для повноцінної реалізації освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання освітній зміст має бути ретельно відібраний, свідомо спрямований на досягнення поставленої мети, особистісно збагачений і розширений

щодо компонентного складу. Основними *принципами відбору навчального змісту* музичної освіти молодших школярів ми визначили:

- необхідний і достатній рівень відображення загального змісту предмету “Музика” у поєднанні з доступною, цікавою для дитини формою його викладу;
- врахування потенційних можливостей змісту освіти (у тому числі мистецьких творів) для комплексної реалізації освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання;
- гуманістичну спрямованість змісту освіти (зокрема, художніх творів), врахування його потенційних можливостей для усвідомлення школярем національних і загальнолюдських цінностей, різнобічного виховання дитини;
- закладання у навчальний зміст можливостей для різнобічного розвитку учнів у повноцінній і різноманітній музично-естетичній діяльності через розлогу систему словесних, практичних і наочних методів навчання;
- повноцінна реалізація у змісті культуротворчих і світоглядних функцій, різнопланове й об’єктивне відображення у ньому розмаїття явищ музичної культури та життя;
- розвантаження учнів через мінімізацію основного змісту з одночасним уведенням додаткового матеріалу як засобу “надання можливостей”, тобто диференціації навчання за різними рівнями складності;
- наступність побудови змісту на всіх рівнях: у межах навчальної теми, тематичного блоку, річного та “міжрічного” тематичного змісту, загального змісту музичної освіти у початковій та основній школі.

Основними “ланками” реалізації змісту музичної освіти у нашій моделі є: 1) навчальна програма, яка визначила конкретний предметний зміст музичної освіти молодших школярів (розробляється з 1989 року, рекомендована МОН у 2003 році, затверджена – у 2006 році) [3]; 2) підручники, в яких науковий “дорослий” зміст музичної освіти перетворився на цікавий і доступний дитині; 3) робочі зошити, в яких “дитячий” зміст набув більш детального втілення та різноманітного практичного спрямування.

Теоретичне обґрунтування реалізації змістового компонента музичної освіти молодших школярів у зазначених “ланках” є предметом наших подальших наукових розробок.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бондар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Лобова О.В. Музика // Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – С. 372-393.
4. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей. – Суми: Вид-во “Наука”, 2004. – 210 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Музичне мистецтво (5-8 класи): 5 клас / Б.М.Фільц та ін. // Мистецтво та освіта. – 2005. – № 1. – С. 2-7.
6. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків: “ОВС”, 2002. – 640 с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибр. тв.: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – С. 55-206.

## **РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

*У статті висвітлені науково обґрунтовані проблеми управління навчально-виховним процесом в загальноосвітніх школах. Розкриваються принципи, методи, форми управління, особлива увага приділяється ролі педагогічного колективу в управлінні на принципах демократії та гуманізму.*

*The article elucidates scientifically grounded problems of educational process management in the village school. Principles, methods and forms of the management are revealed. The role of a pedagogic collective in management process on the basis of democratic and humanistic principles is particularly stressed.*

Однією з визначальних тенденцій розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) передбачає створення умов у навчальних закладах для розкриття здібностей, нахилів і талантів дитини, закладених в ній природою. Гуманізація та демократизація навчально-виховного процесу ставить педагогічні колективи на шлях пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу, позакласної та позашкільної роботи з учнівською молоддю, що акцентує увагу на внутрішньому світі дитини, на властивих лише їй прагненнях, інтересах, меті, тобто на суб’єктивних умовах навчального процесу.

*Постановка проблеми.* Сучасний підхід до процесу навчання визначає головну мету діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл – це навчання та виховання творчої дитини, здатної самостійно приймати рішення, здібною аналогічно ставитись до своєї діяльності, яка правильно зорієнтується у житті, знайде вірні шляхи, зуміє вийти із різних складних ситуацій.

*Зв’язок роботи з науковими темами.* Актуальність дослідження визначається потребою розвитку в учнів середніх та старших класів загальноосвітніх шкіл комплексної системи знань, вмінь та навичок, тобто компетенцій, для чого вчителі навчають учнів знаходженню декількох варіантів розв’язку завдань, логічному мисленню, прийомам запам’ятовування, формулюванню висновків та узагальнень, розвитку індивідуальних здібностей особистості.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Питання методичного забезпечення навчально-виховного процесу висвітлювали Ю.К. Бабанський, О.І. Бугайов, Ю.З. Гільбух, Л.В. Занков, В.В. Давидов, В.А. Крутецький, В.О. Онищук, В.Ф. Паламарчук. Є.С. Рабунський та Т.І. Шамова досліджували пізнавальну активність та самостійність школярів.

У першій половині 50-х роках ХХ століття у педагогіці відбувалися значні зрушення, спричинені збільшенням обсягу знань, умінь та навичок, які мають засвоїти учні. Школу розглядали як застарілу, що не відповідає потребам памолоді, яка потребувала якісно іншої підготовки. Традиційні теорії навчання, насамперед ідеї Гербарта і Спенсера, передбачали управління педагогічним процесом, відводили в ньому першочергову роль учителеві й були спрямовані головним чином на формування культури мислення, що призводило до надмірної регламентації освіти, позбавляло учнів самостійності, обмежувало їхню ініціативність.

Ми згодні з вченими Володько В. М., Сікорським П. І., Ярошенко О. Г., Масловим В. І., Пекельною В. С., Фурманом А. В., Шулдиком В. І., Козловською І. М., Сологубом А. І. в тому, що в основі теорії навчання повинен бути єдиний системний підхід, комплексне дослідження та наукове розроблення і обґрунтування з широким виходом на технології педагогічного процесу. Великого значення для організації навчально-виховного процесу набуває інтеграція наук, а саме: соціальна психологія досліджує проблеми вміння вчителя

спілкуватися з учнями та організувати їх діяльність; фахівці риторики (як сучасної науки) розглядають питання про виступ вчителя, його техніку, переконання. Інформатика розглядає питання передачі знань – тобто інформаційний процес, педагогічна кібернетика – нові методи і засоби навчання, психолінгвістика – вміння говорити з людьми різного віку, кібернетична педагогіка та педагогічний менеджмент – питання оптимального управління навчальним процесом та ефективність навчання.

Представники експериментальної педагогіки Г. Холл, Е. Торндайк, У. Кілпатрик на основі лабораторних спостережень висунули теорію вродженої розумової обдарованості, а як основний педагогічний принцип – саморозвиток особистості. Теорія вродженої розумової обдарованості зародилася в Англії, але набула поширення в США. Педагоги П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер, Дж. Брунер розробляли раціоналістичну модель освіти. А. Маслоу, А. Комбс мають інший погляд на освіту, тому вони є представниками феноменологічного напрямку, який розглядає гуманістичну спрямованість освіти.

*Мета дослідження.* У дослідженні перевірялася гіпотеза: ефективність формування навчальних досягнень учнів підвищиться і знання будуть більш міцні, якщо у навчально-виховному процесі вчителі загальноосвітніх шкіл будуть використовувати елементи нових навчальних технологій індивідуального та диференційованого підходу до учнів, особистісно зорієнтованої освіти, залікової системи оцінювання навчальних досягнень як засобу активізації навчальної діяльності учнів, модульно-рейтингову систему, розвивальне навчання. При цьому ми враховували, що у процесі розвитку особистості учня можна лише спиратися на зону найближчого розвитку учня, формувати уявлення школярів на основі спільної системи дій і логічних операцій, що дає найкращий результат. Методологічною основою дослідження були дидактичні принципи навчання, психологічна теорія засвоєння знань і формування умінь та навичок навчального предмета у процесі активної діяльності учнів.

Е. Фром спробував зіставити погляди гуманістів нашого часу і виділив спільні для них усіх ідеї, які відображені у наступних положеннях:

- виробництво має служити реальним потребам людей, а не вимогам економічної системи;
- між людьми й природою мають запанувати нові взаємини, що ґрунтуються на кооперації, а не на експлуатації;
- взаємний антагонізм має поступитися місцем солідарності;
- мета всіх соціальних перетворень – людське благо й запобігання неблагополуччю;
- варто прагнути не максимального, а розумного споживання, що сприяє благу людей;
- індивід має бути активним, а не пасивним учасником життя суспільства.

*Результати дослідження та їх обговорення.* Наукова новизна дослідження полягає у розробці моделі педагогічного керівництва навчанням учнів, структуруванні навчального матеріалу, організації спільної навчальної діяльності з учнями відповідно до плану і структури уроку, розробці різнорівневих навчальних завдань та програм у зв'язку із вивченням передбачених чинною програмою розділів. Практичне значення дослідження виявляється у доцільності використання матеріалів дослідження як у шкільній, так і у вузівській практиці. Формування наукового мислення учнів, їхнього розумового розвитку значною мірою залежить від форм організації процесу навчання, типів та видів уроків, структури уроку, матеріального оснащення і методів навчання. Враховуючи особливості змісту дисципліни (предмета), основними функціями методів навчання є освітня, виховна, розвиваюча, спонукальна, дослідницька, стимуляційна, контролююча, корекційна.

Багато педагогів та психологів додержується принципів навчання, що базуються на гуманістичній педагогіці, а саме:

- навчання ґрунтується на загальнолюдських цінностях;
- навчання – це процес становлення особистості, яка самореалізується;
- розвиток особистості відбувається цілісно, в єдності розуму й почуттів, духу і тіла;

- навчання здійснюється через власну діяльність людини;
- характер навчання кожної людини індивідуально своєрідний;
- навчання ґрунтується на внутрішній мотивації, а також на потребі особистості вступати в повноцінне спілкування з іншими;
- людина найліпше навчається в атмосфері турботи й підтримки, а не формального керівництва.

Орієнтація на розвиток учня як особистості, індивідуальності і активного суб'єкта діяльності може бути реалізована лише на основі побудови відповідної стратегії діяльності вчителя, який створює умови для самореалізації творчих сил учня в системі його взаємодії з іншими учнями. Гуманістична педагогіка передбачає певний підхід до учня, який виражається в тому, що учневі надається право вибору типу школи, змісту освіти, її форми тощо; учень стає в позицію активного учасника самого навчального процесу, його планування та оцінки результатів; індивідуальна робота учня поєднується з роботою групою на основі співпраці й діалогічності; учень відчуває, що його права захищені, при цьому школа турбується про забезпечення умов для організації навчальної діяльності; самостійність учня в навчальному процесі поважається і схвалюється; оцінюється успішність індивідуального просування учня, а також розвиток його вміння навчатися й відповідно їх оцінювати [3]. На думку Володимира Бондаря [2: 154-155], оптимальним вважається урок, на якому всі учні (низьких, середніх і високих здібностей) працюють на рівні своїх максимальних навчальних можливостей. Цьому сприяє диференціація та індивідуалізація навчання. Увага педагогів приділяється й тим учням, які не встигають, й тим, які вчаться успішно. Всі учні набувають певних знань, виховуються та розвиваються, бо кожний з них працює на рівні максимальних навчальних можливостей. В цьому особливість роботи творчого педагога. Оптимальне проектування уроку передбачає виконання вчителем таких дій: вибір оптимального типу й структури уроку, який відповідає цілі вчителя та меті учнів; виділення головного, найбільш суттєвого у змісті уроку, яке в ході засвоєння наповнюється достатніми для осмислення фактами, прикладами, практичними діями, наочними ілюстраціями тощо; оптимізація змісту виучуваного, що зводиться до побудови навчальних ситуацій навколо провідних ідей, положень (теоретичний блок), основних ознак, властивостей, відношень, характеристик (емпіричний блок), дій та операцій (практичний блок), що конкретизують мету засвоєння знань чи умінь кожної навчальної ситуації з усвідомленням очікуваних результатів; вибір найбільш доцільних методів навчання, адекватних виділеним блокам теоретичного, емпіричного й практичного змісту; передбачення контрольних запитань і завдань для одержання інформації про ступінь розуміння засвоєного матеріалу та, за необхідності, внесення коректив у процес його засвоєння; вибір найраціональнішого поєднання форм організації навчальної діяльності учнів на кожному етапі уроку: загально класних, фронтальних, групових, парних та індивідуальних з метою диференціації та індивідуалізації навчання; вибір оптимальної логічної побудови процесу засвоєння знань і умінь, що сприяє розвитку індуктивних, дедуктивних та традуктивних форм мислення учнів; вибір оптимального темпу навчання, використання спеціальних прийомів економії часу на уроці й дома, дотримання нормативів витрати часу учнів та вчителя; створення на уроці сприятливого психологічного мікроклімату, мотивація, стимулювання діяльності учнів, дотримання санітарно-гігієнічних вимог; співвіднесення результатів уроку з метою для визначення його ефективності. Все це слід враховувати при проектуванні уроку як певної системи. Замість традиційної моделі освіти К. Роджерс запропонував новий людиноцентристський підхід у навчанні або значуще навчання. Це навчання, яке є не простим накопиченням фактів, а зміною внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду учня, пов'язаного з усією його особистістю. Цей досвід передати неможливо, оскільки він у всіх різний. Учень може навчатися чогось лише самонавчаючись, лише тоді навчання буде значуще. Таке навчання підвищує відповідальність учня, робить його незалежним, творчим, що покладається на себе, для нього головним є самокритика й самооцінка, а оцінка інших – другорядна. К. Роджерс сформулював дев'ять основних принципів значущого навчання: 1. Учитель має достатньо поваги до себе й до вихованців,

щоб зрозуміти, що вони, як і він сам, думають про себе, вчать для себе. 2. Учитель поділяє з іншими відповідальність за навчання й виховання. 3. Учитель керується власним досвідом. 4. Учень вибудовує свою програму самостійно чи разом з іншими і обирає напрям свого навчання, сповна усвідомлюючи відповідальність за наслідки свого вибору. 5. Учитель поступово створює в класі клімат, що полегшує навчання, а далі цей клімат створюють і підтримують самі учні. Таким чином взаємне навчання стає домінуючим. 6. Усе спрямовано на підтримку постійного навчально-виховного процесу. Зміст навчання, хоча він і важливий, відступає на другий план. Результат вимірюється тим, чи зробив учень помітний крок уперед. 7. Самодисципліна замінює зовнішню дисципліну. 8. Учень сам визначає рівень своєї навченості й вихованості, збираючи інформацію від інших членів групи й педагога. 9. За таких сприятливих умов навчально-виховний процес має тенденцію до заглиблення, швидкого просування і зв'язку з життям. Це відбувається тому, що напрямок навчання вибирає сам учень, навчання є власною ініціативою, а особистість (з її почуттями, схильностями, інтелектом) повністю зорієнтована на саморозвиток [3].

Процес удосконалення навчання Роджерс розглядає як прояв нового мислення, як істинну реформу освіти, яку не можна забезпечити лише набуттям навичок і вмінь, знань і здібностей учителя, ні розробками і впровадженням у навчальний процес нових експериментальних програм і найсучасніших технічних засобів навчання [3]. Завдання вчителя – створити атмосферу в класі, яка допомагає виникненню учіння, значущого для учня, тобто справжня реформа освіти має базуватися на перебудові певних особистісних настанов учителя, що реалізуються в його міжособистісній взаємодії з учнями [1]. Причинами перевантаження учнів у навчальному процесі були: недостатня увага з боку вчителя щодо прищеплення учням навичок самостійної роботи з довідковою літературою, визначниками, підручником; відсутність дозування і диференціації змісту та обсягу домашніх завдань із різних навчальних дисциплін. Але, слід пам'ятати, що домашні завдання можуть бути різноманітними: фронтальними, індивідуальними, творчими, активізуючими (складання ребусів, кросвордів, казок, віршів, алгоритмів), розвиваючими (на розвиток логічного мислення та формування інтелектуальних умінь). Для подолання перевантаження учнів у навчальному процесі використовували оптимально складений розклад уроків, планування вчителем змісту творчих навчальних завдань під час підготовки до уроку; організаційну й методичну підготовку вчителів, що передбачала використання на уроці методів, що сприяють розвитку інтересу до предмета, а саме: ситуації пізнавального змагання, ситуацій успіху в навчанні, метод пізнавальної гри. Взагалі, ефективність педагогічної системи, якою є навчання, можна описати за різноманітними параметрами. Залежно від вибраних параметрів будуть змінюватись і критерії її оцінки. Отже, за широкого творчого вибору потрібно дотримуватись: 1) принципу кінцевої мети – всі критерії мають відповідати головній меті навчання; 2) правила ієрархії – критерії розподіляють за рівнями. На нульовому рівні розміщено інтегральні критерії – результативність і витрати, показники властивостей останнього рівня визначаються за допомогою психолого-педагогічних методів (тестування, анкетування, контроль тощо). Через суб'єктивно-об'єктивний характер педагогічного знання під час конструювання системи критеріїв можливі деякі невизначені параметри, наприклад, внутрішня мотивація людини. Тому слід урахувати ці недоліки, вони не повинні перевищувати 80% вагомості інших критеріїв. Відповідно до наукової теми дослідження планували таку тематику завдань: творча діяльність учителя як вирішальний фактор виховання та розвитку учнів; захист науково-методичних робіт учителів; вимоги до якості освіти, виявлення гуманістичного та демократичного потенціалу навчальних дисциплін; активні форми та методи навчання як засіб гуманізації спільної діяльності вчителя та учнів на уроці. Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічних та методичних наукових джерел, педагогічні спостереження, хід та результати дослідження підтвердили правильність висунутої гіпотези і дозволили зробити відповідні висновки з досліджуваної проблеми.



*Висновки.* 1. Результати наукового дослідження свідчать, що ефективність організації педагогічного управління навчально-виховним процесом значною мірою залежить від рівня творчої підготовки педагогічного колективу у процесі управління та управлінської діяльності. 2. Використання елементів нових навчальних технологій у навчально-виховному процесі, моделі педагогічного керівництва процесом навчання учнів є ефективним засобом для формування навчальних досягнень школярів, формування міцних знань, вмінь та практичних навичок, що підтвердила практична діяльність педагогічного колективу гімназії. 3. Систему педагогічних критеріїв, приміром результативності навчання, можна розділити на такі блоки: навчальний (знання, уміння та навички), виховний, соціального досвіду (знання, навички, вміння); здібностей (психічні та соціальні якості); схильностей (мотиви внутрішнього та зовнішнього характеру), розвиваючий (розвиток особистості учня).

*Напрямки подальших досліджень.* Ми вважаємо, що для подальшого педагогічного аналізу та отримання набагато ґрунтовнішої інформації про процес наукового дослідження необхідна комп'ютерна обробка даних навчально-виховного процесу, розробка моделі особистості вчителя середньої та старшої школи, моделі організації діяльності учнів школи при вивченні навчальних предметів та моделі інтелектуального розвитку учнів різного шкільного віку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бевз О.П. Гуманістична педагогіка і психологія як основа підтримки саморозвиваючої особистості в освіті США // Педагогіка і психологія, 2006. – №2 (51). – С. 107 – 114.
2. Бондар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
3. Rogers C., Freiberg H. I. Freedom to learn. 3 – rd ed. – N. Y.; Oxford; Singapore; Sydney: Maxwell Macmillan Inter., 1994.
4. [www.ship.edu/cqboeree/incongruity.gif](http://www.ship.edu/cqboeree/incongruity.gif)

**УДК 378.013:372.212**

**І.В. Онищенко**

### ***ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДОШКІЛЬНИКА***

*У статті розкривається сутність естетичного виховання дошкільника, визначається роль дитячої літератури у формуванні естетичної свідомості дитини дошкільного віку.*

*The article describes since of aesthetic education of pre-school children, defines the role of child's literature in forming aesthetic consciousness of pre-school children*

*Постановка проблеми.* Розвиток системи освіти в Україні вимагає вдосконалення існуючих форм і методів виховного впливу на особистість дитини. У Законі України “Про освіту” зазначено, що виховні та навчальні заклади повинні забезпечити саме з дошкільного віку пріоритетний розвиток високої моральності художньо-естетичних цінностей та смаків. Важливого значення у зв'язку з цим набуває переорієнтація навчання з чисто прагматичної на духовно-творчу мету і стосується насамперед лінгвістичної освіти.

Реалізація завдань з удосконалення якості дошкільної освіти неможлива без роботи над систематичним і цілеспрямованим збагаченням літературних знань дошкільників, вихованням у них позитивних морально-етичних якостей, умінням оцінювати і висловлювати своє ставлення до докільця і подій у дитячих творах. На жаль, сьогоднішній стан дитячої літератури не можна назвати благонадійним, хоча книг для дітей і про дітей видається велика кількість. У потоці книжкової продукції демонстративно зменшується питома вага серйозної, духовної та морально збагаченої літератури, а це, в свою чергу,

впливає на зниження рівня духовності дитини, на глобальне руйнування національних традицій [5: 3].

Процес спілкування дошкільника з книгою безпосередньо спрямований на становлення та соціалізацію особистості. Книга має великий вплив на розумову, духовну та емоційну сфери дитини, і тому уточнення місця і ролі дитячої літератури як засобу впливу на емоційний розвиток дошкільника, з'ясування принципів організації процесу естетичного виховання дітей дошкільного віку засобами словесного мистецтва, обґрунтування необхідних методів трансформації цього напрямку виховання є сьогодні актуальним.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Аналіз наукових праць із проблем естетичного виховання переконує в тому, що питання сутності естетичного виховання, його ролі в житті людини привертають пильну увагу представників різних галузей знань. Загально теоретичні проблеми культурного розвитку людини та його естетичної складової висвітлюються в працях Б.Ананьєва, Л.Виготського, О.Бондаренко, І.Зязюна, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, В.Сластьоніна, М.Кагана, А.Канарського, Л.Левчук та ін.

Психолого-педагогічні аспекти естетичного виховання дошкільників розглядалися в працях Н.Ветлугіної, В.Ждан, О.Дронової, В.Захарової, Н.Кириченко, Т.Комарової, Ю.Косенко, В.Котляра, Л.Макаренко, С.Науменко, В.Пабат, Г.Підкурманної, Н.Сакуліної, О.Трусової, Л.Шульги та ін. Дослідження М.Волокітіної, П.Гальперіна, В.Давидова, Л.Занкова, О.Запорожця, В.Крутецького, Г.Люблинської, М.Матюхіної, Т.Михальчик, Н.Молдавської, З.Романовської та ін. визначають особливості розвитку вмінь у дітей дошкільного віку естетично оцінювати твори художньої літератури.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень з порушеної проблеми, на сучасному етапі недостатньо з'ясовано сутність дитячої літератури як засобу формування естетичної свідомості дошкільника. Вказана проблема є актуальною й вимагає першочергової уваги й осмислення, адже дитяча література, читання як процес відіграють провідну роль у формуванні особистості, у створенні системи загальнолюдських цінностей.

*Метою дослідження* є з'ясування ролі дитячої літератури у формуванні естетичної свідомості дошкільника. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких дослідницьких завдань: проаналізувати теоретичні та експериментальні дослідження впливу дитячої літератури на формування особистості дитини; виявити умови виникнення й механізми формування інтересу до читання творів художньої літератури.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Естетичне виховання є масштабною, складною справою, яка передбачає залучення дитини в контекст прекрасного як універсуму, у систему загально цивілізаційних естетичних художніх цінностей, оскільки прекрасне є цілісним, єдиним у своїй всезагальності, втілює в собі естетичний, художній геній, який є однаково цінним для кожного народу.

Естетичне виховання дошкільників визначається як організація життя і діяльності дітей, що сприяє розвитку естетичних почуттів дитини, формуванню уявлень і знань про прекрасне в житті і мистецтві, естетичних оцінок і естетичного ставлення до світу [3: 281]. Будучи спрямованим на формування творчої особистості, здатної адекватно сприймати прекрасне, наділеної чуттям міри у творенні художніх цінностей, естетичне виховання передбачає розвиток почуттєвої сфери особистості дитини, з якою тісно пов'язаний її моральний світ. Квінтесенцією його є естетичний розвиток.

