

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXX
Том 1

Херсон-2016

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти

Відповідальний секретар:

Сараєва О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Корольова І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Кузьменков С.Г. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

Ліда Ху – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

Пентилюк М.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

Римантас Сташиус – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

Шарота Софія – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

Яцула Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Збірник наукових праць «Педагогічні науки»
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету
(Протокол № 10 від 30.06.2016 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1.

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бондар Т.І. ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США.....	7
Кравченко О.О. ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЛЕТКУЛЬТУ ЯК ІСТОРІКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА В УКРАЇНІ У 20-Х РР. ХХ СТ.....	12
Пастушок О.І. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ОСВІТИ ОРОСЛИХ У ПОЛЬЩІ: МИНУЛЕ І МАЙБУТНЄ.....	17
Смольнікова О.Г. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	22
Чирик Т.Г. МЕТА, ЗАВДАННЯ Й ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ ГІГІЄНИ ЯК ФАКТОРА ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	27

СЕКЦІЯ 2.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Абилова Л.А. РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ОБРАЗЦОВ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА.....	31
Асадчих О.В. ОЗНАКИ І ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПОЛЕ ЯПОНОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ДИСКУРСУ.....	36
Бурлака О.В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	42
Джафарова Р.О. ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ВЕЛИЧИНЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ.....	47
Карпюк В.А. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ОРІЄНТИР ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	51
Габовда А.М., Луца М.В. КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА.....	55
Тараненко Ю.П. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	59
Шейдаева Айсель Баласултан гызы. ЗНАЧЕНИЕ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ЯЗЫКОВЫМИ ПРОЦЕССАМИ ПРИ УСВОЕНИИ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ.....	64
Эвлияоглу Мехмет Гусейн оглу. УЧЕНЬЕ АЗЕРБАЙДЖАНА И ТУРЦИИ О ВОПРОСАХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ.....	68

СЕКЦІЯ 3.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Арыхова Г.Х. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	72
---	----



Бедрань Р.В. «КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я» ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ.....	76
Бобро Л.В. СТРАХ ЯК ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ДОШКІЛЬНИКА.....	80
Брушневська І.М. МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ЗА УМОВ ЗВИЧАЙНОГО ОНТОГЕНЕЗУ.....	84
Гасанова Таира Гасан кызы. ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ.....	89
Корінна Г.О. СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	93
Малинівська Л.І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗВИЧАЙНИХ ТА ЕКСТРЕМАЛЬНО-НАДЗВИЧАЙНИХ УМОВАХ.....	98
Миколаєнко А.Є. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ.....	101
Насирова Г.Н. ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ОБЩЕГО УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ И СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА СТАРШЕКЛАСНИКОВ.....	106
Сікалюк А.І. МЕТОД ПРОЕКТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ.....	110
Черепаня Н.І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	114
Эминова Гюльшен Тахир кызы. ВЛИЯНИЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С УЧИТЕЛЯМИ	119
 СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ	
Адамюк Н.Б. МІЖНАРОДНИЙ ЕЛЕКТРОННИЙ ПОСІБНИК «SPREADTHESIGN»: ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ.....	124
Барна Х.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЇ СКЛАДАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КАРТ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	131



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Bondar T.I.** TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSION
IN THE USA: RESEARCH TRENDS..... 7
- Kravchenko O.O.** SOURCE BASE OF THE STUDY OF PROPAGANDA
AS A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON
IN UKRAINE IN THE 20TH YEARS OF XX CENTURY..... 12
- Pastushock O.I.** RETROSPECTIVE ANALYSIS OF SYSTEM
OF EDUCATION OF ADULTS IS IN POLAND: THE PAS AND FUTURE..... 17
- Smolnikova O.G.** THE FORMATION AND DEVELOPMENT
OF AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING
IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE UK..... 22
- Chyzhyk T.G.** GOALS, OBJECTIVES AND CHARACTERISTICS
OF SCHOOL HYGIENE AS A FACTOR IN PHYSICAL
DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY..... 27
- Abilova L.A.** FAMILY'S ROLE IN FORMATION OF OUTLOOK
OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF ORAL FOLK ART..... 31

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Asadchih O.V.** SIGNS AND FUNCTIONAL FIELD
OF JAPANESE LANGUAGE ACADEMIC DISCOURSE 36
- Burlaka O.V.** FEATURES OF FORMATION OF GEOGRAPHICAL
CONCEPTS IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT..... 42
- Jafarova R.O.** GEOMETRIC VALUES
IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS..... 47
- Karpiuk V.A.** A COMPETENCY APPROACH
AS A DEFINING FACTOR OF CONTENT IN HIGHER EDUCATION..... 51
- Gabovda A.M., Lutsa M.V.** CULTURE OF SPEECH
AS A CONSTITUENT OF PROFESSIONAL MASTERY OF TEACHER..... 55
- Taranenko Yu.P.** STRUCTURAL COMPONENTS ARTISTIC
AND CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER STUDENTS..... 59
- Sheydaeva Aysel Balasultan gizi.** VALUE MONITORING OF LANGUAGE
PROCESSES IN THE ASSIMILATION OF READING MATERIAL..... 64
- Evliyaoglu Mehmet Guseyn oglu.** AZERBAIJANI AND TURKISH SCIENTISTS
ON THE METHODS OF TEACHING OF MATHEMATICS..... 68

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

- Arikhova G.Kh.** SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS
IMPACTING PRE-SCHOOL PREPARATION..... 72
- Bedran R.V.** „HEALTHCULTURE” AS A SCIENTIFIC CATEGORY..... 76



Bobro L.V. FEAR AS A PHENOMENON PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS.....	80
Brushnevskaya I.M. MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF PHONEMIC COMPONENT OF SPEECH ACTIVITY OF CHILDREN UNDER CONDITIONS OF NORMAL ONTOGENESIS.....	84
Gasanova Tahira Gasan gizi. UPBRINGING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS OF MORAL VALUES.....	89
Korinna H.O. CURRENT RESEARCH ISSUES TRAINING FUTURE PROFESSIONALS PRESCHOOL EDUCATION.....	93
Malynivskaya L.I. ISSUES OF THE DAY OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PROVIDING OF ACTIVITY ARE IN ORDINARY AND EXTREMELY-EMERGENCY TERMS.....	98
Mykolayenko A.E. THEORETICAL BASIS OF RESEARCH PROBLEMS PATRIOTIC EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN FAMILY AND SCHOOL INTERACTION.....	101
Nasirova G.N. EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR PHYSICAL EDUCATION AS A MEANS OF INCREASING THE GENERAL LEVEL OF HEALTH AND SENIOR SPORTS SKILL.....	106
Sikaliuk A.I. PROJECT METHOD IN THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIO-ETHICAL GROUNDS OF FUTURE MANAGERS-ECONOMISTS' PROFESSIONAL ACTIVITY.....	110
Cherepanya N.I. TEORETIC ASPECTS OF HUMANIST EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.....	114
Eminova Gulshen Tahir gizi. IMPACT OF INTERFAMILY RELATIONS ON FORMING OF RELATIONSHIPS BETWEEN THE TEENAGERS AND THE TEACHERS.....	119
 SECTION 4 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	
Adamiuk N.B. INTERNATIONAL INTERNETRESOURCE „SPREADTHESIGN”: LINGUISTIC FEATURES.....	124
Barna K.W. THE CHARACTERICTIC OF THE TECHNOLOGY OF DRAWING INTELLECTUAL CARDS IN THE EDUCATIONAL SPHERE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION	131



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376(73)

**ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ
ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США**

Бондар Т.І., к. пед. н.,
доцент кафедри прикладної лінгвістики,
докторант кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Проаналізовано тенденції в дослідженні ставлення «загальних» і спеціальних педагогів до інклюзивної освіти в США. Наукове зацікавлення до порушеного питання ґрунтоване на припущенні, що успішність реалізації інклюзії залежить від позитивного ставлення вчителя. Виокремлено чинники, що сприяють формуванню позитивного ставлення до інклюзивної діяльності.

Ключові слова: ставлення, інклюзивна освіта, спеціальний педагог, учитель загальноосвітньої школи, учні з особливими освітніми потребами, учні з інвалідністю.

Проанализированы тенденции в исследовании отношения «общих» и специальных педагогов к инклюзивному образованию в США. Научный интерес к указанному вопросу основывается на предположении, что успешность реализации инклюзии зависит от положительного отношения учителя. Выделены факторы, которые способствуют формированию позитивного отношения к инклюзивной образовательной деятельности.

Ключевые слова: отношение, инклюзивное образование, специальный педагог, учитель общеобразовательной школы, ученики с особыми образовательными потребностями, ученики с инвалидностью.

Bondar T.I. TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSION IN THE USA: RESEARCH TRENDS

The article analyzes trends in researching general and special teachers' attitudes towards the inclusion policy in the United States. Research interest is explained by the assumption that the successful implementation of an inclusive approach largely depends on the teachers' being positive about it. The surveys helped to determine key factors that might impact teachers' acceptance of inclusive activities.

Key words: attitude, inclusive education, special teacher, general teacher, students with special educational needs, students with disabilities.

Постановка проблеми. Вивчення поглядів, суджень, думок, ставлення вчителя до професійної діяльності сприяє розумінню та вдосконаленню освітніх процесів. Оперуючи педагогічними стратегіями, вчитель виконує низку професійних завдань для формування шкільного середовища. На тлі розвитку інклюзивної освіти в системі освіти США від спеціальних педагогів і вчителів загальноосвітніх шкіл очікують надання учням з особливими освітніми потребами (далі ООП) інклюзивних послуг. Саме від учителя залежить ступінь інклюзивності, що може запропонувати загальноосвітня школа учням з ООП. Аналізуючи судження й думки вчителя стосовно включення учнів з ООП у навчальний процес загальноосвітньої школи, науковці прогнозують певні дії й поведінку педагогічних працівників. Критичним у наукових дослідженнях є виокремлення чинників, що формують певне ставлення вчителя до інклюзивної освіти. За умови негативного ставлення важливо подолати упередження вчителів, створити необхідні

умови для реалізації інклюзивного підходу до організації навчально-виховного процесу. Отже, припущення, що успішність / неуспішність реалізації інклюзивної політики суттєвою мірою залежить від позитивного / негативного ставлення педагогів, спонукає науковців до глибокого осмислення позиції вчителів стосовно інклюзії учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень. Ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти перебувало у фокусі наукових пошуків багатьох дослідників на різних етапах розвитку інклюзивної освіти США. М. Мастроп'єрі, Т. Скрагз виконали метааналіз результатів опитувань стосовно переконань учителів, що зібрані за тридцять років. Ставлення до інклюзії у 80 роках ХХ ст. на прикладі різних штатів вивчали Т. Абернаті, Дж. Бутера, Р. Коутс, С. Лезар, М. Семмель. Переконання й судження вчителів у 90 рр. ХХ ст. студювали М. Буелл, Р. Вілла, Р. Галлахер, М. Гемел-МакКормік, С. Ме-



лоун, С. Метот-Бакнер, Дж. Себастьян, А. Хелмс, Р. Хеллем, С. Шір.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати тенденції в дослідженні ставлення спеціальних педагогів і вчителів загальноосвітньої школи до інклюзії в США, а також вплив переконань учителів стосовно реалізації інклюзивних принципів у загальноосвітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта в США еволюціонувала від мейнстрімінгу й менш обмеженого середовища до інтеграції та інклюзії. Мейнстрімінг оперував поняттям готовності загальної освіти до включення учнів з особливими потребами; натомість інтеграція була зосереджена на соціальному розвитку учнів з інвалідністю. Інклюзія пропонує учням з особливими освітніми потребами необхідні спеціальні послуги в умовах загальноосвітнього середовища. Учні з особливими потребами не повинні пристосовуватися до середовища, навпаки, середовище адаптується до потреб «виняткового» учня. Відповідно до етапів розвитку інклюзії в США науковці студіювали ставлення вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до мейнстрімінгу, інтеграції та інклюзії або до повної інклюзії.

Ухвалення Закону 94-142, що регламентував навчання учнів з особливими потребами в загальноосвітньому або в найменш обмежувальному («*least restrictive environment*») середовищі, вважають кульмінацією конфлікту ідеологій, поглядів, переконань педагогів спеціальної та загальної освіти. До ухвалення закону спеціальну освіту вважали єдиною ефективною системою з огляду на невеликі класи, наявність спеціально підготовлених педагогів, індивідуальний підхід до навчання в однорідному за складом класі (однакова категорія інвалідності), посилену увагу до розвитку соціальних і професійних навичок, суттєве фінансування з розрахунку на учня. Питання про доцільність та ефективність спеціальної освіти як сегрегованої системи послуг порушив Л. Данн у 1968 р. [3]. Стаття науковця стала поштовхом для подальших публікацій, що містили заклики до відмови від спеціальної відокремленої системи освітніх послуг, незважаючи на деякі емпіричні дані про її ефективність. У контексті спеціальної освіти стаття започаткувала зміну ставлення спеціальних педагогів від обговорення «найкращих методів» системи спеціальної освіти до вивчення особливих потреб учнів, які мають інвалідність, у загальноосвітньому середовищі.

Важливим чинником успіху або поразки освітньої ініціативи вважають ставлення вчителя [7]. Протягом 70-80-х рр. ХХ ст.

вчителі загальноосвітньої школи США, в цілому позитивно сприймаючи ідеї інтеграції, демонстрували певне негативне ставлення в поєднанні з почуттям неготовності розв'язувати проблеми організації навчально-виховної діяльності з учнями, які мають інвалідність. З іншого боку, позитивне налаштування стосовно учнів, які мають інвалідність, супроводжувалося занепокоєнням, коли йшлося про інтеграцію учнів із тяжкою формою інвалідності, особливо учнів зі складними психічними розладами. Впливаючи на поведінку, ставлення вчителів позначалося на спілкуванні з учнями, виконанні завдань навчального плану та мотивації.

Провівши метааналіз результатів опитувань за період із 1958 р. до 1995 р., що становило 10,560 вчителів загальноосвітніх шкіл, М. Мастроп'єрі та Т. Скрагз (M. Mastropieri, T. Scruggs) констатували, що дві третини респондентів (65%) підтримують концепцію інтеграції, проте лише 40% вчителів визнали реальність впровадження інклюзивного навчання, висловивши готовність включити учнів, які мають інвалідність, у свої класи. Формально підтримуючи ідею інтеграції, менше як третина вчителів загальноосвітньої школи висловлювала переконання, що надання послуг учням з ООП у загальноосвітньому середовищі – оптимальне порівняно з іншими можливостями. Серед чинників, що впливали на сприйняття ідеї інклюзії, виокремлено рівень складності інвалідності учня й наявність додаткової відповідальності для вчителів. Посутніми також вважають переконання, що присутність учнів з інвалідністю матиме негативний вплив на загальноосвітній клас. Лише близько 25% учителів стверджували, що в них вистачає часу на уроці для інклюзивних практик, висловлюючи готовність навчати учнів з інвалідністю або одержати необхідні знання стосовно особливостей інклюзивного навчання [8]. Варто звернути увагу на висновок науковців про відсутність кореляції між часом проведення дослідження та ставленням учителів до інклюзивної освіти: майже за тридцятилітній період розвитку інклюзивної освіти (від мейнстрімінгу до інтеграції й ранньої «повної» інклюзії) ставлення вчителів до включення учнів з ООП суттєво не змінилося [1].

Серед перших досліджень ставлення вчителів до «повної інклюзії», тобто навчання всіх без винятку учнів у загальноосвітньому середовищі, варто назвати студії Р. Коутса (R. Coates) 1989 року. У праці підсумовано, що вчителі загальноосвітніх шкіл штату Айова не підтримують «повного включення» [3]. Подібні результати представлено в дослідженнях Т. Абернаті, Дж. Бутери, С. Ле-



зар, М. Семмеля (Т. Abernathy, G. Butera, S. Lesar, M. Semmel). На підставі опитування 381 вчителя початкової школи (загальної й спеціальної) у штаті Іллінойс і в Каліфорнії зроблено висновок про відсутність незадоволення спеціальними програмами, що виокремлювали із загального потоку учнів з ООП на певний час для навчання [10]. Інші дослідження щодо ставлення вчителів США засвідчують, що загальні педагоги в цей період не переймалися чуйним розумінням стану учнів, які мають інвалідність, не підтримували розміщення учнів з ООП у класі. Таке заперечення пояснюють тим, що інтеграцію учнів з ООП проводили спонтанно й хаотично, без систематичних модифікацій навчальних програм та умов загальноосвітнього середовища, не беручи до уваги значущість наявності / відсутності необхідної спеціальної підготовки вчителя, а також не забезпечуючи необхідне перспективне планування розвитку інклюзивних ресурсів [1].

У 1996 р. Р. Вілла (R. Villa) опитав 578 учителів загальноосвітньої школи та 102 педагога спеціальної освіти для вивчення думок і переконань щодо включення всіх учнів у загальноосвітнє середовище, акцентувавши увагу на учнях, які мають середню й тяжку інвалідність. Результати дослідження мали позитивну динаміку в сприйнятті інклюзивної освіти, засвідчуючи, що вчителі надають перевагу інклюзії за умови співпраці між педагогами двох систем. Науковці підсумували, що формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти можливе за умови проведення спільних консультацій фахівців, співвикладання двох педагогів в одному класі, спільної відповідальності за навчальні результати учнів з ООП, за наявності рівня професійної підготовки й перепідготовки фахівців і підтримки з боку адміністрації. Доведено, що взаємопідтримка є важливим елементом інклюзивної школи, що суперечило на той час традиційним поглядам на самостійність і незалежність учителя. У ситуації ізоляції, без підтримки колег, фахівців спеціальної освіти й адміністрації вчитель, який прагне забезпечити освітні потреби учнів з інвалідністю, переживає суттєві труднощі [11].

Актуальними вважаємо висновки С. Метот-Бакнера, Дж. Себастьяна (С. Mathot-Buckner, J. Sebastian), що зроблені за допомогою методу кейсів. У старшу й середню ланку загальноосвітньої школи в окрузі Вашингтон штату Юта були інтегровані учні, які мали серйозні труднощі в навчанні. Двадцятьох педагогів, які працювали в інклюзивних класах, опитали на початку й у кінці навчального року для

з'ясування їхнього ставлення до інклюзії. Педагоги стверджували, що інклюзивне навчання сприяло розвитку учнів з ООП, проте зважали на необхідність збільшення підтримки. До інклюзії ставилися не як до проблеми, а, більш імовірно, як до виклику [9], що засвідчує можливість зміни переконань учителя згодом, залежно від досвіду і знань, які вчитель набуває в процесі реалізації інклюзивного підходу. Позитивна динаміка в ставленні вчителя до учнів, які мають тяжку категорію інвалідності, також залежить від виваженості, спланованості процесу включення й рівня забезпечення необхідних умов.

Р. Галлахер, С. Мелоун, А. Хелмс (1997 р.) опитали 115 учителів та виявили низький рівень впевненості в здатності до навчання учнів з особливими потребами [4]. М. Буелл, М. Гемел-МакКормік, Р. Хеллем, С. Шір (M. Buell, M. Gamel-McCormick, R. Hallam, S. Scheer) у 1999 р. дослідили переконання й потреби загальних і спеціальних педагогів для реалізації інклюзивної освіти. У цілому всі опитані вчителі потребували підтримки для успішної інклюзії учнів з обмеженими можливостями в загальноосвітній клас. 79% учителів загальноосвітньої школи повідомили про переповнення класу, 78% потребували додаткової перепідготовки, 73% вчителів усвідомлювали необхідність, але не мали достатньо часу для зустрічі з сім'ями учнів з особливими потребами. 49% учителів спеціальної освіти були незадоволені великою кількістю учнів у класі, 48% повідомили про необхідність проведення спільних семінарів із вчителями загальноосвітньої школи. Тотожність відповідей загальноосвітніх і спеціальних педагогів помітна стосовно підтримки з боку директорів та необхідності командної роботи з фахівцем [2].

Науковці зазначають, що для успішного забезпечення індивідуальних потреб учнів вчителі повинні відчувати підтримку й мати необхідну професійну підготовку у використанні інклюзивних методик. Такі висновки повинні вплинути на підходи до розроблення навчальних планів і програм професійної підготовки педагогічних працівників. Автори наголошують на необхідності успішного особистого досвіду й проходження практики в умовах інклюзивної школи (клінічних практик) [2].

Закономірно, що послуги спеціальної освіти в загальноосвітній школі зазнавали систематичних змін у зв'язку з політикою пріоритетності забезпечення потреб учителів, які працюють з учнями з ООП. Школа створювала необхідні умови для включення всіх учнів, формуючи ставлення педагогічно-



го колективу до учнів з ООП. На цьому етапі зафіксовано незадоволення «розміщенням» в інклюзивному класі учнів з ООП. Від інклюзії очікують рівного доступу всім учням до якісної освіти, змінюючи функцію школи як центру інформаційних послуг. Школа реформується в інклюзивне середовище, що зважає на потреби учнів для забезпечення рівних можливостей у навчанні й соціалізації. Навчання в інклюзивних класах відбувається за алгоритмом співпраці спеціального педагога з педагогом із загальною педагогічною підготовкою, що гарантує необхідну адаптацію, модифікації та супровід.

Розв'язання питань інклюзивного вчителя, з однієї сторони, поступово покращує ставлення педагогічного персоналу до учнів з ООП, а з іншої, – спричинює низку проблем. Співпраця спеціального і «загального» педагогів вимагає принципово інших методичних підходів до планування та проведення уроків, оцінювання навчальних досягнень учнів. Перед учителем зі спеціальною освітою постає проблема адаптації власної професійної діяльності до загальноосвітнього середовища, що вимагає факту врахування великої кількості учнів у класі, на відміну від комфортних малокомплектних «спеціальних» класів. Співвикладання та спільна відповідальність за всіх учнів породжує напруження між педагогами внаслідок суперечливих позицій або відчуття «втручання» спеціального педагога в навчальний процес та управління класом.

Такі негативні вияви особливо відчутні за умови принципово відмінних переконань і поглядів педагогів на інклюзію. Проблеми виникають також через різницю в методиці й техніці викладання, підходах до індивідуального й диференційованого навчання, розроблення індивідуального навчального плану, особливості надання необхідного супроводу відповідно до категорії інвалідності, незнання психологічних і методичних засад співвикладання, відмінності психотипів педагогів [6, с. 3-4].

Основними методами з'ясування ставлення вчителів до мейнстримінгу, інтеграції та повної інклюзії слугували опитувальники, сконструйовані за типом шкали Лайкерта. Помітна тенденція до ускладнення пошукових запитань: якщо перші дослідження виявляли лише прийняття / неприйняття ідеї мейнстримінгу, інтеграції, інклюзії, то з набуттям досвіду науковий пошук розширювався. Методологічною основою аналізу ставлення педагогів до інклюзивної освіти є теорія очікуваної поведінки, що являє собою продовження теорії обґрунтованої дії А. Адзена та М. Фішбеяна. Згідно з позицією вчених передбачення поведінки педаго-

га можливе за умови виокремлення таких змінних, як наміри, тобто ставлення до поведінки, суб'єктивна норма й очікуваний контроль за поведінкою. Модель прогнозує, що ставлення до поведінки може перебувати під впливом досвіду, набутих і відсутніх знань. Оскільки ставлення педагога набуває першорядного значення в обранні стилю поведінки, важливо з'ясувати чинники, що впливають на формування позиції «загальних» і спеціальних педагогів стосовно інклюзивної освіти. Поняття «очікуваний контроль за поведінкою» походить від теорії А. Бандури про само ефективність («self-efficacy»), яка є складником соціально-когнітивної теорії. Відповідно до міркувань А. Бандури, мотивація, безпосередня діяльність, почуття безнадії, що асоціюються з негативним досвідом, позначаються на реакціях. Самоефективність – це усвідомлене переконання особистості в здатності керувати поведінкою для досягнення позитивних результатів. А. Бандура вважає самоефективність вагомим передумовою для зміни в поведінці, оскільки вона є ознакою сильної, упевненої особистості, що вміє долати перешкоди. Суб'єктивна норма впливає на відповіді вчителів: з огляду на той факт, що «інтеграцію» та «інклюзію» вважають політично правильними ідеями, варто брати до уваги бажання респондентів дати соціально прийнятні відповіді, які мають мало спільного або взагалі не відповідають повсякденній поведінці. Формальне визнання соціальних ініціатив може принципово відрізнитися від реальної готовності реалізувати задеклароване прийняття інклюзивної освіти. Для одержання валідних результатів рекомендовано проводити спостереження за фактичною поведінкою вчителя в класі, за взаємодією педагога з учнями з ООП. Звичайно, протягом безпосереднього спостереження вчитель може змінити поведінку на деякий час, тому варто проводити періодичні відвідування, не обмежуючись результатами опитувального листа.

Характерною рисою досліджень ставлення вчителів до інклюзії є неухильне зростання кількості наукових розробок із порушеного питання. Це можна пояснити складністю феномену інклюзивної освіти та виокремлення додаткових чинників, що безпосередньо впливають на формування позитивного ставлення до інклюзивного навчання.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз ставлення педагогічних працівників до ідеї мейнстримінгу, інтеграції й інклюзії зробив можливими наступність, систематичність і динамічність реформування шкільної системи США. З'ясовуючи чинники, що породжували не-



гати́вне ставлення вчителів до інклюзивної освіти, науковці розробляли заходи, методики, практики для подолання наявних проблем. Результати досліджень широко застосовували на практиці, сприяючи розв'язанню проблем на кожному з етапів розвитку інклюзивної освіти та забезпечуючи порівняно швидкі темпи реалізації інклюзивної політики. Виокремлено чинники, які формують позитивне ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти: професійна готовність, що передбачає необхідні знання, уміння, навички вчителя для діяльності в інклюзивному класі, співпраця та співвикладання, наявність досвіду, ретельно виважений процес включення, підтримка адміністрації, створення необхідних умов для супроводу учням з ООП. Характерною рисою досліджень порушеного питання вважаємо комплексний підхід, який оптимізував аналіз взаємозв'язків названого явища, доказовість результатів, що представлено високим рівнем репрезентативності, дотримання принципу сутнісного аналізу, який уможливив прогнозування розвитку інклюзивної освіти.

Подальшого вивчення потребує питання про якість підготовки вчителів до успішної реалізації інклюзії, оскільки професійну готовність витлумачують як вагомий чинник формування позитивного ставлення педагогів. Необхідно констатувати такі аспекти професійної підготовки фахівців, як тривалість, зміст, інтенсивність педагогічної підготовки, якість педагогічної практики, досвід роботи з учнями, які мають різні категорії та ступінь інвалідності. Нагального вивчення вимагають інші чинники: «необхідний досвід» включення, політика навчального закладу (візія, місія, перспективи), організація інклюзивного середовища, методи навчання, забезпечення супроводу та необхідних ресурсів, що вможливають формування позитивного ставлення до інклюзії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Avramidis E. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature / E. Avramidis, B. Norwich [e-resource]. – Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
2. Buell M. J. A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion / M. Buell, R. Hallam, M. Gamel-McCormick, S. Scheer // *International Journal of Disability, Development and Education*. 1999. – № 46(2). – P. 143-156.
3. Coates R. D. The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers' / R. D. Coates // *Journal of Learning Disabilities*. 1989. – № 22. – P. 532-536.
4. Dunn L. M. Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? / L. M. Dunn // *Exceptional Children*. 1968. – № 35. – P. 5-22.
5. Gallagher P. M. Perceived in-service training needs for early intervention personnel / P. M. Gallagher, M. Malone, M. Cleghorne, A. Helms // *Exceptional Children*. 1997. – № 64. – P. 19-30.
6. Moore H. The effects of in-service training on teachers' attitudes towards inclusion / H. Moore [Theses and Dissertations. Paper 465], 2015 45 p. [e-resource]. – Available at: <http://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1464&context=etd> – Заголовок з екрану. – Мова англ.
7. Sarason S. B. The culture of the school and the problem of change / S. B. Sarason Boston: Allyn & Bacon. Inc., U.S.; 2nd Revised edition, 1982, 360 p.
8. Scruggs T. E. Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis / T. E. Scruggs, M. A. Mastropieri // *Exceptional Children*. 1996. – № 63. – P. 59-74.
9. Sebastian J. P. Including students with severe disabilities in rural middle and high school / J. P. Sebastian, C. Mathot-Buckner, 1998. [e-resource]. – Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417911.pdf>. Заголовок з екрану. – Мова англ.
10. Semmel M. I. Teacher perceptions of the Regular Education Initiative' / M. I. Semmel, T. V. Abernathy, G. Butera, S. Llesar // *Exceptional Children*. 1991. № 58. – P. 9-24.
11. Villa R. A. Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education / R. A. Villa, J. S. Thousand, H. Meyers, A. Nevin // *Exceptional Children*. – 1996. – № 63(1). – P. 29-45.



УДК 37.09(477)

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЛЕТКУЛЬТУ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА В УКРАЇНІ У 20-Х РР. XX СТ.

Кравченко О.О., к. пед. н.,
доцент, декан факультету соціальної та психологічної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті представлено джерелознавчу базу досліджень історії Пролеткульту як одного з важливих складових у розвитку історико-педагогічних явищ. На основі вивчення підходів до систематизації та кваліфікації історико-педагогічних джерел ми здійснили їх класифікацію з проблеми становлення Пролеткульту: речові джерела, кінофотодокументи, образотворчі матеріали, письмові джерела.

Ключові слова: джерельна база, Пролеткульт, класифікація, групи джерел, архівні установи, інтернет-ресурси.

В статье представлена источниковедческая база исследований истории Пролеткульта как одного из важных составляющих в развитии историко-педагогических явлений. На основе изучения подходов к систематизации и квалификации историко-педагогических источников мы осуществили следующую классификацию источников по проблеме становления Пролеткульта: вещественные источники, кинофотодокументы, изобразительные материалы, письменные источники.

Ключевые слова: источниковая база, Пролеткульт, классификация, группы источников, архивные учреждения, интернет-ресурсы.

Kravchenko O.O. SOURCE BASE OF THE STUDY OF PROPAGANDA AS A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON IN UKRAINE IN THE 20TH YEARS OF XX CENTURY

The article presents a source base of research is the history of the Proletkult as one of the important components in the development of historical and pedagogical phenomena. Details the analysis of written sources in the following groups: documents of the all-Russian Central Committee of proletarian cultural and educational organizations (Proletkult), documents and materials to the history of propaganda in the territory of Ukraine; the state program documents; printed materials of congresses; documents and materials covering the history of the development of Ukrainian culture during the study period; farmers polyculture regarding the content and direction of their organization; the numerous printed collections of documents, statistical and archival materials; periodic press, which contains a large and diverse material about the artistic and cultural development of Ukraine; publishing of Proletkult; Internet resources on the topic of research.

Key words: sources, Proletkult, classification, groups sources, archives, Internet resources.

Постановка проблеми. Одним із важливих етапів у структурі історико-педагогічних досліджень є формування його джерельної бази. Причому для вирішення поставлених завдань дослідник має використовувати як уже відомі, так і нові джерела.

Проблема відбору, встановлення достовірності, а також точності історичних джерел, методи обробки і аналізу відомостей, що їх вони містять, розробляються джерелознавством – спеціальною галуззю історичного знання, наукою про історичні джерела, теорію і практику їх використання в дослідженнях. Новітня історіографія розглядає джерелознавство не тільки як структуровану систему знань історичної науки, а й як дослідницький метод, що включає джерелознавчий аналіз та джерелознавчий синтез.

Загальні методологічні особливості джерелознавства знайшли відображення і в педагогічному контексті. Проте на сьогодні ця проблема не дістала належного висвітлення у науково-педагогічній літературі.

Зокрема, це стосується і визначення самого педагогічного джерелознавства.

Відтворення історико-педагогічних явищ в їх генезі та взаємозв'язку потребує всебічного вивчення й аналізу історико-педагогічних джерел, які, за аналогією до історичного, є основою педагогічного джерелознавства. Відповідно до визначення, запропонованого К. Васильєвим, історико-педагогічні джерела – це «...пам'ятки духовної і матеріальної культури, що відображають людську діяльність» [2, с. 147]. Проте, на нашу думку, таке трактування не відображає специфіки історико-педагогічних досліджень.

Більш точним є визначення, запропоноване Д. Раскіним: «Під історико-педагогічним джерелом ми розуміємо продукт соціальної діяльності, що містить у вигляді певної знакової системи інформацію про суспільні процеси виховання та навчання, закріплює цю інформацію та володіє потенційними умовами для включення цієї інформації в систему історико-педагогічних знань» [7, с. 91].



На думку Н. Гупана, важливим підґрунтям історико-педагогічних досліджень є джерельна база, складові якої визначаються специфікою тематики розвідок. Вдалий добір джерел сприяє розгортанню ефективних творчих пошуків науковця. Діапазон джерельної бази історії педагогіки досить великий, що дає можливість досліджувати визначений науковцями предмет багатоспектно з огляду на наявність різних груп джерел. Однак не лише проектування різних аспектів тем наукових розвідок може мотивувати творче ставлення до джерельної бази, а й намагання дослідити обрану проблему комплексно з погляду багатосторонності видів джерел [3, с. 67].

У цілому всебічний науковий аналіз будь-якого явища неможливий без залучення широкого кола джерел, без оволодіння ученими-педагогами основними методами історико-педагогічного дослідження. Це має важливе значення і у процесі вивчення історії Пролеткульту – культурно-просвітницької і літературно-художньої організації (1917–1932) пролетарської самодіяльності при Наркомосі, яка мала на меті широкий і всебічний розвиток пролетарської культури самим пролетаріатом [4].

У науковій сфері й донині відсутнє цілісне дослідження феномену Пролеткульту як інтегрованого явища з позиції філософії, історії, культурології, літератури, мистецтва, історії педагогіки, що актуалізує необхідність узгодження основних підходів розуміння природи Пролеткульту, його сутності, принципів побудови та функціонування. У цьому контексті набуває актуальності вивчення джерелознавчої бази досліджень історії Пролеткульту як одного з важливих складових у розвитку історико-педагогічних явищ. Проте на сьогодні проблема джерелознавчої бази досліджень історії Пролеткульту не одержала належного обґрунтування.

Постановка завдання. Мета статті – здійснити аналіз та систематизацію джерельної бази дослідження Пролеткульту в Україні.

Виклад основного матеріалу. Узагальнивши різні підходи до систематизації та кваліфікації історико-педагогічних джерел, ми здійснили таку класифікацію джерел з проблеми становлення Пролеткульту: *речові джерела* (місця і будівлі, де відбувалися важливі події з життя пролеткультівських організацій, символіка, плакати, оголошення тощо); *кінофотодокументи* (документальні фільми; фотокопії історичних документів, різних речових пам'яток, фотографії, що відображають життя пролеткультівських організацій, їхніх керівників і лідерів); *образотворчі матеріали* (картини, гравюри, скульптури, плакати, листівки,

поштові мініатюри тощо); *письмові джерела*. Класифікація історико-педагогічних джерел передбачає врахування специфіки дослідження історії Пролеткульту, а кожна з розглянутих груп відрізняється своєрідністю, потребує особливого підходу у процесі відбору та аналізу.

Зупинимося більш детально на аналізі *письмових джерел* (які склали основу джерельної бази нашого дослідження) за такими групами: документи Всеросійського Центрального Комітету пролетарських культурно-просвітницьких організацій (Пролеткульту), документи та матеріали до історії Пролеткульту на території України; державні програмні документи; друковані матеріали з'їздів; документи й матеріали, що висвітлюють історію розвитку української культури у досліджуваній період; праці самих пролеткультівців щодо змісту і спрямованості їх організації; численні друковані збірники документів, статистичних і архівних матеріалів; періодична преса, яка містить великий і різноманітний матеріал про культурно-мистецький розвиток України; видання Пролеткульту; інтернет-ресурси з теми дослідження.

Документи та матеріали до історії Пролеткульту на території України. Особливу цінність становлять матеріали *Російського державного архіву літератури і мистецтва, Москва* (фонд № 1230 – Центральний Комітет пролетарських культурно-просвітницьких організацій (Пролеткульт), який містить відомості до історії Пролеткульту на території України, зокрема: відомості до історії місцевих Пролеткультів (Катеринославського, Київського, Харківського, Одеського, Первомайського, Маріупольського (Жданівського), Єлизаветського (Кіровського), Україно-Галицького Пролеткульту); відомості до діяльності Всеукраїнської Ради Пролеткульту (плани, звіти, протоколи, кошторис); відомості та відгуки співробітників ЦК Всеросійського Пролеткульту про Всеукраїнський Пролеткульт.

Великий масив документів з цієї проблеми зберігається у *Центральному державному архіві громадських об'єднань, Київ*. Безпосередньої ф № 1 – Центральний комітет Комуністичної партії України (ЦК КПУ) містить відомості про діяльність Всеукраїнського оргбюро Пролеткульту (звіти, плани, протоколи), матеріали співпраці з Політбюро ЦК КП(б)У, матеріали до клубної роботи (статуту, положення, плани, звіти, тези доповідей про завдання, методи та форми клубної роботи).

Заслужують на увагу матеріали *Центрального державного архіву вищих органів влади, м. Київ*, зокрема ф. 166 – Міністерство



освіти України, справи якого відкривають відомості про діяльність місцевих пролетарських культурно-просвітницьких організацій, кошторис витрат Пролеткультів, протоколи засідань пролеткультівських організацій.

Документи Всеросійського Центрального Комітету пролетарських культурно-просвітницьких організацій (Пролеткульту), що зберігаються у фондах Російського державного архіву літератури і мистецтва, Москва (фонди: № 1230 – Центральний Комітет пролетарських культурно-просвітницьких організацій (Пролеткульт)). Цей фонд містить: 1) документальні протоколи президії ЦК Всеросійського пролеткульту (протоколи засідань, звіти, доповіді, резолюції, плани); 2) документальні матеріали організаційно-інструкторського відділу (статуту, положення, плани, протоколи, доповіді, доповідні записки, анкети, матеріали конференцій, пленумів, засідань і з'їздів, матеріали нарад і з'їздів пролетарських письменників); 3) матеріали, прислані в ЦК Всеросійського Пролеткульту для ознайомлення (Всеросійського Центрального Виконавчого Комітету, Ради Народних Комісарів, Вищої Ради Народного Господарства, Держплану ССРСР, Всесоюзної Центральної Ради професійних спілок, Народного комісаріату освіти, Головного літосвіти, Головмистецтва); 4) матеріали театральньо-художнього відділу (положення, інструкції, плани, звіти, матеріали про клубну роботу, матеріали нарад з питань театру, відгуки про роботу театрів Пролеткульту); 5) матеріали літературно-видавничого відділу (матеріали журналів «Робочий клуб», «Пролетарська культура», «Горн»); 6) матеріали наукового відділу ЦК Всеросійського Пролеткульту (положення, плани, звіти, протоколи і матеріалів Центральної та місцевих наукових студій, матеріали організаційно-інструкторських курсів, курсів організаторів пролеткультівської роботи, матеріали курсів клубних робітників, навчальні програми різних гуртків, курсів, студій); 7) листування ЦК Всеросійського Пролеткульту (листування із співробітниками Пролеткульту, з місцевими Пролеткультами, листування з різними установами).

Важливим аспектом джерельної бази дослідження є **державні програмні документи**: декрети, накази, циркуляри, постанови, директивні листи, розпорядження тощо вищих органів ЦК КП(б)У та відповідних структурних підрозділів на місцях, що дає уявлення про утворення системи управління у сфері культури.

Зокрема, «Збірник законів і розпоряджень Робітничо-Селянського уряду Української Соціалістичної Радянської

Республіки» (1919–1938 рр.) – офіційне видання Народного комісаріату юстиції УСРР (УРСР). Перший рік видавався російською мовою під назвою «Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства Украины»; з 1920 – російською і українською мовами. У 1920–1921 видання українською мовою мало назву «Збір законів і розпоряджень Робітничо-Селянського уряду України»; у 1922–1928 – «Збірник узаконень та розпоряджень Робітничо-Селянського уряду України»; з 1929 по березень 1936 – «Збірник законів та розпоряджень Робітничо-Селянського уряду України». В різні роки виходив з різною періодичністю [5].

Також взяті до уваги законодавчі акти органів державної влади СРСР та УСРР, зокрема у виданнях «Комуністична партія України в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій та пленумів ЦК» (1976), «КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК» (1980), «Сборник действующего законодательства УССР по народному просвещению» (1926) тощо.

Окремою групою виокремили **друковані матеріали з'їздів**, а саме: «VIII Всеукраїнський з'їзд Рад робітничих, селянських та червоноармійських депутатів, 17-го січ. 1924 р.», «Второе Всеукраинское совещание по просвещению (17-25 августа 1920 г.)», «Протоколы пленарных заседаний, тезисы и резолюции» (1920), «XI з'їзд КП України. Стенографический отчет» (1930) тощо.

Документи й матеріали, що висвітлюють історію розвитку української культури у досліджуваний період: «Культурне будівництво в Українській РСР (1917–1959)» (1959), «Культурне будівництво в Українській РСР 1917–1927: Збірник документів і матеріалів» (1979), «Культурне будівництво в Українській РСР (1917–1959)» (1959), «Культурне будівництво в Українській РСР. Важливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду. 1917–1959: Збірник документів» (1959), «Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення Комуністичної Партії і Радянського уряду 1917–1959 р.: Зб. документів в 2 т. – Том 1 (1917 – червень 1941 рр.)» (1960); «Культурне будівництво Української РСР: Стат. Довідник» (1940), «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965)» (1966), «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР. 1917–1967» (1967), «Історія українського мистецтва: У 6 т.» (1967), «Вища школа Української РСР за 50 років: У 2 ч. 1917–1967 рр.» (1968), «Історія української культури: Збірник матеріалів і документів» (2000).

Наступна група джерел – **праці діячів Пролеткульту щодо змісту і спрямова-**



ності організації. Доцільно диференціювати їх за напрямками: праці представників російського Пролеткульту (О. Богданов, А. Луначарський, П. Лебедєв-Полянський, П. Керженцев, В. Плетньов, Ф. Калінін, В. Ігнатов та ін.) та українського Пролеткульту (В. Блакитний, І. Кулик, В. Коряк, Г. Коцюба, В. Поліщук, М. Любченко, Є. Григорук, Г. Михайліченко, С. Пилипенко, В. Чумак, М. Хвильовий, М. Йогансен, С. Касянюк, Я. Савченко, В. Сосюра та ін.). Диференціація вмотивована відмінностями в ідеологічних переконаннях щодо спрямованості концепції пролетарської культури у загальнорадянському масштабі (проросійський напрям) та у національному (проукраїнський напрям).

Важливим джерелом дослідження процесу зародження, становлення і розвитку Пролеткульту є **статистичні джерела**, що містять, зокрема, кількісні дані про склад робітничого населення, його динаміку та ін.

Для вивчення історії громадського руху дітей велике значення мають **матеріали періодичної преси**, які містять значний фактичний матеріал, відображають та фіксують найважливіші події в діяльності пролеткультівських організацій.

На думку багатьох дослідників, періодичні видання є одними з важливих джерел в історико-педагогічних пошуках. Періодичну пресу як засіб наукової комунікації можна розглядати важливим джерелом вивчення історії педагогіки. З одного боку, її матеріали є «сховищем» великого масиву фактичного матеріалу для вивчення особливостей розв'язання конкретних проблем у певний історичний період, а з другого, – є дослідницьким джерелом для проведення історико-педагогічних досліджень [6, с. 115].

У ході дослідження нами було опрацьовано значну кількість українських періодичних видань, що містять матеріали, присвячені Пролеткульту на різних етапах його розвитку, зокрема: «Мистецтво» – літературно-мистецький тижневик української секції Всеукраїнському (1919–1920, м. Київ); «Искусство» – щотижневик, присвячений питанням театру, літератури, живопису і кіно (1922); «Культура і побут» – додаток до газети «Вісті ВУЦВК» (1924–1928, Київ); «Література й мистецтво» – додаток до газети «Вісті ВУЦВК» (1929, Київ); «Література, наука, мистецтво» – додаток до газети «Вісті ВУЦВК» (1923–1924, Київ); «Молодой пролетарий» – орган Київського губернського комітету комуністичної спілки молоді України (1920, м. Київ); «Пролетарська освіта» – орган Київського губпрофсоюзу робітників освіти і соціалістичної культури та губнаросвіти Київщини (м. Київ),

«Шлях» – вісник літератури, мистецтва та громадського життя (1917–1919, м. Київ); «Шляхи мистецтва» – місячник художнього сектора Головополітосвіти (1922, м. Київ), Червоний шлях (Харків) та ін.

Окрему групу періодичних матеріалів становлять журнали Пролеткульту. Станом на середину 1919 р. Пролеткультами видавалося близько 20 періодичних органів, вже самі назви їх говорять про ті базові поняття (праця, творчість, культура, мир, людина), які виступали орієнтиром і цінностями як для авторів, так і читачів: 1) «Горн» – літературно-художній громадсько-науковий журнал, видання Всеросійського і московського Пролеткультів (1918–1923, Москва); 2) «Грядущее» – пролетарський літературно-художній журнал (1918–1921, Петроград); 3) «Гудки» – тижневик Московського Пролеткульту (1919, Москва); 4) «Зарево заводів» – щомісячний літературно-художній журнал Самарського Пролеткульту (1919, Самара); 5) «Зорі» – пролетарський журнал літератури, мистецтва і науки (1918, Клинці); 6) «Клуб і революція» (1929–1931, Москва); 7) «Мир и человек» – пролетарський літературно-художній журнал. (1919, Колпино); 8) «Молот» – (1920, Оренбург); 9) «Перевал» – щомісячний популярний літературно-художній і науковий журнал (1922, Петроград); 10) «Пролетарская культура» – щомісячний журнал – орган Центр. ком. Всерос. ради Пролеткульту (1918–1921, м. Москва); 11) «Пролеткульт. Тверской вестник пролетарской культуры» (1919, Тверь); 12) «Пролеткультівець – видання Московського губернського Пролеткульту (1920, м. Москва); 13) «Рабочий клуб» – щомісячний журнал Пролеткульту (1924–1928, м. Москва); 14) «Рубежи» – художньо-літературний і критико-публіцистичний журнал Літературної студії Бєлевського Пролеткульту (1922, Бєлев); 15) «Збірник Костромського Пролеткульту (1919, м. Кострома); 16) «Твори» – журнал студій Московського Пролеткульту (1920–1921, м. Москва); 17) «Епоха» – Двомісячний художньо-літературний журнал (на груз. мові.) (1925, Тбілісі).

Серед українських періодичних видань Пролеткульту віднайдено наступні: «Зорі грядущего» – щомісячний літературно-художній і науковий журнал (1922, Харків); «Пролетарская культура» (1919, Одеса); «Пролетарська творчість» (1919, Катеринослав).

Окрему групу джерел з проблеми дослідження становлять **видання Пролеткульту**. Станом на 1920 р. світ побачили 10 млн. екземплярів різних творів, що належали перу пролеткультівським діячам.



До цієї групи відносимо *збірники та альманахи*: «Взмахи. Сборник Саратовского Пролеткульта» (Саратов, 1919); «Взмахи» 2-й сборник, (Саратов, 1920); «Завод огнекрылый. Сборник стихов» (М., Пролеткульт, 1918); «Литературный альманах» (Петроград, 1918); «Майские зори: Первый сб. лит. студии Пензенского Пролеткульта» (Пенза, 1921); «Молот. Книга первая» (Оренбург, 1920); «Октябрь. 1917–1921. Сборник литературной студии пролеткульта» (Саратов, 1921); «Осень багряная. Сб. лит. отдела заводского Пролеткульта первых тульских оружейных заводов» (Тула, 1921); «Паяльник. Стихи. Смоленск, Литературная студия Пролеткульта» (Смоленск, 1920); «Паяльник № 2» (Смоленск, 1920); «Пролетарские писатели. Сборник произведений» (Ростов-на-Дону, 1920); «Пролетарское творчество. Кн. 1. Поэзия» (Тифлис); «Пролетарская мысль» (Рыбинск, 1921); «Стихотворения. С предисл. И. Варейкиса. Под ред. В. Александровского» (Симбирск, 1920); «Трибуна Пролеткульта» (Петроград, 1921); «Тройка: Стихи» (Смоленск, 1921) та ін.

Українським Пролеткультом видано: «Шаги. Сборник Екатеринославского Пролеткульта» (Екатеринослав, 1921); «Волны Пролеткульта. Литературно-художественный сборник Екатеринославского губернского Пролеткульта» (Екатеринослав, 1923); «Пути творчества» (Харків, 1919); «Звено» (Харків, 1921).