Естетичний розвиток особистості має за мету формування естетичної культури особистості – своєрідного сплаву особистісних якостей, які обумовлюють критерії її оцінювання прекрасного і потворного, вияв чуття міри у власній творчості. Основними компонентами естетичної культури є естетична свідомість, естетичні потреби, естетичні навички, уміння, творчі здібності особистості. Усі ці якості особистості необхідно розвивати уже в ранньому дитинстві, добираючи засоби, форми і методи з огляду на вікові особливості естетичного сприймання дитини.

Провідним компонентом естетичної культури особистості є естетична свідомість. У педагогічній науці під естетичною свідомістю розуміють сукупність поглядів, знань,

суджень, оцінок, ідей, ідеалів [3: 278]. Основою естетичної свідомості є естетичне сприймання – процес відображення сутності предметів і явищ естетичної дійсності, співвідношення сприйнятого зі сповідуваними особистістю критеріями. Естетичне сприймання є специфічною діяльністю, під час якої у дітей дошкільного віку формується здатність до пізнання об'єктів навколишнього світу з естетичних позицій. На основі естетичного сприймання формується художнє сприймання – пізнання дійсності засобами різних видів мистецтва.

Художня література як вид мистецтва є вищою формою естетичного опанування дійсності. Художній смак формується лише через спілкування зі світом мистецтва і значною мірою визначається художньою освітою, знанням історії мистецтва та є складовою естетичного смаку, зумовленого усім комплексом суспільних обставин, цілей і цінностей. Широко освічена, художньо вихована людина володіє певною терпимістю до думки іншої людини.

Погоджуємося з думкою Муснікової Є., що “прилучення до мистецтва стимулює гуманістичну спрямованість особи, сповнює її духовною щедрістю, активізує творчий потенціал особистості, і чим раніше він буде закладений, тим активнішим буде прагнення людини до опанування художніх цінностей світової культури, тим вище естетична свідомість, тим ширше сфера естетичних потреб” [2: 28].

Основи естетичної культури закладаються в ранньому дитинстві. Тому, з точки зору дитячого виховання, виключне значення має естетичне виховання дітей дошкільного віку через книгу. Книга як найцінніший людський витвір, пройшовши всі процеси розвитку цивілізації, і на сучасному етапі залишається незамінною. Саме дитяча книга позитивно впливає на формування особистості дитини, незважаючи на розвиток інформаційних технологій, збільшення форм масової інформації.

Своїм першочерговим завданням В.Сухомлинський вважав “прищеплювати невгасиму любов до книги, зробити її пристрастю, захопленням, вести людину в світ слова як у світ краси, у дивовижний квітучий сад; утвердити в душі юного читача почуття борця, захисника справедливої ідеї” [4: 194]. Процес читання видатний український педагог розглядав як “складну творчість” і наголошував: “Для того, щоб ввести вихованця в світ книги, треба ввести його в світ слова” [4: 196]. Через читання дитячої літератури відбувається формування первинного уявлення про прекрасне, відчуття краси поетичного чи прозового твору, стимулювання власної творчості дитини, національних поглядів тощо.

Важливим напрямом естетичного виховання є формування естетичної свідомості дошкільника. Перед вихователями стоять важливі завдання: домогтися розуміння дітьми сутності морально-етичних категорій; формувати вміння співпереживати і співчувати героям художніх творів; учити виокремлювати позитивне і негативне в поведінці героїв творів; формувати вміння співвідносити поведінку героїв із власною поведінкою.

Формування знань, поглядів, суджень, оцінок, переконань дитини, що в цілому становлять естетичну свідомість, передусім відбувається в художньо-мовленнєвій діяльності, яка, в свою чергу, пов'язана із сприйманням літературних творів, їх виконанням і відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю. Художньо-мовленнєва діяльність передбачає формування у дітей різних видів компетенцій, з-поміж яких виокремлюється і оцінно-етична компетенція – здатність дітей свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати свої моральні та етичні оцінки.

Важливим завданням вихователя є навчити дітей формувати оцінно-етичні судження. На думку О.Монке, процес формування оцінно-етичних суджень у своєму розвитку проходить такі стадії: 1) сприймання художніх творів; 2) розуміння змісту художнього тексту; 3) усвідомлення дій і вчинків героїв художніх творів; 4) емоційний відгук на поведінку і вчинки героїв у формі співчуття, співпереживання, схвалення, засудження; 5) оцінно-етичні висловлювання дітей щодо поведінки і вчинків героїв; 6) мотивація висловленої оцінки [1: 17]. Важливою педагогічною умовою формування оцінно-етичних

суджень у дітей дошкільного віку є наявність морально-етичного потенціалу в художньому творі.

Становленню й утвердженню естетичної свідомості особистості дитини допомагає самовираження через дитячу літературу. Для цього необхідно допомогти їй виявити природні здібності, розвиток яких тісно пов'язаний з вольовими якостями характеру – ініціативністю, наполегливістю, умінням володіти собою. Для розвитку цих чинників вихователь шукає нові форми і методи роботи, які викликають інтерес до книги, читання. Серед найефективніших ми вважаємо методики, спрямовані на розвиток творчого читання, коли свої враження від прочитаної книги дитина висловлює через малюнки, відгуки, ігри, театральні імпровізації. Головною опорою вихователя в цій роботі є багата уява дитини, її прагнення до гри.

З метою залучення дошкільників до читання творів дитячої літератури вихователь може проводити подорожі до “Країни книжок”, “Країни казок”. Пробудити інтерес до читання допоможе яскраво оформлена книжкова виставка, виставка дитячих малюнків, проведення цікавих заходів (вікторини, конкурси, турніри, аукціони, літературно-музичні композиції, лялькові вистави, інсценівки та ін.). Із великим задоволенням діти переглядають лялькові вистави “Як Незнайко читав книжку”, “Як Барвінок і Ромашка книгу рятували”, “Пригоди книжки, або як стати гарним читачем” та ін. Здатність театру впливати на емоційну та інтелектуальну складову особистості дозволяє залучити дитину до читання, ознайомити з творами дитячої літератури, розкрити перед дошкільниками духовно-творчий потенціал книги. Усі ці заходи проводяться, переважно, за мотивами казок.

Ми вважаємо, що такі заняття – це прекрасна можливість “оживити книгу”, викликати у дітей безпосередні емоційні реакції і, безперечно, бажання прочитати книгу. Пропоновані види робіт сприятимуть формуванню у дошкільників художнього смаку, розширенню їхнього кругозору, розвиватимуть творчі здібності.

Критеріями формування естетичної свідомості дітей дошкільного віку є інтерес до художньої літератури, літературні здібності, загальна життєва активність, прагнення до творчості, загальна оптимістична, конструктивна орієнтованість у ставленні до світу. Індикаторами, за якими вимірюються ці показники, є самооцінка дітей, експертна оцінка з боку педагогів, оцінка батьками рівня розвитку психічних рис та здібностей особистості за спеціальними вимірювальними шкалами.

Висновки. Отже, дитяча література відіграє величезну роль у формуванні духовно розвиненої особистості, удосконаленні почуттів, сприйманні явищ життя крізь призму людських взаємин, є джерелом розуміння духовної культури минулого і сучасності. Залучення дошкільників до читання творів дитячої літератури сприяє формуванню в них естетичної свідомості, творчої активності, збагачує їх духовно, розвиває природні нахили дітей, їх художньо-творчі здібності, естетичні почуття. Визначення шляхів здійснення такої роботи може бути предметом подальшого наукового пошуку.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Монке О. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2002. – 21 с.
2. Муснікова Є. Формування у дітей сприйняття прекрасного шляхом оволодіння цінностями духовної культури // Світ дитячих бібліотек. – 2006. – № 4 (21). – С. 27-29.
3. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977.
5. Трохименко Г., Драган Р. Читання як нормативна основа соціальної поведінки дітей // Світ дитячих бібліотек. – 2005. – № 4(17). – С.3-5.

## **УПРАВЛІННЯ ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ В ОСОБИСТІСНОМУ ВИМІРІ**

*У статті розкрито специфіку управління особистісно орієнтованою освітньою системою музичної школи. Обґрунтовано необхідні умови ефективного засвоєння педагогічним колективом ідей особистісно орієнтованої освіти, виділено специфічні управлінські дії керівника школи, направлені на організаційне забезпечення процесу виховання в особистісному вимірі.*

*The article shows the specificity of managing the personality oriented musical school educational system. Necessary conditions of effective mastering the ideas of personality oriented education are substantiated, are pointed out the specific school master's conducting actions that are directed on organizing providing educational process in personal measure.*

Функціонування освітньої системи дитячої музичної школи має значні перспективи щодо надання можливості кожному школяреві реалізувати себе в пізнанні, у навчальній діяльності з опорою на його схильності й інтереси, можливості й здібності, ціннісні орієнтації й суб'єктивний досвід.

Виховання, спрямоване на створення гармонійного природного середовища, забезпечення самореалізації потенціалу дитини і спонукання її до пошуку власних сенсів життєдіяльності, відповідає сутності особистісно орієнтованого виховання, яке ґрунтується на ідеях гуманізму і передбачає сприйняття кожного вихованця як унікальної особистості, як суб'єкта навчально-виховного процесу (І.Бех, І.Зязюн, О.Пехота, О.Савченко, В.Сериков, І.Якіманська).

Запровадження такого підходу у навчально-виховному процесі музичних шкіл дає можливість повноцінно здійснювати роботу щодо набуття й удосконалення творчих виконавських та слухацьких навичок і вмінь у нерозривному зв'язку із всебічним, універсальним розвитком особистості учня, розширенням його художнього і загального кругозору, активізацією пізнавальних і творчих сил. Музичне виховання ґрунтується на діяльнісній основі при активному використанні методів художньо-педагогічного спілкування, взаємодії слуху і співацького голосу, взаємозв'язку і взаємовпливу різних видів мистецтва, концертно-виконавської діяльності, орієнтації на креативне мислення і духовне сприйняття світу і краси.

Мета статті: обґрунтувати сутність управління виховним процесом музичної школи в аспекті реалізації завдань особистісно орієнтованого виховання.

Досягненню означеної мети сприяв аналіз досліджень проблем управління освітою, аналіз особистості і діяльності керівника навчального закладу, висвітлені у працях І.Батракової, Ю.Васильєва, Ю.Конаржевського, М.Кондакова, В.Кричевського, В.Куценко, В.Лазарева, О.Лебедева, В.Максимової, А.Мойсеєва, А.Орлова, Ф.Паначина, М.Поташника, П.Третьякова, К.Ушакова, Т.Шамової, Р.Шакурова, Є.Ямбурга та ін.

За визначенням В.С.Лазарева, “управління школою – це особлива діяльність, в якій суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва й контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей школи” [3: 8].

Школа особистісної орієнтації розглядає предметні знання не як самоціль, а як засіб, який має знайти особистість дитини для самореалізації. Стратегічна лінія управління тут – перетворення школи в організм, що саморозвивається. Досягнення цієї мети припускає й інші інструменти та пріоритети управління. Серед них – орієнтація на компетентність і творчість вчителя, його академічну свободу і професійну відповідальність, потреба в участі, авторстві, особистісних досягненнях, культ індивідуальності вчителя та учнів, відвертості,

неформальності в спілкуванні, створення команди однодумців, залучення до участі в житті школи компетентних фахівців, учених, діячів політики і культури, зміна статусу, авторитету школи в навколишньому середовищі, отримання нею власної відмінності і конкурентоспроможності.

Щоб школа “саморозвивалася”, вона має володіти потенціалом саморозвитку, існуючого у вигляді виробленої в колективі системи цінностей, що приймається їм. Ці цінності можуть і не відрізнятися від загальносоціальних, але важливо, що вони пережиті, сформовані самими вчителями. В основі стилю управління тут лежить особистісний приклад саморозвитку керівника, науковість, компетентність і гуманізм його рішень. Результати роботи кожного педагога тут оцінюються за кінцевим результатом. Школа, подібно особистості, володіє своєю індивідуальною особистістю, своєрідністю порівняно з іншими освітніми установами. Визнання школи в навколишньому соціумі народжує відчуття законної гордості за приналежність до неї у вчителів і учнів.

Специфіка управління особистісно орієнтованою освітньою системою полягає в тому, що тут іде мова про створення освітнього продукту нового типу. Так, при створенні знанієво-орієнтованих освітніх систем проектування і власне здійснення освітнього процесу були розведені в просторі і в часі. Спочатку здійснювалася розробка програм, а потім, на спеціальних курсах учителів навчали, як ними користуватися.

Створити особистісно орієнтовану освітню систему в школі у такий спосіб неможливо. І не тому, що немає відповідних методик і курсів, а тому, що цей нового типу освітній продукт має народитися всередині школи, стати предметом колективної творчості всього педагогічного колективу. У цьому значенні школа, що працює в режимі особистісно орієнтованої освіти, стає як би самостійним освітнім інститутом, що саморозвивається, знаходить усередині себе ресурси для власного розвитку.

Управлінський цикл в умовах особистісної орієнтації освітнього процесу в школі починається з аналізу особистісно-розвиваючих можливостей навчального процесу. Оцінці професійної діяльності вчителя керівником школи підлягають не тільки власне професійні, але й особистісні характеристики вчителя: значення й ідеал професійної діяльності, установка на ухвалення учня як цілісної особистості і надання йому допомоги в самореалізації, високий рівень саморегуляції і рефлексії у професійній діяльності, гнучкість і діалогізм стилю педагогічного спілкування, відмова від канонів на користь авторської позиції.

Нова стратегія породжує і нові методи управління. Це – системне проектування життя школи, що дозволяє поєднувати воедино, здавалося, речі, що зазвичай не поєднуються – знання, творчість, стандарт, індивідуальність учителя, внутрішню цілісність і взаємодію з середовищем; створення реальних зразків досвіду, у тому числі і не має аналогів у науці і практиці; передача вчителю авторських, а не тільки виконавських повноважень; створення інтенсивних форм методичної роботи, через які вчитель переходить на новий рівень педагогічної освіти; зміна професійного педагогічного мислення вчителів (нове бачення матеріалу свого предмета як своєрідного джерела діалогу, смислового контакту, філософських баталій з учнями про довкілля і призначення людини і т.п.); зміна цілей, оцінних критеріїв, методики підготовки і проведення навчальних занять і соціально-педагогічних контактів з учнями [1: 58].

Важлива характеристика особистісно орієнтованої школи – єдність навчальної і так званої виховної роботи. Специфіка виховної роботи (функції) педагога полягає в тому, що, виконуючи її, він зайнятий не наочною, як при навчанні, а ціннісно-сисловою сферою особистості. В умовах же особистісної орієнтації освіти і в процесі навчання педагог зайнятий цим же, через що навчання стає органічним компонентом цілісної виховної системи школи. Загальні принципи особистісно орієнтованої освіти – діалогічність, особистісно-смилова контекстність, творча гра – діють в цьому випадку на всьому освітньому просторі школи.

Досвід показав, що успішність освоєння ідей і технологій особистісно орієнтованої освіти залежить від певної готовності педагогічного колективу до цього виду діяльності. До показників цієї готовності нами віднесені: з'ясування адміністрацією і вчителями суті концепції і шляхів її реалізації; освоєння і вживання специфічних критеріїв особистісно орієнтованої освіти стосовно життєдіяльності учнів, до роботи вчителя, до уроку, до виховного процесу; оволодіння технологіями створення особистісно орієнтованої ситуації, що включають діагностику особистісного потенціалу школярів, виявлення проблемно-конфліктної області їх розвитку, співвідношення виниклої проблеми з можливостями предмета і видів діяльності, організованих при його вивченні, що вивчається, продукування задачних, діалогічних, ігрових ситуацій, пошук діяльнісно-комунікативних (інтерактивних) форм побудови навчальних занять, визначення можливостей поєднання навчальної діяльності учнів з їх позанавчальною життєдіяльністю.

З метою збереження індивідуальних особливостей учнів, їх унікальності необхідно застосовувати індивідуальні завдання учням на уроках; організовувати парну і групову роботу; формулювати дітям відкриті завдання, які припускають їх виконання індивідуально кожним учнем ("Мій образ весни", "Моя фантазія", "Що я відчуваю, сприймаючи музичний твір" і т. ін.); пропонувати учням скласти план заняття для себе, вибрати зміст свого домашнього завдання, тему творчої роботи, індивідуальну освітню програму з предмета на досяжний період часу.

Тобто, можливість упровадження особистісно орієнтованого виховання у музичних школах забезпечується також варіативністю програм, формами індивідуальних і групових занять з учнями, здійсненніям системи заходів щодо підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки викладачів.

Виховна ситуація в особистісно орієнтованому виховному процесі музичної школи має наступні особливості:

1) актуалізація ситуації безпосереднього природного орієнтування дитини, коли предмет (людина, явище і т.п.) володіє першою і найпростішою цінністю – новизною. Ситуація виховання тут розвивається від першого візуального спілкування з музичним твором до співвідношення з іншими музичними творами;

2) актуалізація оцінної діяльності дитини (сумісно з педагогом), найпростішим проявом якої є оцінка значущості музичного твору для особистісного світосприйняття;

3) емоційно-чуттєве орієнтування в оточуючому світі, вироблення власних поглядів на світ музики і людини в ньому, як один із важливих моментів у розвитку виховної ситуації, досяжний через опосередковане конструювання життєвої ситуації дитини, стимулювання її самостійних пошуків, оцінок, апробацій різних варіантів власного досвіду. Музичний твір (а через нього і навколишній світ) у результаті опанування ним стає особистісним надбанням учня;

4) орієнтування в світі людських відносин, коли досягнення людської культури – цінності, знання, досвід, людські достоїнства – вихованець починає сприймати як засоби ствердження в очах інших людей і тим самим як спосіб реалізації своєї потреби в особистісній презентації, представленні своїх особистих властивостей і цінностей. Вищий ступінь такого – досягнення особистістю (певною мірою відносною) незалежності від соціальних оцінок, думок, протекцій і продукування нею нових – особистісних;

5) виховна ситуація (в класі, дома, на концерті) стає для учня пізнанням своїх сил і можливостей, рефлексією, самоусвідомленням, актуалізацією сил для розвитку. Особистість долає залежність від середовища і, у тому числі, від виховання. Виховання як би заперечує саме себе, але разом з тим і остаточно себе реалізує.

Таким чином представляється логіка розвитку виховної ситуації у напрямі актуалізації і задоволення глибинних і сутнісних потреб дитини.

Досвід застосування особистісно орієнтованої діяльності дозволив виділити декілька необхідних умов ефективного засвоєння педагогічним колективом ідей особистісно орієнтованої освіти:

1) співпраця музичної школи з компетентними фахівцями-експертами – носіями ідей, технологій і практичного досвіду реалізації даної теорії;

2) створення в школі спеціальної системи освоєння даної освітньої парадигми (індивідуальна робота з викладачами, засідання відділів, ради школи, педрад і т.п.);

3) періодичний контроль за допомогою компетентних психологів за розвитком вчителів і учнів у створюваній освітній системі;

4) послідовне залучення в цю роботу все нових членів колективу з наданням ним методичної і психологічної підтримки у власному професійному і статусному самовизначенні експерименту, що проводиться, в розробці ними власних “авторських” педагогічних систем;

5) неформальна участь адміністрації школи в цій діяльності, робота керівників над зміною системи управління школою відповідно до впроваджуваної особистісної парадигми.

Резюмуючи сказане, можна виділити специфічні управлінські дії керівника школи, направлені на організаційне забезпечення особистісно орієнтованої освіти:

1. Освоєння і вживання особистісно орієнтованих критеріїв життєдіяльності учнів, учителів, шкільної організації в цілому.

2. Використовування моделі особистісно орієнтованої ситуації як інструменту внутрішньошкільного педагогічного аналізу (стосовно розвитку учнів на уроках, виховних заходах, у сфері позанавчального спілкування і т.п.).

3. Діагностика професійних можливостей учителів в аспекті їх готовності до створення авторської методики і стилю особистісно орієнтованої педагогічної діяльності.

4. Персональний вплив керівника на етико-культурну атмосферу школи – формовану структуру спілкування, стиль, очікування, мотивацію, подію особистості, що розвивається.

5. Організація внутрішньошкільного методичного процесу, що забезпечує оволодіння вчителями проектно-цільовою діяльністю, реконструкцію наочного змісту навчання з метою забезпечення його входження в структуру особистісного досвіду дитини, освоєння природи і технологій створення різнофункціональних особистісно орієнтованих ситуацій, оволодіння досвідом педагогічного аналізу і педагогічної діагностики на основі особових критеріїв. У даній системі методичної роботи має здійснюватися і самоосвіта співробітників адміністрації школи, необхідне для оволодіння новими моделями управління.

6. Реалізація стратегії особистісно орієнтованого управління, націленої на перехід від “механізму”, що забезпечує успішність, до “організму” – до шкільного культурного простору, що саморозвивається.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в обґрунтуванні наступних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі та аналізі їх ефективності шляхом здійснення педагогічного експерименту.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. – К.: Музична Україна, 1978. – 253 с.
3. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: Навч. пос. / Т.М.Десятов, О.М.Коберник, Б.Л.Тевлін, Н.М.Чепурна. – Х.: Вид.група “Основа”, 2004. – 240 с.
4. Удосконалення навчально-виховного процесу як засіб розвитку творчої особистості учнів: Матеріали Всеук. наук.-практ. конф. / АПН України. Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини / Ред. кол.: В. Кузь та ін. – К.: Науковий світ, 2000. – 89 с.



## **РОЛЬ НАРОДОЗНАВСТВА У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті йдеться про важливість вивчення народознавства у створенні світоглядних уявлень та наукової картини світу молодших школярів. Описані принципи та засоби організації народознавчої діяльності, які сприяють формуванню уміння бачити світ цілісно, мати уявлення про ознаки та закономірності його розвитку.*

*The article is about the importance of learning of ethnology in order to create world imagination and scientific picture of the world of junior schoolchildren. The article reveals the principles and the means of organization of ethnological activity which help to form the ability to see the world in its integrity, to have imagination about the signs and the appropriatenesses of its development.*

Демократична Україна зацікавлена сьогодні у підготовці до активного життя свідомих, високоосвічених, морально стійких та духовно багатих громадян. У зв'язку з цим, сучасне суспільство ставить перед системою освіти низку завдань, серед яких є актуальним формування наукового світогляду, наукової картини світу школярів. Роботу над розв'язанням цієї нагальної проблеми слід розпочинати з дитинства, коли формуються перші світоглядні уявлення малюків, адже школа озброює особистість основами знань про навколишній світ, про місце людини в ньому. Однак, така робота буде неповною без пізнання культури свого народу, його традицій, обрядів, звичаїв. Відтак, великого значення набувають питання формування світоглядних уявлень молодших школярів засобами народознавства, народної педагогіки.

Починаючи з витоків педагогічної спадщини українського народу, питання стародавньої української народної культури були висвітлені у працях М. Грушевського, М. Костомарова, О. Потебні. Ці видатні історики та діячі культури дослідили філософські основи народної педагогіки й утвердили за нею значення цінного джерела для вивчення народних морально-етичних поглядів. На необхідності вивчення і творчого застосування народно-педагогічних поглядів у формуванні картини світу наголошується у публікаціях В. Кузьменка, О. Любара, Н. Пустовіт, Ю. Руденка. Важливе значення для розуміння суті народних екологічних традицій, історичних умов їх виникнення, закономірностей становлення і функціонування, мають філософські праці Н. Денисюк, В. Плахова. Питання теорії і практики виховання дітей на ідеях народності розглядали у своїх дослідженнях Г. Ващенко, Т. Дем'янюк, П. Ігнатенко, С. Русова, Ю. Руденко, М. Стельмахович, В. Скуратівський, В. Сухомлинський та інші. Спільною для науковців є думка про те, що формування особистості засобами народознавства включає пізнання та розуміння своєї Батьківщини, з її історією, культурою, традиціями та обрядами. Вони є складовими не тільки світоглядних уявлень, а й національного світогляду, і формують ставлення до свого народу, до представників інших націй і народів.

Мета статті: визначити роль народознавства у формуванні світоглядних уявлень молодших школярів, їх наукової картини світу.

Дослідники П. Ігнатенко і Ю. Руденко розглядають народознавство як "систему фундаментальних знань про конкретний народ, про особливості побуту і трудової діяльності, національний характер, психологію, світогляд, історично-культурний досвід, у тому числі й здобутки в галузі навчання і виховання, про свій родовід, спосіб життя й виховання у сім'ях, про отчий край і все пов'язане з ним" [1: 4]. Не заперечуючи попереднього твердження, Г. Дмитренко і М. Дмитренко визначають народознавство як науку про націю, людину в її зв'язках із природою, мовою, історією, побутом, обрядами та звичаями, усною творчістю [2]. Обидва визначення дають змогу зробити висновок про вплив народознавства на формування

світоглядних уявлень учнів, зокрема молодших школярів. Отже, знайомлячи дітей з історією, культурою, побутом і традиціями власного народу, можливо сформуванню адекватні уявлення про взаємозв'язок людини, природи і суспільства.

Ми погоджуємось з думкою Т. Дем'янюк про те, що формування особистості засобами народознавства – це складний, багатогранний процес, що вимагає високої організації педагогічної праці та активно-творчої діяльності учнів, чіткості та цілеспрямованості в роботі, вміння зосередитися на головному [3]. Виконання цих вимог, на наш погляд, дозволяє ефективно працювати над створенням картини світу молодших школярів, їх уявлень про навколишній світ.

Важливою для нашого дослідження є думка В. Кузьменка про те, що наукова картина світу дитини – це багатовимірний і складний процес розвитку її світобачення та взаємодії з оточуючим середовищем. Науковець зазначає, що вона виникає в учня внаслідок усвідомлення, впорядкування, узагальнення ним отриманих знань, інформації щодо світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття [4]. У зв'язку з цим надзвичайно корисними для нашої розвідки виявились і наукові праці М. Стельмаховича. Висвітлюючи суть української народної педагогіки, автор виокремлює поняття “народна дидактика”, провідними завданнями якої визначає “формування у дітей правильних уявлень про явища навколишнього життя, розвиток пізнавальних психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, мислення, мовлення), розвиток допитливості, кмітливості і розумових здібностей, інтелектуальних умінь і навичок” [5: 167]. Проаналізувавши зазначене, можемо констатувати, що застосування народознавчого матеріалу у навчально-виховному процесі початкової школи з метою формування у молодших школярів світоглядних уявлень та наукової картини світу є надзвичайно важливим.

Щоб процес використання народознавства у роботі школи був ефективним, він має бути побудований з урахуванням системи принципів, методів, прийомів і форм роботи з учнями. У зв'язку з цим вважаємо необхідним звернути увагу на принципи педагогіки народознавства. Серед багатьох з них, важливими для дослідження проблеми формування світоглядних уявлень молодших школярів, є на нашу думку, врахування принципів природовідповідності, народності, самодіяльності та реалізація народознавчого, людинознавчого і особистісного підходів [1].

Реалізація принципу природовідповідності потребує врахування цілісної природи дитини, особливостей її розвитку (як фізіологічних, психічних, вікових, так і національних, статевих), що сприяє гармонійному повноцінному розвитку кожної особистості. Відродження принципу народності дає змогу спрямувати увагу школярів на історичне і культурне минуле та сучасне власного народу, що спонукає до розвитку світогляду і духовності кожного школяра. Реалізація принципу самодіяльності полягає у гуманному, демократичному регулюванні учнівської діяльності, створенні для цього відповідних психолого-педагогічних умов. Дотримання цього принципу забезпечує розкриття природних задатків, нахилів кожної особистості, що є необхідною умовою успішного набуття умінь самонавчання, самоосвіти, самовиховання, а, відтак, і створення цілісної наукової картини світу у кожній дитини. Забезпечуючи глибоке засвоєння учнями знань про історичний і культурний розвиток рідного народу, народознавчий підхід дозволяє створити умови для формування умінь аналізувати, систематизувати та узагальнювати інформацію, поширюючи картину світу. А підводити учнів до самостійних висновків про роль людини у всесвіті, в історії, в житті інших людей дозволяє людинознавчий підхід. Завдяки його реалізації учні краще розуміють багатогранний внутрішній світ кожної людини, закономірності й особливості її поведінки, що дозволяє створювати адекватні уявлення про навколишній світ, закони існування в ньому. Особистісний підхід створює умови для комплексного впливу на школяра, для рівня сформованості якостей його характеру, компонентів світогляду. Все це забезпечує використання у навчально-виховному процесі кращих зразків народної творчості, цікавих традицій, обрядів, історичних подій.

Залучаючи учнів до народознавства, до таких його складових як краєзнавство і етнографія, народна педагогіка і родинна етнопедагогіка, рідна мова, історія і національні символи, ми розв'язуємо низку педагогічних завдань, серед яких важливе місце посідає формування світоглядних уявлень молодших школярів та їх картини світу. Вирішення цих питань, на нашу думку, не можливе без системи знань про український народ, особливості його трудової діяльності, побуту, харчування, без знання народного одягу, календаря і народної медицини. Знання звичаїв, сімейних та родових обрядів, вірувань і народної моралі допоможе школярам краще зрозуміти не тільки свій народ, а і самих себе.

Одним із найважливіших засобів формування світоглядних уявлень школярів у народознавстві дослідники вважають рідну мову. Ми погоджуємось з думкою науковців П. Ігнатенка і Ю. Руденка про те, що рідна мова – це “вияв національного буття народу, універсальна скарбниця духовних надбань і основний засіб передачі їх із покоління в покоління; це самобутній спосіб мислення, пізнання дійсності й формування внутрішнього світу людини (національної психології, характеру, світогляду)” [1: 9]. З цього приводу К. Ушинський зазначав: “Мова – найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що сполучає віджилі, сучасні й майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле” [6: 123].

Складовою частиною народознавства є усна народна творчість, зокрема фольклор з його жанрами: казками, народними піснями, прислів'ями, приказками, скоромовками, іграми, лічилками, побажаннями і замовляннями. Це багатий матеріал для збагачення картини світу дітей, формування у них уявлень про світ, у якому вони живуть. Вважаємо фольклор найдоступнішим і найефективнішим засобом формування світоглядних уявлень у молодшому шкільному віці. Народна творчість не тільки спонукає до активної пізнавальної, самостійної пошукової діяльності учнів, вона надихає дітей на творчі справи, продовження творчих традицій народу.

Не менш важливими компонентами педагогіки народознавства вважаємо також народні традиції, історію, міфологію, символіку тощо. На нашу думку, вони мають не тільки пізнавальне й виховне значення, а є ще й джерелом розвитку творчої уяви, образного мислення школярів, формування у них уміння бачити багатогранний світ у його різноманітності, мінливості, розуміти взаємозв'язки, закономірності його розвитку.

Прагнучи цілісно і системно подати зміст народознавства, сформувавши в процесі вивчення матеріалу систему світоглядних уявлень, учителі початкових класів використовують програми з народознавства різних авторів. Народознавча складова є обов'язковою у програмі навчального курсу “Я і Україна” (автори Н. Бібік, Т. Байбара, Н. Коваль) та у програмі інтегрованого курсу “Я і Україна. Довкілля” (автори В. Ільченко, К. Гуз). Обидва курси передбачають формування у процесі навчання уявлення та поняття про цілісність світу (цілісності знань про довкілля) та створення передумов для усвідомленого сприймання і засвоєння історичних та національно-культурних традицій українського народу [7].

Учителями початкових класів використовуються також авторські програми для учнів 1-4 класів з народознавства (автор З. Сергійчук) [3] та з українознавства (автори П. Кононенко, Т. Присяжна) [8]. Спільним для обох програм є те, що одним з головних завдань курсів визначається оволодіння цілісними знаннями про Україну та світове українство, а основою кожної програми є спрямування на самопізнання та самотворення, що є важливими компонентами поняття “світоглядні уявлення” [9]. Т. Присяжна наголошує, що зміст її програми висвітлює та обґрунтовує сучасну концепцію українознавства як “цілісну, інтегровану систему знань і навчальну дисципліну, кожний тематичний блок якої несе інформативний і потужний виховний компонент; матеріал програми передбачає вплив на становлення кожного школяра як творця себе, своєї родини, держави, світу та інтегрує й підсилює знання з інших шкільних предметів, допомагає учням узагальнити знання з різних галузей і сфер життя” [8: 3]. Важливо зазначити, що матеріал програми структуровано за концентричним принципом у певній системі та цілісності, з поступовим ускладненням

відповідно до вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку. Такий підхід, безперечно, є важливим для формування світоглядних уявлень молодших школярів та їх наукової картини світу.

Зміст народознавства, поданий учням професійно, цікаво, грамотно, обов'язково викликає у них моральні, емоціональні та естетичні почуття. У зв'язку з цим П. Щербань наголошує, що до інтелектуальних почуттів, які лежать в основі формування світоглядних уявлень, належать переживання людини, які виникають і виявляються в її розумовій, пізнавальній діяльності: любов до знань, почуття нового, здивування, сумніву, впевненості, прекрасного, які породжуються явищами природи тощо. Засобами народознавства педагог повинен не тільки пробуджувати в учнів ці почуття, а й виховувати їх [10]. Відтак, стає зрозумілою необхідність впливу на емоції й почуття учнів початкових класів засобами народознавчого матеріалу з метою розширення кругозору молодших школярів, розвитку їх пізнавальних процесів, виховання кращих моральних якостей та формування у них світоглядних уявлень.

Узагальнюючи зазначене, можемо зробити висновок про важливість використання народознавства у навчально-виховному процесі початкової школи з метою формування у молодших школярів світоглядних уявлень та наукової картини світу. Організація народознавчої роботи з урахуванням принципів природовідповідності, народності, самодіяльності та реалізація народознавчого, людинознавчого і особистісного підходів сприятиме інтелектуальному розвитку молодших школярів, формуванню у них системи знань про культурно-історичний шлях українського народу та світоглядних уявлень учнів. Безперечно, тема вимагає подальшого дослідження. Зважаючи на це, додаткового розгляду потребують питання організації позакласної та позашкільної роботи з питань народознавства та українознавства, заохочення дітей до самостійної пошукової роботи в цих напрямках, оптимізації пізнавальної та творчої спрямованості на уроках в початковій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ігнатенко П.Р., Руденко Ю.Д. Народознавство у школі. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1990. – 48 с. – (Сер. 7 “Педагогічна”, № 13).
2. Уроки народознавства: Посібник / Упоряд. М.К. Дмитренко, Г.К. Дмитренко. – К.: Ред. часопису “Народознавство”, 1995. – 224 с. – Бібліогр. в кінці ст.
3. Дем'янюк Т.Д. ДЗО Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошуки. – К.: Інформ.-вид. центр “Київ”, 1993. – 80 с.
4. Кузьменко В.В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: Монографія. – Херсон: РІПО, 2007. – 600с.
5. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
6. Ушинський К.Д. Рідне слово // Вибр. пед. твори: В 2 т. – К., 1983. – Т.І. – С. 123.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. К.: “Початкова школа”. – 2006. – 432 с.
8. Присяжна Т.М. Методичні рекомендації щодо викладання курсу “Українознавство” у 1-4 класах загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: НДІУ, 2008. – 11 с.
9. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини: Навчальний посібник для студентів вищих учбових закладів // В.Г. Нестеренко. – К.: Абрис, 1995. – 336 с., 82.
10. Щербань П.М. Педагогіка почуттів. – К.: Видавництво т-ва “Знання” України, 1992. – 48 с. (Сер. 7, Світоч; № 1)

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ УЧАСНИКІВ ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ**

*Стаття присвячена проблемі розвитку комунікативних якостей учасників дитячих хореографічних колективів. Розглядаються певні педагогічні умови, які сприяють формуванню та вдосконаленню цих якостей. Надаються приклади з практики педагога та методи, які використовуються в роботі.*

*The article is devoted to the developing of the participants engaged in choreography communicative skills. Definite pedagogical methods which contribute to the formation and development of these skills are being investigated. The choreographer's practical and methodological examples of work are given.*

Питання розвитку особистості, яка здатна жити, творити та спілкуватись в умовах сучасного світу стає особливо актуальним для творчої, мистецької спільноти, яка поступово інтегрує у світове середовище.

Реалізація завдань щодо формування особистості доводить необхідність з'ясування джерел рушійних сил, умов розвитку комунікативних якостей учнів, які б давали можливість якомога швидше опанувати професійною майстерністю.

Комунікативні якості є предметом дослідження О.О. Бодалева, Волкової, М.С. Кагана, О.О. Леонт'єва, А.В. Мудрика та інших. Науковці стверджують, що розвинута особистість має володіти комунікативними якостями, які надають їй можливість відчувати повноту життя, творчо ставитись до своєї діяльності, бути компетентною людиною у стосунках з іншими людьми, розуміти їх внутрішній світ, мотиви вчинків, прагнення до взаємодії. Виходячи з цього, метою статті є аналіз шляхів та засобів формування комунікативних якостей учасників дитячих хореографічних колективів.

Спілкування є одним із найважливіших факторів виникнення, розвитку та закріплення пізнавальних інтересів у підростаючого покоління. Спілкування не тільки самостійна сфера життєдіяльності дітей, але й сфера в якій визначаються цінності, установки, мотиви вибору діяльності, що, в свою чергу, грає важливу роль як у особистісному, так і професійному становленні.

Мистецтво хореографії як сфера емоційної культури особистості визначається, на наш погляд, рівнем розвинутої комунікативних здібностей його учасників. Уміння переживати різноманітні відтінки таких почуттів, як жаль, тривога, хвилювання, співчуття, радість від успіхів інших складають з одного боку емоційну культуру особистості, з іншої – є виявленням комунікативних якостей. “Мене завжди хвилювало, – писав Сухомлинський В.О., – чи вміє мій вихованець, зустрівшись з людиною, відчути, що у нього неспокійно на серці, що той переживає потаємне горе? Чи вміє підліток прочитати в людських очах горе, відчай? Я вчив хлопців і дівчат прислухатися до слів старших, читати в їх очах думки і почуття, приймати близько до серця все, що хвилює, бентежить” [2: 402].

Тому людина, як суб'єкт емоційної культури, взаємодіє, пізнає навколишній світ, розвиває і поглиблює свої відносини з ним. У комунікативній діяльності відбувається також самопізнання і самореалізація особистості, розвиток її духовності.

Розвиток комунікативних якостей учасників дитячих хореографічних колективів ми роздивляємося з двох позицій: розвиток комунікативних здібностей і розвиток особистісних якостей, які дають можливість більш глибоко відобразити сутність хореографічного мистецтва.

Комунікативні здібності особистості проявляються за рахунок реалізації у індивіда трьох напрямків спілкування: комунікативної – засоби передачі інформації (мови письмової та усної, жестах; міміці та ін.); інтерактивної – спосіб та прийоми психологічного впливу і

активної взаємодії в спільній діяльності; перцептивній – у міжособистіснім сприйнятті, оцінювання і взаємопорозуміння людей.

Задля виникнення та становлення комунікативних якостей учнів необхідні певні педагогічні умови, які будуть сприяти формуванню та вдосконаленню цих якостей. Однією із складових цього процесу є створення мовного простору учнів, визначення педагогічних вимог до мовної культури учнів.

Зрозуміло, що мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоствердження його особистості. “Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв’язати різні педагогічні завдання ...” [1: 58].

Так, одним із таких завдань і є навчити учнів у повній мірі користуватись професійною лексикою, чітко та повно вибудовувати відповіді.

Проблема вербального спілкування є особливо важливою в хореографічних колективах. На жаль, професійна специфіка мистецтва хореографії не дає можливості педагогу протягом уроку поспілкуватись з кожним учнем особисто і надати йому можливість вимовити свою думку чи побажання з приводу якої-небудь ситуації. Але необхідність педагогічного втручання в процес формування мовленнєво-професійного запасу учня вочевидь.

У методиці викладання хореографії акцентується практичний метод засвоєння матеріалу, тоді як мовленнєвий метод взаємодії з учасниками хореографічних колективів менш поширений. Ми вважаємо, що при виконанні тієї чи іншої комбінації опора тільки на м’язову, іноді емоційну пам’ять, не забезпечує свідомо правильного виконання рухів і як результат знижує виконавську майстерність, не сприяє, в цілому, розвитку емоційної культури.

Для того, щоб запобігти подібні процеси під час проведення практичних занять, учень повинен формувати лексичний запас, який базується на французькій мові. Розуміння змісту назв певних рухів та вправ надасть можливість учням більш виразно, образно та методично виконувати завдання.

Словарна робота, тобто вивчення франкомовних термінів, – це не просто запом’ятовування, а й вибудовування асоціативного ряду, який спирається на прямий переклад назви руху, чи містить пряму вказівку дій необхідних для виконання певного руху.

Так, наприклад, “pas de chat” – в перекладі з французької мови означає “котячий крок”. Сам рух в деякій мірі, тільки образно, передає пластику та характер кішки. Але для запам’ятовування і виразного виконання, знання змісту назви руху дуже допоможуть у подальшому засвоєнні матеріалу.

Другим прикладом так званої дієвої характеристики рухів можна назвати “rond de jamb par terre”, що означає “коло ногою по підлозі”. До цього можна віднести ще й такі рухи:

Jete – кидок;

En l’air – у повітрі;

Grand – великий;

Frappe – бити.

Асоціативна характеристика:

Fondu – таючий;

Fouette – сікти;

Pas foilli – відсікати, пересікати;

Balancoire – гойдалка.

Вербальна комунікація – це умова усвідомленості хореографічної дії. Якщо учень розуміє поставлені завдання, адекватно коментує свої дії під час виконання рухів, враховує змістовне навантаження вправи, тоді з’являється і усвідомленість у виконанні всієї композиції. А якщо виконання відбувається на рівні почуттів та репродукції, то сама по собі комбінація залишається без особистісного відношення до виконаного.

Одним із методів формування вербальної комунікації в учнів хореографічних колективів може бути включення вербальних елементів у концертні номери: вірші, пісенні

фрагменти і т.і. Наприклад, у хореографічній замальовці “Господиня гарна” танцювальна композиція вибудовується за рахунок переплясу та переспіву дівчат та хлопців, які спілкуються не тільки танцювальною лексикою, а й через пісенні рядки.

Дівчата: “Казав мені милий, щоб зварила борщик.

А я не зварила, бо не митий горщик”.

Хлопці: “Мене мати породила,

Два городи поділила.

Гуляю я! Гей! Гуляю я!”

Психологічна функція мовлення на уроці тісно пов’язана з функцією комунікативною і створює “умови для забезпечення психологічної свободи, вияву індивідуальної своєрідності” [1: 62].

Забезпечення розвитку особистісних якостей учасників хореографічних колективів надає можливість впливати на рівень емоційної культури, що, в свою чергу, виявляється в емоційно-чуттєвому прояві задуму хореографічного твору.

Ми вважаємо, що спрямованість взаємодії педагога з учнями на розвиток емпатичних стосунків учасників колективу є важливою умовою розвитку комунікативних якостей. Щоб легко вступити в контакт потрібно відчувати іншу людину, усвідомлювати результати своїх дій у спілкуванні, тобто мати здатність сприймати і розуміти іншого.

“Емпатія – співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, що його переживає інша людина, і відповідний вплив свого розуміння цього почуття” [1].

У колективі між учнями це може виникнути тільки в разі єдності вимог учителя та обов’язковості їх виконання для всіх учнів однаково. Відповідальність та дисциплінованість з обох боків як педагогічної, так і учнівської. “Вживлення” в почуття іншої людини забезпечить суб’єкт-суб’єктні стосунки у взаємодії, надасть можливість прагнути до позитивних результатів у творчій діяльності.

У хореографічному колективі забезпечення емпатичних стосунків між учасниками колективу та викладачем може розвинути до розуміння та вирішення суто професійних завдань. Це і виразне втілення образу персонажу, переживання за розвитком драматичних подій танцювальної композиції та вміння щиро проявляти свої почуття на сценічному майданчику.

Необхідним чинником у формуванні емпатичних стосунків у хореографічному колективі можуть бути всі виховні заходи – це і дні іменинників, посвята в хореографи, вшанування випускників, проведення ювілейних свят та інше.

Виходячи з вищесказаного, ми доходимо до таких висновків: організація цілеспрямованої діяльності щодо розвитку комунікативних якостей учасників хореографічних колективів передбачає усвідомлення специфіки хореографічного мистецтва як спілкування виконавця з глядачем. Оптимальним шляхом розвитку комунікативних якостей є засоби спрямовані на розвиток особистісних якостей дітей, які є складовою емоційної культури особистості, а також формування комунікативних здібностей за рахунок реалізації професійного спілкування.

Розвиток розглянутої проблематики потребує розробки відповідних методичних рекомендацій керівникам хореографічних колективів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
2. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 5-ти т. / Редкол.: А.Г. Дзеве́рин (пред.) и др. – К.: Рад школа, 1979. – Т. 3. 1980. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – 719 с.

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКА ЗАСОБАМИ СКУЛЬПТУРИ**

*У статті розглядається метод метаморфоз об'єму у процесі скульптурної діяльності дітей.*

*The article is devoted to the method metamorphosis of volume during the process of children's sculpture activity.*

Цілеспрямоване формування творчої активності особистості – важлива умова гуманізації навчально-виховного процесу, що передбачає повагу до людини, урахування її індивідуальності, пізнавальних, творчих потреб, нахилів та інтересів. Орієнтація на творчість – головна умова створення системи гуманістичного виховання, що дозволяє сформувати незалежну, вільну, яскраву, самобутню особистість. Залучення учнів до розуміння змісту та сукупності мистецтва повинно здійснюватись шляхом особистісно-емоційного сприйняття художньої інформації. Саме через це досягається духовно-моральне й естетичне виховання особистості учня, пробудження в його душі добрих почуттів, чуйності, здатності до співпереживання. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема творчої активності особистості залишається однією з найактуальніших. Тому, виховання творчої активності особистості можна розглядати як найважливіше завдання освіти в Україні.

Виходячи з цього, зазначимо, що метою статті є дослідження творчої активності молодших підлітків у процесі вивчення образотворчого мистецтва з використанням засобів скульптури.

Серед учених, які досліджували творчо-розвивальні можливості засобів образотворчого мистецтва в художній діяльності школярів, можна назвати П.О.Білецького, В.М.Вільчинського, І.П.Волкова, Л.М. Любарську, С.В.Коновець та ін. Звернення до цього питання знаходимо в роботах російських учених Б.Неменського, В.С.Кузіна, М.М.Ростовцева, Л.Г.Савенкової, Б.П.Юсова та ін. Проблеми розвитку творчого потенціалу особистості засобами скульптури розглядали А.С.Голубкіна, В.В.Єрмолінська, Н.М.Ісупова, О.С.Красноголовець, О.С.Щипанов та ін.

Результати аналізу дисертаційних досліджень та праць учених щодо вивчення питання творчої діяльності дитини засобами скульптури засвідчили, що нині немає цілісного системного підходу до цієї проблеми. Дослідження свідчать про можливість значного вдосконалення педагогічної методики формування творчих можливостей молодших підлітків засобами скульптури.