Наступною групою джерел виокремлюємо **інтернет-ресурси з теми дослідження**. Найбільш прийнятним є визначення Держстандартом України документа як поєднання матеріального носія інформації, закріпленої створеним людиною засобом для передачі в часі і просторі. До того ж, в останні роки виникла низка якісно нових, переважно електронного типу, носіїв джерельної та документальної інформації у відповідних наукових дисциплінах: інформатиці, бібліотекознавстві, бібліографії, архівознавстві. У науковців з'явилася можливість за допомогою нової техніки і новітніх технологій зануритися у чисельні документно-джерельні бази сучасного світу. Все це викликає потребу розробки й застосування принципово нових підходів до вивчення й аналізу джерельної бази та історіографії нагальних проблем всесвітньої історії і, насамперед, – історії та теорії культури планетарної цивілізації [1, с. 17].

Інформаційно насиченою є *Електронна бібліотека «Культура України»* (<http://elib.nplu.org/content.html?id=4>) – інформаційний ресурс Національної парламентської бібліотеки України. Серед рубрик катало-

гу електронної бібліотеки для нашого дослідження змістовними є рубрики «Культурологія» та «Мистецтво», які містять монографії, збірники наукових праць з цієї тематики. Особливо цінними є скановані копії видань книг та періодичних видань радянської доби.

Відомості до історії філософської думки, історії літератури та культури України містить інформаційний ресурс *«Ізборник: Історія України IX–XVIII ст. Першоджерела та інтерпретації»* (<http://litopys.org.ua/links/inistor.htm>), на якому розміщені оригінальні видання та першоджерела.

Змістовним та інформаційно емким є інтернет-ресурс *«Культурологія: теорія, школи, історія, практика»* (<http://www.countries.ru/library/theory/index.htm>).

Повнотекстові варіанти журналів, газет та збірників радянського періоду розміщені на сайті *«СовЛит. Советская литература. Тексты, библиография, исследования»* (<http://www.ruthenia.ru/sovlit/index.html>).

Заслугує на увагу *персональний сайт російської дослідниці Пролеткульту М. Левченко* (<http://proletcult.narod.ru/>), на якому розміщені наукові статті та монографії за її авторства з питань історії пролеткультівського руху, протоколи засідань Пролеткульту, віднайдені в архівних установах, матеріали творчих досягнень пролеткультівців.

Широкий інформаційний масив містить інтернет-ресурс *«Наследие А.В. Луначарского»* (<http://lunacharsky.newgod.su/home>). Для нашого дослідження цей ресурс є вмотивовано важливим, адже А. Луначарський був одним з ідеологів Пролеткульту. На сайті представлено його біографія, наукові праці, фотографії.

Таким чином, сучасні інформаційні технології дають можливість широкого доступу в режимі он-лайн до наукових праць, історичних джерел, архівних матеріалів та фотокопій, що полегшує науково-пошуковий процес дослідника. Очевидно доступнішими є матеріали до історії Пролеткульту, проте незаповненим залишається інформаційний простір саме з питань діяльності Пролеткульту в Україні.

Висновки. Отже, аналітичний огляд основних груп джерельної бази дослідження історії Пролеткульту в Україні свідчить про невичерпне багатство фактів, які і були нами використані в ході дослідження. Незважаючи на директивний і часто адміністративно-командний характер історико-педагогічних джерел досліджуваного періоду, вони містять інформацію, фактичний матеріал, узагальнення певних етапів розвитку, оцінку та аналіз досягнень і не-



доліків діяльності пролеткультівських організацій, є основою джерелознавчої бази розробки проблем історії Пролеткульту як історико-педагогічного явища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуцький Ю.П. Самоорганізація культури: онтологія, динаміка, перспективи / Ю.П. Богуцький. – К.: Веселка: Ін-т культурології АМУ, 2008.
2. Васильев К.И. Работа с архивным материалом / К.И. Васильев // Методы педагогического исследования. – М.: Просвещение, 1972. – 159 с.
3. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Н. Гупан // Рідна школа. – 2014. – № 8–9. – С. 67–70.
4. Енциклопедія освіти / АПН України. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Касяненко Ю.Я. Збірник законів і розпоряджень Робітничо-Селянського уряду Української Соціалістичної Радянської Республіки / Ю.Я. Касяненко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cycolp.com.ua/content/view/1089/5/1/11/>.

6. Пугач А.В. До питання методології дослідження періодичної преси / А.В. Пугач // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон: ХДУ, 2005. – Вип. 40. – С. 110–115.

7. Раскин Д.И. Историко-педагогический источник в свете современных проблем источниковедения и системного подхода / Д.И. Раскин // Актуальные вопросы историографии: сб. науч. тр. / под ред. Э.Д. Днепровца и О.Е. Кошелевой. – М.: Изд. АПН СССР, 1986. – 230 с.

8. Шейко В.М. Електронне діловодство в Україні: проблеми та завдання впровадження / В.М. Шейко // Вісн. Книжк. Палати. – 1999. – № 1. – С. 17–19.

УДК 378.4

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПОЛЬЩІ: МИНУЛЕ І МАЙБУТНЄ

Пастушок О.І., здобувач

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України,
викладач педагогічних дисциплін,
завідувач навчально-виробничої практики
Нікопольське педагогічне училище
ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

У статті проаналізовані історично-педагогічні особливості освіти дорослих у Польщі. Розглянута організація освітнього процесу у Польщі з позицій системного підходу, педагогічної персонології, впливу політичних, соціальних, економічних та інших чинників. Розкриті важливість освітньої політики дорослих у Польщі, її минуле і майбутнє.

Ключові слова: андрагог, освіта дорослих, особливості освіти дорослих, Польща, навчання дорослих, навчання упродовж життя.

В статье проанализированы историко-педагогические особенности образования взрослых в Польше. Рассмотрена организация образовательного процесса в Польше с позиций системного подхода, педагогической персонологии, влияния политических, социальных, экономических и других факторов. Раскрыты важность образовательной политики взрослых в Польше, ее прошлое и будущее.

Ключевые слова: андрагог, образование взрослых, особенности образования взрослых, Польша, учеба взрослых, учеба на протяжении жизни.

Pastushock O.I. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF SYSTEM OF EDUCATION OF ADULTS IN POLAND: THE PAST AND FUTURE

In the article the historical and educational features of education of adults are analyzed in Poland. Organization of educational process is considered in Poland from positions of approach of the systems, pedagogical personology, and influence of political, social, economic and other factors. Importance of educational policy of adults is exposed in Poland, its past and future.

Key words: andragogist, education of adults, feature of education of adults, Poland, studies of adults, studies during life.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження ретроспективного аналізу системи освіти дорослих у Польщі зумовлена

зростанням інтересу до порівняння економічних показників, суспільно-політичних систем, моделей освіти та культури різних



країн і народів в різні часи. Все більша кількість дорослих людей прагне вирішити свої життєво важливі проблеми й задовольнити освітні потреби через неперервну освіту, а їх розв'язання стає можливим лише за умови докорінної зміни практики освіти дорослих.

Водночас зауважимо, що історія Польщі має так багато подібних аспектів з Україною, що не потрібно додаткових аргументів для актуалізації компаративістичних досліджень. У той же час бачимо сучасні тенденції стрімкого розвитку сусідньої держави, що, зокрема проявляється у збереженні історичних традицій, зваженій освітній політиці, визначенні пріоритетів, порівнянні вітчизняних досягнень із зарубіжним досвідом, хорошій системі фінансування, яка значно випереджує українські реалії, але відстає від багатших європейських країн, удосконаленні змісту освіти, модернізації системи науково-методичного забезпечення. Хорошим прикладом є й освіта дорослих. В умовах сьогодення ця тема заслуговує окремого дослідження. Але спробуємо окреслити лише найважливіші, на нашу думку, аспекти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе значення для дослідження проблем освіти дорослих мають праці з філософії освіти В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Кудіна, В. Лутая. Порівняльно-педагогічні дослідження з окремих аспектів розвитку неперервної професійної освіти за рубежом здійснені такими вітчизняними науковцями, як Н. Авшенко, С. Бабушко, Н. Бідюк, А. Каплун, О. Огієнко.

У сучасних умовах, на наш погляд, набуло актуальності вивчення впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти різних категорій дорослого населення, що знайшло відображення в працях С. Вершловського, С. Змейова, Л. Пуховської, С. Сисоевої. Тенденціям розвитку освіти дорослих у Польщі присвячені праці відомої української вченої Л. Лук'янової.

Постановка завдання. Головна мета статті полягає в ретроспективному аналізі системи освіти дорослих у Польщі та її майбутнього.

Виклад основного матеріалу дослідження. У концентрованому вигляді досліджувана проблема достатньо повно представлена в унікальному документі з красномовною назвою «Рапорт про інтелектуальний капітал Польщі». Цей аналітичний документ, підготовлений групою експертів за прикладом Швеції (1999 р.), Ізраїлю (2000 р.), Тайваню (2003 р.), передбачає прогностичну оцінку чотирьох основних аспектів: людський капітал, який сконцентрований у вигляді освіти, життєвому досвіді,

вміннях поляків; структурний капітал, нагромаджений в елементах інфраструктури народної системи освіти, наукових центрах, телеінформаційній інфраструктурі, інтелектуальній власності; суспільний капітал, нагромаджений в нормах поведінки, поваги, співпраці; реляційний капітал, обумовлений рівнем інтеграції з глобальною системою господарювання, привабливістю для інвесторів та туристів [11, с. 22].

Відверто визнані виклики, які виникли перед країною на початку нового століття. Значна їх кількість має безпосереднє відношення до освіти дорослих: неефективна прородина політика, недостатній інноваційний потенціал навчальних закладів, низький рівень професійної активності «сеньйорів», недостатня професійна мобільність, низький рівень освітньої активності дорослих [11, с. 141]. Зрозуміло, що виокремлення проблемних питань дало змогу активізувати пошук шляхів їх ефективного вирішення.

Слід наголосити на тому, що коло окреслених питань визнається провідними фахівцями. Невипадково нобелівський лауреат Роберт Фогель в інтерв'ю для польського журналу "Wprost" підкреслив, що темп життя зріс у 8 разів, для впровадження інновацій, економічного розвитку, нових технологій вирішальне значення має наявність у будь-якій країні 1/3 висококваліфікованих працівників. Хоча папа Іван Павло II на запитання журналістів «Скільки людей працює у Ватикані?» жартома відповів: «Думаю, що половина», проблема ефективності, значимості професіоналізму на кожному робочому місці зростатиме з кожним роком, а точніше, вона вже зростає з кожним днем. Наголосимо на тому, що характерною ознакою Польщі є багатовіковий досвід освіти дорослих, у тому числі в умовах багаторічного національного поневолення. Була вибудована багаторівнева система захисту національних інтересів, починаючи від етнопедагогіки, педагогічної культури і традиційних цінностей у сім'ї, завершуючи народними університетами, таємними навчальними закладами, використанням кожної можливості (яскравий приклад – Кременецький лицей) для проведення системної освітньої діяльності.

Характерно, що поневолювачі навіть не приховували своїх інтересів. Теоретичні постулати про державне управління, святковий фасад правлячих резиденцій здебільшого не мали нічого спільного з істинними мотивами і конкретними діями, коли йшлося про збереження влади, національні, політичні, фінансові пріоритети. Як приклад можна розглядати стосунки Пруссії до по-



ділу Польщі. Х. Коцуй, який досліджував цю проблему на основі маловідомих джерел, звернув увагу на те, що 19 травня 1791 р. король Пруссії привітав поляків з прийняттям Конституції (3 травня) та побажав їм успіхів. Однак уже поспіль декількох місяців відкрив істинні наміри, написавши у листі, що підтримка Польщі шкодить його інтересам, є загрозою для його народу, не лише з погляду, що 7 млн. поляків значно перевищували людські ресурси Саксонії (2 млн.), але із врахуванням намірів Росії, яка, на його думку, для вирішення проблеми використає насамперед корупцію [10].

Зауважимо, що це не виняток, а жорстка правда і практика управління державою. Відверто про це напише пізніше О. фон Бісмарк. І якщо в 1862 р. він цинічно писав (мабуть, приватно) про ставлення до Польщі: «Особисто я співчуваю їхній ситуації, та якщо ми хочемо існувати, ми не можемо діяти інакше, ніж знищити їх. Нема чого нарікати на вовка, що Господь зробив його таким, як він є, але це не означає, що ми не повинні вбивати його, де тільки можемо» [4].

Зокрема, історик Норман Дейвіс, який використав вищеназваний фрагмент, підкреслив факт привселюдного виступу в 1867 р., коли О. фон Бісмарк жорстоко заявив: «Річ Посполита була знищена внаслідок не так дій іноземців, як незбагненої безвартісності тих індивідів, що презентували польську націю, коли вона була зламана. <...> Участь німців у каліченні Польщі була необхідною поступкою закону самозбереження» [4, с. 542].

Отто-Едуард Леопольд фон Бісмарк-Шенгаузен, прусський прем'єр від 1862 р. і рейхсканцлер (1871–1890 рр.), відверто і привселюдно заявляв, пояснюючи суть політики щодо Польщі: «Якщо ви опротестуєте право завоювання, ви не читали історії власної країни. <...> Німецькі фермери, машини й підприємства посприяли розвитку сільського господарства та економіки. Залізниця й добрі шляхи піднесли загальний добробут... Школи, організовані за німецьким взірцем, дають початкову освіту польським дітям. Гімназії навчають вищих наук не припустимими, механічними методами отців-єзуїтів, а надійним німецьким способом, що дає людям змогу думати самостійно». Ця теза, проголошена в 1867 р., мала одну неточність: надто високу ціну за участь у технічному прогресі розвинутої Пруссії. Вже в 1872 р. «міністерський указ зробив німецьку мову обов'язковою в усіх державних школах, винятком було тільки релігійне навчання. Польську мову заборонили навіть як іноземну мову, і її не можна було вживати, як давніше, для викладання німецької

мови польським дітям. Учителям заборонили приєднуватись до польських і католицьких товариств, їм пропонували фінансові стимули, так звані Ostarkenzulagen, за роботу в німецьких округах. Усі випускники, зокрема і священники, мали складати іспити з німецької культури. В 1876 р. німецька мова стала примусовою в усіх судах, в усіх урядових установах: від пошти до квиткових кас на залізничних вокзалах. Посуворішала закони про іміграцію й дозвіл на проживання. В 1885 р. прусська поліція вигнала 30 000 поляків і польських євреїв, які не мали належних документів [4, с. 542–544].

Напередодні Першої світової війни «назви вулиць, офіційні вивіски, навіть на цвинтарях і в громадських убиральнях, були онімечені» [4, с. 548]. Цікаво, що сказав би успішний політик 25 лютого 1947 р., коли скасовували Пруську державу. Слова О. фон Бісмарка в XIX ст. не розходилися з ділом. Він мав рацію, коли підкреслював значимість німецької культури, належне правосуддя, поліпшення становлення селян, розвиток міст, шляхів, залізниці, освітніх закладів, притулків тощо. Але знову і знову повторюючи тезис про «ганебно незадовільне польське врядування», О. фон Бісмарк промовчав про ціну участі в досягненнях німецької культури [4, с. 549]. Зрозуміло, що з позицій оцінки ефективності управлінських рішень результат їх був традиційним. Спостерігалися стрімке зростання національної свідомості, ненависть за приниження, націоналізм, пошук першої-ліпшої нагоди для помсти. Згідно із законом довгої хвилі фінансування освіти дітей, ставлення до вчителів, підтримка освіти дорослих визначатимуть розвиток країни на десятиліття.

Особливо варто відзначити діяльність 26 народних університетів, які діяли в Польщі перед війною. Характерно, що навіть під час гітлерівської окупації освіта дорослих залишалася в центрі уваги. Лекції, зустрічі з представниками інтелігенції, огляд підпільних видань, підготовка інформаційних бюлетенів, поширення інформації зарубіжних радіопередач, нелегальні концерти, вечори поезії, організація курсів, діяльність Відділу Освіти Дорослих, робота двох підпільних народних університетів, патріотичні дискусії створювали відповідне духовне наповнення, забезпечували ідейну і духовну підтримку. Навіть в умовах концентраційних таборів проводилось ознайомлення полонених з питаннями історії та літератури, за допомогою міжнародних організацій вдалося провести декілька конкурсів з питань права, педагогіки, а також живопису [8, с. 76–77].



У повоєнні роки увага науковців до проблеми освіти дорослих не зменшується. Достатньо сказати, що «Бібліографія освіти дорослих», опублікована в 1957–1971 рр. нараховувала 1 300 праць, а бібліографія за період 1971–1995 рр. нараховувала вже 7 360 позицій [8, с. 38].

Враховуючи той факт, що завданнями науки є не лише опис явища, пояснення причин і наслідків, але й прогностична оцінка, передбачення розвитку подій, важливо визначити перспективні напрями досліджень. На нашу думку, андрагогіка проходить традиційний для гуманітарних наук своєрідний кризовий період, який проявляється в появі значної кількості теоретичних концептів, автори яких не встигають за динамічними змінами, характерними для сьогодення. Це проявляється в нечіткості системи базових понять, автономізації науки від споріднених галузей, певному відставанні системи методичного забезпечення, незначній кількості конкретних практичних рекомендацій, некритичному запозиченні форм і методів роботи з педагогіки, орієнтованої на роботу з дітьми. Велике значення для подальшого наукового пошуку має «смісложиттєвий вибір особистості (осмисленість життя, емоційна насиченість життя, визначеність майбутнього, задоволеність самореалізацією, віра в керованість життя, здатність керувати подіями власного життя» [1, с. 175].

Отже, здійснений аналіз ретроспективної системи освіти дорослих у Польщі показав, що вдалими є пропозиції щодо необхідності створення нової моделі освіти дорослих впродовж життя, оскільки «реальне життя показує, що у дорослих мають місце дискретні освітні періоди, які виникають внаслідок впливу економічних, суспільних і політичних криз. Нова модель має не тільки передбачати місце і функції дорослих у системі освіти як апріорно універсального суб'єкта з необмеженими здатностями, але й урахувати кризи психічного, соціокультурного розвитку людини, яка відчуває та усвідомлює певні спади, що перешкоджають її освіті й розвитку» [5, с. 370].

В умовах сьогодення більша кількість дорослих людей прагне вирішити свої життєво важливі проблеми й задовольнити освітні потреби через систему неперервної освіти. Зазначимо, що у сучасних умовах систематичного навчання потребують не тільки люди з певним рівнем освіченості й стабільним соціально-суспільним статусом, але й люди з обмеженими можливостями, люди, які належать до так званих кризових, маргінально-соціальних груп, люди похилого віку.

Оскільки нині в освіті дорослих у Польщі відбувається суттєва трансформація

традиційних способів передавання готових знань, створюються нові технології, які уможливають задоволення потреб як окремої особистості, так і суспільства загалом, стає очевидним, що для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах [5, с. 371].

Освіта протягом життя в усьому світі й особливо в розвинених країнах стає все більш важливою сферою освітніх послуг. На сьогодні існують такі три основні форми освіти: формальна освіта (початкова, загальна середня освіта, середня професійна освіта, вища освіта, освіта після закінчення ВНЗ (аспірантура й докторантура), підвищення кваліфікації й перепідготовка фахівців і керівників з вищою і середньою професійною освітою в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації й професійної перепідготовки); неформальна освіта (професійно спрямовані й загальнокультурні курси навчання в центрах освіти дорослих, у лекторіях товариства «Знання», по телебаченню, на різних курсах інтенсивного навчання); інформальна освіта – загальний термін для освіти за межами стандартного освітнього середовища, тобто індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів в оточуючому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засобів масової інформації тощо. При цьому людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники свого розвитку [5].

Поняття неформальної освіти дорослих частково збігається з такими поняттями, як «додаткова» і «продовжена» освіта. Однак саме неформальна освіта як ніяка інша безпосередньо відображає й задовольняє особистісні потреби й запити індивідуума, мобілізуючи тим самим його природну здатність до самовдосконалення, до духовного внутрішнього зростання. Таким чином, створення системи неформальної освіти може забезпечити умови для самореалізації кожної особистості, морального вдосконалення за рахунок надання широких можливостей у виборі напряму й форм освітньої діяльності як у професійній сфері, так і в різних сферах дозвілля [5].

Освіта дорослих в усіх її вимірах – формальна, неформальна, інформальна, – спрямована на саморозвиток особистості й, відповідно, повинна мати підтримку на державному рівні. Саме такий підхід разом



із гарантією права особистості на освіту в будь-якому віці є базовою нормою законодавчих актів у розвинених європейських державах.

Цілями освіти дорослих у кожній країні слід вважати забезпечення наукового підґрунтя неперервної освіти і навчання та гнучкості в розподілі часу між освітою і роботою впродовж життя; сприяння поєднанню неперервного навчання з трудовою діяльністю; урахування життєвого досвіду дорослої людини.

Отже, освіта протягом життя покликана підвищувати рівень загальних знань і розширювати можливості участі громадян у культурній, соціальній і політичній діяльності країни. Її завдання полягають в тому, щоб внести вклад у подальшу демократизацію суспільства, а також сприяти посиленню позиції людини в професійній діяльності.

Варто зазначити, що освіта дорослих повинна знайти своє місце в контексті соціального, культурного та економічного розвитку кожної країни.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, зауважимо, що освіта упродовж життя має бути основним неперервним видом діяльності всього дорослого населення. У такий спосіб освіта дорослих стає окремою, самостійною галуззю в житті людського суспільства, оскільки добре відомо, що питання вирішення розвитку суспільства – виняткова прерогатива саме дорослого населення планети. У багатьох країнах світу освіта дорослих уже стала новою, наднаціональною галуззю, що має міжнародні, європейські та інші континентальні, національні структури керування й поширення. Розвиток цієї найперспективнішої галузі забезпечується інтеграцією і взаємодією державних органів керування й неурядових організацій.

В подальшому вбачаємо розглянути тенденції розвитку освіти дорослих у Польщі, напрями її удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщенко О. Смыслоритетиві орієнтації у професійній діяльності педагога / О. Аніщенко // Я – концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. / редколегія: І. Зязюн, О. Отич та ін. – К.: НАПН України, 2014. – С. 174–179.
2. Вихрущ А. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX – початок XX ст.) / А. Вихрущ. – К.: ККТНК, 1993. – 173 с.
3. Вихрущ А. Особистість у контексті педагогічної персонології / А. Вихрущ // Я – концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. / редколегія: І. Зязюн, О. Отич та ін. – К.: НАПН України, 2014. – С. 534–540.
4. Дейвіс Н. Боже ігрище. Історія Польщі / Н. Дейвіс. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2008. – 1080 с.
5. Лук'янова Л. Освіта дорослих у сучасному українському науковому дискурсі / Л. Лук'янова / Я – концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. / редколегія: І. Зязюн, О. Отич та ін. – К.: НАПН України, 2014. – С. 364–371.
6. Психологічна культура особистості: управлінська діяльність / [за ред. А. Вихруща, Л. Орбан-Лембрик, Й. Шемпрух]. – Тернопіль: Крок, 2011. – 276 с.
7. Рассел Б. Історія західної філософії / Б. Рассел. – К.: Основи, 1995. – 759 с.
8. Aleksander T. Andragogika / T. Aleksander. – Radom; Kraków, 2009. – 456 s.
9. Gut J. Psychologia szefa. Szef to zawód / J. Gut, W. Hamań. – Gliwice: HELION, 2009. – 297 s.
10. Kocój H. Dyplomacja pruska wobec II rorbioru Polski / H. Kocój // Na przełomie stuleci. Naród – Kościół – Państwo w XIX i XX w. – Lublin: Klub Inteligencji Katolickiej, 1997. – S. 89–97.
11. Raport o kapitale intelektualnym Polski / red.: P. Bochniarz. – Warszawa: Centr. Obsługi Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, 2008. – 154 s.
12. Stelmach W. Władza i kierowanie. Teorie i praktyki biurokracji / W. Stelmach. – Warszawa: PLACET, 2010. – 224 s.



УДК 378.091.39:811(410)

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Смольнікова О.Г., аспірант
кафедри педагогіки і психології вищої школи,
викладач кафедри іноземних мов
факультету природничо-географічної освіти та екології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розглядаються тенденції розвитку концепції автономного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах Великої Британії. Наголошено на необхідності «навчитися вчитись» майбутньому спеціалісту протягом життя. Автором виділено три етапи розвитку досліджуваної концепції та запропоновано визначення поняття «автономне навчання іноземних мов» у системі вищої освіти. Акцентовано на зміні взаємодії суб'єктів навчання.

Ключові слова: автономне навчання іноземних мов, «навчитися вчитись», навчання протягом життя, центри самодоступного навчання.