Одним із ефективних засобів образотворчого мистецтва у формуванні творчої активності молодшого підлітка є скульптура.

Скульптура відноситься до пластично-просторового мистецтва і має свої специфічні особливості, які не притаманні іншим видам образотворчого мистецтва. Образна мова скульптури проявляється в динаміці пластичних мас. Ця динаміка і є її мова, як в живопису – колір, в графіці – лінія, в архітектурі – архітектоніка (конструкція). Це відчуття глибини форми та цілісного її сприймання, а також, відчуття відношення маси, співвідношень частин і цілого, пропорційності та чуття пластики, узгодження переходу однієї форми в іншу, характер обробки поверхні. В її розпорядженні справжня маса з реальною тривимірною формою, яка має матеріальну вагомість [4: 9]. Також ліплення сприяє розвитку відчуття композиції. Хоча це можна за аналогією знайти в графіці та живопису. Але композиція в скульптурі значно відрізняється від останніх. Скульптура тривимірна, її можна розглядати з різних (багатьох) точок зору. У круглій скульптурі художні образи будуються на відміну від живописних та графічних у просторі. Глядач повинен весь час змінювати точку зору, постійно рухатися, щоб сприйняти художній образ у всій повноті. Скульптор впливає на



глядача суттю обрисів, бо в процесі руху навколо скульптури, обриси форм змінюються на його очах [1: 83]. Просторова взаємодія має суто предметні співвідношення, в яких предмети постають не в об'єднанні, а у зіставленні, єдність постає у співіснуванні, а не просто як єдність. Потрібно враховувати оточуючі предмети, інтер'єр, природне середовище. Зуміти побачити предмет не лише в його відношенні до інших предметів, але й вірно оцінити його, побачити в перспективі. Тобто знайти дійсне місце предмета серед інших, а не те, що здається. Отже скульптор має знайти уособлення, персоніфікацію явища, на відміну від того, що зображує живописець [4: 9]. Ліплення сприяє розвитку здібності переопрацьовувати об'єкти оточуючого світу в свідомості в образну форму. В цьому процесі приймає участь не лише зір, а й відчуття через дотик. Скульптурною творчістю можуть займатися люди позбавлені зору. Людина, яка ліпить, неначе бачить створені форми своїми пальцями. Її чуйні руки сприймають такі нюанси рельєфу на створюваній формі, що оком їх не помітиш. Скульптура порівняно з "площинними мистецтвами" наділена більшими можливостями пізнання та наслідування реальних форм, бо вона відтворює тривимірні об'єми в трьох вимірах [1: 83]. Відтворити в скульптурі художній задум достатньо просто вірно відобразити той чи інший об'єкт, виразити своє відношення до зображуваного. Художній образ у скульптурі є наслідком художнього аналізу скульптора як відображення його інтересів, потреб, що виражаються в його творчій позиції. З'являються асоціації, нові зміни думки, тобто відхід від стереотипів.

Одним із завдань на сприймання скульптурного твору може бути її сприйняття через дотик. Учню пропонується навпомацки спробувати уявити вигляд скульптурного зображення та спробувати відтворити спочатку описом, потім моделюванням з будь-якої пластичної маси. Розплющивши очі, порівняти свою модель з оригіналом. Подумати, які метаморфози в уяві сталися у процесі сприйняття скульптури на дотик і чому? Можливий варіант, коли після сприймання скульптури на дотик, прибрати її, та відтворити свої відчуття тільки-но "побаченої" форми. Це завдання має багато варіантів. Кругла скульптура хоч і не рухома, але її можна порівняти з мистецтвами кінетичними, танцями, пластикою [1: 84]. Отже, метаморфози, які виникають у процесі сприймання скульптури під час руху навколо неї, спонукають дитину до творчого вияву в скульптурній діяльності.

Скульптур також викликає емоційні переживання, хоча вона переважно позбавлена барвистості, зате більше діє формою, лінією, фактурою. Естетичне сприйняття дійсності передбачає таке художнє освоєння як вміння бачити, емоційно відгукнутись та усвідомити красу, естетичні якості різноманітних явищ природи і тваринного світу та об'єктів діяльності людини: міст і сіл, будинків і квартир, її зовнішнього вигляду. В оновленні бачення світу і відбувається творча роль мистецтва як одного з видів творчої діяльності людини.

Заняття скульптурою, як і іншими видами образотворчого мистецтва, виховують естетичний і художній смак дітей, закладають основу для їх подальшої діяльності в різних суспільних та виробничих сферах життя. Людина з розвинутим художнім смаком відрізняється великими здібностями і творчими навиками від тих, у яких ці якості не розвинуті. Самостійні досліди в творчо-скульптурній діяльності активно сприяють розвитку навиків пошукової роботи, фантазії та уяви. В процесі долучення дітей до художньо-практичної діяльності особливе місце займають розвиток образного мислення та образне відображення дійсності. Пошук моменту набуття виразності образу вирішується в завданні активного перетворення форми, а не просто ліплення (відтворення) конкретного предмета, виробу тощо. Навчання скульптури потребує вивчення основних знаків, які відповідають сутності форми, її конструкції. В основі предметного, природного світу лежать прості форми: куля, циліндр, конус та яйцевидна форма з її внутрішньою динамікою, яка являється основним формомодулем як природною універсалією, що є найбільш поширеною у живому світі на відміну від кулі, яка не має внутрішньої динаміки і символізує нейтральність до простору навколо неї та статику. Трансформація кулі в яйце надає формі рухливості, активності, направленості. Яйцеподібну форму можна змінювати шляхом заміни деталей навколо основної форми. Метаморфози з формою, що стаються внаслідок додавання різних

деталей чи витягування їх з цілої форми, що слугує основою для створення образу, надають динаміку у творчий процес. Завдання дітям на відношення до зображуваного добре розглянути на прикладі ліплення тварин та птахів, де формомодуль “яйце” є узагальнюючим елементом структури форми тіла, споріднених образів [4: 51].

Анімалістичний жанр у скульптурі привабливий для дітей. У ньому добре відтворюється гармонія об'ємів, пластики (у розумінні досконалості рухів живих істот) [1: 115]. Завдання з анімалістичної скульптури впливають на формування бережного ставлення підлітків до “братів наших менших” через відтворення пластики руху тварини, фактури вовни, вияву її характеру за допомогою форми носа, вух, лап, хвоста.

Працьовитість важлива для скульптурної творчості, оскільки ліплення потребує великої напруги сил, довготривалої та скрупульозної роботи над твором, волі та цілеспрямованості. Заняття ліпленням та скульптурою надають можливість підліткам оволодіти навиками роботи з різноманітними матеріалами та інструментами, якими користуються в різних видах трудової діяльності. Художній характер скульптурної праці привчає дітей творчо працювати та мислити. Заняття скульптурою розвивають чуття матеріалу і пластичної форми, удосконалюють окомір та тренують здібність до тонкої ручної праці. Художня продукція дітей може знаходити своє реально-практичне застосування в оформленні приміщення, театральних постановках, різних святах, виготовленні подарунків, прикрас, ужиткових виробів та інше.

У повсякденному житті людина на кожному кроці стикається з потребою діяти творчо, створювати щось нове, чого раніше не було. Для цього потрібні особливі властивості розуму – спостережливість, вміння порівнювати та аналізувати, комбінувати, знаходити зв'язки і залежності, закономірності і т. ін. Поряд з круглою скульптурою, призначеною для огляду з усіх боків, існує рельєфне зображення, в якому третій вимір скорочений, умовний. Рельєф займає проміжне положення між круглою скульптурою та зображенням на площині. Композиції фігур розгортаються вздовж площини, що слугує і технічною основою зображення й одночасно тлом, що дозволяє відтворювати в рельєфі пейзаж і багатofігурні сцени. Такий органічний зв'язок із площиною являється особливістю рельєфу [3: 1].

Рельєфна композиція “Підводні таємниці” спрямована на узгодженість форми та кольору. Пластика форми риб, водоростей у русі постійно змінюються. Спостереження за цими змінами дає можливість дитині відчувати ритм у природі та використати його для ілюзорного відтворення руху в рельєфі за допомогою перетікання однієї форми в іншу. Кольоровий пластилін сприяє визначенню кольору в скульптурі. Колір у ній не претендує на те, щоб суперничати з реальними барвами природи. Він використовується як засіб впливу на емоційну сферу, наближається до декоративного зображення кольорів реального світу. На відміну від живопису, де колір є зв'язком між формою та середовищем, відображає ознаки об'єкту, його властивості [4: 18].

Ліплення передбачає опанування елементарними художньо-естетичними компетентностями у різних видах скульптурної діяльності та сприймання об'ємних форм, зокрема мистецьких та навколишньої дійсності. Скульптурна діяльність як творчість характеризується образністю, виразністю та майстерністю створення задуму. Творчість – це завжди прийняття оригінального, нового, неповторного рішення, здібність вийти за межі буденного, знайти істинне вирішення тої чи іншої проблеми. Шаблонність мислення, механічне повторення чужих думок та досягнень, копіювання дійсності чи художніх творів сприяють лише розвитку навиків механічного відтворення та набуття технічного досвіду. Продуктивна творчість відбудеться лише за умови активного проникнення художника в характер відображуваних явищ, асоціативне осягнення світу. Отже, важливим є розвиток емоційної сфери, чуттєвості, творчого складу розуму та уяви. Особливе значення для розвитку творчого мислення має відвідування художніх музеїв, творчих майстерень художників, виставок дитячої творчості, перегляд кінофільмів про видатних митців. Споглядання творів мистецтва викликає певну естетичну насолоду, дає радість, задоволення, розвиває почуття краси, підвищує художню культуру дитини.

Крім загальноприйнятих матеріалів скульптури у роботі з дітьми велике місце посідає застосування “нескульптурних”, таких як соломка, дріт, папір, кора та інших. Кульки суцвіття реп’яхів мають хорошу чіпкість. Каркас із дроту, обліплений ватою, суцільно покривають такими кульками. Виходить цікава фігурка якої-небудь тваринки з виразною фактурою. Такі скульптурні декоративні етюди, створені в співпраці з природою, розвивають творче, художнє сприйняття оточуючого світу [8: 249, 250].

Робота в об’ємі формує просторово-пластичну (візуальну) компетентність, яка виражається у вмінні виокремлювати складові у предметах комбінованої форми, геометризованого абстрактного сприйняття форми, користуватися виражальними можливостями скульптури.

Процес ліплення розвиває художньо-образну компетентність, що виявляється в мисленні скульптурними категоріями, тобто відчуття маси, ваги, форми та їхній зв’язок із оточуючим середовищем і використання можливостей формотворення та образотворення у здійсненні оригінальних творчих задумів, вираженні емоційно-сміслового задуму об’ємної композиції, за потребою користується кольором.

Скульптурна діяльність формує художньо-практичну компетентність у процесі використання різноманітних технічних та художніх прийомів, матеріалів для передачі реальної форми предметів в об’ємі, здійснення емоційно-сміслового задуму в композиції засобами скульптури, розуміння художньо-виразних засобів скульптури.

Ключем до успішного навчання скульптурній діяльності підлітків є розуміння його психології, врахування його загального розвитку. З’являються нові мотиви для навчання, пов’язані з розширенням знань, потрібних умінь та навичок, які дозволяють займатися цікавою роботою, самостійною творчою працею. Дітей даного віку відрізняє підвищена пізнавальна та творча активність, вони завжди намагаються пізнати щось нове, чомусь навчитися, при цьому робити усе по-справжньому, професійно як дорослі [6: 227]. Процес зміни у мотивації творчої активності молодшого підлітка, пов’язаний із виходом на перший план внутрішніх мотивів. У цей період психофізичних змін у підлітка проявляється немотивована агресивність, неадекватність реагування на ситуацію, нігілізм [2: 16]. Отже, – це не тільки період труднощів та протиріч, але й час реалізації та розширення різноманітних можливостей зростаючої людини.

Різноманітні завдання на трансформацію негативних емоцій забезпечується завданням, яке спрямоване на створення прекрасного, нового образу, який наповнено позитивними емоціями. Одним із прийомів такого перетворення може бути “руйнування” старого образу, що перетворюється у новий художній образ. У такий момент саме слово “руйнування” співпадає зі станом негативно настроєного підлітка. Співпадіння поставленого завдання зі словом і внутрішнього стану в період емоційного пригнічення дитини надасть можливість вчителю індивідуально спрямувати діяльність учня. Спонукає творчий процес підлітка методом метаморфози одного образу на творення нового, тобто, навчити його змінювати свій настрій на позитивний. Потрібно акцентувати увагу молодшого підлітка на суттєвому, новому, на тому, що надає роботі оригінальність. Такий підхід до завдання сприяє досягненню гармонії між активністю та творчістю, направлене на перетворення деструктивних емоцій у конструктивні вирішення. Робота з пластиліном, матеріалом який можна м’яти, скручувати, витягувати, згинати та виконувати інші технічні прийоми, сприяє поступовій зміні емоційної сфери підлітка у процесі “руйнації-творення” однієї форми у іншу. Метод “метаморфоз” об’ємів схожий на прийоми роботи в мультиплікації. Підліток відчуває свою значущість уподібнюючись художнику-мультиплікатору. Динамізм завдання добре проявляється у роботі в парах, мікрогрупах. Цікавим є знаходження в довільно стиснутому долонями шматку глини, в якому потрібно знайти образ природних утворень, тварини чи птаха та інше, з яким є можливість погратися та створити об’ємну композицію. Цей метод сприяє розвитку імпровізації в роботі, самостійного свідомого моделювання просторової композиції.

Розвитку творчої активності у процесі образотворчої діяльності сприяють завдання креативного типу:

Так у процесі сприймання творів скульптури можна застосувати:

- метод “оживлення”;
- інверсії, який полягає в переставленні місцями фігури та тла зображення, або в обертанні його частин навколо осі симетрії (зворотна симетрія) [7: 70].
- інсталяції і перформансу, в якому можна продемонструвати скульптурні композиції засобами театралізації;
- роздум про те, що може тримати в руці “Афродіта Мілоська” Агесандра? Про що розмовляють “Пігмаліон і Галатея” Е.Фальконе. Через реконструкцію руху “Дискобола” Мірона спробувати визначити, яке композиційне рішення скульптора надає Дискоболу рух тощо [5: 117];
- серед трьох скульптур визначити дві, що не відносяться до античних, які зі скульптурних зображень рельєфні тощо.

Отже, проведене дослідження дає можливість зробити наступні висновки:

1. Для більш дієвого впливу на учнів під час вивчення образотворчого мистецтва пропонуємо використовувати у скульптурній діяльності:

- переведення площинного зображення з репродукції в об’єм;
- створення образу за мотивом сюжету твору митця (картини, скульптури, керамічного виробу);
- виготовлення моделі об’єкту за уявою (яблуко, глечик, хатка тощо);
- застосування різноманітних інтегративних технік, таких як гіпсографія, сграфіто, естампаж, де поєднуються скульптура та графіка;
- рекомбінування уявлень й наявних знань та вмій, заміщення одних елементів іншими та їх зміщення відносно один одного.

2. Використання різноманітних вправ, коли потрібно змінити форму об’єму, побачити в ній якийсь образ, доповнити цей образ до виразності, що в повноті характеризує його, сприяють закріпленню навичок швидкого реагування на ті чи інші події, вирішення нестандартних ситуацій.

3. Креативність методу метаморфози заключає в собі як освітні, так і виховні цілі. Скульптурна діяльність на зміну форми зображуваного, сприймання об’ємних форм (скульптура, мала пластика, кераміка) цим методом надає підліткам можливість емоційно переживати бачене і давати йому свою оцінку позитивну чи негативну.

Однак застосування даної методики не вичерпує усіх аспектів проблеми й подальшого вивчення потребують питання пов’язані із використанням художніх засобів, матеріалів, технік скульптури, що уповноті розкривають індивідуальність молодшого підлітка, спонукають виявляти творчу активність, формують ідейно-моральні установки тощо.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Білецький П.О. Мова образотворчих мистецтв. – К.: Радянська школа, 1973. – 127с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4 (Педология подростка: 5-243с.).
3. Ермолинская В.В. Основы понимания скульптуры. – М.: Искусство, 1964. – 56 с.
4. Красноголовец О.С. Основы скульптуры: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 171 с.
5. Мистецтво: Підруч. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, О.А.Комаровська, І.В.Руденко: За заг. ред. Л.М.Масол. – К.: Генеза, 2006. – 208 с.
6. Немов Р.С. Психология. Книга 2. – М.: Владос ИМПЭ им. А.С.Грибоедова, 2001. – 602 с.
7. Пасічний А.М. Образотворче мистецтво. Словник-довідник. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2003. – 216 с.
8. Щипалов А.С. Юным любителям кисти и резца. – М.: Просвещение, 1981. – 415 с.

## **ВПЛИВ МУЛЬТФІЛЬМІВ НА ГРОМАДЯНСЬКУ СВІДОМІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті висвітлюється роль мультиплікаційних фільмів у процесі формування громадянської свідомості молодших школярів. Аналізуються проблеми, що породжені неоднозначним, суперечливим характером сучасної мультиплікації. Пропонуються концепція і основні складники методичних дій, спрямовані на розвиток громадянських почуттів, культури в свідомості дітей.*

*The article outlines the role of cartoons in the process of formation of civil consciousness of junior schoolchildren. The article analyses the problems which is the result of different, discrepant description of contemporary art animated cartoon. The article proposes the conception and the main components of methodical actions, directed to the development of civil senses, culture in the consciousness of junior schoolchildren.*

*Постановка проблеми.* Сучасна перебудова українського суспільства вимагає формування у молодого покоління не тільки суто ділових якостей, але й громадянської свідомості та активності. Наукові дослідження у сфері мистецтва доводять, що на формування громадянських ідеалів дітей суттєво впливають засоби кінематографу. Кінематограф завжди чутливо реагував на зміни в цінностях і свідомості людства. Саме тому є підстави стверджувати, що анімаційне кіно, до якого належать мультиплікаційні фільми, також ретранслює найновіші зміни, тенденції в культурі, мові, поведінці людей.

Катастрофічне забруднення українського телепростору закордонною відеопродукцією день у день робить свою недобру справу, знищуючи у свідомості маленьких українців почуття приналежності до своєї нації, загальнолюдські пріоритети, викоринюючи ті зерна гуманності, які ще з давніх-давен заклали в наші серця славетні прадіди. Тому сьогодні актуальним є питання вивчення, прогнозування та корекції наслідків впливових дій мультфільмів та їх героїв на громадянську свідомість молодших школярів.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Дбаючи про підвищення ефективності процесу виховання молодших школярів, чимало вітчизняних науковців (І.Бех, Н.Бібік, І.Зязюн, М.Красовицький, В.Кремень, О.Киричук, Н.Косарева, В.Кузь, В.Оржехівський, А.Розенберг, О.Сухомлинська, К.Чорна) розглядали різні його аспекти та напрями. Особливу увагу вони звертали на громадянське виховання, яке повинно забезпечити формування громадянської свідомості дитини, розвиток у неї відповідних почуттів і переконань, а також вироблення звичок поведінки, що базуються на повазі до національної історії, культури, мови, традицій; прагнення до справедливості, чесності, відповідальності; патріотизму, любові до України.

Суттєве значення в ході формування громадянської свідомості дітей вчені надають засобам мас-медіа, у структурі яких провідну роль відіграє телебачення. Серед розмаїття телевізійної продукції варто виділити мультиплікаційні фільми. Проблема впливу мультиплікаційного кіно на психологію і свідомість молодших школярів іще достатньо не досліджена.

*Мета статті* – проаналізувати вплив анімаційного кіно на формування громадянської свідомості молодших школярів.

*Виклад основного матеріалу.* Анімаційне кіно є особливо дієвим засобом впливу на молодшого школяра, бо немає дітей, які б не любили мультфільми та не дивились їх практично щодня. Психологічна структура дитини, її ціннісна орієнтація, когнітивні процеси перебувають у стадії формування і є надзвичайно чутливими до зовнішніх впливів. Мультиплікаційні фільми дуже подобаються дітям завдяки легкості сприйняття, яскравості, розважально-веселому характеру, чіткості характерних рис улюблених героїв. Саме через

них, нарівні з вихованням, дитиною можуть засвоюватися базові шаблони поведінки у соціальних відносинах, основні цінності людства (добро, милосердя, справедливість, любов тощо), формуватися провідні риси громадянської свідомості, патріотичні почуття, що згодом матимуть вирішальний вплив на все подальше життя дорослої особистості.

Якщо пригадати вітчизняні мультфільми або діснеївські повнометражні стрічки ХХ століття (наприклад “Король Лев”, “Бембі”, “Красуня і Чудовисько”, “Мулан” та інші “ери докомп’ютерної мультиплікації”), то вони несли потужний заряд добра, людяності, співчуття, любові, взаємодопомоги та взаємоповаги, мужності та честі – все те, що дійсно є загальнолюдськими цінностями.

Нинішнє анімаційне кіно для дітей нерідко справляє двоїсте враження. З одного боку, сучасні мультфільми спираються на новітні комп’ютерні досягнення. В них зустрічаємо чимало оригінальних, дотепних ситуацій і колізій. З другого боку, мультфільми помежів’я ХХ-ХХІ століть, як і переважна більшість кінематографічної продукції цього періоду, пропонують жорсткі лінії сюжету та експансивну стилістику. Сучасні мультфільми зазвичай тримаються на виявах агресивності. Так, мультсеріали на кшталт “Мікі-Маус”, “Том і Джеррі”, “Качині історії”, “Черепашки-ніндзя” не мають відчутного виховного навантаження, оскільки в них “біль та бійку перетворили на основний елемент комедії, прибравши при цьому кров, надавши кумедність травмі та ліквідувавши можливість смерті – тобто, знищивши реалістичність наслідків показуваних дій” [1].

Змінюється і мова мультиплікаційного кіно для дітей. Вона втрачає поетичність, ліричність, джерельну чистоту, що були властиві вітчизняній художній мультиплікації 1960-80 років і орієнтується на занижену лексику, яка активно представлена в сучасному кінематографі.

Усе це необхідно враховувати у процесі розгляду проблеми впливу сучасного мультиплікаційного кіно на свідомість і поведінку дітей. Безперечно, вплив такої мультиплікації теж є неоднозначним. Нинішніх молодших школярів приваблюють динамічність, емоційна насиченість, подієва яскравість, певна феєричність та екзотичність сюжетів, локальних ситуацій, дійових осіб, що цілком узгоджується з ментальністю сучасної доби. Водночас вектор поведінки і свідомості такого анімаційного кіно спрямований на формування психології молодших школярів, уявлення про те, що конфліктність, брутальність, агресивність, і навіть жорстокість можуть бути етичною нормою. Це може призвести до вироблення негуманістичних, а то й антигуманістичних переконань у тому, що сучасна особистість може бути носієм болю, жорстокості, зла, і в цьому полягає покликання сучасної людини.

У 1928 році У.Шорт (директор Національного центру вивчення кіно у США) займався проблемою впливу кінематографа на дитячу психіку. Він створив авторитетну дослідницьку групу з 19 психологів, педагогів і соціологів, котра протягом чотирьох років (1929-1933) проводила систематичне дослідження. Результатом цієї роботи став висновок: на поведінку та ціннісні орієнтації дітей анімація з елементами насильства здійснює негативний вплив. З цією точкою зору частково не погоджувалась незначна кількість учених цього проекту (Г.Блумер, П.Хаузер), переконаних у тому, що демонстрація злочинності та насильства особливо відчутна тільки в тому середовищі, де послаблений вплив інститутів сім’ї, школи, церкви та сусідства.

У 1955-1956 роках ученим Х.Хіммельвейтом в 5-ти великих містах Англії було проведено чергове дослідження з даної теми, яке не виявило ніяких негативних наслідків впливу анімації із стилістикою насильства на поведінку дітей. До аналогічних висновків дійшли вчені США та Канади (У.Шрем, Дж.Лайл, Е.Паркер) в 1958-1960 роках. Згідно результатів їхньої дослідницької роботи встановлено: якщо у дитини не спостерігається схильність до агресії, якщо її люблять та поважають в сім’ї, школі, громаді, то імітація нею насильства, побаченого на екрані, практично виключена.

Нова активність у дослідженні впливу екранного насильства виникла у 70-ті роки ХХ століття. На той час США захопила хвиля правопорушень та різноманітного криміналу. У

1968 році було створено Національну комісію з вивчення причин насильства та його попередження, яка дійшла висновку, що перегляд фільмів з елементами насильства збільшує вірогідність агресивної поведінки. У 1969 році при Міністерстві охорони здоров'я США було створено Науково-консультативний комітет з метою більш детального аналізу впливу демонстрації насильства на суспільство. Висновок комісії шокував Америку: фактом став безпосередній зв'язок між насильством на екрані та насильством у житті, і компанії, що демонструють інформацію з елементами насильства, несуть відповідальність за асоціальні дії своїх глядачів, а особливо дітей. У 1977 році трьома телекомпаніями США (ABS, NBS, CBS) було пред'явлено обвинувачення в "інтоксикації" через сцени насильства 15-річного мешканця Маямі, який убив 83-річну сусідку. Суд виніс рішення на користь телебачення. Хоча висновки комітету не вплинули на рішення суду, проте суспільний резонанс був сильний. І вже у 1980 році другий Науково-консультативний комітет, який проаналізував сотні досліджень констатував, що насильство на екрані призводить до насильства у реальному житті [2].

Наш аналіз мультиплікаційного кіно кінця XX – початку XXI століть свідчить також про те, що анімація не порушує таких важливих для суспільства (в тому числі для дитячої свідомості) проблем, як формування громадянської культури і почуттів, не спрямована на те, щоб асоціювати дитячу індивідуальність в коло соціумних питань, інтересів, суспільно-корисної діяльності.

З появою ж комп'ютерної анімації, а також мультиплікації у стилі "Гей, Арнольд!", "Невгамовні", "Південний парк", "Джиммі-нейтрон", "Трансформери", "Черепашки-ніндзя", "Сімпсони", "Дак Доджерс", "Оггі та Кукарача", "Сандокан – тигр Малайзії", "Монстри" відбувається багатовимірне руйнування цінностей, викривлення уявлень про взаємовідносини між людьми і навіть спостерігається втрата людського й образу людини. Систематичне пропонування з телеекранів різних моделей монстрів спроможне спотворювати ідеали краси і гармонії в людині ще з дитячого віку.

На думку дослідника К.Гринька, на сучасній стадії розвитку мас-медіа за активної участі засобів телебачення (репортажів та новин, кіно та мультфільмів, розважальних телепередач) відбувається цілеспрямований негативний вплив на ще несформовану психіку дитини, зміна функціонування її когнітивних процесів, вбудова асоціальних моделей поведінки, прищеплення елементів чужого менталітету [1].

Перегляд таких мультфільмів свідчить про те, що в них відсутня проблематика, пов'язана з громадянським вихованням, з підготовкою дитини до участі у життєдіяльності громадянського суспільства. Вони носять переважно-інтригуючий характер і не передбачають включення дітей у розв'язання різноманітних аспектів, пов'язаних з становленням, функціонуванням громадянського суспільства. Інакше кажучи, цінності сучасної мультиплікації для дітей нерідко не відповідають запитам, потребам і викликам сьогоднішньої школи, яка покликана насамперед озброїти учнів знаннями та вміннями, необхідними для виховання активних громадян, здатних жити у світі, який постійно змінюється й ускладнюється. Оволодіння знаннями і вміннями відбувається в ході різноманітної учнівської діяльності. Перегляд анімаційного кіно на даному етапі розвитку суспільства став одним із видів діяльності молодших школярів, який займає більшість їх вільного часу [3].

Останні дослідження доводять, що у віці від 6 до 18 років середньостатистична дитина проводить перед телевізором два з половиною безперервних роки (на 45% більше часу, ніж вона проводить у школі). Протягом тижня в середньому дитина проводить перед телеекраном майже 26 годин [3; 5].

Важливо також відзначити ту обставину, що серед мультфільмів, які демонструються на провідних українських каналах ("ІСТV", "Новий", "ІНТЕР", "1+1" тощо), час від часу реактуалізуються вітчизняні мультфільми 1960 – 80 років ("Ну, постривай!", "Як козаки в футбол грали", "Жив-був пес", "Бременські музиканти", "Пригоди Незнайки"), але в більшості переважають мультиплікаційні стрічки США та Західної Європи.

Зміст і концепції телепередач, які дивляться діти, далеко не завжди відповідають потребам процесу формування гармонійної особистості. Тому на думку американських учених, перед учителями стоїть важке завдання: змагатися з “телевізійним магнітом” [3:76].

Ці вчені пропонують конкретні практичні методи використання популярних телепередач (у тому числі й мультфільмів), для вдосконалення і поліпшення навчально-виховного процесу. Вони виділили сім груп основних умінь і навичок, яких мають набути учні в процесі перегляду телепередач: сприймати і використовувати пізнавальну та іншу інформацію, отриману з телепередач; вчитися оцінювати зображену у телепередачах ситуацію; вміти прийняти рішення; виробити судження; навчитися спілкуватися, співпрацювати з іншими для досягнення спільної мети; навчитися захищати та поширювати власні інтереси і цінності [5].

Варто усвідомлювати, що анімаційне кіно без участі інших соціокультурних чинників не спроможне сформулювати перелічені уміння і навички, а лише може допомогти це робити. Тут потрібні час і терпіння. З іншого боку, мета анімації – розважати, постійно підтримувати глядацький інтерес і увагу різними засобами (візуальними, емоційними і слуховими), що нерідко уповільнює розвиток цих умінь і навичок. Унаслідок дитина не може оволодіти будь-якими із наведених вище вмінь і навичок, пасивно сидячи перед екраном і реагуючи тільки на візуальні та звукові образи, які постійно змінюються.

Усвідомлюючи негативний вплив анімаційного кіно на формування у особистості громадянської свідомості, вчителі початкових класів обирають різні методи і форми боротьби з цим згубним явищем. Насамперед, це бесіди зі школярами та їх батьками, спрямовані на забезпечення контролю за якістю і кількістю доступного ефірного часу; втілення в практику роботи заходів, у процесі яких відбувається перегляд дітьми певних мультфільмів та їх аналіз.

Учителям треба пам'ятати, що перегляд мультиплікації є захоплюючим заняттям для школярів. Тому конструктивним кроком стала б організація такої діяльності, що була б пов'язана з інтересом до анімації і сприяла формуванню рис громадянина. З цією метою варто залучати дітей до ознайомлення з громадською думкою про культуру мультиплікаційних стрічок, розвивати в них уміння і навички вираження власної точки зору, вчити їх створювати усні журнали, проводити дискусії з ситуацій, представлених у мультфільмах, диспути “Як би вів себе ти на місці героя?”, вчити створювати власні мальовані мультфільми, в яких би висвітлювалось минуле українського народу, звичаї, традиції, обряди тощо.

Досліджуючи проблему впливу телеіндустрії на дітей, спробуємо зробити компаративний аналіз класичних вітчизняних та сучасних американських мультфільмів. Для цього скористаємося інтерпретаціями й оцінками характеристиками, висловленими в інтернет-просторі Наташею Туполенко (<http://h.ua/story/27525/>):

- “Ну, постривай!” – добрі кумедні образи героїв Вовка та Зайця за допомогою прийомів гумору та сатири наглядно показують дітям, що буває з тими, хто намагається заподіяти шкоди іншому. І хоча цей мультфільм має переважно розважальний характер, все ж дидактичні елементи чітко простежуються майже в кожній серії. Розглянемо, наприклад, епізод, коли Вовк на новорічному вечорі хотів схопити Зайця й тим самим зруйнувати дітям свято. Усі зусилля негативного персонажа виявилися марними – він був осоромлений перед глядацькою аудиторією й ні з чим пішов додому.
- На противагу цьому творінню майстрів телебачення протиставимо славнозвісний американський мультфільм “Том та Джеррі”. Тут головними дійовими особами є кіт Том та мишеня Джеррі. За великим рахунком, ідея цього мультфільму майже ідентична тій, яка властива мультсеріалу “Ну, постривай!”, але автори увели в мультфільм чимало серій, що можна віднести до жорстоких.
- “Кіт Леопольд” – мультсеріал, де на тлі жорстокого ставлення мишей до kota з гумором і душевною пластичністю проводиться ідея мирного співіснування. А



гасло кота Леопольда “Хлоп’ята, давайте жити дружно!” стало крилатим виразом. У цьому мультфільмі є вияви чорного гумору, але вони настільки легкі та невимушені, що ця стрічка прийшлася до смаку дітям різних вікових категорій, і, що найголовніше, стала вираженням одвічних гуманістичних цінностей.

- “Оггі та Кукараччі” – сучасний американський мультфільм, який дуже схожий на “Кота Леопольда” за своїм задумом: розбишаки таргани не дають спокою коту. Все б нічого, але є одне “але”: незвичне зображення персонажів та підвищена жорстокість роблять мультфільм протипоказаним для дітей молодшого шкільного віку, оскільки поведінка персонажів цієї стрічки може викликати розлади дитячої нервової системи.
- “Життя в Простоквашино” – мультфільм, де сюжет розвивається навколо звичайної московської родини. Автори цього проекту не випадково вводять у сюжет стрічки образи тварин, що надає цьому анімаційному фільму якостей твору, де не лише зображуються міжродинні стосунки і соціальні відносини в цілому, але й докладно розглядається проблема “батьків та дітей”.
- Чи не одним із найпопулярніших сучасних мультфільмів, що відображає життя звичайної американської родини, є “Сімпсоні”. Ось уже понад 20 років діти та дорослі майже всього світу спостерігають за чудернацькою сімейкою Сімпсонів. Вона складається з голови сімейства Гомера, який ненавидить працювати і просто обожає сидіти перед телевізором з пляшкою пива “Шур”, його дружини Мардж (уособлює в собі образ звичайної домогосподарки, чудової матері), а також дітей: Барта, Лізи та Меггі. За період показу мультсеріалу чимало критиків висловили свої “за” та “проти” щодо цього анімаційного проекту. Чи не в один голос вони стверджували, що мультфільм погано впливає на дітей, дезорієнтуючи їх свідомість, руйнуючи моральні засади, які вони вже мають, і заважають формуватися новим. Справді, частково можна погодитися з негативним аспектом “Сімпсонів”, але не треба відкидати ті моменти, які цілком відповідають позитивним. Якщо заглибитися в сюжет та зробити певні психологічні спостереження, можна легко помітити повчальність цього мультсеріалу. Адже тонка іронія зображення актуальних нині проблем показує глядачам причини та наслідки виникнення тієї чи іншої ситуації. Це говорить про багатоплановість проекту, але також дає підстави наголошувати на тому, що мультфільм створений не для дітей дошкільного та шкільного віків, а для аудиторії, якій за 18. Не зайве додати, що в Україні цей серіал демонструється музичним каналом “М1” з українським перекладом. Наразі українською озвучено серії набагато вперед.
- Звісно, порівнювати “Життя в Простоквашино” та “Сімпсонів” на перший погляд безглуздо, оскільки американська та радянська ментальність суттєво відрізнялися. Проте не можна не помітити, що ці два серіали покликані показати життя всередині суспільств (якщо брати конкретніше – родини), наголосити на його проблемних зонах, створити ґрунт для роздумів над вчинками людей [4].

Проведене нами дослідження показало, що сучасна українська анімація на телеканалах практично відсутня. А якщо інколи і демонструється, то майже не представлена мультиплікацією останніх років. Український кінематограф та анімація нині переважно не працюють на дитячу аудиторію. І це варто вважати не тільки культурною та розвивальною, але й виховною проблемою.

Сутність нашого підходу до проблеми впливу сучасної мультиплікації на молодших школярів полягає в тому, що необхідно з допомогою художніх образів анімації формувати життєву позицію і думки дитини, її цінності й форми поведінки, готувати її до життєдіяльності в громадянському суспільстві.

Мультиплікаційні фільми мають збагатити сімейне життя дитини та зблизити членів її родини, сприяти їхній солідарності з іншими сім’ями та громадами, з суспільством у цілому, створити можливості для підвищення рівня знань кожного члена родини, сприяти

моральному, патріотичному та інтелектуальному розвитку особистості. Від цього певною мірою залежить і майбутнє соціуму, макросуспільства в якому ми живемо.

*Висновки.* Оскільки анімаційне кіно є невід’ємним складником повсякденного життя кожної дитини, то зусилля вчителів початкових класів, батьків, школи, громади мають бути спрямовані на пошук шляхів нейтралізації негативного впливу мультиплікації. У зв’язку з цим педагоги повинні використовувати різні форми, методи, прийоми роботи з батьками; залучати дітей до компаративного аналізу вітчизняних та іноземних мультфільмів; спрямовувати роботу на використання мас-медіа як інструменту педагогічного впливу на учнів у процесі формування їх громадянської свідомості. Ця проблема є дуже багатогранна і потребує подальших досліджень за такими напрямками: використання мультиплікаційного ряду під час уроків та позаурочній діяльності в початковій школі; класифікування мультиплікаційних фільмів за їх впливом на дитячу особистість; вивчення емоційно-ціннісної реакції молодших школярів на різні концепції мультиплікаційного кіно.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гринько К. Інформаційно-психологічна агресія як різновид інформаційно-психологічного впливу. Аналіз форм і засобів здійснення у інфопросторі України та стратегії протидії. – Режим доступу до журн.: <http://pinchukfund.org/storage/students/works/2008/271.doc>.
2. Салюк Д., Черезова І. Вплив екранного насильства на формування агресивної поведінки підлітків // Збірник наукових праць студентів Бердянського державного педагогічного університету (частина II). – Бердянськ: БДПУ, 2005. – 163 с. – Режим доступу до журн.: [http://www.bdpu.org/scientific\\_published/Students\\_publications2/01](http://www.bdpu.org/scientific_published/Students_publications2/01).
3. Слюсаренко Н., Мороз Н. Телебачення як засіб формування моральної особистості // Молодь і ринок. – 2005. – № 3 (13). – С.74-78.
4. Туполенко Н. Все починається з телевізора, або як вберегти дитину від мультиків // Інтернет-видання “ХайВей”. – Режим доступу до журн.: <http://h.ua/story/27525/>.
5. “Meeting the Standards. Social Studies Readings for K-6 Educators” edited by Mary E. Haas and Margaret A. Laughlin.

**УДК 37.035**

**Н.М. Степанова**

### **СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА СТАРШОКЛАСНИКА”**

*У статті на засадах демократичних цінностей аналізується сутність поняття „політична культура старшокласника” як члена громадянського суспільства української держави.*

*The article analyzes the essence of political culture of senior pupils as members of the civic Ukrainian society on the basis of democratic priorities.*

*Постановка проблеми.* Демократичні процеси українського державотворення посилюють увагу суспільства до політики, її форм, методів і засобів реалізації, сприяють більш активному включенню громадян у політичний процес. Пріоритетною ознакою громадянського суспільства є реальна участь громадян у управлінському процесі та контролі за діяльністю органів державної влади. Демократичність політичного режиму в державі значною мірою визначається саме станом політичної культури її громадян.

Отже, процес становлення і розвитку України як правової держави з демократичними цінностями й стабільним суспільним життям актуалізує проблему формування політичної культури як українського суспільства в цілому, так і кожного громадянина зокрема.

Школа як осередок освіти і виховання має сприяти розвитку демократичної політичної культури, формуванню громадянської компетентності, політико-правових знань, політичних умінь, гідності та відповідальності молодого покоління, усвідомленню й

визнанню ними демократичних принципів життя та пріоритету прав людини. Виховання політичної культури старшокласників є важливим компонентом демократичних перетворень в освіті, тому що звертається до проблем побудови системи, яка встановлює єдині „правила гри” для всіх учасників навчально-виховного процесу. Таким чином, виховання політичної культури старшокласників набуває надзвичайної актуальності.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблемами вивчення та аналізу феномену політичної культури займалися такі сучасні дослідники та науковці, як М.Білик, С.Бовтач, М.Головатий, І.Жадан, Т.Зубро, О.Кисельова, С.Кисельов, В.Ребкало, С.Рябов, О.Толочко, М.Хилько та ін. У своїх роботах автори звертаються до вже запропонованих трактувань поняття політичної культури, розглядають її з різних аспектів політичної системи та суспільних взаємовідносин. Проте на сьогодні залишається малодослідженою проблема запровадження особистісно орієнтованих технологій виховання політичної культури молоді.

*Метою даної статті* є визначення сутності поняття „політична культура старшокласника” як члена громадянського суспільства.

*Виклад основного матеріалу.* Це поняття є похідним від таких базових дефініцій, як „культура” і „політика”.

Культура (від лат. *cultura* – „догляд”, „освіта”, „розвиток”, „успадковувати”) – термін для означення алгоритмів людської поведінки і символічних структур, які надають цій поведінці сенсу і значущості [6: 299]. Культура як явище відрізняється складністю і багатоплановістю. Тому у сучасній науці нараховується декілька сотень визначень цього поняття. Деякі з них широко відомі: культура – це сукупність досягнень людства; це інтегральний образ, що об’єднує науку, освіту, літературу, мистецтво, мораль, уклад життя при визначальній ролі світогляду та ін. [4: 8, 12]. У культурі дістали вираження спосіб людського буття, міра інтеріоризації суб’єктами нагромадженого людством досвіду, традицій, цінностей і механізми реалізації їх на практиці [11: 313]. У таких визначеннях міститься посилення на соціальне забарвлення цього феномену: це форми і способи комунікації людей, соціальна пам’ять людства, нормативно-спадкове програмування суспільної поведінки людей, характеристика типу суспільства або певної стадії його розвитку, єдність людських дій, відносин і установ, які забезпечують соціальну стабільність [5: 17].

Сучасне розуміння культури у контексті соціальної історії розглядає її як систему життєвих орієнтацій людини. Якщо спробувати їх згрупувати за прикладними сферами, то можна виділити такі основні форми культури, як „матеріальна культура”, „духовна культура” і „культура людини” або „культура особистості” [5: 19].

Якщо матеріальна культура створює і задає рівень життя суспільства, формує матеріальні запити людей і пропонує засоби їх задоволення, духовна – створює особливий світ цінностей, формує і задовольняє наші інтелектуальні та емоційні потреби, то культура самої людини – це міра узгодженості волі й свідомості особи із вищими законами природи [3: 89]. З огляду на те, що носіями культури є конкретні люди, доцільно вести мову про культуру особистості.

Український вчений О.Костенко, формулюючи натуралістичну концепцію „культури людини”, доходить висновку, що спеціальним видом такої культури є „соціальна культура особи”, яка інтегрує:

- політичну культуру людини;
- економічну;
- правову;
- моральну тощо [3: 109].

Поняття „культура” характеризує також особливості свідомості, поведінки, діяльності людей у конкретних сферах життя суспільства, в тому числі і політичному.

Значною мірою культура пов’язана із сферою політики, де визначається її зв’язок із історією, моральністю, гуманістичними засадами суспільства, ідеологічними процесами тощо.

Термін „політика” походить від давньогрецького „politike” і означає мистецтво здійснювати спільні справи, співіснувати з громадою, управляти державою. Політологами ця дефініція розглядається як засіб узгодження інтересів різних соціальних груп, підпорядкування їх спільному началу, досягнення загальнозначущих цілей [7: 20-21]. Отже, політика узгоджує багатоманітні індивідуальні та групові інтереси в суспільстві, забезпечує їхню єдність. Це специфічна сфера людської діяльності, в якій виявляються відмінності інтересів різних соціальних груп; ці інтереси стикаються, протиставляються чи збігаються; відбувається безпосереднє зіставлення позицій і пошук способів, які можуть призвести їх до повного компромісу та узгодженості [8: 17]. У цьому процесі відбувається також певна субординація різних інтересів, підпорядкування їх началу, яке є найбільш значущим, а, отже, і обов’язковим для усього загалу [8: 18]. Таким чином зберігається єдність і цілісність розширеного суспільства.

У демократичному суспільстві політика розглядається як засіб організації, підтримання певного порядку, узгодження інтересів спільнот, верств, груп; встановлення їх динамічної рівноваги, можливого за даних історичних умов способу вирішення соціальних суперечностей. Демократизація політичного життя держави передбачає:

- здійснення заходів взаємного впливу та протидії у правових рамках;
- визнання (не лише декларативно, а й на практиці) народу, громадян джерелом влади;
- утвердження практики виборності державної влади;
- гарантоване включення громадськості у механізм влади, в процеси підготовки, прийняття і реалізації рішень;
- створення системи представницьких установ, які б відповідали реальній соціальній багатоманітності;
- набуття значущості суб’єктом політичного життя не внаслідок належності до певної верстви, групи чи класу, а саме через те, що він – особистість, громадянин, неповторний та унікальний член людської спільноти, носій і джерело влади [7: 24].

Отже, „політика” трактується науковцями як результат взаємодії людей щодо вирішення ними групових справ, досягнень спільних цілей, реалізація спільних інтересів. Таким чином, постає питання про місце людини як суб’єкта політики, визначення сфери її дій, співвідношення свободи і обов’язку у поведінці особистості, форм і методів залучення до політичного життя.

Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку про те, що політична культура включає відносно стійкі політичні уявлення, переконання, очікування та ідеали, орієнтації, моделі і принципи політичної поведінки, які проявляються у діях суб’єктів політичного процесу. Це одна із складових, особлива область культури, яка дає уяву про якість, „цивілізованість” тих подій, які переживає соціум.

У широкому смислі політична культура є невід’ємною складовою загальної культури людства, яка пов’язана з діяльністю соціальних верств у політичній сфері життя суспільства. Це такий спосіб діяльності соціальної спільноти у сфері політичних відносин, який відображає досягнутий рівень політичної активності та політичної зрілості суб’єктів.

На державному рівні політична культура інтегрує в собі культуру ставлення суб’єктів до політичної влади, культуру електорального процесу, культуру формування політичних і громадсько-політичних інституцій, культуру політичної свідомості та політичної поведінки.

У демократичному суспільстві політична культура спільноти відповідає принципам:

- плюралізму – визнання правомірності й прийнятності існування та здійснення будь-яких інтересів та цілей, що не суперечать правам людини;
- толерантності – визнання права на іншу думку; терпиме ставлення до інтересів і позицій інших сторін при загальній незгоді з ними;
- компромісу – готовності поступитися у чомусь заради досягнення згоди з іншими політичними силами, взаємної прийнятності намірів;

- консенсусу – взаємних поступок, згоди у головному при збереженні розбіжностей у другорядних питаннях [7: 26].

Проявами політичної культури на загальнодержавному рівні є культура електорального (виборчого) процесу, культура прийняття та реалізації політичних рішень та культура врегулювання політичних конфліктів.

У вузькому розумінні політична культура – це інтегрована якість політично свідомої особистості, яка може правильно орієнтуватись і визначати власну позицію у складних суперечливих політичних процесах, приймати відповідальні політичні рішення.

Сутність поняття „політична культура особистості” є сукупністю уявлень, цінностей та орієнтацій, пов’язаних із ставленням суб’єкта до політичної влади, політичної системи і дістає відображення у механізмах свідомої реалізації себе у політичному житті держави.

Особистість – носій політичної культури високого рівня – це громадянин демократичної держави, член громадянського суспільства, який усвідомлює демократичні цінності, відчуває і цінує свою свободу і власну гідність, здатний обирати пріоритети свого життя, має простір для такого вибору, спроможний демократичними способами захищати й відстоювати власні права і свободи, прогресивний демократичний розвиток своєї держави.