В статье рассматриваются тенденции развития концепции автономного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях Великобритании. Отмечена необходимость «научиться учиться» будущему специалисту в течение жизни. Автором выделено три этапа развития исследуемой концепции и предложено определение понятия «автономное обучение иностранным языкам» в системе высшего образования. Акцентировано на изменении взаимодействия субъектов обучения.

Ключевые слова: автономное обучение иностранным языкам, «научиться учиться», обучение на протяжении жизни, центры самодоступного обучения.

Smolnikova O.G. THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE UK

The article highlights trends in the development of the concept of autonomous foreign language learning in higher educational institutions in the UK. Author marked the need to “learning to learn” for future specialist in lifelong learning. The author identified three stages of development of the studied concept and proposed definition of the term “autonomous language learning” in higher education. Attention is focused on changing of interaction between subjects of study.

Key words: autonomous foreign language learning, “learning to learn”, lifelong learning, self-access centers.

Постановка проблеми. Базисом сучасної освіти є ідея концепції безперервного навчання. Через отримання новітньої професійної інформації, що змінюється кожні п'ять років, і залучення відповідного міжнародного досвіду одними із головних засобів накопичення нових знань у професійній і самоосвітній діяльності стає іноземна мова і розвиток автономного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової вітчизняної, зарубіжної літератури і електронних ресурсів засвідчив, що проблема автономного навчання іноземних мов (АНІМ) знаходиться у центрі досліджень таких науковців, як Ж.С. Анікіна, М.О. Бекк, С.В. Боднар, Н.Ф. Коряковцева, Ю.В. Петровська, Л. Арнольд, П. Бенсон, М.Х. Греммо, Е.М. Гардінг-Еш, Х. Холец, Л. Дікінсон, Д. Літл, Р.Л. Оксфорд, Л. Мерфі, Р. Пембертон, П. Райлі, Х. Рейндерс.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розгляді тенденцій розвитку концепції автономного навчання іноземних мов у вищих навчаль-

них закладах Великої Британії, виділенні трьох етапів розвитку досліджуваної концепції та формуванні визначення поняття «автономне навчання іноземних мов» у системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конкретизація базових понять дослідження дає змогу відзначити, що поняття «автономне навчання» як педагогічна категорія розглядається нами як процес, під час якого студент особисто організовує та систематизує власне навчальне середовище, за допомогою, з управлінням, вказівками викладача або без них (у залежності від рівня автономності студента). Таке навчання базується на персональних потребах у знаннях студента, його вмотивованості, здатності та особистих можливостях поставити цілі навчання, визначити завдання, строки виконання, зокрема вибрати відповідний до цього навчальний план, методи, стратегії, стилі навчання, засоби, прийоми, а отже, створити та упорядкувати свій навчальний процес таким чином, щоб його кінцевим результатом стали набуті знання,



досвід і розвиток власної навчальної автономії (перехід на наступний її рівень).

За таких умов метою вищих навчальних закладів стає підготовка висококваліфікованого спеціаліста, здатного отримувати, використовувати, аналізувати іншомовну інформацію – «навчитися вчитись». З цією метою модель вищої освіти Великої Британії було переформатовано з педагогічної на науково-дослідницьку.

У повоєнні роки у країні намітилися тенденції реформування всієї вищої освіти. Результатом став Закон (Акт) «Про освіту» прем'єр-міністра Р. Батлера (Акт Батлера) (1944 рік) та Закон «Про освіту» Шотландії 1945 року (Education (Scotland) Act, 1945 рік), які забезпечили автономію викладача, надали реальні шанси соціальної мобільності та сприяли «персональному зростанню студентів через самостійну діяльність».

Британські дослідники М.Х. Греммо та Ф. Ріллі зауважували, що «протягом 20–25 років після Другої світової війни ідеї автономії та самокерування стали предметом великої уваги, аналізу та дебатів і з тих пір стали невід'ємними елементами освітніх досліджень та практики» [1, с. 152]. Учені засвідчили, що зацікавленість відносно концепції АНІМ виникла наприкінці 60-х років ХХ ст., коли з'явилися важливі чинники, які сприяли виникненню та розвитку цього напрямку. Науковці сформулювали сім основних факторів, які сприяли поширенню та розвитку концепції АНІМ у світі: хвиля поширення руху прав меншостей, реакція проти біхевіоризму, розвиток навчання дорослих у Європі, розвиток технологій і технічних засобів навчання, збільшення попиту на вивчення ІМ (результат політичного розвитку), комерціалізація мовного забезпечення, швидке зростання кількості студентів [1, с. 152–154].

Слід зазначити, що ідея автономного навчання довгий час співвідносилася з радикальними змінами у методиці викладання іноземних мов. Одним із найважливіших чинників розвитку ідеї автономного навчання стає запровадження теорії і практики безперервної освіти, андрагогіки, освіти дорослих у систему вищої школи Британії та інших розвинутих країн світу, викликаними підвищеною зацікавленістю, у зв'язку з новою політичною і соціальною ситуацією, яка виникла наприкінці 1960-х років.

Досліджено, що теоретичною основою концепції АН є філософія модернізму, що надала поштовх для розвитку ідей гуманістичної педагогіки і когнітивної психології, та ідеї постмодернізму, що сприяли формуванню конструктивістських підходів до пізнання та навчання у психології, а згодом

у педагогіці. Концепція АНІМ розвивалася у межах особистісно-зорієнтованої комунікативно-спрямованої методики зарубіжної теорії і практики вивчення ІМ. Таким чином, передумови виникнення концепції АНІМ у Великій Британії пов'язані з загальним розвитком теорії освіти, більше того, вони є наслідком цього розвитку. Британська система знаходиться під впливом сукупних європейських освітніх пріоритетів, визначених документами Ради Європи на формування загальноєвропейського мовного середовища.

На розвиток АНІМ у Великій Британії у цей період вплинули ідеї навчання дорослих К. Роджерса, М. Ноулза, учених із Ноттінгемського університету, П. Джарвіса, С. Хоула, А. Тафа та ін.. На їхню думку, найважливішою андрагогічною ознакою є результат зрілості людини в її самокерованості. Виявляється, ця властивість є потребою дорослого студента в самореалізації та у визнанні його як відповідального за власний вибір і рішення, передусім у сфері навчання [2, с. 35–36].

У цей період набуває сили новий виток розвитку дистанційної освіти. Цим привертають до себе увагу роботи М.Г. Мура, одного з теоретиків такого навчання. На початку 1970-х років учений виділив навчальну автономію, як змінну категорію та визначив її як персональну характеристику. Загалом кажучи, розвиток дистанційного навчання сприяв піднесенню інших концепцій, які застосовують АН.

Сьогодні є підстави гадати, що концепція АНІМ здобула офіційне визнання завдяки доповіді керівника CRAPEL Х. Холека «Автономія у вивченні іноземних мов» (1979 рік) у Раді Європи. Вчений уперше теоретично обґрунтував і визначив навчальну автономію у вивченні ІМ.

Вагомим внеском у розробку теоретичного підґрунтя концепції АНІМ стала теорія самодетермінації Е. Дісі та Р. Райана. Вперше теорія самодетермінації була представлена у 1985 році і передбачала схвалення особистих дій на найвищому рівні рефлексії та усвідомлення відчуття вибору [3, с. 68]. Водночас автономія, на переконання вчених, відповідає інтеграції і свободі та виявляється у готовності й бажанні людини долучитися до діяльності. Е. Дісі та Р. Райан визначили автономію як природне бажання індивіда самоорганізуватися та діяти відповідно до інтегрованого відчуття самоусвідомлення [3, с. 231]. Відповідно до теорії індивід має першочергову потребу в автономії, компетентності і спорідненості, а їх задоволення становить основну передумову особистої мотивації.



Таким чином, розвиток особистісно-орієнтованого підходу до навчання сприяв установленню цільного зв'язку АН з іншими концепціями самостійного навчання. Певна річ, АН часто розглядалось як кінцева мета інших моделей навчання. Зазначимо, що впродовж 1970–1980-х років АН зазвичай асоціювали з індивідуалізацією навчання [4, с. 12], що впливало з програмованого навчання і ґрунтувалося на біхевіористській концепції. Однак Ф. Ріллі наголошував на обмежені свободи студента під час індивідуального навчання, оскільки більшість рішень приймає викладач [4, с. 11]. Ідеї АН та індивідуалізації навчання, як вважав учений, поєднуються завдяки особистісно-орієнтованому підходу передусім до задоволення потреб окремих студентів. Заразом він означував АН як кінцеву мету індивідуального навчання та припускав, що воно є формою індивідуалізації.

Отже, внаслідок запровадження у Великій Британії прогресивних соціально-економічних реформ увага англійських громадян більшою мірою зосередилася на професійному навчанні. Із підвищенням у країні рівня життя соціальних верств структурні зміни в освіті вирізняються введенням в дію концепції «безперервного навчання», розвитку різних його моделей. Теоретичне обґрунтування цієї концепції у 1970-х роках, у свою чергу, привело до розробки і впровадження у ВНЗ концепції «навчальної автономії» та АН, що сприяло поширенню у країні ідей АНІМ у 1980-х роках.

У 1997 році уряд лейбористів визначив пріоритети розвитку Великої Британії: «освіта, освіта, освіта», що було спричинено глобалізацією міжнародної економіки. Вища освіта починає розглядатись як методологічна основа розвитку освіти для всіх, на противагу політиці – освіти для еліти. У країні поширюються ідеї «активного навчання» (action learning) [5, с. 18].

У багатьох університетах засновуються центри навчання протягом життя, де пропонуються академічні курси різних форм навчання і пропагується ідея автономного конструювання знань на противагу класичному переходу – передачі знань від викладача до студента. Одночасно упроваджуються інтегровані академічні курси, які поєднують у собі вивчення ІМ і спеціальних дисциплін, що зміцнило позиції Великої Британії у європейській і світовій торговельно-економічній діяльності.

Надання державного значення вирішенню питань ефективного й активного навчання студентів зумовило розвиток ідей «навчитись учитися» тобто мета-навчання (meta-learning), яке досліджували психоло-

ги-конструктивісті Дж. Келлі, К. Роджерс. Концепція мета-навчання стала принципом сучасної освіти Великої Британії та перспективою АН. На думку Дж. Клекстон, це спричинили назрілі потреби економічного зростання країни. За малий час був створений план дій з підтримки і розвитку базових навчальних навичок у вищій освіті (DfEE2), передусім «навчитись учитися». До виконання цього проекту долучилися британські ВНЗ, зокрема Центр професійної кваліфікації Відкритого університету.

Слід зазначити, що у 1990-х роках освітнє середовище Великої Британії остаточно підпадає під вплив конструктивістських моделей навчання. Конструктивізм передбачає створення студентами власних навчальних завдань, осягнення освітніх цілей у колективній взаємодії та до конструювання гіпотез, підтвердження і видозмінювання їх на практиці. Таким чином, у процесі АН студенти конструюють своє навчання, беруть на себе відповідальність за нього, рефлектують, самооцінюють. Мета викладача – навчити студентів визначати цілі, предмети і засоби навчання, керувати своїм навчальним процесом, спонукати себе до активної діяльності. На викладача покладається обов'язок надавати консультативні послуги, готувати засоби навчання, допомагати студентам вибирати завдання і вправи, перевіряти рівень їхніх знань. Отже, викладач бере участь у виробленні стилів і стратегій АН. Результатом навчання має стати набуття діяльнісної компетенції.

Отже, у 1990-х роках концепція АНІМ у Великій Британії розвивалася під впливом ідей проти соціально-економічних факторів, що приводили до формування індивідуалізму [6, с. 34]. У дослідженнях навчальних теорій акцент зміщувався з розгляду когнітивних процесів навчання до вивчення історичного, соціально-культурного контексту (Л.С. Виготський, Й. Енгельс, Ш. Чайклін, М. Салемберрі), що спричинило зміну методологічних підходів до навчання. Дійсна науково-практична вага названого аспекту, швидке поширення ІТ, цілковите використання комунікативного підходу в методиці викладання ІМ зумовили розвиток ідей про взаємозалежність у навчанні та перекладення досліджень АН з позааудиторного режиму на аудиторний (face-to-face) (Р. Олрайт, Л. Дикинсон, Д. Літл, Д. Нанен, Р. Оксфорд). На цій підставі Д. Краббе вважав, що АН повинно стати вихідною точкою для всіх видів навчальної діяльності студентів в аудиторії [6, с. 29]. Наголошувалося на важливості соціальної взаємодії та педагогічного діалогу суб'єктів навчання з метою розвитку рефлексії та інтенсифіка-



ції АН (Ф. Бенсон, Д. Літл, У. Лор та ін.). Так, Д. Літл зауважував, що навчальна автономія – це радше продукт взаємозалежної діяльності, ніж незалежної [7, с. 435].

Таким чином, вивчення ІМ передбачає співробітництво його суб'єктів. Мережа Інтернет значно полегшила це завдання – взаємодія стала ефективнішою. Цифрові технології значно розширили можливості АН у навчальній, культурній, соціальній сферах.

Особливого розгляду потребує Інтернет як чинник соціалізації навчання у Великій Британії і розвитку АНІМ за умов аудиторного навчання. Поширення мережі Інтернет сприяло налагодженню взаємодії між студентами (*learner-learner interaction*) – суб'єктами навчання. З появою Інтернету відкрився доступ до необхідних навчальних матеріалів, що застосовувалися у процесі вивчення ІМ. Розширення мережі Інтернету, вдосконалення CALL зумовили активний розвиток у 1990-х роках центрів самодоступного навчання. Таким чином 1990-ті роки вирізняються упровадженням у навчальний процес комп'ютерних і електронних систем навчання.

Важливими засобами АНІМ стали у 1990-х роках Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою і Європейський мовний портфель, які започаткувала Рада Європи.

Названі чинники зумовили нові дослідження концепції АН у вищій школі у 1990–2000-х роках. У контексті викладання іноземних мов навчальна автономія студента визначається як “*touted term*” (розрекламований термін) і “*buzz-word*” (слово, яке було на слуху) у викладанні ІМ [9, с. 2], що відображено у національному стандарті цілей навчання, що повинен засвоїти студент. Викликає інтерес декларація Агентства із забезпечення якості вищої освіти, у якій зазначається, що студент, має піднятися на вищий ступінь навчальної автономії та особистої відповідальності за розвиток своєї мовної компетенції засобами АН. Очікується, що випускник стане ефективним і самосвідомим автономним студентом [8, с. 28].

Відповідно до положень Агентства (2005 рік) одним із завдань вищої освіти є зосередження уваги на формуванні навчальної автономії студентів і спонукання їх до АН, у тому числі до дистанційного навчання з використанням електронних ресурсів.

Британський Національний фонд підтримки науки, технологій і мистецтв у своїй доповіді (*Green report*, 2005 рік) порушив проблему вибору навчальних технологій і форм навчання студентів – суб'єктів АН. Акцентувалося на оцінюванні якості навчання

студентів як засобу набуття ними позитивного і конструктивного досвіду [11, с. 36].

Рада з фінансування вищої освіти Англії визнала, що дотримання принципів АН у викладацькій діяльності є корисною практикою. Член Ради П. Рамсден у своїй доповіді (2008 рік) пропонував підтримувати і зміцнювати взаємодію викладачів і студентів. На його переконання, до студентів слід ставитись як до партнерів, які мають можливість учитися. Отже, невід'ємною умовою провадження АН є орієнтація на студента як активного учасника навчального процесу [10, с. 10].

Отже, як зазначають Ф. Бенсон і Д. Літл, розвиток ідей автономії викладача згідно з концепцією АНІМ став освітнім продуктом 1990-х років. Це спричинили переоцінка ролі викладача в системі мовної освіти та розуміння ідеї автономії як взаємозалежності всіх суб'єктів навчання. Беремо до уваги також залучення викладачів до створення університетських навчальних програм з ІМ, що стало можливим завдяки змінам у мовній освітній політиці Великої Британії [12, с. 17].

Доходимо висновку, що концепція АНІМ у Великій Британії стала одним із головних напрямів наукових досліджень у галузі вивчення ІМ. Простежується зв'язок між суспільно-економічними і соціально-культурними чинниками, які склалися у країні у повоєнні роки. З розвитком ІТ суспільство потребувало спеціалістів, здатних до самоосвіти протягом життя. Звідси набирають впливу гнучкі програми навчання в університетах країни. Як наслідок, акцент у навчанні зміщується від традиційної аудиторної роботи до змішаних видів навчання згідно з концепцією АНІМ. Здійснюються комплексні дослідження особливостей аудиторної роботи, зумовлені соціалізацією освітнього процесу, розширенням мережі Інтернет та впровадженням його засобів у навчально-наукову діяльність. Нововведення сприяли розвиткові сучасних педагогічних технологій і методів роботи, переходу закладів освіти до конструктивістських моделей навчання.

Результати дослідження наукової психолого-педагогічної літератури, хронологічного підходу дають підстави виділити три періоди розвитку АНІМ у Великій Британії:

1) 1950–1960-ті роки (період генезису концепції АН):

– 1950-ті – середина 1960-х років – соціально-політичні передумови розвитку;

– кінець 1960-х років – заснування концепції АНІМ на основі ідей навчання протягом життя та андрагогіки (*lifelong & adult learning*);



2) 1970–1980-ті роки (період становлення та розвитку концепції АНІМ та її асоціації з індивідуалізацією навчання):

– 1970-ті роки – розвиток та офіційне теоретичне обґрунтування концепції, невідомість поняття;

– 1980-ті роки – широке розповсюдження ідей АНІМ, асоціація з індивідуальним навчанням;

3) 90-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст. (період інтенсивного розвитку під впливом інноваційних педтехнологій та інтерактивних засобів навчання та уваги до АН у освітній системі Великої Британії):

– 1990-ті роки – застосування АНІМ в інноваційних педтехнологіях, інтенсивний розвиток під впливом ідей взаємозалежного навчання та стратегій навчання, застосування АН в аудиторній роботі, розвиток ідей автономії викладача;

– початок ХХ ст. – невід’ємна частина провідних досліджень і практики у галузі викладання іноземної мови.

Висновки з проведеного дослідження. З аналізу системи освіти Великої Британії цієї пори доходимо думки, що її модернізація стала закономірним суспільним явищем, а тому результати нашого дослідження будуть корисними для подальшого розвитку ідей вітчизняної вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Gremmo M.J. Autonomy, Self-Direction and Self-Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea / M.J. Gremmo, P. Riley // *System*. – 1995. – № 23(2). – P. 151–164.

2. Conaway W. *Andragogy: Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical*

Principles to Adult Learners of All Ages: diss. subm. in part. fulf. ... doct. of phil. / W. Conaway; Walden University, 2009.

3. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – № 55. – S. 68–78.

4. Benson P. *Teaching and researching autonomy in language learning* / P. Benson. – London: Longman, 2001.

5. Benson P. *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* / P. Benson. – Essex: Pearson Education Ltd, 2001.

6. Reinders H. Do it yourself? A learners' perspective on learner autonomy and self-access language learning / H. Reinders. – Groningen: Unpublished MA, 2001. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.innovationinteaching.org>.

7. Little D. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way / D. Little // *Future perspectives in foreign language education* / [К. Мдкінен, Р. Каікконен, В. Кононен]. – Oulu: Publications of the Faculty of Education in Oulu University, 2004. – P. 15–25.

8. Murphy L. *Reflection and the distance language learner doctor of education* / L. Murphy. – Open university, 2002.

9. Little D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems* / D. Little. – Dublin: Authentik, 1st Edition, 1991.

10. *Case Studies: Volume 1* Ivan Moore, Jo Elfving-Hwang, Kenisha Garnett and Chris Corker [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://extra.shu.ac.uk/cet/cpla/resources/CPLA_Case_Studies_Volume_1.pdf.

11. Arnold L. *Understanding and Promoting Autonomy in UK Online Higher Education* / L. Arnold // *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. – 2006. – Vol. 3. – № 7. – P. 33–45.

12. Benson P. What's new in autonomy? / P. Benson // *The Language Teacher*. – 2011. – № 35 (4). – S. 15–16. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repository.lib.ied.edu.hk/jspui/handle/2260.2/14139>.



УДК 371.72

МЕТА, ЗАВДАННЯ Й ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ ГІГІЄНИ ЯК ФАКТОРА ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Чижик Т.Г.,
аспірант кафедри педагогіки, менеджменту освіти
й інноваційної діяльності

Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»

У статті здійснено аналіз розвитку шкільної гігієни в другій половині ХХ століття, а також особливостей і пріоритетних напрямів шкільної гігієни в післявоєнні роки. Висвітлено мету й завдання шкільної гігієни як фактора фізичного розвитку молодших школярів.

Ключові слова: гігієна, шкільна гігієна, фізичний розвиток, фізкультурно-оздоровча робота.

В статье проведен анализ развития школьной гигиены во второй половине ХХ века, а также особенностей и приоритетных направлений школьной гигиены в послевоенные годы. Освещены цели и задачи школьной гигиены как фактора физического развития младших школьников.

Ключевые слова: гигиена, школьная гигиена, физическое развитие, физкультурно-оздоровительная работа.

Chyzhyk T.G. GOALS, OBJECTIVES AND CHARACTERISTICS OF SCHOOL HYGIENE AS A FACTOR IN PHYSICAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY

In the article the analysis of development of school hygiene in the second half of the twentieth century, as well as the features and priorities of school health in the postwar years. Lit the goals and objectives of school hygiene as a factor in physical development of Junior schoolchildren.

Key words: hygiene, school hygiene, physical development, physical exercise.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день фізичне виховання має два завдання: оздоровче та виховне. Кінцева мета фізичного виховання полягає в сприянні фізичному розвитку дітей, в укріпленні їхнього здоров'я й у підготовці до трудової діяльності. Усі засоби фізичного виховання умовно ділять на дві групи: фізичні вправи, спортивні ігри та різноманітні види спорту; дотримання режиму дня, вимог особистої гігієни й упровадження заходів загартування.

Загальні гігієнічні вимоги до фізичного виховання дітей стосуються правильної організації фізичного виховання, використання форм оздоровчо-фізкультурної діяльності, гігієнічні вимоги до місць проведення фізкультурної та оздоровчої роботи.

Ступінь розробленості проблеми. Гігієна фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку має свою історію, що йде корінням углиб століть. Ідеї, гіпотези й деякі наукові праці минулого, що становлять наукову цінність, дають змогу правильно зрозуміти й оцінити не тільки минуле науки та її сьогодення, а й вивчити наступність у науці, визначити шляхи її розвитку.

Постановка завдання. Мета статті – здійснити аналіз розвитку шкільної гігієни в другій половині ХХ століття, а також особливостей і пріоритетних напрямів шкільної

гігієни в післявоєнні роки; висвітлити мету й завдання шкільної гігієни як фактора фізичного розвитку молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Гігієна дітей і підлітків як самостійна наука і практична галузь охорони здоров'я отримала розвиток в УРСР у результаті соціальних перетворень на початку ХХ століття, а також після Великої вітчизняної війни.

Для вирішення питань охорони здоров'я дітей була видана низка декретів і постанов з охорони материнства й дитинства, а також охорони здоров'я дітей і підлітків; були створені методологічні та організаційні передумови для розвитку гігієни дітей у нових соціально-економічних умовах.

У ХХ столітті наукові дослідження були спрямовані на вивчення фізичного розвитку дітей, на фізіологічні дослідження, а саме: вивчення реакцій організму дитини на вплив факторів навколишнього середовища, на гігієнічне обґрунтування фізичного виховання в радянській школі, санітарний благоустрій школи, організацію системи медичного обслуговування дитячого населення.

Велика увага приділялася розробці проблеми фізичного і трудового виховання дітей. Цим займалися не тільки гігієністи: П. Іванівський, В. Ігнат'єв, В. Гориневс-



кий, а й педіатри та педагоги: О. Кисіль, Н. Крупська, А. Макаренко й інші.

Починаючи з 1945 р., внаслідок заповідання великої шкоди здоров'ю підростаючого покоління за часів Великої вітчизняної війни, необхідністю стало посилення наукових досліджень, спрямованих на поліпшення здоров'я дітей.

У 1949 р. створено Науково-дослідний центр шкільної гігієни в УРСР у складі Українського інституту загальної і комунальної гігієни.

На початку 1950-х рр. намітився перелом у бік поглиблення та широкого використання фізіологічних методик у наукових дослідженнях у галузі шкільної гігієни. Шкільна гігієна переросла рамки своєї назви не тільки внаслідок розширення вікового діапазону обслуговуваного нею контингенту, а й за характером постановки і проведення наукових досліджень.

Велику роль у розвитку гігієни дітей в УРСР відіграли радянські й українські вчені: Н. Семашко, А. Мольков П. Іванівський, М. Корсунська. А. Гуткин, А. Цейтлін, А. Маркосян, М. Більшаков, М. Ефенді-Заде, Г. Сальнікова, М. Антропова, С. Громбах, а також наукові співробітники та організатори охорони здоров'я України: С. Ямпільський, Н. Олевський, Н. Кашкін, В. Константинов, С. Шаферштейн, Л. Мерков, О. Корнілова, Р. Мірсагатова, В. Грищенко, В. Гайдай, Л. Стулій, Н. Дмитрова, В. Саранча й інші [2].

У другій половині ХХ століття особлива увага приділялася охороні та зміцненню здоров'я молоді. У Конституції УРСР було наголошено на необхідності особливої турботи про здоров'я підростаючого покоління. Це положення реалізовувалося за допомогою соціально-гігієнічних оздоровчих заходів, серед яких особливе місце належало фізичній культурі й спорту [4].

Виходячи з документів і постанов уряду УРСР, можемо констатувати, що основні завдання гігієни фізичної культури були такі:

- вивчати вплив різних факторів зовнішнього середовища й соціальних умов на стан здоров'я і працездатність школярів;

- науково обґрунтовувати й розробляти гігієнічні нормативи, правила та заходи щодо створення оптимальних умов для фізичного виховання дітей;

- науково обґрунтовувати й розробляти нормативи, правила та заходи щодо використання гігієнічних засобів і природних факторів для зміцнення здоров'я, підвищення працездатності й підвищення фізичних і функціональних можливостей дітей, особливо молодших школярів.

Основним організаційно-методичним принципом здійснення фізичного вихован-

ня було диференційоване застосування різних засобів фізичної культури в школі. При цьому враховувалися вікові і статеві особливості, стан здоров'я, рівень фізичного розвитку й рівень фізичної підготовленості школярів.

Важливе гігієнічне значення мали постійний медичний контроль за процесом фізичного виховання молодших школярів, який проводився відповідно до Положення про лікарський контроль за особами, які займаються фізичною культурою і спортом (1977), а також організація фізичної підготовки та фізичного виховання молодших школярів.

Організація навчально-виховного процесу та фізичного виховання в школі здійснювалася з урахуванням вікових особливостей учнів. Так, незакінченість функціонального формування окремих систем і органів, низька стійкість організму дітей 6–10 років до впливу різних зовнішніх факторів були причиною для введення в режим дня молодших школярів таких взаємопов'язаних форм: уроки й факультативні заняття з фізичної культури і спорту; фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі шкільного дня; позакласна спортивно-масова робота в школі; позашкільна спортивно-масова робота [3].

Уроки фізичної культури – основна форма фізичного виховання в школі. Їхній зміст для всіх шкіл визначався державними програмами. Під час уроків фізичної культури поряд із освітніми та виховними завданнями вирішувалися оздоровчі завдання.

По можливості уроки фізичної культури проводилися на відкритому повітрі. Такі заняття давали великий оздоровчий ефект: зміцнювали здоров'я, підвищували загартованість школярів. Готуючись до проведення уроків на відкритому повітрі, вчитель повинен був урахувати стан погоди й підготувати до цього дітей, у яких мали бути відповідний одяг і взуття.

Фізкультурно-оздоровчі заходи мали важливе гігієнічне значення, були складовою частиною режиму дня школяра. До основних фізкультурно-оздоровчих заходів належали такі: ранкова гігієнічна гімнастика, гімнастика до уроків, фізкультурні хвилини на уроках, фізкультурні паузи, рухливі ігри та фізичні вправи на перервах, прогулянки й екскурсії, загартовування.

Щоденне виконання ранкової гігієнічної гімнастики (зарядки) надавало оздоровчий вплив і прискорювало перехід організму від сну до активного дня.

Шкільна гімнастика до уроків проводилася щодня для першої та другої змін. Вона сприяла кращій організації навчального дня, підвищенню дисципліни й більш швидкому включенню школярів у навчальний



процес, а також підвищенню працездатності учнів. Комплекси гімнастики попередньо вивчалися на уроках фізичної культури. По можливості гімнастика проводилася на відкритому повітрі.

Фізкультурні хвилини рекомендувалося проводити на уроці для запобігання стомленню й підвищення працездатності школярів. Зазвичай вони включали 3–5 вправ, кожна з яких повторювалася 4–6 разів. У першій зміні фізкультурні хвилини проводилися на 3-му й 4-му уроках, а в другій зміні – на 2-му і 3-му уроках. При сильному стомленні молодших школярів їх включали в кожен урок за 15–20 хвилин до його закінчення.

Рухливі ігри та фізичні вправи на перервах сприяли кращому відпочинку учнів і підвищували працездатність. Повноцінно впливав на дитячий організм цей вид відпочинку на відкритому повітрі.

Також оздоровчий ефект на дитячий організм надавали різні види трудової діяльності, які відповідали віку дітей: посадка квітів, обладнання спортивних майданчиків тощо. Обов'язковою умовою при цьому були відповідні погодні умови, одяг і взуття школярів.

Прогулянки, екскурсії та походи мали важливе гігієнічне й оздоровче значення, так як чинили помітний ефект, що гартує, і сприяли фізичному розвитку та вдосконаленню різних рухових якостей, а також витривалості [1, с. 254; 3].

Загартовування – невід'ємна частина режиму школяра. Під час його проведення потрібно керуватися основними положеннями про загартовування. Поряд із цим обов'язково враховувалися вікові особливості дитячого організму, передусім недосконалість його терморегуляційного апарату. Чим нижчий вік школяра, тим яскравіше виражена ця особливість. Школярами застосовувалися ті самі процедури, що загартовують, що й дорослими, змінювалася лише їх дозування.

Загартовування повітрям рекомендувалося починати при температурі не нижчій за 18–20 °С. Тривалість перших повітряних ванн – 5–10 хвилин (із подальшим збільшенням до 30 хвилин). Надалі температуру знижували, але не менше ніж до 12 °С при тривалості процедури до 10 хвилин. Під час повітряних ванн проводилося виконання різних фізичних вправ.

У процесі загартовування водою застосовувалися основні форми водних процедур у такій послідовності: обтирання, обливання, душ і купання.

Обтирання рекомендувалося проводити при температурі повітря 15–16 °С, початкова температура води – 33–34 °С, потім

її поступове (через 3–4 дні) зниження на 1–2 градуси й доведення до 15–18 °С, але не нижче. Тривалість обтирання (з розтиранням тіла) – 3–4 хвилини. Обливання виконувалися в тих самих умовах із поступовим зниженням температури води до 19–20 °С; тривалість процедури – 2 хвилини. Холодний душ (не нижче за 20 °С) рекомендувався лише школярам старшого віку.

Купання на відкритій місцевості вважалося одним із кращих видів загартовування школярів. Його починали при температурі води не менше 22 °С, а повітря – 24 °С. Час купання для дітей молодшого віку поступово збільшувалася з 5 до 15 хвилин. Купання припиняли при температурі води 16 °С і повітря 17 °С [1, с. 259–261].

Загартовування сонцем мало не менш важливе оздоровче значення, так як сонячне світло необхідне для правильного розвитку дітей. Обов'язково потрібно виконувати рекомендації щодо раціонального використання сонячних променів, так як надлишок сонячних променів особливо несприятливо позначається на дитячому організмі. Тривалість перших повітряно-сонячних відбувалося протягом 4–5 хвилин, потім час перебування на сонці трохи збільшувався. Під час сонячних ванн діти обов'язково одягали легкий головний убір.

Важливе профілактичне значення мало опромінення дітей за допомогою штучних джерел ультрафіолетової радіації. Воно проводилося в осінньо-зимовий період для ліквідації «світлового голодування».

Підсумовуючи вищезазначене, ми можемо зробити такі **висновки**. У зв'язку з гострою необхідністю поглибленої розробки окремих проблем гігієни як науки на сьогоднішній день сформувалася низка профільних гігієнічних напрямків: гігієна праці й гігієна харчування, соціальна гігієна та комунальна гігієна, гігієна дітей і підлітків тощо. Одним із них є гігієна фізичної культури і спорту, яка вивчає вплив різних чинників навколишнього середовища й соціальних умов на організм дитини.

Фізичне виховання – один із найважливіших напрямів діяльності школи. У процесі фізичного виховання учнів зміцнюється їхнє здоров'я, розвиваються їхні фізичні здібності, розширюються функціональні можливості організму, формуються рухові навички, а також моральні та вольові якості: патріотизм, інтернаціоналізм, сміливість, рішучість, наполегливість і цілеспрямованість.

Сьогодні гігієнічне значення фізичних вправ і раціонального рухового режиму для школярів ще більше зростає. Це пов'язано із сучасними умовами життя, які зумовлюють значне зниження обсягу рухової активності



учнів, що негативно позначається на стані їхнього здоров'я та фізичному розвитку. Необхідною умовою для вдосконалення гігієнічних норм і налагодження ефективної роботи з підвищення фізичного розвитку дитини є аналіз системи шкільної гігієни та фізкультурно-оздоровчої діяльності минулого.

У ХХ столітті наукові дослідження були спрямовані на вивчення фізичного розвитку дітей, на фізіологічні дослідження, а саме: вивчення реакцій організму дитини на вплив факторів навколишнього середовища, на гігієнічне обґрунтування фізичного виховання в радянській школі, санітарний благоустрій школи, організацію системи медичного обслуговування дитячого населення.

Основним організаційно-методичним принципом здійснення фізичного виховання було диференційоване застосування різних засобів фізичної культури в школі.

Важливе гігієнічне значення мали постійний медичний контроль за процесом фізичного виховання молодших школярів, а також організація фізичної підготовки й фізичного виховання молодших школярів.

Організація навчально-виховного процесу та фізичного виховання в школі здійснювалася з урахуванням вікових особливостей учнів.

У режим дня молодших школярів обов'язково входили уроки фізичної культури та фізкультурно-оздоровчі заходи: ранкова гігієнічна гімнастика, гімнастика до уроків, фізкультурні хвилини на уроках, фізкультурні паузи, рухливі ігри й фізичні вправи на перервах, прогулянки та екскурсії, загартовування. Зазначені форми мали важливе гігієнічне значення, а також сприяли підвищенню фізичного розвитку, фізичної підготовки та функціональних можливостей дитини молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонік В.І. Анатомія, фізіологія дітей з основами гігієни та фізичної культури: [навчальний посібник] / В.І. Антонік, І.П. Антонік, В.Є. Андріанов. – К.: Професіонал, Центр учбової літератури, 2009. – 335 с.
2. Гігієна дітей та підлітків: [підручник] / під ред. проф. В.М. Кардашенко. – М.: Медицина, 1980. – 428 с.
3. Лаптев О.П. Гігієна: [підручник для інститутів фізичної культури] / А.П. Лаптев, С.О. Полієвський. – М.: Фізкультура та спорт, 1990. – 368 с.
4. Теорія і методика фізичного виховання: у 2 т. / за ред. Т.Ю. Круцевич. – К.: Олімпійська література, 2008. – Т. 1: Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – 2008. – 391 с.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 37.01

**РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ОБРАЗЦОВ
УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА**

Абилова Л.А., диссертант кафедры педагогики
Бакинский государственный университет

На сегодняшний день важнейшим компонентом в воспитательной работе является становление мировоззрения ребенка, развитие его как совершенной личности. Формирование мировоззрения детей является критерием, показателем уровня социально-культурной жизни. В формировании мировоззрения велика также роль семьи. Семья может достичь успехов в этом на основе богатого духовного наследия народа, его нравственных ценностей, обычаев и традиций. Эта проблема, имеющая очень большое значение, рассмотрена в статье. Методом исследования послужили наблюдения автора, экспериментальное исследование в виде интервью и анкетирования.

Ключевые слова: начальная школа, семья, мировоззрение, устное народное творчество, мифы и предания, нравственные качества, азербайджанская школа.

На сьогоднішній день найважливішим компонентом у виховній роботі є становлення світогляду дитини, розвиток її як досконалої особистості. Формування світогляду дітей є критерієм, показником рівня соціально-культурного життя. У формуванні світогляду велику роль має також сім'я. Сім'я може досягти успіхів у цьому на основі багатого духовної спадщини народу, його моральних цінностей, звичаїв і традицій. Ця проблема, що має дуже велике значення, розглянута в статті. Методом дослідження послужили спостереження автора, експериментальне дослідження у вигляді інтерв'ю та анкетування.

Ключові слова: початкова школа, сім'я, світогляд, усна народна творчість, міфи та перекази, моральні якості, азербайджанська школа.

Abilova L.A. FAMILY'S ROLE IN FORMATION OF OUTLOOK OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF ORAL FOLK ART

To date, the most important component of the educational work is the formation of the child's outlook, developing him or her as a perfect personality. Formation of the children's outlook is the criterion and indicator of the social and cultural life level. Family plays important role in the formation of outlook. The family can achieve success using rich spiritual heritage of the nation, its moral values, customs and traditions. The article reviews this important problem. The method of study is based on observations of the author and experimental research in the form of interviews and questionnaires.

Key words: elementary school, family, outlook, folklore, myths and legends, moral qualities, Azerbaijan school.

Постановка проблеми. Проблеми становлення личности ребенка, поступающего в школу, являются неотъемлемой частью общего процесса социализации личности. Работа по подготовке ребенка-дошкольника в социально-психологическом плане к учебе исключительно важна. Здесь участвует не только общая социальная среда и семья, но и воспитатели и коллектив детских садов или же специально организованных подготовительных курсов для тех детей, которые не ходят в детские сады. Растущая информационная среда и возможности коммуникационных технологий не отменяют необходимости формирования личностных качеств характера дошкольника, его волевых свойств, возможностей мышления и самооценки. Особую роль играет использование средств

формирования мировоззрения младших школьников. Здесь имеются в виду те меткие народные выражения, пословицы и поговорки, связанные с семейными традициями, отношением к отдельным членам семьи, прежде всего родителям.

Анализ последних исследований и публикаций. Следует отметить, что в направлении исследования процесса формирования мировоззрения учащихся, а также определения здесь роли семьи азербайджанскими исследователями проводится определенная работа. В частности, здесь следует назвать имена А. Гашимова, Ф. Садыхова, И. Алиева, Г. Джафаровой. Считая указанное народное творчество средством народной педагогики, А. Гашимов отмечает, что очень важно дать учащимся усвоить ценности социальной жизни именно через средства устного народного творчества.



Общие вопросы воспитания в детях социально-психологических качеств рассматривали, как известно, такие российские ученые, как А. Макаренко, В. Сухомлинский, К. Ушинский, специальные вопросы использования средств устного народного творчества исследовали Р. Антонова, Г. Волков, В. Изотова, А. Измайлов, и др. Вместе с тем изменились не только сама структура и объем, внутреннее содержание самого устного народного творчества, но и отношение к нему старшего и младшего поколений. Имеет значение также уровень национальной самоидентификации каждого этноса, общая роль здесь различных духовных ценностей, в том числе устного народного творчества. В то же время возможности школы для поддержания этой линии воздействия на сознание и мышление ребенка все еще достаточно велики, и это надо учитывать.

Постановка задания. Итак, цель и задачи исследования состоят в том, чтобы рассмотреть современные возможности педагогического мастерства педагогов средних школ, работающих с учениками младших классов при проведении уроков по разным дисциплинам. Важно понять основные факторы воздействия на формирование мировоззрения младших школьников, в том числе среди них такой, как воздействие семьи через устное народное творчество, то есть отражение семейных ценностей в этом пласте духовного творчества народа, которые можно использовать при работе в детях.

Нами были проанализированы ответы детей на ряд вопросов по фольклору, различным видам устного народного творчества, с которыми они знакомились на уроках по языку и литературе, другим предметам, а также методики, применяемые учителями средних школ при преподавании тех или иных дисциплин, изучаемых в начальной школе.

Изложение основного материала исследования. Известно, что формирование мировоззрения школьников начальных классов также требует от педагогов большого мастерства. В учебниках для начальных классов имеются многочисленные примеры образцов народного творчества о семейном воспитании, в том числе поговорки, пословицы, крылатые выражения, мысли, связанные с обычаями и традициями, сказками и былями. Их творческое изучение дает хорошие результаты в становлении этических чувств у учащихся, их самосознания. Наблюдения, проводимые в школе, показывают, что преподаватели средней школы могут решать задания,

приведенные в учебниках, на уровне проблемной постановки.

Обратимся к примерам. Г. Джафарова, классный руководитель начального класса в школе № 13 г. Баку, при рассмотрении темы «Деде Коркуд», заданной на уроке по чтению, умело использует воспитательные возможности этого произведения. При этом основа работы состоит в опоре на эмоциональную силу слова, что имеет воспитательное значение. Педагог внимательно следит за тем, каково при этом восприятие детей. Известно, что произведение «Китаби Деде Коркуд» как эпическая поэма обладает исключительно большим воспитательным потенциалом для физического, умственного, эстетического и нравственного воспитания. При этом формируются такие качества, как благородство, возвышенность. Указанное произведение изобилует различными поучениями, мудрыми изречениями.

В особенности следует подчеркнуть идеал матери, созданный здесь. Здесь главные герои считаются с советом матери, ее наставлениями, показываются пути достижения высоких гуманистических и священных идеалов. Так, в некоторых наставлениях идет речь о таких моментах:

- при встрече со старшими по возрасту, в особенности с уважаемыми людьми, аксакалами следует склонить голову и первым поздороваться;
- если на встрече или в каком-то собрании отец и сын сидят рядом, то первым надо поздороваться с отцом, затем с сыном;
- человек должен следовать своему данному слову и обещанию;
- если тот, кто совершил неправомерный поступок, признает его и попросит прощения, преклонится перед джигитом и пройдет под его кинжалом, то его следует простить и помиловать;
- не следует забывать того, кто совершил в отношении вас хороший поступок, следует вспоминать его с благодарностью, высоко чтить его;
- каждый человек должен быть предан своему другу, если нужно, сумеет пожертвовать своей жизнью;
- если в стране не будет единства, в трудную пору не будет взаимной поддержки, то эта страна когда-либо падет;
- если в трудную минуту храбрец оставит своего товарища в беде, то его выгонят за это из дому;
- если хочешь совершить праведное дело, не стоит идти «кривым» путем;
- если предашь человека, который кормил тебя, то «хлеб застит тебе глаза».

Эти поучения, полные нравственного содержания, являются сильным средством



для формирования мировоззрения учащихся в народном духе.

В конце учитель справедливо отмечает, что многолетний опыт работы дает ей право сказать, что дети всегда размышляют о нравственных качествах положительных героев, мысленно они всегда с ними, хотят видеть и в себе те или иные их качества. И потому учитель, проявляющий заботу о формировании учащихся, должен дать им в развитии мировосприятия правильное направление. Одним словом, формирование у учащегося твердых убеждений и веры во многом зависит от правильной организации педагогической деятельности.

Лирическое стихотворение «Очаг», которое включено в книгу «Чтение» IV класса, рассмотрено педагогом Т. Исмаиловой (школа № 20 г. Баку). В соответствии с представленным планом прошло изложение этого урока. Стихотворение написано простым, но исключительно выразительным языком, белым стихом. Преподаватель с большим воодушевлением прочла его, затем на словах заново передала основное содержание. Здесь даже был привлечен материал самых древних времен, когда наши предки сражались за свою родную землю. Педагог постаралась при этом на эмоциональном фоне рассмотреть чувство уважения к народу, этносу, родителям, старшим. После того, как педагог прочитала сама стихотворение (начало), она предложила ученикам продолжить чтение самостоятельно.

Стихотворение начинается так:

*Мой первый в роде прадед, теплу, огню,
дымящемуся в юрте, название дал «очаг».*

*И стали уважать очаг как святого Создателя
все общины, племена.*

*Пред ним прошло младенчество богатырей
храбрых, пред ним качались колыбельки
будущих красавиц статных, с тонким
станом.*

*Как на земли эти ступала нога друга,
разгорался очаг, пламенел, и дым расстилался.*

*Но если враг ступал на землю эту,
огнем своим очаг встречал его.*

*Мой прадед называл очаг своим богатством,
своим достоинством и почитаньем.*

Этот текст как бы перенес детей в волшебную страну. Дети получили задание по тексту, после чего был проведен конкурс. Некоторые дети выучили стихотворение наизусть, а некоторые рассказывали его как сказку. В конце урока дети получили задание на дом:

- прочитайте текст, определите, в каких смыслах употребляется здесь слово «очаг»;
- расскажите, как вы понимаете слово «очаг» в таком контексте: «очаг вдруг пре-

вратился в приветливое объятие для малышей, для всех детей»;

– объясните, как вы понимаете это выражение: «наш древний предок стал называть очаг силой могущественной, местом почитания, большим богатством»;

– почему считается, что каждый человек должен любить свой очаг, свой родной край, свою родину?

Для ответа на каждый из указанных вопросов ученик должен был продумать весь смысл их, рассмотреть все содержание. Для ответа на вопросы они должны были использовать все свои знания о родном крае, его истории и настоящем дне.

Следует также отметить, что в учебнике по чтению для третьего класса приводятся многочисленные примеры устного народного творчества, которые предоставляют богатое содержание для расширения мировоззрения учащихся, создания основы для становления у них в сознании нравственных качеств. В качестве примера обратимся к уроку преподавателя А. Меликовой в средней школе № 158 г. Баку. В частности, она подчеркнула, что активно использует возможности устного народного творчества при обучении детей, поскольку это способствует становлению их способа мышления и освоения мира. Прежде всего педагог дает нескольким детям зачитать пословицы и поговорки, призывающие людей к правдивости, нравственной чистоте, заботливости, а затем записывает их на доске.

Затем педагог зачитывает вместе с учениками пословицы о том, как надо избегать плохих дел и стремиться к хорошему, и тоже записывает их на доске:

*Поступай так, чтобы потом не сожалеть
об этом.*

*Уважай старших и престарелых, ведь и ты
постареешь.*

*За хорошие дела тебе ответят также
хорошими делами.*

В мире нет ничего милее родной отчизны.

Ни одно зло не останется безнаказанным.

*Непослушание перед старшими всегда
приводит к разочарованию.*

Ото лжи краснеют.

*Ложь может встать на ноги, но не сможет
идти.*

Все указанные пословицы были записаны на доске, их значение разъяснено детям. На основе конкретных примеров ученики должны дома раскрыть содержание этих пословиц и поговорок. На следующем уроке педагог стал живым свидетелем умных, обоснованных ответов учащихся, причем самых разнообразных.

Есть еще и другие темы в учебнике для чтения, например, сказки и были «Фатма»,



«Падишах Сулейман и муравей», «Материнское молоко», «Самый первый праздник Дня Новруза в мире» и т.д. Все это является возможностью педагогического воздействия на мировоззрение учащихся с целью воспитания у них определенных нравственных характеристик. Все эти образцы высоконравственного поведения, норм и критериев социальной жизни передаются от поколения к поколению. На этой основе можно сформировать необходимые знания, умения и навыки. Указанные и другие материалы и сегодня лежат в основе нравственного воспитания подрастающего поколения. Они делают их духовно чистыми, ставящими перед собой высокие цели. При этом у них формируются инициативность, патриотизм, активная жизненная позиция.

В учебниках по чтению для начальных классов также имеется множество сюжетов по характеристике нравственных качеств родителей, других членов семьи, а также проявление к ним должного уважения. Такие взаимоотношения прежде всего начинаются с уважения и почитания старших. К примеру, имеется необходимый иллюстративный материал в учебнике по чтению для третьего класса.

Например, в школе № 44 Насиминского района г. Баку педагог Я. Алиева при изучении с детьми таких текстов для чтения, как «Родной край», «Мать», «Моя мать», «Верните мне мать», «Откуда отец знает об этом», обращается к образцам устного народного творчества для того, чтобы дать детям соответствующие знания и навыки как научного мировоззрения, так и нравственных качеств. В этом случае речь идет о народных стихах-куплетах, которые распространены среди народа под названием «баяты»:

*В своем доме, в родных краях
Спи, ягненок, в своем ложе.
И охраняем тебя мы вместе со звездой,
Что в небе утром первая встает.*

*Спи, цветочек, усни,
Спи, краса и улада моя.
Крепких снов тебе, пока ты станешь
зрелым,
Я в ожиданьи сладком поседею.*

*Ты бутончик, один на цветке,
Но горазд на все.
Спи, моя защита, спи, мой оплот,
Спи, мой сладенький, как мед!*

Такие народные высказывания и песни являются основой для постижения учащимися народной мудрости, нравственных принципов и правил жизни. Есть много крылатых фраз и мудрых выражений о по-

ложении матери в обществе. Вот некоторые из них: «Рай находится под ногами матерей»; «Без детей нет счастья в доме»; «Дети всю жизнь стремятся вернуть свой долг родителям»; «Не будет знать цены матери та, кто еще не стала матерью»; «Отец есть опора дома»; «Отец – это глаза, а сын – свет в этих глазах»; Кто много учит, тот много знает»; «Сын не выйдет в поход, не разузнав все от отца»; «Сын есть порождение своего отца».