Таким чином, політична культура – це сукупність стійких компонентів політичних знань, політичної свідомості і політичної поведінки особистості стосовно складових політичної системи: інститутів влади, політичного режиму, головних політичних демократичних цінностей.

Діючи у сфері політики, людина керується тією системою ідей, цінностей, які закладені історичним досвідом певної нації [2: 6]. У Конституції України задекларовано необхідність розбудови нашої країни як суверенної, демократичної, правової та соціальної держави. Тому виховання політичної культури старшокласників має будуватися на провідних ідеях демократичного суспільства. Це система інтегрованих знань, оволодіння якими створює умови для формування та розвитку політичних цінностей, почуттів і умінь особистості.

Демократичний характер політичної культури учнів старших класів базується на визнанні суверенності особистості як абсолютної цінності; зобов’язанні не порушувати її прав і свобод; забезпеченні права вільно висловлювати свої думки і відстоювати свої інтереси.

Політичну культуру особистості старшокласника розглядаємо як складну динамічну систему, яка поєднує:

- політичні знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи функціонування громадянина у політичному полі демократичної держави;
- політичні чесноти – принципи, установки, цінності та якості, притаманні громадяниніві демократичного суспільства із високою політичною культурою;
- політичні вміння та досвід практичного застосування політичних знань, участі у соціально-політичному житті суспільства.

**Політичні знання** включають відомості про:

- сутність громадянського суспільства;
- систему прав людини як члена громадянського суспільства;
- типи держав, політичний устрій суспільства, механізми функціонування політичної системи та влади в Україні, процедури та механізми функціонування державних структур, порядок реалізації їхніх повноважень, апелювання до них, політичні організації та інституції, принципи, процедури й регламенти суспільної взаємодії, виборчу систему;
- особливості взаємодії органів державної влади і місцевого самоврядування та їх відповідальність перед громадянами;
- систему соціального забезпечення та соціального захисту;
- ефективні форми взаємодії з представниками владних структур та інших установ.

**Політичні чесноти** об’єднують:

- усвідомлення основних демократичних цінностей – свободи, справедливості, рівності можливостей, поваги до гідності й прав людини, відданості миру;
- усвідомлення пріоритету громадянських прав перед державними законами;
- усвідомлення себе як члена громадянського суспільства, причетності до життя країни;
- почуття власної гідності;
- впевненість у своїй спроможності впливати на політичне життя суспільства;
- лояльне і водночас вимогливе ставлення до влади;
- активна громадянська позиція;
- толерантність.

**До політичних умінь** особистості старшокласника відносимо наступні:

- орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, визначати власну позицію та робити свідомий вибір;
- захищати свої права, відстоювати власну думку;
- застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі та громадянському суспільству;
- використовувати засоби громадського впливу на владні структури;
- ініціювати громадську активність, виконувати громадянські обов'язки в межах місцевої громади та держави;
- ефективно спілкуватися, вести дискусію, брати участь у дебатах;
- застосовувати моделі поведінки, характерні для високої культури міжгрупових і міжособистісних стосунків;
- долати стереотипи, шовінізм, ксенофобію, расизм та нетерпимість, визнавати і приймати різноманітність, іти на компроміси заради громадянського миру і злагоди;
- застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, враховуючи як власні, так і інтереси інших громадян, представників певної спільноти, суспільства й держави;
- брати участь у саморганізації та самоврядуванні.

*Висновки.* Таким чином, автор доводить, що політична культура старшокласника є явищем багатограним і складним. Проте виховання цієї якості сприяє формуванню світоглядних орієнтацій особистості, виробленню власної стратегії життєдіяльності, самоідентифікації та самореалізації у політичній сфері суспільного життя.

*Подальші дослідження* варто вести в напрямках роботи зі старшокласниками щодо формування їх політичної культури, розробки методики розвитку політичної культури учнів, обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку політичної культури старшокласника.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Головатий М.Ф. Проблеми формування політичної культури молоді в контексті трансформаційних процесів в українському суспільстві // Політична культура і політичні партії в Україні: Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників / Кер. авт. кол. А.І.Комарова, О.М.Рудакевич. – К., 1997. – Т. 6. – С. 16 – 19.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інформаційний збірник МОН України. – 2000. – № 22.
3. Костенко О.М. Культура і закон – у протидії злу. – К.: Атіка, 2008. – 352 с.
4. Культурологія: теорія та історія культури / За ред. І.І.Тюрменко. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 368 с.
5. Подольська Є.А., Лихвар В.Д., Іванова К.А. Культурологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 392 с.
6. Політологічний енциклопедичний словник / За ред. Ю.С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна, В.П. Горбатенка. – К.: Генеза, 2004. – 736 с.
7. Політологія: Курс лекцій: Навч. посібник І.С. Дзюбка, В.Ф. Панібудьласка, Ю.С. Шемшученко та ін. / За заг. ред. І. С. Дзюбка. – К.: Вища школа, 1993. – 252 с.

8. Політологія / Ф.М. Кирилюк, М.І. Обушний, М.І. Хилько та ін.; За ред. Ф.М. Кирилюка. – К.: Здоров'я, 2004. – 776 с.
9. Соціологія: словник термінів і понять / За заг. ред. Є.А. Біленького та М.А. Козловця. – К.: Кондор, 2006. – 372 с.
10. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості і школа України // Шлях освіти. – 1999. – № 4.
11. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І.Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
12. Шведа Ю.Р. Політична система і проблеми гармонізації соціально-політичних відносин в Україні // Гуманізм та утвердження громадянського суспільства в Україні: Вісник Львівського університету. Серія сусп. наук. Вип. 32. – Львів, 1995. – С. 94 – 99.

**УДК 373.5.036:78**

**О.П. Філоненко**

## **ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА СУЧАСНІ МУЗИЧНІ УПОДОБАННЯ ПІДЛІТКІВ**

*Стаття присвячена висвітленню основних чинників впливу на сучасні музичні уподобання підлітків. Значну увагу приділено характеристиці музичного сприйняття з урахуванням вікових особливостей даної аудиторії. Підкреслено важливість бажання підлітка підпадати під вплив певного музичного твору.*

*The article is dedicated to interpretation of the main factors influencing the musical preferences of teenagers. Special attention is paid to the character of musical perception with taking into consideration the age peculiarities of this audience. Willingness of a teenager to be influenced by musical products is emphasised.*

У сучасних умовах посилення негативного впливу засобів масової інформації на духовний розвиток підростаючого покоління, послаблення позитивного впливу сімейного виховання зумовлює виникнення нової генерації молодих людей з неширими почуттями, гіпертрофованим прагматизмом та жорстко детермінованих у своїх судженнях примітивними утилітарними потребами. Негативні фактори, які зумовлюють катастрофічний процес руйнування духовності, нівелюють виховні можливості педагогічних інституцій різних рівнів. Пріоритетне місце в системі художніх переваг сучасних підлітків посідає музика, яка є могутнім засобом формування високорозвиненої творчої особистості. Метою нашої статті є розгляд основних чинників впливу на сучасні музичні уподобання підлітків. Актуальність проблеми зумовлена вищезазначеними змінами у сучасному суспільстві.

Діти засвоюють інформацію швидше і глибше, ніж дорослі, несвідомо змінюючись разом із змінами в інформаційному просторі суспільства. Те, що для зрілої людини не надто важливе, для дитини набуває дієвості і значущості. Підліток зі своїм бажанням спілкуватися з однолітками і прагненням ствердитися серед них не здатен зрозуміти і досягнути своїм незрілим розумом усю строкатість і суперечливість явищ і нормативів. Дитина, спираючись на безпосередній власний досвід спілкування і спостереження, приймає або відкидає канони і норми моралі. Якщо у молодшому віці дитина розрізняє “добре” і “погане” за власними фізіологічними реакціями, то в процесі онтогенезу вона вчиться розрізняти правильні чи неправильні форми поведінки, які закріплюються внаслідок позитивних чи негативних відгуків людей, того оточення, яке відіграє першочергову роль у процесі її розвитку [4: 13].

Як зазначають В. С. Мухіна, В. М. Нікітін, В. І. Петрушин, підлітковий вік – це найбільш короткий за астрономічним часом період, проте це величезний шлях у особистісному розвитку. В сучасному інформаційному суспільстві зростає прагнення підлітка бути дорослим, який володіє певним статусом і матеріальним статком. Підліток впадає в залежність від навіювального впливу спонукальної реклами, яка підкоряє його потреби; від знакових маніпулювань свідомістю та ін. Сучасний “підлітковий бізнес” не тільки не вирішує проблем підлітка, але, власне, поневолює його свідомість [4]. У цей період

дитина по-новому починає оцінювати свої відносини з батьками, що проявляється у поступовому відчуженні від родинного кола. Бажання бути особистістю зароджує потребу у незалежності. Проте, підліток ще не в змозі реально оцінювати самого себе, тому він шукає оцінку серед однолітків. Підліткові угруповання – це основне середовище впливу на цінності і смаки дитини [3: 345].

Спираючись на дослідження В. І. Петрушина, ми можемо казати, що рівень освіти, місце проживання, приналежність підлітка до певного неформального угруповання, статеві відмінності суттєво впливають на коло будь-яких його інтересів, в тому числі і музичних. Потреба підлітка у спілкуванні часто задовольняється на ґрунті музичних інтересів. Це призводить до того, що школярі, які входять до певного неформального угруповання, мають однакові музичні уподобання. Прагнення бути належним до групи однолітків, небажання залишитися в ізоляції зумовлюють сильний тиск на всі вільні прояви молодого людини, в тому числі і музичні уподобання. Той, хто не поділяє музичні інтереси певного підліткового угруповання, розглядається ним як “чужинець”. Це призводить до нівелювання, тобто стирання особистісних відмінностей у сфері музичних інтересів. Важливим є те, що не сам підліток обирає ту чи іншу музику, а лише група, до якої він хоче належати визначає його музичні переваги [5: 159]. Далеко не завжди така музика “повноцінна” у художньому розумінні.

Розглянемо, чому не найкращі взірці музичної культури знаходять такий величезний попит у підліткової аудиторії. По-перше, на уроках музики, покликаних формувати високий естетичний смак, діти можуть вивчати кращі музичні твори класичної, народної і сучасної естрадної музики. Але за той невеликий час, який виділено для уроків музики, вчитель може лише ознайомити з музичними еталонами, і то за умови, що школярі мають бажання і проявляють готовність зрозуміти запропоновані музичні твори. Натомість, засоби масової інформації, оточуюче музичне середовище пропонують легкі для сприймання, примітивні, розважальні кліше, які не потребують емоційних та розумових зусиль і засвоюються підлітками з радістю. Окрім того, самі батьки часто сприймають уроки музики як несерйозні, неважливі, які існують лише для розваги, що негативно впливає на статус даних уроків у сприйнятті підлітків. Лише невеликий прошарок суспільства і самі музиканти розуміють наскільки це важлива сфера. Отже, у школі часто спрацьовує таке розуміння “музика – це не серйозний предмет, а розвага”. Таке ставлення негативно впливає на дитину, яка тільки починає осягати складну систему взаємовідносин у суспільстві.

По-друге, окрім засобів масової інформації, досить суттєво впливає на формування музичних уподобань характер музичних смаків, що панують у родинному оточенні. Приналежність родини до певного суспільного прошарку визначає характер музичних уподобань, якість музики, яку слухають батьки та потребу у ній. Про високу музично-естетичну культуру батьків ми можемо казати лише тоді, коли їхні музичні сприйняття не обмежуються лише безпосередньо емоційним відгуком, а обов’язково включають осягнення художнього змісту того чи іншого музичного твору та розуміння його як суспільно значущого художнього явища. Відсутність усвідомленого музичного сприймання свідчить про низький, або початковий рівень розвитку художніх смаків і музичної освіченості як самих дітей, так і батьків [6].

Характерною особливістю підліткового віку є прагнення до незалежності від батьків, що в свою чергу, теж впливає на музичні уподобання. Таке бажання віддаляє підлітків не так від самих батьків, як від родинних стосунків, а саме – вікових обмежень дитинства. Відчуження від дорослих може здійснюватися в різних формах, в тому числі і в демонструванні неподіляння музичних смаків батьків. За даними Уінфрінда, коли батьки примушують дітей надавати перевагу власним музичним смакам, формується негативна установка, яку згодом складно змінити.

Прагнення підлітків бути рівними серед дорослих експлуатується у засобах масової інформації. Як відомо, у підлітковому віці починають формуватися сексуальні потяги, що характеризуються певною недиференційованістю і підвищеною збудливістю. Підліток може



легко збудитися під впливом сюжету або зорового сприйняття кінофільму, розповідей про сексуальні дії однолітка, власних фантазій [3: 376]. Зрозуміло, що в такій ситуації виникає внутрішній конфлікт між прагненням засвоїти нові для себе форми поведінки й заборонами (як зовнішніми – зі сторони батьків, так і власними внутрішніми табу).

Вседоступність, вседозволеність засобів масової інформації і доступ до мережі інтернет, спрямовані на підліткову аудиторію, пропагують дітям “безпечні” сексуальні відносини. В цьому відношенні підлітки з недостатньо розвиненим почуттям моральних заборон, бездуховні, інфантильні, розвинені фізично, проте нездатні надавати несексуальний вихід своїй енергії, найбільш підлягають сексуальним провокаціям з боку засобів масової інформації. Відповідно музичний шоу-бізнес, безпосередньо залежний від засобів масової інформації, випускає штучний, з музичної точки зору, продукт, який не формує естетичного смаку, а лише покликаний “відпрацювати” вкладені гроші. Культ оголеного тіла не тільки не “виходить з експлуатації”, а залишається одним із заохочувальних засобів комерційних музичних проєктів, які спрямовані саме на недосвідченого слухача і глядача, при чому музика, голос, і, власне, якість виконання посідає останнє місце. Яскравість форм відвертає підлітка від музичного сприймання, дитина, спостерігаючи за рухами “зірок”, перебуває у ейфорійному збудженні і перестає осягати як текст, так і музику. Підліток, стикаючись із першими статевими змінами, не встигаючи їх осягнути, агресивно атакується цими виконавцями. Згідно П. В. Сімонову, позитивні емоції, що виникають при прослуховуванні таких творів, сприяють появі потреби у їх повторному відтворенні. При чому потреба, задля свого вдоволення, вимагає збільшення впливу подразників на рецептори, тобто збільшення гучності [7: 135]. Отже, дитина стає залежною від тих емоційних станів, що викликані певним музичним “шедевром”.

Прагнення бути схожим на кумира змушує підлітка ідентифікувати себе з ним, дитина наслідує манеру співати, переймає репертуар, який зовсім не відповідає її життєвому досвіду і віковим потребам. Про це свідчать перші музичні спроби гри (найчастіше на гітарі у дворі) перед однолітками. Такі імпровізаційні “концерти” мають дуже обмежений репертуар, який найчастіше оспівує бажання мати сексуальні відносини. Моральний бік у цьому питанні свідомо оминається продюсерами, оскільки музичний шоу-бізнес потребує емоційно залежного глядача і слухача. Численні музичні канали, радіостанції випускають програми для підлітків, однак лише незначна їх кількість мають належне редагування і цензуру. Транслюються такі шоу – “Караоке”, “Дует із зіркою”, “Шанс” та багато інших, які не розвивають естетичного смаку, а лише підсилюють бажання прославитися. Якість музичної продукції значно впала. Підлітки, не маючи ще достатньо стійких музичних інтересів, не маючи великого музично-слухачького досвіду, хочуть взяти участь у цих програмах. Пастка прагнення стати зіркою відразу, без спеціального навчання, поглинає багатьох дітей. Сьогодні не важливо мати професійну музичну освіту – співати може будь-хто за гроші, які замінюють якість і професіоналізм. Дилетантство заповонило ефірний простір, і продовжує руйнувати художній смак підлітків.

Друковані видання пропонують рейтинги найбільш успішних, багатих та красивих музичних виконавців (“музичних” – знаходиться на останньому місці). Підлітки “проковтують” цю строкатість зовнішніх особливостей і мало уваги приділяють саме якості музичного конвейєру, який працює на комерційній основі. Більш важливим стає те, як виконавець виглядає, а не що він несе своєю творчістю. Як зазначалося вище, прагнення підлітків бути рівними серед дорослих експлуатується у засобах масової інформації ще і задля створення попиту на будь-який, навіть неякісний музичний продукт. Комерційний шоу-бізнес, поневолюючи свідомість підлітка, застосовуючи найбільш вражаючі прийоми, зміщує ціннісні акценти зі змісту на зовнішність. Зовнішня яскравість і музична невизначеність цих проєктів затримує розвиток музичного смаку підлітків, видаючи несправжню “позитивність”, фальшиву сексуальність, вульгарність за справжні цінності.

У неформальних підліткових угрупованнях формується своєрідний сленг (англ. slang) або аргю (фр. arg'о) – жаргонні слова або вирази, які, зазвичай вживаються людьми певних

професій або соціальних прошарків. Підлітки користуються сленгом у класах, у спортивних групах, на вулиці, а також у неформальних групах [3: 367]. Зміст сленгового “словника” часто складається з текстів пісень, що звучать у виконанні їх кумирів. Підлітки починають використовувати поетичні “шедеври”, особливо не думаючи про їх зміст. Мозок дитини припиняє фільтрувати зміст музичного продукту і лише бездумно поглинає яскравий, емоційно забарвлений звуковий потік. Підліток просто звекає до своєрідного низькоякісного “фонового опромінення”, музичне сприймання якого не вимагає інтелектуальної роботи. Зрозуміло, що недосвідчений слухач сприймає головним чином “зовнішній прошарок” музичного твору, тоді як для осягнення глибини музичного твору необхідно мати достатній рівень розвитку спеціальних музичних здібностей [5]. Цікавими є дослідження, які були проведені одним із сучасних російських учених – В.Кірюшиним. Науковець порівнював популярні у різні часи (як віки, так і десятиріччя) мелодії та твори. Він дійшов висновку, що найбільш примітивними, порівняно з попередніми сторіччями, є зразки музики популярних жанрів останніх десятиріч ХХ сторіччя, які написані обмеженою мовою і являють собою багаторазові неваріативні повторення нескладних мелодичних, гармонічних і ритмічних формул. Учений не відкидає справжніх музичних надбань, які створені за цей період, проте він зазначає, що їх популярність не виходить за межі вузького кола слухачів. Таким чином, з одного боку, попит на низькоякісну продукцію створює умови для її поповнення, з іншого боку – розповсюдження неякісного музичного продукту затримує розвиток підростаючого покоління і гальмує розвиток художнього смаку.

Слід вказати на діапазони музичних частот, які користуються попитом у підлітків. Популярною серед дітей цього віку є музика з превалюванням низьких частот. Завдяки експресивності, яка закликає своїми ритмами до руху, ця музика дозволяє підлітку включитися в заданий ритм і через тілесні рухи виразити свої неусвідомлені почуття. Численні дослідження (Б. Г. Ананьєв, В. М. Нікітін, Г. Уолтер) виявили, що музика здійснює на людину глибокий вплив на фізичному рівні – підсилює метаболізм (обмін речовин), зміцнює або послаблює мускульну енергію (Коуті, Менц), змінює дихання (Г. І. Тарханов), кров'яний тиск (І. М. Догель), дає фізичну основу для емоцій (Хайд, Тревес). Музика, особливо музичний ритм, викликає в організмі фізіологічні зміни, подібні реакціям, які виникають при сильному хвилюванні та афектах [3: 387]. Саме підліткова аудиторія найбільш сензитивна до музики. Ця категорія людей прагне сприймати музику на вищому абсолютному порозі чутливості. Звукові вібрації, поєднані з мерехтінням світлових потоків, які часто використовують при оформленні танцювальних залів, співпадаючи з альфа-ритмами роботи головного мозку (8-12 кол/сек), у деяких випадках можуть призвести до істеричних і навіть до епілептичних нападів. Але проблема не в тому, що темп і заданий ритм визначають загальний рух, а в тому, що підлітки концентруються за допомогою музики на цих психічних станах. Не сама музика є вирішальним фактором, а дитина, яка сприймає та переживає її, при чому не важливо, виконує вона музику сама чи слухає. Сам музичний твір не робить підлітка веселим чи сумним, збадьореним або пригніченим, збудженим чи спокійним. Проте музика здатна здійснити вплив настільки, наскільки дозволяє це сам підліток, до якого він у деякій мірі готовий. Так звана збуджуюча музика виводить із рівноваги лише ту дитину, яка сама хоче бути збудженою.

Таким чином, засоби масової інформації впливають на підсвідомість дітей, використовуючи яскраві і водночас примітивні музичні кліше, змушуючи підлітків бути емоційно залежними від запропонованих музичних творів. Вікові особливості підлітків зумовлюють прагнення дітей відсторонитися від нормативів дорослих і підштовхують їх до створення власних музичних пріоритетів у неформальних угрупованнях, які нівелюють особистісні музичні інтереси. Музика низьких частот, найбільш наближена до швидких темпів функціонування головного мозку, допомагає підліткам розчинитися у заданих ритмах і виявити несвідомі бажання. При чому бажання піддатися такому впливу музики виникає ще до її прослуховування. Належність дітей до більш культурних прошарків суспільства, де важливі інші цінності, має свій особливий позитивний вплив на музичні уподобання і

орієнтири. Статеві відмінності музичних інтересів у дівчат виявляються у потягу до слухання переважно мелодійної музики, а у хлопців – до “важкої”, “жорстко” ритмованої музики. Важливе місце набуває заохочення у розвитку естетичного смаку підлітка в сім’ї, що може бути більш детально досліджено у подальших наукових розвідках..

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бегбедер Ф. 99 франков/Пер. с франц. И. Волевич. – М.: Иностранка, 2005. – 395с.
2. Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. Слушать душой. – К.: “АДЕФ – Украина”. – 2002. – 200с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издат. центр “Академия”, 1999. – 456с.
4. Никитин В. Н. Телесно ориентированная и арт-терапия в работе с детьми и подростками (Культурологический подход). – К., 1997. – 160 с.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: Академ. Проект, 2006. – 400с. – (“Gaudemus”).
6. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста. Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С.37-42.
7. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 214с.

УДК 37.015.2:371.383(477.7)

А.Ф. Форостян

### ***ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА В СУЧАСНИХ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ХЕРСОНЩИНИ***

*У статті розкриваються основні аспекти естетичного виховання в середніх навчальних закладах міста Херсона та проводиться аналіз рівня впровадження нових дисциплін мистецького циклу, що спрямовані на підвищення загальної культури учнівської молоді.*

*In article tax main aspects aesthetic education in average educational institutions of the city Kherson and is conducted analysis degree introduction of new discipline bound with in the arts, this will allow to raise the general level of the culture schoolboy.*

Розвиток сучасної системи освіти, що спрямовано на вирішення питань євроінтеграції та залучення України до всесвітнього освітнього простору, визначається змінами у навчально-виховній роботі сьогоденної загальноосвітньої школи.

Внаслідок змін, що торкнулися процесу освіти, перед навчально-виховним процесом поставлені нові завдання, серед яких виділяють підвищення загальної культури сучасної молоді, залучення її до світових культурних цінностей, залучення особистості до загальнолюдських цінностей, набуття нею внутрішніх духовних основ шляхом інтеріоризації. На цій основі відбувається формування і розвиток здібностей людини до естетичного сприйняття та співчуття, його естетичний смак і уявлення про ідеал. Виховання красою і за допомогою краси формує не тільки естетико-ціннісну орієнтацію особистості, але і сприяє розвитку творчих здібностей, створенню естетичних цінностей у трудовій діяльності, у побуті, у вчинках і особливо у мистецтві.