Учитель при рассмотрении этих мудрых выражений ведет работу в двух направлениях. Прежде всего он раскрывает сущность этих мудрых выражений про семью и семейные отношения, затем обращается и к другим подобным крылатым словам, доводит их до сведения учащихся, предлагая поразмыслить над их смыслом и раскрыть его. Вот некоторые из поговорок и пословиц, которые можно здесь использовать: «Каждый должен знать свое место: и старший, и младший, и родители, и дети»; «Отец есть глава семьи, а мать есть ее сердце»; «Ребенок – светоч дома, украшение семьи»; «Дом с детьми как шумный базар»; «Ребенок слаще меда»; «Младший из детей есть хранитель дома»; «Считай братом того, кто тебя уважает»; «Долг перед матерью все равно, что долг перед Всевышним»; «Тот, кто не считается со старшими, останется при своих интересах»; «Там, где есть старший, младший не должен высказываться»; «Старшие есть место преклонения в доме»; «Старший говорит, а младший усваивает»; «Надо следовать повелению старшего»; «Уважай старших, ведь и ты станешь когда-то взрослым».

Все эти меткие выражения и народные мудрости свидетельствуют о больших возможностях устного народного творчества в развитии образного мышления школьников, становлении их мировоззрения. Наряду с этим на взаимоотношения в школьном коллективе и на отношение детей к учебе также влияют внутрисемейные отношения, то, насколько следуют в семье традиционным ценностям, в том числе изложенным в указанных народных высказываниях.

Согласно сказанию о Мулле Насреддине (оно также используется в методике изложения вопросов нравственного содержания в целях формирования мировоззрения у детей, содержащих этнические ценности психологического и нравственного плана) также можно выявить ряд правил, связанных с взаимоотношениями между родителями и детьми. Тамерлан предложил разделить сваренную курицу между членами семьи, да так, чтобы никто не обиделся. Мулла отдал голову курицы самому Тамер-



лану как главе семьи, сердце – его жене, ножки – сыновьям, а крылья – дочерям. Тем самым были определены функции, которые выполнял каждый член семьи.

Основываясь на этих примерах, учитель отмечает, что на одном из уроков было написано сочинение на тему «Родное отношение к матери есть долг каждого человека». Были получены интересные записи. Вот некоторые из них. Ученица Фенара пишет: «Каждый из детей должен стараться быть хорошим сыном или дочерью для своих родителей. Я для своих родителей буду достойной дочерью». Вот приведенные ею крылатые выражения: «Тот, кто не признает своих старших, не будет знать и мест святых»; «Тот, кто не признает старших, для того нет и Всевышнего»; «У того, кто недооценивает своего покровителя, глаза нальются кровью» и т. д.

Ученица Лала пишет так: «Я очень люблю своих родителей. Они – мои покровители и старшие». Вот приведенные ею пословицы и поговорки: «Тот, кто не признает своих старших, в конце концов, останется один, как бездомный пес»; «Когда говорит старший, младший молчит»; «Я стану взрослым и также получу уважение и почтение» и т. д.

Выводы из проведенного исследования. В целом учебники, по которым изучается устное народное творчество и его возможности, достаточно обширные. Но это первый этап подготовки. Обычаи и традиции, национальные ценности и нормы, образцы фольклора, соединяясь с методами семейного воспитания, дают необходимый стимул для формирования мировоззрения школьников. К тому же, семья играет роль средства для формирования указанного мировоззрения, поскольку здесь используется все вышеуказанное. Используя возможности этнического фольклора, имеющих обычаев и традиций, можно стимулировать нравственно-психологические отношения между детьми и их ближайшим окружением, формировать положительные

духовные качества. Правильное использование всего богатства знаний в этой области, несомненно, отразится на мировоззрении учащихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аллахвердиева З. Совместная работа семьи и школы в нравственном воспитании младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / З. Аллахвердиева. – Баку, 2004 – 36 с.
2. Алиев И. Воспитательное значение этнопедагогических материалов / И. Алиев. – Баку: Просвещение, 1995. – 99 с.
3. Касумова Л. Педагогика / Л. Касумова, Р. Махмудова. – Баку, 2012. – 325 с.
4. Кулиев С. Важные проблемы семейного воспитания / С. Кулиев. – Баку: Нурлан, 2005. – 408 с.
5. Ахмедова А. Формирование личности младшего школьника средствами народных традиций / А. Ахмедова, Ф. Махмудова // Педагогическое мастерство: мат. IV междунар. науч. конф. (фехраль 2014 г., г. Москва). – М., 2014. – С. 90–93.
6. Волков Г. Этнопедагогика / Г. Волков. М., 1999. – 240 с.
7. Волков Г. Этнопедагогическая концепция современного национального образования и воспитания / Г. Волков // Педагогика. – 1996. – с. 151–159.
8. Антонова Р. Воспитание детей: идеи и опыт народной педагогики / Р. Антонова. – Якутск, 1995. – 218 с.
9. Вакаев В. Нравственное воспитание молодого поколения средствами этнопедагогики / В. Вакаев // Материалы всероссийской научно-практической конференции. – М., 2004. – 381 с.
10. Изотова В. Сила воспитательного воздействия на младшего школьника устного народного творчества русского народа / В. Изотова // Начальная школа. – 2000. – № 5. – С. 52–64.
11. Измайлов А. Народная педагогика / А. Измайлов // Педагогика. – 1991. – С. 75–82.
12. Сухомлинский В. Избранные педагогические сочинения / В. Сухомлинский. – М., 1980. – 212 с.
13. Сахипова Р. Воспитание и обучение на традициях народной педагогики: [учеб. пособие] / Р. Сахипов. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 143 с.
14. Ушинский К. Собрание сочинений / К. Ушинский. – М., 1985. – 196 с.



УДК 811.521/581(075.8)

ОЗНАКИ І ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПОЛЕ ЯПОНОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ДИСКУРСУ

Асадчих О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри китайської, корейської та японської філології
Інститут філології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

У статті порушено проблему пошуку визначення поняття «дискурс», проаналізовано типологію та загальні особливості академічного дискурсу, а також визначено специфіку япономовного академічного дискурсу.

Ключові слова: дискурс, академічний дискурс, структурно-композиційні, лексичні та граматичні особливості япономовного академічного дискурсу.

В статье затронута проблема поиска определения понятия «дискурс», проанализирована типология и общие особенности академического дискурса, а также определена специфика японоязычного академического дискурса.

Ключевые слова: дискурс, академический дискурс, структурно-композиционные, лексические и грамматические особенности японоязычного академического дискурса.

Asadchih O.V. SIGNS AND FUNCTIONAL FIELD OF JAPANESE LANGUAGE ACADEMIC DISCOURSE

The problem of finding of the definitions of „discourse” was affected. The typology and common features of academic discourse were analyzed. Structural-compositional, lexical and grammatical features of Japanese language academic discourse were also determined.

Key words: discourse, academic discourse, structural-compositional, lexical and grammatical features of Japanese language academic discourse.

Постановка проблеми. Нечітке визначення поняття «дискурс» складає значну проблему для мовознавців усього світу, тим самим викликаючи підтвердження зростання інтересу до даної проблематики в наукових колах. Питанням дослідження типології дискурсу, зокрема з'ясуванню принципів, що можуть бути покладені в основу виокремлення певного типу або різновиду розумово-комунікативної діяльності, присвячено чимало робіт науковців. Проте відсутність єдиного погляду, а також необхідність систематизації та критичного осмислення набутих досвіду з цієї проблематики обумовлюють актуальність заявленої теми.

Постановка завдання. Метою дослідження є спроба визначити основні ознаки і функціональне поле академічного дискурсу загалом, а також розглянути головні характеристики та особливості япономовного академічного дискурсу зокрема.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. До недавнього часу більшістю лінгвістів поняття «дискурс» визначалося через поняття «текст» (Ван Дейк, Маас). Так, текст щодо дискурсу розглядався як його фрагмент, як елементарна одиниця дискурсу (Звегінцев, Кожина, Степанов, Черняхівська). Натомість дискурс визначався як цілий текст або як сукупність поєднаних за певною ознакою текстів (Арутюнова, Се-

ріо). Також текст розглядався як певний результат функціонування дискурсу (Бенвеніст, Борисова, Сулов) або прирівнювався до дискурсу (Карасик, Сиротиніна).

На сьогодні із розвитком когнітивно-комунікативної лінгвістики вже неможливо підтвердити той факт, що існують багаточисельні інтерпретації поняття «дискурс». Це поняття є чітко визначеним та структурованим у межах когнітивно-дискурсивної парадигми лінгвістичних знань. Дискурс передбачає різні види актуалізації мовленнєвої діяльності людини, відображення ментальних процесів і участь екстралінгвістичних факторів; він може передаватися та розумітися засобами багатьох факторів тих, хто спілкується у комунікативному семіозисі [9, с. 62]. Головна ідея в тому, що дискурс – це, перш за все, явище когнітивне, воно пов'язане з процесом передавання знань та запитом про знання, із новою переробкою знань або оперуванням знаннями з певною метою [8, с. 10].

Виклад основного матеріалу. Погоджуючись із науковими ідеями Манерко та Кубрякової, у межах нашого дослідження «дискурс» визначається як багаторівнева мовно-мовленнєва та когнітивно-комунікативна діяльність людей, що належать до певної соціальної групи, направлена на передачу знань та обмін інформацією у типовій мовленнєвій ситуації.



Проблеми таксономії дискурсів потребують подальших наукових розвідок. Незважаючи на існуючі істотні здобутки у визначенні заявленої проблематики, на сьогодні не існує цілісного бачення критеріїв, що покладені в основу кожної із класифікацій. Оскільки аналіз дискурсу належить до міждисциплінарної галузі знань, що функціонує на межі лінгвістики, соціології, психології та філософії, є необхідність систематизувати та критично осмислити набутки досвіду в різних напрямках.

Прихильники ідей Ю. Габермас, М. Фуко розбудовують типологію дискурсів згідно із сферою суспільної діяльності. Вони виділяють як феномен постмодерної культури науковий, політичний, правовий, моральний і релігійний дискурси. Представники філологічної науки – Белова А.Д. та Ільченко О.М. – поділяють типи дискурсів за характером або за сферами комунікації (академічний, дипломатичний, політичний, рекламний, релігійний, медичний тощо) [2; 4]. Існує також підхід, за яким дискурси класифікуються за критеріями соціального використання мови. Наприклад, Карасик В.І. за комунікативно-соціальним критерієм виділяє персональний та інституційний дискурси, відповідно розглядаючи мовця як особистість та як представника певної соціальної інституції [5]. Інституційний дискурс виокремлюється за сферою комунікації (фахового спілкування) та поділяється на професійний і професійно-непрофесійний.

Академічний дискурс має спільні риси з педагогічним та науковим дискурсами. Проаналізуємо риси кожного із зазначених дискурсів. Метою наукового дискурсу є вирішення наукових проблем, пов'язаних із передачею наукових положень, наукової та технічної інформації. Жанрами наукового дискурсу слід вважати такі, мета яких полягає у вирішенні теоретичної або прикладної наукової проблеми. Учасниками наукового дискурсу зазвичай виступають фахівці з відповідним рівнем підготовки, спільним статусом і прагматичним тезаурусом [11, с. 97].

Жанрова парадигма наукового дискурсу може бути представлена так: письмові жанри: монографії, дисертації, наукові статті, анотації, рецензії, реферати, тези доповідей, учбова та довідкова література, традиційна й «електронна» наукова кореспонденція; усні жанри: «обговорення за круглим столом», «інтерв'ю», презентація, наукова дискусія. Усний науковий дискурс має діалогічну та монологічну форми, які забезпечуються наявністю у них предмета розмови – наукової проблеми, технічної задачі [11, с. 97].

Натомість мета педагогічного дискурсу полягає у вихованні особистості, соціалізації нового члена суспільства, що включає пояснення норм і правил поведінки, перевірку засвоєння інформації, оцінку результатів. Учасниками педагогічного дискурсу є учителі та учні, відповідно викладачі та студенти. У практиці педагогічного спілкування виділяють наступні жанри: пояснення, вправа, контроль, організація діяльності основних учасників. Жанрова парадигма педагогічного дискурсу: урок, лекція, семінар, іспит, батьківські збори, бесіда батьків і дитини, учителя та учня та ін. [11, с. 97].

У науковому, педагогічному та академічному дискурсах ми можемо побачити спільні риси, такі як тема, інформація, але ці дискурси не є тотожними: цілі, учасники, завдання, місце цих дискурсів різні, що виділяє академічний дискурс як окремий самостійний вид.

Постає також питання, яке місце в загальній типології дискурсів посідають науковий та академічний дискурси. Чи можна вважати терміни «науковий» та «академічний» синонімами та ідентифікувати поняття наукового та академічного дискурсу як однакові. Шепітько С.В., проаналізувавши системно утворюючі ознаки наукового та академічного дискурсів, виявив їхні спільні та відмінні риси. Тому, на думку Шепітька С.В., при визначенні дефініції слід розрізнити поняття академічного на наукового дискурсів [12, с. 80].

Погоджуючись із визначенням Шепітька С.В., ми у дослідженні академічний дискурс будемо розглядатися окремо від наукового. Академічний дискурс у нашому розумінні – складне утворення, своєрідна мова, яку використовують представники науково-освітніх кіл для спілкування та обміну інформацією у межах різних видів науково-педагогічної та науково-дослідницької діяльності і яка має свої специфічні ознаки, що виражають загальні особливості системно-структурної організації повідомлення. За сферою комунікації (фахового спілкування) академічний дискурс, підтримуючи ідеї Карасика В.І., ми відносимо до інституційного типу дискурсів. Інституційність академічного дискурсу визначається метою комунікації та статусно-рольовим спілкуванням агентів. Метою академічного дискурсу слід вважати професійне педагогічне спілкування у вищому навчальному закладі, націлене на підготовку спеціалістів високої кваліфікації. Функція такого типу спілкування є соціальною, тому академічний дискурс ми відносимо до інституційного типу дискурсів.

Академічний дискурс не має однозначних подібностей із науковим стилем,



однак стандарти останнього, особливо науково-навчального підстилю, можна вважати його стильовими домінантами [1].

Проаналізувавши риси кожного із вищезазначених дискурсів, місце, яке вони посідають у загальній типології дискурсів, а також визначивши дефініцію поняття «академічний дискурс», перейдемо до розгляду особливостей япономовного академічного дискурсу.

Особливості японської вищої школи (Ватанабе М., Ішіда Т., Сакума М.) зумовили культурну специфіку япономовного академічного дискурсу та лінгвокультурні особливості, визначені нормами япономовного академічного спілкування (Затравскі П., Такахаші Й.). Специфіку япономовного академічного дискурсу відбиває його жанровий репертуар. Жанрова парадигма япономовного академічного дискурсу може бути представлена наступним чином: усні жанри: лекція, наукова дискусія, дебати, семінар, відповіді на запитання, виступ на конференції, презентація; письмові: конспект лекції, цитування, тези, анотація, рецензія, резюме, есе та наукова стаття. [18, с. 245].

Передача фахових знань, підготовка висококваліфікованих спеціалістів та формування методологічних основ мислення у фаховій сфері є головною метою япономовного академічного дискурсу.

Академічному дискурсові характерна усталеність його структури або певна стереотипність, що визначає і жанрову приналежність. Як явища соціально зумовлені, жанри є типізованими формами соціальних актів із відносно регулярними (зокрема мовними) ознаками, які виникають у певних рекурентних ситуаціях спілкування [13, с. 133]. Особлива композиційна структура виокремлює кожен жанр академічного дискурсу. Однак можна визначити спільні ознаки, які властиві загалом академічному дискурсу. Услід за Мороховським О.М. при дослідженні структурно-композиційної організації академічного дискурсу виділяємо три комунікативні блоки: вступний, основний та заключний [10, с. 204]. Головне завдання вступного або інтродуктивного комунікативного блоку полягає у встановленні контакту між учасниками комунікації. Другою і найважливішою частиною структурно-композиційної організації академічного дискурсу є основний комунікативний блок, де відбувається розгортання комунікативної взаємодії адресанта й адресата. Саме тому він поділяється на мікроблоки, які варіюють залежно від жанру. Підведення підсумків та завершення спілкування відбувається у заключному комунікативному блоці.

Особливості структурно-композиційної організації усного япономовного академічного дискурсу базуються на традиції **кі-шьо-тен-кецу**, яка бере свій початок від стилю старої китайської поезії. Це логіко-композиційна структура тексту, яку японські школярі вивчають ще у школі і яка широко використовується у япономовному академічному дискурсі.

Кі – вступ;

Шьо – фокус, детальне обговорення;

Тен – зміна точки зору;

Кецу – висновок.

Коли японці використовують шаблон *кі-шьо-тен-кецу*, для неносіїв японської мови доволі важко слідкувати за ходом думки. Подача інформації може здаватись хаотичною і розфокусованою, і багато кому з іноземців-слухачів стає незрозумілим, про що йдеться. В англійській мові, наприклад, із висновка починається зав'язка. Для тих, хто звик використовувати вступ, який вже містить відповідь на запитання, як орієнтир для розуміння усього тексту, як правило, є проблемою сприймати інформацію, побудовану за іншою логіко-композиційною структурою [14].

Також при використанні структури *кі-шьо-тен-кецу* виникає відмінність у розподілі співвідношення відповідальності за розуміння головної ідеї поданої інформації між автором та читачем у західній та японській лінгвокультурі. Остання покладає всю відповідальність за розуміння головної ідеї тексту на читача, який має пов'язати головну тему із підтемою (тен), заповнюючи пробіл із нестачею інформації між ними [17].

У структурі *кі-шьо-тен-кецу*, притаманній усному япономовному академічному дискурсу, описи, виклад думок, порушення питання щодо певної теми часто супроводжуються такими формулюваннями, як «Цікаво, чому...», «Я був дуже вражений / здивований...» або «Я думав, що це було цікаво...». Але західна аудиторія не надто симпатизує таким мовним формулам. Вони можуть бути досить віддалені від необхідних переконливих доказів у тексті есе, а також можуть піддавати сумніву критичну точність викладу інформації [14].

Окрім зазначених особливостей, притаманних структурно-композиційній організації усного дискурсу, також існує ще ряд інших, наприклад, стилістичних та лексико-граматичних, які притаманні письмовому япономовному академічному дискурсу.

Проаналізуємо граматичні ознаки письмового япономовного академічного дискурсу. В академічному дискурсі японської мови вісімдесят відсотків усіх речень складають складнопідрядні речення, і це пере-



важно умовні конструкції. Вони допомагають оформити складні логіко-поняттєві зв'язки. Науковий виклад матеріалу потребує виявлення причинно-наслідкових зв'язків та обумовленості явищ для аргументації думки автора. Зустрічаються навіть багатокомпонентні речення із декількома умовними формами [6, с. 231].

Як засіб зв'язку предикативних частин кондиційних речень в академічному стилі мовлення здебільшого використовується сполучник *to/to/*.

Наступними за частотністю використання в академічному дискурсі сучасної японської мови є конструкції з аналітичною формою *ba/ba/*. Однак слід зазначити, що здебільшого такі речення можна зустріти, насамперед, у науково-популярних текстах, де наявна певна установка на адресата (читача). Натомість може жодного разу не зустрітися умовна форма *tara/tara/*. Це пояснюється, передусім, її оказіональним значенням, невисоким ступенем обумовленості між предикативними частинами, які вона з'єднує [6, с. 232].

Причинно-наслідкові конструкції у текстах академічного дискурсу представлені в основному формою *node/node/* і менш середньою формою *te/te/*.

Науковий виклад інформації використовує даний формальний засіб для передачі стійкого причинно-наслідкового зв'язку. При цьому оціночний та міжособистісний компоненти значення майже повністю відсутні [6, с. 233].

Що стосується допустових конструкцій у текстах наукового стилю, то в переважній більшості це речення з формою *temo/temo/* між предикативними частинами [6, с. 233].

Якщо говорити про протиставні форми, то їх у текстах академічного стилю зустрічається здебільшого дві: *ga/ga/* та *tadashi/tadashi/*. Форма *ga/ga/* є досить частотною для даного стильового різновиду (іноді вона зустрічається до 10-11 разів на одній стандартній сторінці). Дана форма широко використовується у текстах різної тематики [6, с. 234].

Tadashi/тадаші/ – це сполучне слово, яке завжди стоїть на початку речення і зв'язує це речення із попереднім аналогічно до того, як сполучники підрядності зв'язують частини складнопідрядного речення. Тобто йдеться уже про синтаксис тексту. Дане сполучне слово відрізняється від сполучника *ga/ga/* тим, що вживається переважно у письмовому варіанті мовлення і майже ніколи не використовується у розмовному. Крім того, порівняно з *ga /ga/* парадигма значень *tadashi/тадаші/* не така розгалужена, і це знаходить своє відображення у мовній

функції цього сполучного слова: воно чітко сигналізує про те, що зараз буде висловлено уточнення чи обмеження щодо змісту попереднього речення, щось буде протиставлятися тому, про що говорилося. *Ga/ga/* ж, перш за все, слугує для того, щоб адресат повідомлення зробив паузу між логічно завершеними відрізками інформації. І тільки після цього у реципієнта відбувається розкриття та інтерпретація протиставних відношень між предикативними частинами сприйнятого речення [6, с. 234].

Крім того, існує відмінність у використанні синонімічних граматичних конструкцій в усному та письмовому варіантах академічного япономовного дискурсу.

Ще однією ключовою особливістю письмового япономовного академічного дискурсу є використання притаманної лише цьому типу дискурсу лексики.

Спочатку зупинимося на загальних особливостях японської лексики. Лексичі японської мови притаманне поняття «синтаксичність слова» [3, с. 36]. Деякі японські слова схожі на словосполучення. Слово в японській мові виконує таку ж функцію, яку в іншій мові виконує словосполучення, наприклад: *kangeikai/кангейкай* (вечірка на честь прийому). Також наявна велика кількість неологізмів та запозичень.

Через те, що для лексики японської мови характерна наявність трьох її прошарків, а саме: **ваго** (суто японська лексика), **канго** (лексика китайськомовного походження) та **гайрайго** (лексика іншомовного походження), існує величезна кількість синонімів, особливо в межах лексики **ваго** та **канго**. У межах письмового академічного дискурсу переважно використовується лексика **канго**.

Японці використовують змішану систему письма, яка поєднує: 1) **ієрогліфи**, що несуть в собі зміст, 2) абетку **хірагана**, що використовується для запису японських слів і передає звучання незалежно від змісту, 3) абетку **катакана**, яка також передає звучання незалежно від змісту і використовується переважно для запису слів іншомовного походження, хоча існують ще й окремі її функції.

Письмовому академічному дискурсові японської мови властиві інформативні тексти з великою кількістю **канго**, які позначаються ієрогліфами, що значно спрощує його розуміння. Натомість усна форма академічного дискурсу тяжіє до використання **ваго**, оскільки наявність великої кількості омонімів серед слів **канго** ускладнює розуміння інформації на слух. Таким чином, япономовний академічний дискурс в усній та письмовій формах побудовані за різними моделями, тому можна стверджувати,



що в усній формі переважає звукове, а в письмовій – зорове сприйняття.

У таблиці 1 наведено ряд прикладів використання відповідних лексем, характерних для японського усного та письмового академічного дискурсу.

Таблиця 1
Лексичні відповідники, що використовуються у япономовному усному та письмовому академічному дискурсі

№	Усний академічний дискурс	Письмовий академічний дискурс	Значення
1.	Ippai	Ookuno	Багато
2.	Sugoku, totemo	Kiwamete	Досить, дуже
3.	Iroirona	Samadzamana	Різний, вслякий
4.	Dzendzen	Mattaku	Зовсім
5.	Dandan	Shidaini	Поступово
6.	Motto	Sarani	До того
7.	Demo, dakedo	Daga, shikashi	Але, проте
8.	Dakara	Sonotame	Тому, через це

Існує ще одна стилістична особливість, яка диференціює письмовий япономовний академічний дискурс – це використання на письмі відповідних стилів *da-tai*/да-тай або *dearu-tai*/деару-тай, дотримання яких є необхідною умовою відокремлення текстів письмового академічного дискурсу від текстів нейтрально-ввічливого стилю, притаманних усному япономовному ака-

демічному дискурсові. У таблиці 2 наведемо приклади використання вищезазначених стилів.

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що, проаналізувавши різні підходи, ми визначили поняття «дискурс», на цій основі розглянули типологію та загальні особливості академічного дискурсу, а також окреслили специфіку япономовного академічного дискурсу, яка полягає у структурно-композиційній організації, стилістичних, а також лексико-граматичних особливостях. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці інтегративної системи навчання япономовному академічному дискурсу студентів мовних ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аликаев Р.С. Типологические особенности научного дискурса / Р.С. Аликаев, С.Х. Карчаева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – Владикавказ, 2009. – С. 61–68.
2. Белова А.Д. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці / А.Д. Белова // Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Серія «Іноземна філологія». – 2002. – Вип. 32–33. – С. 11–14.
3. Жукова И.В. Стилистика японского языка / И.В. Жукова. – М.: Вост. лит., 2002. – 111 с.
4. Льченко О.М. Етикет англомовного наукового дискурсу: Монографія / О.М. Льченко. – К.: ІВЦ Політехніка, 2002. – 288 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
6. Комісаров К.Ю. Теоретична граматики японської мови: [підручник] Т. 1. Теоретичні засади граматики японської мови. Морфологія / К.Ю. Комісаров; К.

Таблиця 2
Приклади диференціації стилів усного та письмового япономовного академічного дискурсу

	Усний академічний дискурс (нейтрально-ввічливий стиль) <i>Desu/masu-tai</i>	Письмовий академічний дискурс	
		<i>Da-tai</i>	<i>Dearu-tai</i>
Іменники	Gakusei desu Gakusei deha arimasen Gakusei deshita Gakusei deha arimasendeshita	Gakusei da Gakusei deha nai Gakusei datta Gakusei deha nakatta	Gakusei dearu Gakusei deatta
На-прикметники	Kirei desu Kirei deha arimasen Kirei deshita Kirei deha arimasendesita	Kirei da Kirei deha nai Kirei datta Kirei deha nakatta	Kirei dearu Kirei deatta
Іі-прикметники	Ookii desu Ookikunai desu Ookikatta desu Ookikunakatta desu	Ookii Ookikunai Ookikatta Ookikunakatta	
Дієслова	Kakimasu Kakimasen Kakimashita Kakimasendeshita	Kaku Kakanai Kaita Kakanakatta	
Інші форми використання	~Deshyou ~No desu	~Darou ~No da	~Dearou ~No dearu



Нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К.: Вид. дім Д. Бураго, 2010. – 229 с.

7. Комарницька Т.К. Сучасна японська літературна мова: теоретичний курс: в 2 т. Т. 1 / Т.К. Комарницька, К.Ю. Комісаров. – К., 2012. – 320 с.

8. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

9. Манерко Л.А. Типы знаний, воплощенные в художественном и академическом дискурсах / Л.А. Манерко // Вестник МГЛУ. – Выпуск 6 (639). – 2012. – С. 56–70.

10. Мороховский А.Н. Стилистика английского языка / А.Н. Мороховский, О.П. Воробьева, Н.И. Лихошерст, З.В. Тимошенко. – К.: Вища школа, 1991. – 272 с.

11. Сушкова Н. Усний англомовний академічний дискурс: структура, семантика та прагматика / Н. Сушкова // Humanities & Social Sciences 2009 (HSS-2009), 14-16 May 2009, Lviv, Ukraine. – С. 97–98.

12. Шепітько С.В. Науковий віа академічний дискурс: питання типології / С.В. Шепітько // Вісник ХНУ № 1102. – 2014. – С. 76–80.

13. Яхонтова Т.В. Лінгвістична генологія наукової комунікації / Т.В. Яхонтова. – Л.: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 420 с.

14. Chazal E. From Japanese to Anglo-Saxon academic writing culture: a practical framework and a personal journey / E. Chazal, Y. Aldous [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // http://owwww.brookes.ac.uk/schools/education/eal/eal-2-2/vol2_2_de_chazal_aldous.pdf.

15. Kimura K. Effective writing instruction: From Japanese danraku to English paragraphs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://jalt.org/pansig/2004/HTML/KimKon.htm>.

16. Shih M. Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing / M. Shih. // *Tesol Quarterly*. – 1986. – Vol. 20. – № 4. – P. 617–648.

17. Studies in contrastive linguistics: proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference: [зб. наук. праць]. – Santiago de Compostela University, 2005. – 1098 p.

18. Takahashi Y. The functions of narratives in Japanese university lecture discourse / Storytelling across Japanese Conversational Genre. Edited by Polly E. Szatrowski // John Benjamins Publishing Company. – 2010. – Vol. 13. – P. 241–267.



УДК 376.016:[91:811.161.2'373.21:37.091.64:(084.3/.4+086.43/.44)]-056.263

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Бурлака О.В., вчитель географії, старший вчитель
Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33

У статті висвітлено особливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Розкрито сам термін «поняття». Підкреслено важливість використання засобів навчання та спеціального обладнання під час формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Уточнено етапи формування географічних понять у школярів. Наголошено на важливості збагачення словникового запасу та використання білінгвального засобу навчання у процесі формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

Ключові слова: етапи формування понять, засоби навчання, поняття, учні з порушеннями слуху.

В статье освещены особенности формирования географических понятий у учащихся с нарушениями слуха. Раскрыт сам термин «понятие». Подчеркнута важность использования средств обучения и специального оборудования при формировании географических понятий у учащихся с нарушениями слуха. Уточнены этапы формирования географических понятий у школьников. Подчеркнута важность обогащения словарного запаса и использования билингвального средства обучения в процессе формирования географических понятий у учащихся с нарушениями слуха.

Ключевые слова: этапы формирования понятий, понятие, средства обучения, ученики с нарушениями слуха.

Burlaka O.V. FEATURES OF FORMATION OF GEOGRAPHICAL CONCEPTS IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

The article highlights the features of the formation of geographical concepts in students with hearing impairments. Revealed the term “concept” itself. The importance of the use of teaching aids and special equipment in the formation of geographical concepts in students with hearing impairments. Clarified the stages of formation of geographical concepts in schoolchildren. The importance of enriching the vocabulary and the use of bilingual teaching aids in the formation of geographical concepts in students with hearing impairments.

Key words: stages of formation of concepts, concept, learning tools, students with hearing impairments.

Постановка проблеми. Вивчення географії учнями із порушеннями слуху відбувається протягом усього навчального процесу. Географія є одним із основних шкільних предметів, що покликана формувати в учнів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів цілісну систему поглядів на світ, географічну, екологічну, економічну і політичну освіченість та вимагає переосмислення та змін технологічних і методичних підходів до її вивчення.

Головний напрямок, в якому повинна розвиватися методика навчання учнів географії, – це формування в школярів географічних понять. Систему важливих понять, якими згідно з програмою обов'язково повинен володіти учень, складають, по суті, основи наук, а формування їх у школярів є «ядром учебного процесса» [4]. «Главнейшая задача учителя географа – это формирование и систематизация географических понятий» [11, с. 13].

Постановка завдання. Мета – підкреслити важливість використання засобів навчання та спеціального обладнання під час формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми формування географічних понять в учнів передбачає, передусім, з'ясування суті самого терміну «поняття».

У літературі сам термін «поняття» означає форму людського мислення, за допомогою якого пізнаються загальні, суттєві ознаки предметів та явищ об'єктивної дійсності. Надаючи великого значення формуванню географічних понять у шкільній освіті, В. Паламарчук так визначає їх сутність: «Поняття має зміст і обсяг: зміст – це сукупність властивостей і відносин реальних речей, а обсяг – множина (клас) предметів, кожен з яких має ознаки даного поняття» [9, с. 78]. У роботі М. Холодної зазначалося, що «поняття – інтелектуальний інструмент, який допомагає впоратися з хаосом емпіричних вражень і організувати їх на рівні розумної картини світу» [16].

Вивчаючи закономірності розумового розвитку учнів, Л. Виготський дійшов висновку, що поняття у школярів з'являються лише у підлітковому віці (11–12 р.) та відповідають 6–7 класам. З якісним та міцним формуванням понять в учнів вчений пов'я-



зував перебудову всієї інтелектуальної діяльності [16].

Географічні поняття у змісті навчального предмета створюють специфічну мову шкільної географії. Знання та володіння цією мовою визначають рівень географічної культури учня. Одне з головних завдань вчителя географії – сформувані якісні поняття про об'єкти та явища природи, які сприятимуть у подальшому глибшому розумінню самого шкільного предмета.

В Україні проблеми формування географічних понять в загальноосвітніх навчальних курсах безпосередньо розглядали С. Гончаренко, М. Криловець, Л. Круглик, О. Надтока, М. Откаленко, В. Паламарчук, О. Плахотнік, О. Пометун, О. Топузов, М. Ярмаченко та інші вчені.

Значний внесок у вирішення цієї проблеми внесли і російські дослідники: Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Занков, Е. Кабанова-Меллер, І. Матрусов, Л. Панчешнікова, М. Скаткін.

У спеціальній педагогіці проблема навчання географії учнів з порушеннями психофізичного розвитку висвітлена в дослідженнях низки вчених, зокрема ними: виділено особливості осмислення глухими та слабочуючими школярами загальних та одиничних понять (А. Гозова, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф); запропоновано методичну систему корекційно-розвивального навчання географії (В. Суслів та ін.); виявлено особливості застосування диференційованого підходу при перевірці знань за рівнем складності навчального фізико-географічного матеріалу (Н. Тельтєвська та ін.); розкрито специфіку врахування індивідуальних особливостей учнів при формуванні понять (А. Попова та ін.); висвітлено особливості диференціації домашніх завдань (В. Серова та ін.); встановлено специфіку диференціації самостійної роботи учнів (С. Зубов та ін.).

Особливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху були досліджені у роботах науковців А. Гозової, Т. Розанової, Л. Тигранової, Ж. Шиф, в яких вони стверджували, що у школярів відбувається ототожнення загальних та одиничних понять; руйнування поняття у зв'язку з тим, що воно не підкріплене наочним матеріалом про об'єкт, який вивчається; слабке розуміння даного поняття та уповільнені темпи його формування.

Спираючись на ґрунтовні дослідження вчених, у процесі формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху важливо звернути увагу на різноманітні засоби навчання, етапи формування географічних понять та розвиток активного і пасивного словника.

Активізація пізнавальної діяльності в учнів із порушеннями слуху значною мірою залежить від засобів навчання. Засоби навчання – це пристрої і предмети, які використовуються учителем та учнями у навчальному процесі. До них належать:

- технічні засоби навчання (ТЗН). Розраховані на зорове та слухове сприймання учнями навчального матеріалу. До них можна віднести екранні посібники, звукові посібники, екранно-звукові посібники;

- натуральні предмети. Кожний навчальний заклад має предмети з багатьох сфер природи і суспільства, які використовуються у навчальному процесі. До них відносяться: колекції мінералів, муляжі тварин, гербарії, різноманітні сорти деревини, виробы промисловості тощо;

- репродукції. На уроках часто вивчаються об'єкти чи явища природи, які не можна продемонструвати безпосередньо. У таких випадках вчитель використовує зображення, репродукції. До них належать: картини, моделі об'єктів;

- символічні навчальні посібники. Під час уроку вчитель використовує навчальні посібники, які містять у собі певні символи. До цієї групи належать: глобуси, географічні карти, схеми, діаграми тощо. [10, с. 175–178].

Використання різноманітних засобів навчання у навчальному процесі сприяє чіткому усвідомленню нового матеріалу та якісно формує в учнів із порушеннями слуху певні поняття. Застосування на уроках географії карт, атласів, ТЗН, картин, схем, таблиць, глобуса тощо дозволяє вчителю зробити урок не лише цікавим та емоційним, але й створити під час навчального процесу для учнів із порушеннями слуху такі умови, за яких відбуватиметься формування понять, збагачення словникового запасу, розвиток слухового сприймання і зв'язного мовлення та розширення світогляду особистості.

До одного з головних засобів навчання, який використовується у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, відносять білінгвальний засіб. Усі учні, незалежно від втрати слуху, мають право на двомовність. Наукові дослідження використання білінгвального засобу підтверджують позитивний вплив на школяра двомовного підходу, а саме жестової та словесної мов, який руйнує бар'єр між учнем і навколишнім середовищем та створює комфортні умови для існування [3, с. 184–187].

Обов'язковою умовою якісного формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху є вірно організовані вчителем етапи роботи. Весь процес формування нових понять можна умовно поділити на такі етапи:



Перший етап, на якому учень отримує головну загальну інформацію про об'єкт чи явище природи. Наприклад, про материк: про його площу, кількість населення, тваринний та рослинний світ, корисні копалини, водні ресурси тощо. Початковий етап повинен забезпечити учня не лише загальною інформацією, словниковим запасом, але і викликати інтерес у школярів із порушеннями слуху до подальшого вивчення цієї теми.

Другий етап спрямований на ґрунтовне дослідження усіх вищезазначених компонентів та встановлення взаємозв'язку між цими компонентами, що сприяє у подальшому формуванню в учнів із порушеннями слуху цілісного поняття про материк.

Третій етап – використання сформованих понять у практичній діяльності.

Методика роботи на кожному етапі може бути різноманітною.

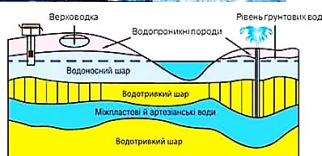
I етап: коротка загальна інформація про об'єкт чи явище природи дає сам вчитель. Учні, які мають початкові знання по темі, можуть доповнити вчителя. Формується словник школярів, якій буде пов'язаний з новим поняттям та сприятиме кращому розумінню даного поняття. Закінчується перший етап постановкою проблемних питань, які вимагають від школярів відповіді та допомагають вчителю визначити рівень сформованості поняття в учнів із порушеннями слуху. Наприклад, при вивченні теми «Води суходолу» можуть бути такі питання: «Які води суходолу вам відомі?», «Яка

вода в річках, озерах, болотах?», «Де використовує людина воду?». Постановка подібних питань стимулює інтерес до вивчення шкільного предмета та сприяє кращому усвідомленню вивченого поняття. Не менш важливою на першому етапі формування географічних понять є словникова робота. З'ясування нового поняття за допомогою словникової роботи та виконання різних вправ на закріплення даного поняття полегшує учням усвідомлення самого поняття. Під час закріплення теми «Води суходолу» вчитель може запропонувати таке завдання (рис. 1).

II етап: продовження формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять шляхом якісного їх усвідомлення. На цьому етапі доречно збільшити кількість різноманітних завдань, які сприятимуть якіснішому розумінню поняття та правильному застосуванню його у практичній діяльності учнями. Закріплення вчитель здійснює за допомогою таблиць, схем, тестових завдань, контурної карти тощо. Успішне виконання школярами завдань допоможе ліквідувати прогалини у знаннях та підготує їх до самостійної, контрольної чи практичної роботи. Наприклад, на закріплення теми «Євразія» вчитель може запропонувати таке завдання:

Використовуючи атлас, позначте на контурній карті світу найбільші держави, корисні копалини, річки, озера та гори Євразії.

Позначити це. Рис. 2. Сторінка контурної карти «З» (рис. 2).



Посідайте слово з його малюнком

болото

озеро

річка

льодовики

підземні води

багаторічна мерзлота

штучні водойми



Рис. 1.



III етап – практичне застосування нових понять. На цьому етапі школяри можуть оперувати вивченим поняттям під час самостійних робіт або вільно його застосовувати у різних життєвих ситуаціях. Цей етап є найскладнішим для дітей із порушеннями слуху та вимагає від них глибоких знань зі шкільної географії, чіткого розуміння самого поняття, великого словникового запасу та практичних навичок із застосування набутих понять у різних життєвих ситуаціях. На цьому етапі вчитель ставить проблемні завдання на засвоєння нових понять про об'єкти чи явища природи. В основі завдань даної групи лежать протиріччя, які повинні пояснити самі учні із порушеннями слуху за допомогою отриманих на попередніх уроках знань, умінь та навичок. Прикладом є таке завдання під час засвоєння теми «Тваринний світ Африки».

Перед виконанням завдання вчитель перераховує тваринний світ Африки: жираф, черепаха, шимпанзе, шакал, слон, окапі, змія, папуга жако, зебра, лев, страус, верблюд та ставить перед учнями проблемне завдання:

Постановка вчителем проблемного запитання: «На скільки груп можна поділити всіх перерахованих тварин Африки (на три групи)».

До першої групи учні мають віднести окапі, шимпанзе, папугу жако (тварин, які живуть у тропічних лісах).

До другої – слона, жирафу, зебру, лева, страуса (тварин, які живуть у саванах).

До третьої – верблюда, черепаха, ящірку, змію, шакала (тварин, які живуть у пустелях).

Після виконання проблемного завдання учнями із порушеннями слуху, вчитель ставить перед школярами запитання: «Чому ви поділили тварин на три групи?».

Висновки. Таким чином, завдання на застосування учнями нових понять сприяють кращому та якіснішому розумінню школярами нового географічного поняття та здатності застосувати свої знання у різних практичних ситуаціях.

Отже, формування географічних понять відбувається за допомогою різноманітних засобів навчання на різних етапах роботи і сприяє усвідомленню, якісному формуванню та правильному застосуванню вивчених понять як на самостійних роботах, так і при вирішенні різних життєвих ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н.Б. Основні положення двомовного навчання нечуючих осіб в Україні / Н.Б. Адамюк // Жестова мова й сучасність: зб. наук. праць. – 2012 – Вип. 7. – С. 43–48. – К.: О.Т. Ростунов.
2. Бурлака О.В. Використання технічних засобів навчання на уроках географії в школах для дітей з порушеннями слуху / О.В. Бурлака // Освіта осіб з осо-

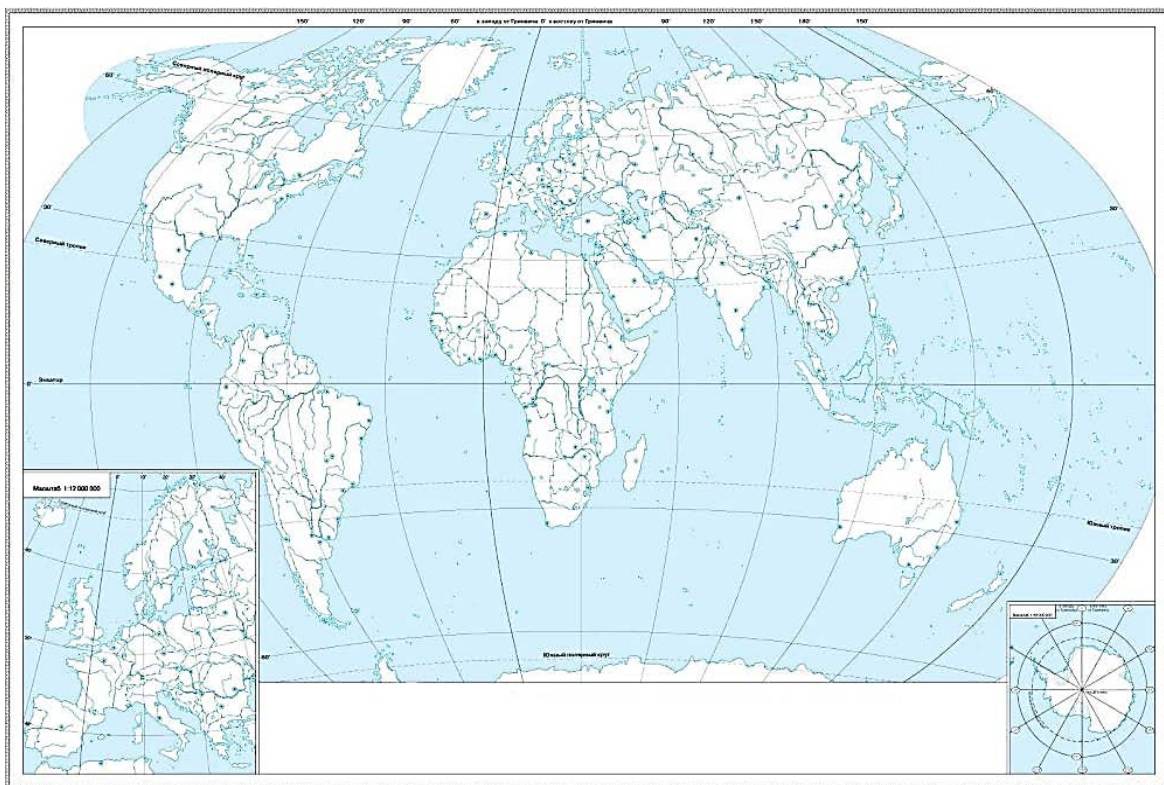


Рис. 1.



близкими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. Праць: Вип. 9. – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – С. 19–26.

3. Дитина зі світу тиші / уклад.: Н.А. Зборовська та ін.; за ред. С.В. Кульбіді. – К.: «СПКТЬ УТОГ», 2011. – 328 с.

4. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе / М.А. Данилов. – М.: Учпедгиз, 1960.

5. Картель Л.М. Використання малюнка в навчанні географії / Л.М. Картель. – К.: Радянська школа, 1990. – 96 с.

6. Корнеев В.П. Технології в навчанні географії / В.П. Корнеев. – Харків: Вид. група «Основа», 2004. – 112 с.

7. А.Е. Бибики Методика обучения географии в средней школе / А.Е. Бибики. – М.: Просвещение, 1968 г.

8. Откаленко М.П. Методика роботи з картою на уроках географії / М.П. Откаленко. – К.: Радянська школа, 1966. – 140 с.

9. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала / В.Ф. Паламарчук. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.

10. Галузник В.М. Педагогіка: [навчальний посібник] / [В.М. Галузник, М.І. Сметанський, В.І. Шахов]. – Вінниця: «Книга – Вега», 2003. – 416 с.

11. Студенцов Н.Н. Урок в школе / Н.Н. Студенцов. – М.: Учпедгиз, 1961. – С.13.

12. Никитина М.И. Сурдопедагогика / М.И. Никитиной. – М.: Просвещение, 1989. – 384 с.

13. Терно С.О. Умови формування наукових понять у учнів на уроках історії / С.О. Терно // Історія в школі. – 2000. – № 1. – С. 9–12.

14. Корнеев В.П. Урок географії. Від класики – до сучасних технологій / В.П. Корнеев. – Харків: Вид. група «Основа», 2006. – 176 с.

15. Корнеев В.П. Урок географії. Від класики – до сучасних технологій / В.П. Корнеев. – Харків: Вид. група «Основа», 2006. – 176 с.

16. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург, 2002. – 249 с.

17. Шипович Є.Й. Методика навчання географії / Є.Й. Шипович. – К.: Вища школа, 1988. – 182 с.



УДК 372.851

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ВЕЛИЧИНЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Джафарова Р.О., преподаватель
Нахичеванский государственный университет,
Нахичевань (Азербайджан)

В статье затронуты такие вопросы методического характера: место и значение исследуемой темы в школьном математическом образовании, величины и геометрические величины в школьном курсе математики, этапы изучения геометрических величин в общеобразовательной школе, особенности методики изучения геометрических величин в школе, теоретико-практические значимости изучения геометрических величин в школе.

Ключевые слова: математика, геометрические величины, измерение, длина, площадь, объем, понятие числа.

У статті порушені такі питання методичного характеру: місце й значення досліджуваної теми в шкільній математичній освіті, величини й геометричні величини в шкільному курсі математики, етапи вивчення геометричних величин у загальноосвітній школі, особливості методики вивчення геометричних величин у школі, теоретико-практичні значущості вивчення геометричних величин у школі.

Ключові слова: математика, геометричні величини, вимірювання, довжина, площа, об'єм, поняття числа.

Jafarova R.O. GEOMETRIC VALUES IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS

The article discussed the following methodological problems: the place and importance of the topic in school mathematics education, size and geometry values in the school course of mathematics, stages of the study of geometric quantities in a secondary school, particular methods of study of geometrical sizes at the school, theoretical and practical significance of the study of geometric quantities in school.

Key words: math, geometric quantities, measurement of length, area, volume, concept of number.