На думку науковців, важливою складовою естетичного виховання є художнє виховання, яке використовує в якості виховного впливу засоби мистецтва, і дозволяє формувати та розвивати здібності людини у певних його видах – образотворче, музичне, вокально-хорове, хореографічному, театральному, декоративно-ужитковому мистецтвах тощо [1].

Виходячи з цього, метою статті є визначення загальних тенденцій розвитку естетичного виховання в сучасних середніх закладах освіти України.

Для більш детального визначення існуючих на сьогоднішній день тенденцій розвитку естетичного виховання в статті порушуються наступні завдання: визначити шляхи вдосконалення естетичного виховання в навчальних закладах освіти України; розкрити основні аспекти нормативної та варіативної частин навчально-виховного процесу в сучасній школі; проаналізувати стан впровадження освітньої галузі “Мистецтво” (Естетична культура) в навчальних закладах міста Херсона.

Отже, спираючись на філософські, культурологічні теорії та історико-педагогічний досвід плеядою вітчизняних науковців (І. Зязюн, О. Семашко, Л. Масол, Н. Миропольська та інші) проводиться робота щодо розробки та впровадженню більш глибокого художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, що відповідає існуючим у державі пріоритетам (гуманізація, гуманітаризація, демократизація та естетизація навчально-виховного процесу). Ураховуючи це, висловлюється думка про те, “що в світогляді естетичного універсалізму людство здобуде загальнокультурну парадигму освіти майбутнього. Серед різноманітних засобів впливу на дітей і молоді чи не найвищий виховний потенціал належить мистецтву з притаманними йому можливостями формувати свідомість і підсвідомість, інтелектуальну, емоційно-почуттєву та вольову сфери, моральне й навіть фізичне здоров'я людини. Мистецтво – це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний формувати не просто людину розумну, а й людину духовну” [6: 7]. Дана гіпотеза покладена в основу Національної державної комплексної програми естетичного виховання та Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, що узгоджується з положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні [5; 6].

Для визначення більш дієвого шляху оновлення та впровадження естетичного виховання в середніх навчальних закладах потрібно враховувати соціокультурні особливості розвитку регіонів України, а для практичного впровадження доцільно провести історико-педагогічні паралелі естетичного виховання учнівської молоді в південному краї.

Так, друга половина XIX – початок XX століття визначалась протистоянням державної політики в освітній і виховній галузях із представниками прогресивно налаштованої частини суспільства, які прагнули вдосконалити навчально-виховний процес і пристосувати його до потреб суспільства. Сьогодні також спостерігається протистояння масової культури, яка орієнтована на загальну аудиторію, задовольняючи потреби в спілкуванні різними засобами, та національно збагаченої місцевої соціокультури України.

Протидіяти засиллю масової культури можливо, лише виховуючи висококультурну, мислячу особистість, яка оволоділа мистецькими знаннями та набула певних мистецьких умінь і навичок, а також виробила власні естетичні почуття, смак, судження та цінності.

Спираючись на особливості сімейного виховання, сьогоднішня система естетичного виховання в навчальних закладах освіти передбачає: вивчення різних навчальних предметів; естетику праці й спілкування; позакласну та позашкільну роботу з естетичного виховання; самовиховання.

При детальному вивченні основних системних компонентів естетичного виховання, що існують сьогодні в порівнянні їх з історичним досвідом минулого, зазначимо, що під час розробки Державних освітніх стандартів України було науково обґрунтовано доцільність нової структури освітньої галузі “Мистецтво” (Естетична культура), яка охоплює всі роки навчання в загальноосвітній школі і забезпечує наступність, послідовність та цілісність змісту шкільної освіти [1: 5; 2: 7; 3: 2, 5 – 11]. Такого детального і послідовного вивчення мистецьких дисциплін у навчальній діяльності освітніх закладів не було з часів прийняття Статутів 1804 та 1914 – 1915 років Міністерством народної освіти Російської імперії.

На думку фахівців, дана галузь повинна формувати художньо-естетичну свідомість та організовувати художньо-естетичну діяльність, у результаті чого в особистості повинна

сформуватися система художньо-естетичних цінностей і художньо-естетична компетентність [1: 10; 8: 33].

Виходячи з поставлених завдань, запропоновано репрезентувати зміст шкільної мистецької освіти через виділення змістовних ліній, що дає змогу представити галузь в оптимальному обсязі, а цей зміст може бути реалізовано у контексті навчальних предметів та інтегрованих курсів, а саме, завдяки викладанню таких дисциплін, як образотворче мистецтво (малювання), музичне мистецтво (співи), синтетичні мистецтва (хореографія, театральне мистецтво, екранні мистецтва), художня культура, основи естетики [9: 11]. Інтегроване спрямування цих предметів забезпечує безперервний навчально-виховний процес, що характеризується логічним доповненням одного предмета іншим (табл. 1.).

Таблиця 1.

### Предмети художньо-естетичного циклу в змісті сучасної освіти

Предмети	I ступінь	II ступінь	III ступінь
Образотворче мистецтво	1 – 4 класи	5 – 7 класи	
Музичне мистецтво	1 – 4 класи	5 – 8 класи	
Художня культура		8 клас	9 – 11 класи
Основи естетики			12 клас
Театральне мистецтво		5 – 8 класи позакласні заняття	9 – 12 класи або гурток
Хореографія	1 – 4 класи допоміжні заняття фізкультури		
Екранні мистецтва		Окремо не	вивчається.

Так, при конкретній реалізації, художньо-естетичне виховання здійснюється на основі таких принципів, як демократизація та гуманізація, природовідповідність та культуровідповідність тощо. Ці принципи проголошено педагогами, вчителями, науковцями ще наприкінці XIX – на початку XX століття і були спрямованні на пристосування навчально-виховного матеріалу до потреб суспільства.

В останні роки виділяють нову групу принципів (регіональність, етнолокальність (краєзнавчий) та традиційність), що покликані, спираючись на досвід минулого, спроектувати художньо-естетичне виховання в кожному регіоні України, враховуючи його особливості.

При детальному огляді сучасної економічної, політичної та соціокультурної ситуації в регіоні, потрібно зазначити, що загальний спад виробництва, нестабільна політична ситуація, вплив масової культури на особистість та нехтування національними традиціями призвели до загального культурного занепаду суспільства України і південного регіону зокрема.

Законодавча база впровадження художньо-естетичної освіти і виховання в навчальних закладах була концептуально доведена і підтримана Міністерством освіти і науки України. На відміну від Міністерства народної освіти Російської імперії, яке керувалось загальними охоронними постулатами, сучасні виконавчі органи свою роботу узгоджують у контексті євроінтеграційних процесів.

Значна матеріально-технічна база сьогоденних навчальних закладів, пристосовані аудиторії, облаштована концертна зала прискорить процес упровадження всіх предметів естетичного циклу в навчальній та вихованій діяльності, на відміну від середніх навчальних закладів освіти другої половини XIX – початку XX століття, які за допомогою високої плати за навчання, дотацій з боку меценатів змушені були визначати пріоритетні напрями естетичного виховання.

Недостатня науково-методична розробка навчальних предметів з напрямку естетичного спрямування у другій половині XIX століття змушувала викладачів до творчого використання власних програм. На сьогоденньому етапі розвитку педагогічної теорії та

практики науково-методичне забезпечення знаходиться на доволі достатньому рівні. Чітка регламентація та програмне забезпечення визначає форми та методи естетичного впливу в сучасній середній школі, однак на пристосування до потреб певного регіону навчальних дисциплін відводиться лише 25% робочого часу викладачів. Хоча на місцях цей ліміт використовують не в повному обсязі.

Наприклад, такий предмет як “Художня культура”, що покликаний поглибити та розширити мистецькі знання учнів та залучити їх до світових культурних цінностей, було впроваджено у 2003 – 2004 навчальному році в п’яти школах Херсона (з 58 шкіл) як факультативне заняття (не враховуючи спеціалізовані навчальні заклади). Хоча в подальші роки спостерігається його впровадження у більшій кількості шкіл Херсона (таб. 2.).

Таблиця 2.

**Динаміка впровадження “Художньої культури”  
в Херсонських загальноосвітніх закладах освіти**

№	Навчальні роки	Загальна кількість	Факультатив	Варіативна дисципліна
1.	2003 – 2004	5	5	
2.	2004 – 2005	7	6	1
3.	2005 – 2006	7	6	1
4.	2006 – 2007	12	8	4
5.	2007 – 2008	15	9	6

У позаурочній та позашкільній роботі простежується виокремлення дисциплін мистецького напрямку. Так, інші предмети лише тільки впроваджують у деяких школах як експеримент: хореографію у вигляді ритміки, що викладається в перших класах (допоміжний засіб на уроках фізкультури). Театральне мистецтво використовується не в повному обсязі й має здебільшого самодіяльний (підготовка номерів) характер. Лише у 9 середніх навчальних закладах міста Херсона в 2006 – 2007 н. р. діяли театральні студії чи гуртки. Це негативно впливає на сприйняття та свідчить про однобічність процесу виховання. Постановка спектаклів відбувається лише в школах, де наявний певний рівень підготовки учнів та викладачів.

Зазначимо, що для викладання предметів художньо-естетичного циклу ще не створено належних умов у середньоосвітніх школах України, що зумовлює швидкість упровадження цих дисциплін у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл. Міністерством освіти України пропонується лише в 2009 році введення такого предмету як художня культура в усіх навчальних закладах держави [9]. Це надасть освітній галузі “Естетична культура” завершеної форми, що дозволить здійснювати естетичне виховання мистецькими засобами протягом усього терміну навчання.

Таким чином, можемо зробити наступні висновки: сьогодні в державі підготовлена нормативна база щодо покращення естетичного виховання за допомогою навчальних дисциплін; у результаті опанування учнями загальноосвітніх шкіл такої галузі, як естетична культура, вони не тільки набудуть певних знань, умінь та навичок, а й покращать загальний духовний розвиток особистості, складовими якого стануть творчі здібності, морально-етичне самовдосконалення, гуманістична світоглядна позиція і повага до інших культур.

Однак, сьогодні ще не створено належних умов для загального впровадження в навчальних закладах освітньої галузі “Мистецтво” (Естетична культура) у повному обсязі. Таким чином, потребують подальшого вивчення питання, пов’язані з підготовкою фахівців для даної галузі, інтеграція та покращення програм з дисциплін художньо-естетичного циклу тощо.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2003. – № 1 (2 січня). – С. 2–14.
2. Державні стандарти початкової загальної освіти // Освіта України. – 2000. – № 23 (7 червня). – С. 5–6.
3. Державні стандарти початкової загальної освіти // Освіта України. – 2000. – № 28 (12 липня). – С. 5–7.
4. Кияновский А.А., Санько С.Н. Вас приглашает школьный театр: Инсценировки по мотивам произведений мировой литературы. – Вып. 2. – Херсон: Айлант, 2001. – 164 с.
5. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури // Збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 5. – С. 2 – 25.
6. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Укладач: Л.Масол // Педагогічна газета. – 2001. – № 12 (90). – С. 6 – 7.
7. Програми для загальноосвітніх закладів України: Медіакультура. Художня культура. Зарубіжна культура. Зарубіжна художня культура / Уклад. Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 48 с.
8. Програми для загальноосвітніх закладів України: Художня культура. 10 – 11 класи / Уклад. Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська. – К.: Шкільний світ, 2001. – 95 с.
9. Програми для загальноосвітніх закладів. Художньо-естетичний цикл 5 – 11 класи / Відп. за вип. О.В. Корнілова. – К.: ІРПНЬ, 2005. – 240 с.

УДК 372.853

О.А. Черченко

### **ПОКАЗНИК ВЗАЄМОДІЇ І ЙОГО РОЛЬ В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ УЧНІВ З ФІЗИКИ**

*У статті розглядається проблема взаємозв'язку позаурочної та урочної роботи учнів з фізики. Вводиться показник взаємодії, який характеризує цей взаємозв'язок. Пропонується спосіб визначення показника взаємодії і його застосування в організації позаурочної роботи учнів з фізики.*

*In the article the problem of intercommunication afterlessons work and lessens work of students on physics. The index of co-operation, which characterizes this intercommunication, is entered. The method of determination of index of co-operation and his application is offered in organization of afterlessons work of students on physics.*

Економічний і культурний розвиток суспільства залежить від розвитку освіти і її ефективності. Необхідно звернути увагу на розвиток та ефективність шкільної освіти і ставити перед нею важливі завдання, які відображені в урядових документах [2; 3; 4; 6]. Важливе завдання стоїть перед вивченням фізики і розвитком відповідних знань, умінь і навичок, які є основою формування природничо-наукового світогляду, як складової загального світогляду учня і є орієнтиром у професійному самовизначенні. Ефективність розв'язання поставлених завдань залежить від багатьох факторів, одним з яких є врахування особливостей взаємодії шкільної освіти з іншими соціальними інститутами.

Історично обумовлено [1: 12], що найтісніша *взаємодія* повинна бути між шкільною та позашкільною освітою, яких об'єднує спільна загальна мета і яка в певній мірі визначає ефективність навчально-виховного процесу, зокрема з фізики.

Як показує практика й дослідження [1; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12], існують потенційні можливості взаємодії шкільної і позашкільної освіти з фізики в урочній і позаурочній роботі з метою підвищення якості освіти в цілому.

Мета статті – розглянути проблему взаємозв'язку позаурочної та урочної роботи учнів з фізики.

Проблема взаємозв'язку шкільної і позашкільної освіти з фізики в Україні має свою історію. Вона існує з моменту зародження і поширення позашкільля на її території [1: 12]. Із досліджень [1; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12] видно, що науковці в основному намагаються описати взаємозв'язок шкільної і позаурочної роботи з фізики через взаємодію вчителя і керівника та зміст занять. Зустрічається опис взаємозв'язку через зміст шкільної та позаурочної роботи учнів з фізики та форми її організації, або через певні спільні форми і методи її організації... На жаль, проблемі цілісного і системного опису взаємодії приділено мало уваги.

Певні особливості взаємодії відображені у класифікації позаурочної роботи *за місцем і спрямованістю керівника відносно неї* [13]: організація позаурочної (позакласної) роботи з фізики в школі вчителем фізики; організація позаурочної роботи з фізики в школі керівником з позашкільного закладу; організація позаурочної роботи з фізики в позашкільному закладі вчителем фізики; організація позаурочної роботи з фізики в іншому позашкільному закладі керівником цього закладу, де позаурочна робота певного виду має свої особливості взаємозв'язку з урочною роботою з фізики, яка виходячи із досліджень [1; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12], може забезпечуватись через взаємодію *вчителя і керівника; через відповідний підбір змісту урочних та позаурочних занять; вибір методів, форм, засобів організації урочних та позаурочних занять*. Таким чином, можна встановити взаємозв'язок урочної та позаурочної роботи учнів з фізики з іншими шкільними предметами, позаурочною роботою, навчальними закладами, виробничим процесом, громадськими організаціями, що в свою чергу підвищить ефективність навчально-виховного процесу в школі.

Для планування ефективності реалізації можливостей взаємозв'язку урочної і позаурочної роботи вводимо показник (інтегруючий показник), який характеризує цю взаємодію і відповідним чином зорієнтувати керівника у виборі відповідного змісту, форм, методів і засобів. У нашому випадку інтегруючий показник характеризується полярністю (шкільна і позашкільна освіта), а значення виражатись у відсотках, де основною умовою застосування і визначення показника є наявність полярності. Практична цінність його в тому, що він допомагає керівнику і вчителю зорієнтуватись у виборі певного змісту, форм і методів організації позаурочних занять з фізики.

На прикладі інтегрованого змісту мети, завдань та принципів [13] розглянемо механізм визначення значення показника взаємозв'язку. У змісті використовується термін “інтегруюча пара”, яка вказує на взаємозв'язок позашкільної та шкільної освіти і визначає ознаки певної позаурочної роботи, налагоджуючи таким чином взаємодію.

Під “інтегруючою парою” розуміємо пару елементів змісту мети, завдань або принципів, які відображають особливість шкільної (ш) і позашкільної (з) освіти, міра підсилення або послаблення яких залежить від групи факторів, що в подальшому визначає частоту застосування або спирання на них в організації позаурочної роботи з фізики [13]. Значення показника вказує на частоту застосування того або іншого елемента з пари, і на нього впливають певні фактори. Наші дослідження показали, що до них належать:

- *група факторів, які визначаються особистістю керівника*: фахові якості керівника, психолого-педагогічна підготовка, теоретично-методична підготовка, спрямованість на педагогічну діяльність;
- *група факторів, які визначаються особливостями вихованця*: інтереси дітей, вікові психолого-фізіологічні особливості, успішність учнів (вихованців), ставлення до навчання в школі і позашкільному закладі;
- *група об'єктивних факторів*: пріоритетність місця проведення, матеріальне забезпечення.

Кількість факторів, які стосуються особистості керівника, повинна співпадати з факторами, які стосуються особистості учня (вихованця). Така умова обумовлена врахуванням особистісно орієнтованого підходу в організації позаурочної роботи з фізики.

Визначимо характер впливу кожного фактора, який відображений у його змісті:

“Фахові якості керівника” – фактор, який визначає вплив особистості керівника і підсилює певний змістовий елемент мети, завдання або принципу інтегруючої пари,



результат якої впливатиме на формування змісту, вибір методів і форм організації позаурочної роботи з фізики. Під час організації позаурочної роботи більша орієнтація буде на змістові елементи, які відображають особливості шкільного навчання (вчитель фізики), або особливості позаурочної роботи (керівник позашкільного закладу).

“Психолого-педагогічна підготовка” – фактор, який визначає вплив особистості керівника і підсилює або послаблює певний змістовий елемент мети, завдання або принципу інтегруючої пари з урахуванням психолого-педагогічної підготовки керівника, результат якої впливатиме на формування змісту, вибір методів і форм організації позаурочної роботи з фізики. Рівень психолого-педагогічної освіти визначає підсилення або послаблення того або іншого елемента інтегруючої пари.

“Теоретично-методична підготовка” – фактор, який визначає вплив особистості керівника на підсилення або послаблення певного змістового елемента мети, завдання або принципу інтегруючої пари із урахуванням теоретично-методичної підготовки керівника, результат якої впливатиме на формування змісту, вибір методів і форм організації позаурочної роботи з фізики. Більша теоретично-методична підготовка в організації шкільної або позашкільної освіти з фізики визначає підсилення або послаблення того або іншого елемента інтегруючої пари.

“Спрямованість на педагогічну діяльність” – фактор, який визначає вплив особистості керівника і підсилює або послаблює певний змістовий елемент мети, завдання або принципу в інтегруючій парі, своїм особистим ставленням до педагогічних обов’язків і відношенням до шкільної і позашкільної освіти.

“Інтереси дітей” – фактор, який визначає вплив групи учнів (вихованців) (особистості усередненого учня) на міру підсилення або послаблення певного змістового елемента мети, завдання або принципу в інтегруючій парі, сформованими на даний момент інтересами різного змісту. Тобто, зміст сформованих інтересів групи учнів орієнтує керівника на підсилення або послаблення того або іншого елемента інтегруючої пари, який допоможе організувати цілеспрямований процес формування інтересів. Вони будуть сприяти активізації учнів у навчально-виховному процесі в шкільній і позаурочній роботі, зокрема з фізики.

“Вікові психолого-фізіологічні особливості” – фактор, який визначає вплив особистості учня (вихованця) на підсилення або послаблення певного елемента мети, завдання або принципу в інтегруючій парі, належністю до певної вікової групи, яка характеризується певними фізіологічними і психологічними особливостями. Врахування цих особливостей орієнтує керівника на підсилення або послаблення того або іншого елемента інтегруючої пари, який активізує навчально-виховний процес і робить його психічно і фізично комфортним.

“Успішність учнів” – фактор, який визначає вплив групи учнів (вихованців) на підсилення або послаблення певного елемента мети, завдання або принципу в інтегруючій парі, загальною успішністю в школі на даний момент. Тобто, загальна успішність групи учнів (вихованців) орієнтує керівника на підсилення або послаблення того або іншого елемента інтегруючої пари, який активізує навчально-виховний процес, підвищуючи таким чином їхню загальну успішність.

“Ставлення до навчання” – фактор, який визначає вплив особистості учня (вихованця) на міру підсилення або послаблення певного елемента мети, завдання або принципу в інтегруючій парі, сформованим суб’єктивним ставленням до процесу навчання в шкільній і позашкільній час на даний момент. Тобто, певний рівень позитивного або негативного ставлення учнів до навчання в школі та поза нею орієнтує керівника на підсилення або послаблення того або іншого елемента інтегруючої пари, який сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання.

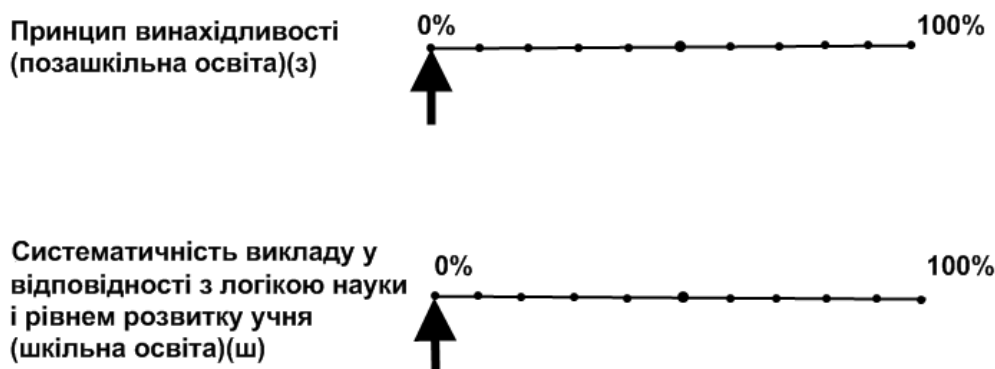
“Пріоритетність місця проведення” – фактор, який визначає вплив об’єктивного характеру на підсилення або послаблення певного змістового елемента мети, завдання або принципу в інтегруючій парі, і вказує на основне місце проведення позаурочної роботи з

фізики, яке орієнтує керівника на пріоритет у підсиленні або послабленні того або іншого елемента інтегруючої пари. Локалізація позаурочної роботи з фізики на території школи підсилює рівень інтеграції змістових елементів мети, завдання та принципів, які відображають особливості шкільної освіти. В іншому випадку підсилюється рівень інтеграції елементів, які відображають особливість позашкільної освіти.

“Матеріальне забезпечення” – фактор, який визначає вплив об’єктивного характеру на підсилення або послаблення певного елемента мети, завдання або принципу в інтегруючій парі, і вказує на матеріальну забезпеченість та її достатність у проведенні якісної позаурочної роботи. Наявність необхідного обладнання на місці організації позаурочної роботи (школа, заклад) орієнтує вчителя або керівника на підсилення або послаблення міри інтеграції певних змістових елементів мети, завдання та принципів.

Важливим питанням залишається визначення міри підсилення або послаблення певного змістового елемента інтегруючої пари, що і становить значення інтегруючого показника.

Для його визначення візьмемо будь-яку інтегруючу пару [13], наприклад “Принцип винахідливості(з) – систематичність викладу у відповідності з логікою науки і рівнем розвитку учнів(ш)” і побудуємо шкалу, як на мал. 1.



Мал. 1.

Значення міри підсилення або послаблення певного змістового елемента в інтегруючій парі виражається у відсотках, що вказує на частоту й частку його використання в процесі організації позаурочної роботи з фізики по відношенню до іншого змістового елемента.

Із (мал. 1) видно, що початкове положення кожного показника знаходиться в положенні 0%. Це означає, що ймовірність або частота застосування певного змістового елемента інтегруючої пари в процесі організації позаурочної роботи з фізики доцільна в 0% випадках, тобто є не обов’язковим. Граничне значення шкал від початкового положення становить 100%, що вказує на фундаментальність змістового елемента в організації певної позаурочної роботи. Кількість поділок шкали залежить від кількості факторів, які впливають на вибір змістового елемента. У нашому випадку їх 10, яке відповідає кількості визначених нами факторів із трьох груп. Ціна поділки в даному випадку становить 10%. Таким чином, керівник урахувавши кожен із вищезазначених факторів, зміщує показник на поділку у відповідному напрямку певної шкали. В результаті встановлюється співвідношення змістових елементів, використання якого в практичній діяльності створює умови для підвищення ефективності в організації позаурочної та урочної роботи з фізики.

Виконавши такі дії для всіх інтегруючих пар, з інтегрованого змісту [13], визначимо мету, завдання і принципи, які максимально відповідатимуть індивідуальним особливостям конкретного керівника і контингенту учнів.

Цінність механізму визначення міри інтеграції певного змістового елемента в інтегруючій парі полягає в тому, що він динамічний і враховує зміни у шкільній та

позашкільній освіті, а також встановлює між ними взаємозв'язок, який характеризується кількісно (інтегруючий показник).

Узагальнюючи вище написане, зазначимо, що для встановлення ефективної взаємодії урочної та позаурочної роботи з фізики вводимо інтегруючий показник, для визначення якого необхідно: наявність “інтегруючої пари” та наявність факторів впливу. Зміст елементів “інтегруючої пари” може стосуватися не тільки особливостей шкільної і позашкільної освіти [13], а й інших напрямків навчальної роботи, які доцільно налагодити в процесі навчання фізики. Це активізує і підвищить ефективність навчально-виховного процесу в середній школі, що, в свою чергу, створить умови для свідомого вибору учнями основної школи профілю старшої школи та самовизначення в житті.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Берека В.Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957-2000 рр.): автореф. дис. на здоб. наук. степеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.Є. Берека. – К., 2001. – 25 с.
2. Державні стандарти базової і повної освіти [Електронний ресурс] \ МОН України – режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
3. Закон України про загальну середню освіту [Електронний ресурс] \ МОН України – режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
4. Закон України про позашкільну освіту [Електронний ресурс] \ МОН України – режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
5. Кондратенко В.І. Система позакласних занять з радіоелектроніки в середній загальноосвітній школі: дис. канд. пед. наук: 13.731 / Кондратенко Володимир Іванович. – Дрогобич, 1970. – 253 с.
6. Концепція загальноосвітньої освіти (12 річна школа) [Електронний ресурс] \ МОН України – режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
7. Ланіна І.Я. Позакласна робота з фізики. – К.: Рад. шк., 1983. – 206 с.
8. Мацюк В.М. Розвиток теорії і практики навчання фізики у середній загальноосвітній школі України (1945-1995 рр.): автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “теорія та методика навчання фізики”. – К., 1997. – 19с.
9. Осадчук Л.А. Шляхи поєднання вивчення фізики на уроках з позакласною роботою. – у зб.: Фізика в школі. – К.: Рад. шк., 1972.
10. Розенберг М.Й., Гончаренко С.У. Методика навчання фізики в середній школі. Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1964. – 272 с.
11. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка. Навчальний посібник – К., 1996. – 144 с.
12. Цвірова Т.Д. Розвиток позашкільних закладів різних типів в Україні (1920 – 1941 рр.): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Цвірова Тамара Дмитрівна. – К., 2004. – 256 с.
13. Черченко О.А., Савченко В.Ф. Методичні передумови організації позаурочної роботи з фізики основної школи та їх зміст в умовах сучасного навчально-виховного процесу // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Випуск 56. Серія: педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2008. – №56. – С 133-138.

УДК 37.032

О.О. Шиліна

### **ДИХАННЯ В ХОРЕОГРАФІЇ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*У статті розкривається значення правильного дихання для хореографічного мистецтва. Даються рекомендації щодо виховання раціонального і відтворюючого дихання.*

*The article is opening the main ideas of breathing bore choreography. We gave recommendations, about rationalistic and basically breathing.*

*Постановка проблеми.* Коли йдеться про фізичну активність у процесі занять хореографією, дихання набуває особливо важливого значення. Якщо ми виконуємо навіть самі прості рухи, що не потребують значного напруження, неправильне дихання може нам суттєво ускладнити задачу. В зрілому віці наслідком неправильного дихання можуть стати ушкодження внутрішніх органів, особливо серця, в такому випадку з роками працездатність суб'єкта буде значно знижена.

Таким чином, стає очевидним, що в процесі хореографічного навчання необхідно особливої уваги приділяти навіть самим простим правилам повноцінного і здорового дихання [4: 51].

*Аналіз досліджень та публікацій.* Над питаннями, як навчитись розслабляти організм після фізичних перевантажень, допомогти йому у відновленні систем, що знаходяться в постійній напрузі, замислювались давно. В результаті практичних і теоретичних досліджень було розроблено багато різновидів дихальної гімнастики. В наш час найбільш популярними є: парадоксальне дихання (А. Стрельнікова), поверхневе дихання (К. Бутейко), не часте і глибоке дихання за системою йогів (Є. Попова).

Дихальна гімнастика, що розроблена А. Стрельніковою, складається з багаторазових повторень фізичних вправ, що супроводжуються неправильним диханням, диханням навпаки – парадоксальним. І лікувально-профілактичний ефект досягається не завдяки неправильному диханню, а завдяки багаторазовому виконанню вправ.

К. Бутейко є автором вольової ліквідації глибокого дихання (ВЛГД). Суть методу полягає в подоланні глибокого дихання та використанні поверхового. Головна складність застосування методу К. Бутейко є в тому, що людині необхідно проявляти максимум вольових зусиль для досягнення позитивного результату, а це далеко не всім під силу.

Найсприятливішим навантаженням на дихальний апарат є перевірена тисячоліттями система дихання йогів – глибоке і не часте дихання, без шуму і через ніс [1: 15].

Кожен із наведених вище методів (гімнастик) пройшов ретельну професійну перевірку. І практичний досвід показав, що ефективність лікувальної, розслаблюючої та оновлюючої здатностей гімнастики А. Стрельнікової змогли досягти лише 60-65% із 100% осіб; ефективність методу К. Бутейко склала 80-85%; системи йогів – 95-96%.

Але не дивлячись на такі високі відсоткові показники, використання в хореографії кожної з наведених систем має свої недоліки. Так, наприклад, А. Стрельнікова замість того, щоб навчити людину правильному плавному диханню через ніс і без шуму, пропонує робити не природні дії: замість видиху – вдих. При довготривалому застосуванні методу К. Бутейко поступово починається зниження функціональних здібностей легень за всіма спірометричними показниками. А глибоке і періодичне дихання йогів не можливе під час великих фізичних навантажень у процесі оволодіння хореографічними дисциплінами [1: 18].

Найвагоміший внесок у розробку дихальних методик у процесі вивчення хореографічних дисциплін зробила О. Попова. На основі методики О. Лобанової. Олена Попова розробила свою власну техніку дихання, що спрямована на подолання фізичних перевантажень під час занять класичним танцем.

У своїй методиці вона наголошувала на те, що в процесі неконтрольованого фізичного навантаження віддишка викликається великою кількістю вуглекислоти в організмі із-за активного вдихання повітря, гіпервентиляції легень і недостатнього видиху вуглекислоти, що накопичується в організмі. Довгий упругий видих добре очищує від вуглекислоти легені, вдих після паузи заповнює їх достатньою кількістю кисню. При цьому серце працює краще і організм танцівника значно менше стомлюється [2: 5].

Свої доробки О. Попова виклала в праці “Основи навчання диханню в хореографії”. Також різноманітні розробки правильного дихання в хореографічному мистецтві можна знайти в працях Є. Лук'янової “Дихання в хореографії”, Г. Чеккетті “Повний підручник класичного танцю”.

Одним з проблемних питань, на яке звертають свою увагу автори, є таке, що далеко не в кожному навчальному закладі під час опанування хореографічних дисциплін дихальній

функції організму приділяють не значну увагу. Дуже рідко студентів навчають правильно дихати і дають їм усі необхідні рекомендації. Вирішення даного питання, на нашу думку, можливе лише при наявності теоретичних та методичних доробок. Саме вирішення даної проблеми і є *метою статті*.

Аналізуючи досвід вище зазначених науковців, можна дати рекомендації загального характеру, які мають допомогти в процесі оволодіння хореографічними дисциплінами: під час виконання вправ вдихати і видихати необхідно тільки носом; після довготривалого виконання рухів необхідно зробити один глибокий вдих. Це обумовлено тим фактом, що організм танцівника потребує більшої кількості кисню.

У процесі вивчення хореографічних дисциплін майбутні хореографи вивчають велику кількість вправ і рухів, які мають різну специфіку виконання та потребують різного рівня фізичного навантаження. Саме тому існують особливі техніки вдиху та видиху, що адаптовані до певних рухів.

Так, виконання *plié* супроводжується глибоким та ритмічним диханням. Під час згинання колін у повільному ритмі необхідно робити повний видих. Розгинаючи коліна – глибокий вдих. Закінчуючи вправу (робоча рука відкривається з I позиції в II позицію), необхідно повністю розпрямити плечі та грудну клітину.

Виконуючи *battement tendu* дихання повинно бути спокійним і рівномірним. Його необхідно поєднувати з ритмом руху. Виконуючи два рухи на 2 такти 2/4 музичного супроводу, треба робити глибокий вдих, під час наступних двох рухів – видих.

Не дивлячись на дуже швидкий темп виконання *battement tendu jete*, дихання повинно бути спокійним і скоординованим із рухом. Виконуючи 4 рухи на 2 такти 2/4 музичного супроводу необхідно зробити глибокий вдих. Виконуючи наступні 4 рухи (2 такти) повністю видихаємо повітря.

Виконуючи 2 рухи *rond de jambe par terre* на 1 такт 4/4 музичного супроводу, робиться вдих. Наступні 2 рухи – видих. Якщо перед вправою робиться *preparation*, то під час його виконання робиться глибокий вдих, а на наступні 2 рухи видих і так далі.

*Battement fondu* – рух повільний, плавний, тому і дихання повинно бути спокійним, рівномірним. Виконуючи 2 рухи на 2 такти 3/4 музичного супроводу, робиться вдих. Наступні 2 рухи – видих. Якщо перед вправою робиться *preparation*, то під час його виконання робиться глибокий вдих, а на наступні 2 рухи видих і так далі.

*Battement frappe* – дуже енергійний рух. Якщо в процесі виконання даного руху дихання буде хаотичним, то виконавець почне задихатись і значно ускладнить собі завдання. Саме тому необхідно приділяти значну увагу раціональному диханню. А саме: виконуючи 4 рухи на 2 такти 2/4 музичного супроводу, необхідно повільно і природно зробити глибокий вдих, не фіксуючи цей процес. Під час наступних двох рухів – повний видих, також повільно і природно.

Виконуючи *petit battement sur le cou-de-pied*, необхідно дихати спокійно і рівномірно, не можна затримувати подих. Необхідно робити вдих кожні два такти 2/4 музичного супроводу, і видих на наступні два такти.

У процесі виконання *rond de jambe en l'air* дихання спокійне і рівномірне. Виконуючи 4 рухи на 2 такти 4/4 музичного супроводу, робиться вдих. Наступні 4 рухи – видих.

Під час виконання *grand battement jete* не можна переривати дихання. Дихати необхідно спокійно і ритмічно незалежно від того, що рух дуже енергійний. Виконуючи 2 *grand battement jete* на 2 такти 2/4 музичного супроводу, необхідно зробити глибокий вдих. Таким чином, під час двох останніх тактів робиться видих [4: 64].

Таким чином, вправи, що виконуються з використанням запропонованих дихальних технік розвивають витривалість, здатність переносити великі навантаження, зміцнює здоров'я майбутніх хореографів, роблячи заняття з хореографії більш плідними.

Слід зауважити, що поки дихання не стане рефлексним, необхідно слідкувати за видихом, пам'ятати про нього в процесі виконання руху, тоді стан безпорадності значно віддалиться.

Інколи під час занять студенти, які засвоїли систему дихання, забувають про нього. В таких випадках їм необхідно нагадувати про правильне дихання, на що викладачі не завжди звертають увагу.

Успішне оволодіння правильним диханням під час опанування хореографічних дисциплін, у значній мірі залежить від активного, уважного і свідомого відношення студентів, від їх волі.

Необхідно відмітити, що на перших заняттях в окремих студентів у зв'язку з перебудовою дихання, можуть виникнути головокружіння, стан сонливості та незручності, але це тимчасове явище.

І останнє, якщо, виконуючи хореографічні вправи, дихати правильно і раціонально, то можна навчитись витратити мінімум зусиль, практично не стомлюватись і не прискорювати серцебиття. Також за допомогою дихання можна дозувати і контролювати фізичні навантаження [3: 21].

Виходячи з вище викладеного матеріалу, ми можемо зробити висновок, що під час викладання хореографічних дисциплін необхідно приділяти увагу не тільки методиці виконання та викладання певних рухів і вправ, а й обов'язково поєднувати цю роботу з правильною технікою дихання. Дана тема потребує подальшого розгляду таких питань, як розробка методик вироблення навиків, необхідних для приведення організму танцівника у стан спокою; розробка методик укріплення мускулатури дихального апарату, розвитку рухливості, гнучкості, витривалості цих м'язів і т.п.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Козлов В. Свободное дыхание. Методические указания. – М.: Издательство Московского Трансперсонального Центра, 1993. – 135 с.
2. Лукьянова Е.А. Дыхание в хореографии: Учеб. пособие для высших и средних учеб. заведений искусства и культуры. – М.: Искусство, 1979. – 184 с.
3. Попова Е. Я. Основы обучения дыханию в хореографии: Учеб. пособие для высших и средних учеб. заведений искусства и культуры. – М.: Искусство, 1968. – 39 с.
4. Чеккетти Г. Полный учебник классического танца. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 504 с.

## **ЗМІСТ**

### **Розділ 1. Методологія та історія педагогіки**

Б.М. Андрієвський Методологічні детермінанти розвитку освіти в контексті її гуманізації.....	11
В.Л. Федяєва Сімейне виховання у педагогічній публіцистиці С.Л.Соловейчика .....	15
Г.М. Александрова Виховання честі і гідності як історико-педагогічна проблема .....	19
Л.В. Бабіч, Г.М. Кондратенко, О.В. Рідкоус Використання гуманістичної спадщини В.О. Сухомлинського в системі підготовки спеціалістів.....	26
Г.В. Белан Проблема вчителя як культурно-етнологічної особистості другої половини XIX століття.....	30
І.В. Гоштанар Педагогічна система Й.Ф. Гербарта у контексті проблем сучасної освіти .....	35
В.В. Кузьменко Філософське розуміння процесу формування у людини наукової картини світу .....	41
Л.В. Пироженко Розробка основних положень теорії структури змісту освіти у 70-ті роки XX ст.....	46
Н.В. Слюсаренко І.Ткаченко та проблеми трудової підготовки учнів сільських шкіл України кінця XX – початку XXI століття .....	53

### **Розділ 2. Теорія і практика навчання**

П.С. Атаманчук, В.В. Мендерецький, С.І. Дмитрук, О.М. Павлюк Фізичний експеримент в умовах особистісної орієнтації .....	59
В.П. Вовкотруб, Н.О. Ментова, Н.В. Подопригора, М.І. Садовий, О.М. Трифонова Реалізація дидактичних принципів і ергономічних вимог до проектування, виготовлення і використання навчального обладнання з фізики .....	64
Н.М. Гупан Нові підходи до відбору і структурування змісту підручника з історії України .....	68
П.С. Коріненко Виклад історії України XX – початку XXI ст. в сучасному підручнику .....	72

М.І. Пентиліук	
Наукові пошуки і здобутки вчених Херсонського державного університету у галузі лінгводидактики .....	76
О.І. Пометун	
Підручник з історії у контексті діяльнісного і компетентнісного підходів .....	83
А.В. Алексєєва	
Сучасні наукові підходи до тлумачення поняття “культура” у підручниках всесвітньої історії .....	89
В.В. Ачкан	
Реалізація компетентнісного підходу у процесі підготовки учнів до розв’язування рівнянь і нерівностей державної підсумкової атестації з математики.....	95
З.П. Бакум	
Поглиблення знань учнів про фізіолого-акустичний та лінгвістичний аспекти звуків мовлення.....	100
С.С. Баханова	
Українська держава П.Скоропадського у сучасних шкільних підручниках з історії.....	104
І.П. Бондарук	
Методичні умови розвитку критичного мислення учнів на уроках історії.....	113
М.О. Бугайова	
Особливості навчання математики у класах гуманітарного профілю .....	119
О.В. Волинко, Д.Я. Костюкевич	
Міжпредметні зв’язки фізики з інформатикою .....	124
А.В. Воробйова	
Психолого-педагогічні умови формування риторичних умінь п’ятикласників .....	128
О.О. Гиря	
Методичні підходи щодо формування системи понять про хімічні сполуки .....	132
В.В. Гузь	
Система дидактичних технологій формування екологічної культури старшокласників засобами природничо-наукових дисциплін .....	136
С.Г. Дехтяренко	
Диференційовані задачі як дидактичний чинник організації навчально-пізнавальної діяльності учнів .....	143
В.С. Єфіменко	
Автоматизоване тестування у системі поточної перевірки навчальних досягнень учнів з інформатики .....	149
Г.Я. Жирська	
Особистісно орієнтований підхід як засіб гуманізації освіти.....	154



Т.М. Засекіна Використання системи дидактичних засобів із фізики в умовах диференційованого навчання .....	158
Я.М. Камбалова Система науково-методичних вимог до створення навчальної літератури з історії у працях сучасних дослідників .....	163
І.П. Кенєва, О.А. Марченко, Ю.П. Мінаєв На шляху до диференціальної дидактики фізики .....	167
С.Г. Кобернік Цільові аспекти географічної освіти у 6-8 класах за програмами 12-річної школи .....	172
А.Ф. Курінна Формування комунікативної компетенції школярів засобами риторичного інструментарію .....	180
Т.В. Ладиченко Особливості вивчення курсу всесвітньої історії у старших класах загальноосвітніх закладів .....	184
О.О.Ліннік, В.О.Переухенко Навчання молодших школярів на засадах гуманної педагогіки .....	189
О.В. Пішенко, В.Ф. Заболотний Використання дидактичних комп'ютерних ігор з метою активізації пізнавальної діяльності учнів .....	193
В.І. Луценко Взаємодія мовної системи і контекстного середовища як основа функціонування прикметників у висловлюваннях учнів 6 – 7 класів .....	197
С.І. Макаренко Особливості становлення процесу розуміння значення слів на початковому етапі розвитку дітей .....	201
Ю.Б. Малієнко Освітній потенціал підручників з історії середніх віків: минуле й сьогодення .....	207
В.В. Маньгора Сучасні підручники з історії та права, їх роль у формуванні знань про державу .....	212
В.М. Марків Практичні аспекти труднощів залучення дітей з проблемами у навчанні до інформаційного простору .....	220
І.П. Міхальська Місце дисциплін художньо-естетичного циклу в навчальному процесі початкової школи .....	225
Н.В. Мордовцева Види лінгвістичних мініатюр .....	229

П.В. Мороз	
Розвиток дослідницьких умінь учнів засобами ілюстрацій шкільного підручника історії (на прикладі експериментального підручника історії стародавнього світу).....	233
А.О. Нікора	
Емоційно-ціннісний компонент змісту освіти в сучасному підручнику історії .....	241
М.В. Опачко	
Проблеми організації і функціонування дидактичного середовища у процесі навчання фізики в школі .....	244
А.С. Приходько	
Нові підходи до проблеми створення сучасного підручника з історії.....	248
М.М. Сидорович	
Взаємозв'язок змістовного і процесуального компонентів навчання як обов'язкова умова формування теоретичних біологічних знань.....	252
М.Г. Симонова	
Індивідуальна освітня траєкторія навчання математики у класах гуманітарного профілю у зв'язку з переходом школи на 12-річний термін навчання .....	259
С.О. Скворцова	
Адаптація шестирічних дітей до шкільного навчання на уроках математики.....	262
І.І. Смагін	
“Зовнішні” та “внутрішні” чинники в практиці шкільного підручникотворення з правових навчальних предметів у ХІХ столітті.....	266
Н.В. Солодюк	
Організація інтерактивного навчання української мови в старших класах .....	272
С.М. Стадніченко	
До питання про формування умінь розуміння навчального тексту .....	275
А.М. Старєва	
Структура сучасного підручника історії: традиції та інновації.....	281
Л.А. Сухіна	
Особливості удосконалення процесу вивчення табличних випадків арифметичних дій ..	286
Г.О. Фрейман	
Концептуальні засади сучасного компетентнісно-орієнтованого підручника з історії .....	290
С.С. Харківська	
Лінгвістичні засади засвоєння учнями правил мовленнєвого етикету .....	295
Т.С. Хачіров	
Комунікаційний компонент загальноосвітньої підготовки учнівської молоді з інформатики .....	299
К.А. Шапочка	
Підручник іноземної мови на початковому етапі навчання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).....	302

### Розділ 3. Теорія і практика виховання

В.Г. Бутенко Теоретичні аспекти формування у молоді естетичного світогляду .....	307
В.П. Олексенко Пріоритети оптимізації виховного процесу в сучасній школі.....	311
А.А. Білоус Виховання зовнішньої культури молодших школярів засобами хореографічного мистецтва .....	315
А.Л. Владимірова Дитячий пісенний фольклор пестування як засіб естетичного виховання молодших школярів .....	319
І.М. Вовкобой Виховання толерантності засобами родинної педагогіки у творчості М.Г.Стельмаховича .....	324
О.Д. Джура Утвердження особистісного характеру освіти .....	329
І.І. Корольова Формування особистості у процесі естетичного виховання та соціалізації.....	333
М.І. Кузьма-Кочур Сутність, функції і напрями краєзнавства .....	337
О.В. Лобова Зміст музичної освіти як чинник навчання та розвитку молодших школярів .....	343
Т.А. Логвіна-Бик Розвиток особистості учня у навчально-виховному процесі .....	349
І.В. Онищенко Дитяча література як засіб формування естетичної свідомості дошкільника.....	353
І.О. Полевиков Управління виховним процесом музичної школи в особистісному вимірі.....	357
В.В. Примакова Роль народознавства у формуванні світоглядних уявлень молодших школярів.....	361
А.С. Рехліцька Розвиток комунікативних якостей учасників дитячих хореографічних колективів .....	365
І.В. Руденко Методика формування творчої активності молодшого підлітка засобами скульптури.....	368
О.В. Стребна Вплив мультфільмів на громадянську свідомість молодших школярів .....	373
Н.М. Степанова Сутність поняття “політична культура старшокласника” .....	378

О.П. Філоненко	
Чинники впливу на сучасні музичні уподобання підлітків .....	383
А.Ф. Форостян	
Естетичне виховання учнівської молоді засобами мистецтва в сучасних середніх навчальних закладах Херсонщини .....	387
О.А. Черченко	
Показник взаємодії і його роль в умовах організації позаурочної роботи учнів з фізики .....	391
О.О. Шиліна	
Дихання в хореографії як один із компонентів валеологічного виховання .....	395



Наукове видання

Збірник наукових праць

## **Педагогічні науки**

**Випуск L**

Частина 1

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 15.12.08.  
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. 47,2 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ.  
Свідоцтво серія ХС № 33 від 14 березня 2003 р.  
Видано Управлінням у справах преси та інформації облдержадміністрації.  
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 4.  
Тел. (0552) 32-67-95.