Постановка проблемы. Курс геометрии занимает особое место в школьном математическом образовании и играет здесь важную роль. В процессе обучения геометрии в школе дети знакомятся с новыми формами пространства и приобретают навыки применения знаний к практике.

Реформы, проведенные в области образования, обогатили методику в школе. В классическом определении математики отмечается два направления: пространственные формы и количественные отношения реального мира, где оба они взаимно связаны в геометрии, так, к примеру, окружность как пространственная форма содержит в себе также и количественное отношение, а именно отношение такого вида $x^2 + y^2 = R^2$ (R – радиус окружности). Действительно, «особенности геометрии, выделяющие ее не только среди остальных частей математики, но и среди других наук вообще, состоит в том, что в ней самая строгая логика соединена с наглядным представлением. Геометрия в своей сущности и есть такое соединение живого воображения и строгой логики, в котором они взаимно организуют, направляют друг друга» [1, с. 5].

Наряду с другими величинами геометрические величины играют важную роль в математическом росте учащихся. Изучение

геометрических величин в школе можно разбить на три этапа:

- 1) в I–IV классах;
- 2) в V–IX классах;
- 3) в X–XI классах.

В школьной практике понятие величины является одним из основных понятий. Но термин «величина» нередко используется не по назначению. В математике существуют определенные классы величин, они имеют четкое определение. Геометрические величины также можно отнести к классам величин [4, с. 371].

Понятие величины тесно связано с понятием числа и играет важную роль во введении и в расширении понятия числа.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы изучения геометрии в средней школе имеют, пожалуй, такую же древнюю историю, что и сама геометрия. В системе среднего школьного образования геометрия занимает одно из существенных мест, и методика преподавания геометрии непосредственно связана с развитием геометрической науки. В настоящее время изучение проблем преподавания геометрии связано с интерактивными методами обучения, о которых пишут, например, Г. Фройденталь, А.В. Погорелов, Ю.М. Колягин, многие азербайджанские исследователи. Вместе с тем изменение



социальных условий жизни, рост требований к школьному образованию заставляет ученых искать новые пути по приобщению детей к миру математики.

Постановка задания. Мы поставили задачу рассмотрения геометрических величин как темы курса школьной математики. Для этого мы обратились как к специальной литературе, так и к куррикулумам, по которым идет обучение в азербайджанской школе.

Изложение основного материала исследования. В курсе математики начальных классов изучается пропедевтика понятия величин, в том числе геометрических, посредством выполнения действий над конкретными величинами и путем их преобразований. Здесь верх берет практический характер учебной работы. В применяемых упражнениях присутствуют основные свойства величины:

- сравнимость;
- слагаемость;
- возможность деления на доли;
- измерение.

Часто при выполнении упражнений или решении задачи происходит переход от одной единицы измерения к другой, что, в свою очередь, содействует развитию и расширению понятия числа.

В процессе измерения формируются практические навыки, и дети достигают цели, то есть находят значение величины.

Процесс измерения величин обычно состоит из двух этапов.

1) Из данного рода величин выбирается некоторая величина, которую называют единицей измерения (e).

2) Осуществляется процесс измерения – сравнение данной величины с выбранной единицей измерения. В результате измерения величины находят некоторое число, называемое числовым значением данной величины при применяемой единице измерения. Если речь идет о геометрических величинах, нужно различать саму геометрическую фигуру, величину, относящуюся к этой фигуре, и числовое значение этой величины.

Выделим некоторые понятия в связи с понятием величины: например, площадь прямоугольника – это величина, а числовое значение площади зависит от выбранной единицы измерения.

Площадь – это объективная реальность, значение площади – это отражение этой реальности в мозгу человека.

В процессе измерения величин проявляются такие свойства:

– равные величины при одной и той же единице измерения имеют равные числовые значения;

– числовые значения суммы величин при одной и той же единице измерения равны сумме числовых значений слагаемых величин.

В процессе измерения длины отрезка выбранная единица измерения не всегда укладывается в целое число раз, то есть остается какой-то остаток. Тогда выбранную единицу делят на 10 равных частей и одну часть принимают как новую единицу измерения. При необходимости новую единицу измерения еще можно разбить на равные части и взять одну из них и применять как новую единицу измерения. Очевидно, что измерение величин тесно связано с понятием доли единицы. Следовательно, измерение величин является причиной возникновения дробных чисел или расширения понятия числа.

Сравнение двух отрезков – это сравнение их длин или косвенно – сравнение их числовых значений, если они измерены одной и той же единицей измерения. В зависимости от применения различных единиц измерения числовые значения равных величин будут разными.

В начальных классах ученики знакомятся и практически выполняют простые задачи на построение. К ним так же относятся сложение, вычитание отрезков, умножение на натуральное число, деление отрезка на равные части: на 2, на 4, на 8 и т. д.; деление отрезка на 3, 6, 12 равных частей.

Для построения применяются линейка и циркуль.

Деление отрезка на равные части можно выполнить двумя способами: измерить длину отрезка, а полученное число разделить на требуемое число; выполнить геометрическое построение.

При помощи циркуля и линейки отрезок делится на 2, 4, 8 равных частей.

Деление окружности на 3, 6, 12 равных частей геометрически проще: длина радиуса любой окружности делит окружность на 6 равных частей. Опираясь на этот факт, можно выполнить остальные построения.

В V-IX классах имеет место и косвенное измерение величин, которое требует достаточно отчетливого представления о сущности процесса непосредственного измерения, с которым ученики знакомы в жизни и в начальной школе [4, с. 374].

Аксиома Архимеда показывает, что возможно измерение любой величины: действительно, если заданы отрезки длиной a и b , $a < b$, то можно найти и такое натуральное число n , что выполнится $a \cdot n > b$.

Операции над отрезками как над геометрическими величинами выполняются еще в начальных классах с применением



четырёх арифметических действий. Следовательно, действия над отрезками можно выполнить путем построения.

При решении задач ученики часто применяют косвенное измерение при геометрических величинах, потому имеем возможность ознакомить учащихся с теми свойствами системы величин, которые этими аксиомами формализуются (кроме аксиомы непрерывности): сравнимостью, аддитивностью, упорядоченностью, коммутативностью и ассоциативностью относительно сложения, монотонностью, существованием разности, делимостью, возможностью измерения [4, с. 379].

В старших классах (X–XI классы) ученики знакомятся с аксиоматическим определением системы аддитивно-скалярных величин, в том числе с геометрическими величинами.

В старших классах расширение понятия числа дает возможность измерения любого отрезка при произвольной единице длины, так как длина любого отрезка всегда выражается положительным действительным числом. Особо отмечается, что значение величины (длина, площадь и т. д.) является положительным числом. На основе понятия действительного числа вводятся такие понятия, как соизмеримые и несоизмеримые отрезки. В методике этой работы существуют разные подходы. Но мы считаем более удобным, когда отрезок называется соизмеримым с другим отрезком, если, приняв этот последний за единицу, получаем для длины первого отрезка рациональное число. Отрезки называются несоизмеримыми, если это число иррационально.

Зная длины двух отрезков, измеренных одной и той же единицей длины, всегда можно найти частное от деления этих двух длин, то есть отношение этих двух отрезков. Следует отметить, что отношение отрезков не меняется от изменения единицы длины, так как при делении значения отрезков выражаются одноименными именованными числами.

Если результатом деления является десятичная дробь, тогда имеем:

- 1) периодическую бесконечную дробь;
- 2) бесконечную непериодическую дробь.

Эти знания необходимы для усвоения, здесь речь идет об отношении отрезков. В частности, можно рассмотреть теорему о пропорциональности четырех отрезков, отсекаемых от сторон угла параллельными прямыми. Эта теорема находит применение при решении различных геометрических задач.

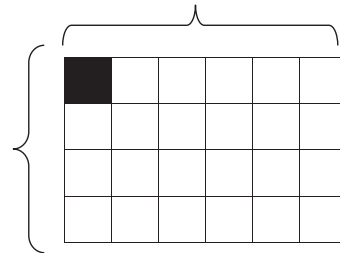
Изучение геометрических величин в первую очередь связано с измерением.

Содержание действующего курса школьной математики определяется пятью содержательными линиями, и две из них называются «Геометрия» и «Измерение». Изучение геометрии и величин реализуется на основе этих содержательных линий, которые играют роль учебной программы [2, с. 7].

Вопрос об измерении геометрических величин является одним из наиболее трудных как в теоретическом, так и в методическом отношениях. Эта трудность связана с тем, что в процессе изложения нечетко определяются основные объекты измерения и не дается определение общего понятия величины.

Опыт показывает, что ученики часто не могут объяснить формулировку «Площадь прямоугольника равна произведению основания на высоту». В действительности и в записи тоже делают непростительную ошибку. Например, если измерения прямоугольника равны 4 см и 6 см, то запись должна быть такой: $S = 6 \text{ кв. см} \cdot 4$ или $S = (1 \text{ кв. см} \cdot 6) \cdot 4 = 24 \text{ кв. см}$.

Исходя из чертежа (черт. 1), можем сказать, что запись площади прямоугольника опирается и на аксиоматику операций над величинами. Измерение геометрических величин имеет и практический, и теоретический аспекты. Поэтому для устранения недостатков в соответствующих знаниях учащихся нужно выделить вопрос об измерении б



геометрических величин и по назначению, и по прикладному характеру. Считаем необходимым затронуть вопрос о теории геометрических величин. В школьном курсе геометрии изучаемые величины (длина, площадь, объем) являются скалярными, аддитивными, непрерывными величинами.

Характеристика скалярной величины определяется тремя, исключаящими друг друга соотношениями между объектами a и b :

- 1) $a = b$;
- 2) $a > b$;
- 3) $a < b$.

Соотношения равенства соответствуют условиям симметричности, рефлексивности, транзитивности.



Соотношения неравенства удовлетворяют условиям обратимости, транзитивности.

Нужно отметить, что к числу скалярных величин относятся также температура тела, вес тела, плотность и т. д.

Характеристика аддитивной величины определяется сложением с ее тремя законами: переместительным, сочетательным и законом монотонности.

Для того чтобы скалярная аддитивная величина была непрерывной, необходимо и достаточно, чтобы выполнялись такие условия.

1) Аксиома Архимеда: $n \cdot b > a$, n – натуральное число.

2) Если a – всякое число и n – натуральное число, то однозначное определение элемента b :

$$b = \frac{a}{n}.$$

3) Обобщенная аксиома Кантора.

Длина отрезка прямой является непрерывной величиной.

Известно, что существуют и дискретные множества, которые противопоставляются непрерывным множествам. Например, множество натуральных чисел является дискретным множеством; множество рациональных чисел является непрерывным множеством.

«Измерение величин привело к понятию числа, и это понятие имеет много различных аспектов: порядковое число, количественное число, числовая мера, компонент вычисления» [6, с. 156].

«По аксиоме меры для отрезков, каждый отрезок имеет определенную длину, большую нуля. С каждым отрезком можно сопоставлять некоторое число, причем выполняется свойство аддитивности. Очевидно, что результат практического измерения отрезка имеет отношение к его длине, и это утверждается аксиомой. Действительно, результат практического измерения отрезка совпадает с числом, которое отнесено к отрезку аксиомой меры» [5, с. 234].

Длина окружности также относится к геометрическим величинам. Школьное изложение этого вопроса начинается с наглядного представления: выпрямление длины окружности дает отрезок, длина которого является длиной данной окружности. После такого подхода длина окружности определяется как периметр выпуклого многоугольника, вписанного в него с достаточно малыми сторонами.

Затем, опираясь на это предположение, уже весьма строго можно доказать, что отношение длины окружности к ее диаметру не зависит от окружности, то есть одно и то же наблюдается для любых двух окружностей. Однако понятие длины окружности предполагает знакомство учащихся с понятием предела. В данном случае ученики приходят к числу π как постоянного для всех окружностей:

$\pi = \frac{C}{2R}$, где C – длина окружности, R – радиус данной окружности.

Выводы из проведенного исследования. Таким образом, можно констатировать, что геометрические величины в школьном курсе математики имеют научно-дидактическое значение, в процессе их изучения ученики приобретают теоретические знания и конструктивно-практические навыки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Александров А.Д. О геометрии / А.Д. Александров // Математика в школе. – 1980 – № 3. – С. 5.
2. Учебные программы для I–IV классов общеобразовательных школ. – Баку: Техсил, 2008. – 540 с.
3. Программы по математике для V–XI классов общеобразовательных школ. – Баку: Педагогика, 2012. – 84 с.
4. Колягин Ю.М. Методика преподавания математики в средней школе / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 1977. – 480 с.
5. Погорелов А.В. Геометрия / А.М. Погорелов. – М.: Наука, 1983. – 286 с.
6. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача / Г. Фройденталь. – М.: Просвещение, 1983. – 191 с.



УДК 378.147

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ОРІЄНТИР ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Карпюк В.А., к. пед. н.,
доцент кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання
*Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

У статті розкривається сутність визначних категорій компетентісного підходу, а саме понять «компетенція» та «компетентність». Висвітлюється одна з найголовніших особливостей компетентісного підходу, яка полягає в комплексному оволодінні студентом знаннями й уміннями. Виокремлено елементи інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах компетентісного підходу, які структуровано та систематизовано в контексті певних спеціальних компетенцій.

Ключові слова: *компетентність, компетентісний підхід, компетенція, інтеграція, навчально-пізнавальна діяльність, самоосвітня діяльність.*

В статье раскрывается сущность ключевых категорий компетентностного подхода, а именно понятий «компетенция» и «компетентность». Освещается одна из основных особенностей компетентностного подхода, которая заключается в комплексном овладении студентом знаниями и умениями. Выделены элементы интеграции учебно-познавательной и самообразовательной деятельности студентов на основе компетентностного подхода, которые структурированы и систематизированы в контексте определенных специальных компетенций.

Ключевые слова: *компетентность, компетентностный подход, компетенция, интеграция, учебно-познавательная деятельность, самообразовательная деятельность.*

Karpiuk V.A. A COMPETENCY APPROACH AS A DEFINING FACTOR OF CONTENT IN HIGHER EDUCATION

The article reveals the essence of the key categories of competency-based approach, in particular, the concepts of competence and competency. The author of the article highlights one of the main features of the competency approach that includes the student's comprehensive mastery of knowledge and skills. It outlines elements integrating students' cognitive and self learning activities based on a competence based approach as well as their structured and systemic character in the context of definite special competencies.

Key words: *competence, competency approach, competency, integration, training and educational activities, self-educational activity.*

Постановка проблеми. Суспільно-економічні перетворення на сучасному етапі розвитку України супроводжуються інтеграцією у процес освіти нових, альтернативних напрямів професійної, фахової підготовки. Водночас в Україні існує розрив між якістю, яку може забезпечити наявна фахова підготовка, і тими вимогами, що постають перед вищою освітою у зв'язку з розвитком суспільства. Якість освіти набуває особливої ваги в сучасному світі. Суспільства, зокрема й українське, повною мірою усвідомлюють важливість здобуття якісної освіти для випереджального розвитку країни. Реформування змісту освіти є на сьогодні наріжним каменем усього процесу перебудови освітньої системи в Україні. Цей напрям репрезентовано дослідженнями такої важливої для української освіти проблеми, як компетентісний підхід до побудови змісту вищої освіти – своєрідна відповідь на виклик часу, його проблеми, де відбувається становлення творчої й соціально відповідальної індивідуальності, що є інноваційним поглядом на

розвиток цієї важливої сфери. Перехід від «знаннєвої» до компетентісної парадигми освіти є однією із задач розвитку й оновлення української вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практична реалізація цієї мети є можливою, як зазначають відомі російські (В. Коган, В. Лаптев, О. Лебедев, І. Фрумін, А. Хуторської та інші) та українські (Н. Бібік, І. Зязюн, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інші) учені, насамперед, через зміну змісту вищої освіти на підставі нового – компетентісного підходу, незважаючи на те, що орієнтація на засвоєння вмінь, знань застосування діяльності, і, тим більше, узагальнених видів діяльності існувала як напрям розвитку вітчизняних педагогічних досліджень і практики, однак вона не була провідною.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити сутність поняття компетентність, визначити специфіку компетентісного підходу, який є основою розвитку здатності студента до самоосвіти та створює відпо-



відні умови для формування та розвитку необхідних компетентностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності, які у педагогічній науці досить плідно розробляються й різнобічно розглядаються, проте до цих пір не мають однозначного бачення та термінологічного визначення.

У загальних положеннях Закону України «Про вищу освіту» чільне місце посідає поняття якості вищої освіти. Воно визначається як «сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість й обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [2].

Слід відзначити, що в середині минулого століття вже було закладено розуміння відмінностей між поняттями «компетенція» й «компетентність», де компетентність трактується як досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, який ґрунтується на знаннях і є інтелектуально й особистісно обумовленим [3].

Як зазначає в своїй доповіді «Ключові компетенції й освітні стандарти» А. Хуторської, компетенція у перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, у яких людина дуже добре розбирається, володіє пізнанням і досвідом. Компетентна у певній сфері людина має відповідні знання й здатності, які дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній. Для розділення загального й індивідуального, на думку А. Хуторського, слід розрізнити поняття «компетенція» й «компетентність», які досить часто вживаються як синоніми.

Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, засобів діяльності), які задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [10, с. 60].

Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до неї й предмету діяльності [10, с. 60], а також «володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній» [6, с. 9].

Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» студента.

Слід намагатися розподіляти, де це можливо й необхідно, поняття, маючи на увазі

компетенцію як дещо відчужену, наперед завдану вимогу щодо освітньої підготовки учня, а компетентність – як уже сталу його особистісну якість (характеристику) [10].

В узагальнювальному докладі В. Хутмахера наголошується, що саме поняття компетенція, входячи до таких понять, як уміння, компетентність, компетенція, здібність, майстерність, змістовно не визначено. Тим не менш, як відзначив доповідач, усі дослідники погоджуються з тим, що поняття «компетенція» ближче до понятійного поля «знаю, як», ніж до поля «знаю, що» [11].

Зміна освітніх підходів виступає як закономірне сходження до більш цілісного розуміння самого феномену освіченості, в основу якого тепер повинні увійти не лише знанневий, діяльнісний, творчий досвід, але й досвід самоорганізації людини, пов'язаний з виконанням нею змістопошукових, рефлексивних, самооцінних та інших функцій. Ще одна особливість компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає оволодіння знаннями й уміннями в комплексі. Тому по-новому вибудовується система методів навчання, оскільки в основі лежить структура відповідної компетентності й тієї функції, яку вона виконує в освіті [10]. Реалізація вищезазначених особливостей компетентнісного підходу, а саме здатність людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, досвід самоорганізації, виконання рефлексивних, самооцінних функцій знаходить своє відображення в контексті принципів інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів.

Таким чином, компетентнісний підхід – це підхід, який реалізує діяльнісний характер освіти, внаслідок чого навчальний процес орієнтується на практичні результати. Поруч з цим не відбувається й заперечування знань, які потрібні як основа діяльності. Тому в теорії навчання з'явилося поняття «компетентність», яке означає здатність мобілізувати отримані знання, уміння, досвід в умовах конкретної ситуації, конкретної діяльності.

Знанневий і компетентнісний підходи близькі один одному, але перший обмежується рамками предметних знань, тоді як другий робить акцент на готовності суб'єкта навчання використовувати засвоєні знання, навчальні навички й уміння, а також способи діяльності в реальному житті задля успішного розв'язання практичних і теоретичних задач. Саме тому сьогодні в освіті відбувається перехід від знанневого підходу до компетентнісного [9].

За умови застосування компетентнісного підходу в освіті змінюється роль самих



знань. Знання цілковито підпорядковуються вмінням. До змісту навчання включаються тільки ті знання, які необхідні для формування вмінь. Для людини надзвичайно важливою є не стільки енциклопедична грамотність, скільки здатність застосувати узагальнені знання й уміння задля розв'язання конкретних ситуацій і проблем, які виникають у реальній діяльності. За такого підходу знання є базою формування компетентностей. У той же час суб'єкт навчання повинен за необхідності вміти скористатися різними джерелами інформації задля пошуку потрібних йому знань. Таким чином, можемо дійти висновку, що компетентнісний підхід підсилює практичну орієнтованість освіти, надає йому предметно-професійного аспекту спрямування.

Інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах компетентнісного підходу обумовлює аналіз процесу інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів у контексті компетентнісного підходу, оскільки саме поєднання цих двох видів діяльності в межах навчального процесу зумовлює і забезпечує формування професійної й самоосвітньої компетентностей.

На основі аналізу й узагальнення психолого-педагогічного досвіду було виокремлено такі елементи інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах компетентнісного підходу:

- інтеграція мотивів, цілей і завдань планування навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів, що забезпечує вмотивоване ставлення до інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів та можливості освіти протягом всього життя;

- інтеграція потреби й готовності в здійсненні навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів;

- інтеграція індивідуальних, предметних, спеціально-предметних знань, умінь і навичок в умовах навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів, що передбачає формування системи знань і розвиток критичного мислення, оскільки самоосвітня діяльність вимагає здатності до самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції та самоуправління;

- інтеграція процесів «само»: самодіагностика, самоконтроль, самокерування, самоуправління, самореалізація, самовдосконалення;

- інтеграція професійної та самоосвітньої компетентностей, а також компетентності інформаційних і комунікаційних технологій у контексті реалізації компетентнісного підходу.

Визначені нами важливі елементи інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів ми структуруємо та систематизуємо в контексті певних спеціальних компетенцій, визначених А. Хуторським, які виступають основними складовими компетентнісного підходу: навчально-пізнавальних, інформаційних, самоосвітніх або компетентності особистісного самовдосконалення.

Є досить важливим акцентування на тлумаченні поняття «компетентність», згідно з висновками О. Овчарук [7], тобто компетентність – це готовність студентів до подальшого особистого розвитку, до змін та пристосування до нових потреб ринку праці, до оперування й управління інформацією, до активної діяльності, до швидкого прийняття рішень, до навчання впродовж життя.

У психолого-педагогічній та філософській літературі компетентність як наукова проблема ще не одержала свого вичерпного аналізу, тому в різних джерелах зустрічається досить широке тлумачення поняття «компетентність», яку найчастіше інтуїтивно вживають для вираження достатнього рівня кваліфікації та професіоналізму. Однак різниця між компетентнісним і кваліфікованим фахівцем така, що перший володіє не лише знаннями, уміннями й навичками певного рівня, але й здатністю й готовністю реалізувати їх у роботі [4]. Зважаючи на цю ознаку компетентнісного підходу, розглянемо такий елемент інтеграції, як інтеграцію потреби й готовності в здійсненні навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності.

Компетентність передбачає наявність у суб'єкта навчання внутрішньої мотивації щодо якісного здійснення своєї професійної діяльності, а також володіння творчим потенціалом до саморозвитку. Саме така властивість компетентнісного підходу уможливує реалізацію наступного елементу інтеграції – інтеграції мотивів, цілей і завдань планування навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів. Поряд з цим в основі визначення компетентнісного підходу лежить культура самовизначення, формування здатності й готовності самовизначатися, самореалізовуватися, саморозвиватися [5]. Такий студент здатний нести відповідальність за прийняте рішення, визначати цілі, виходячи з ціннісних засад, які в нього склалися. Компетентнісний підхід визначає напрямок зміни освітнього процесу, його пріоритети, це змістовний ресурс розвитку. Наразі йдеться про нову одиницю виміру освіченості людини, тому що триада «знання, уміння, навички» вже не є достатньою для сучасного рівня вимірювання якості освіти [3]. На сьогодні оцінюються не



просто знання, а й вміння з легкістю й зі знанням справи застосовувати такі знання на практиці. Зокрема, однією з цінних якостей є вміння обґрунтовано довести свою точку зору, «правильність того чи іншого рішення».

У відповідності до досліджень Дж. Равена компетентність характеризує єдність когнітивного, емоційного й вольового аспектів діяльності, які направлено на реалізацію ціннісних настанов суб'єкта. Таким чином, рівень компетентності оцінюється на основі сукупності знань, умінь, навичок, які сформовані в студента, та його адекватних поведінкових реакцій, що виявляються в різноманітних ситуаціях.

З точки зору Н. Боритко [1], компетентність як єдність теоретичної і практичної готовності до виконання професійних функцій характеризує не лише діяльність, але й самого спеціаліста як її суб'єкта в його самостійній, відповідальній, ініціативній взаємодії зі світом.

Висновки. Отже, компетентність передбачає інтеграцію професійних й особистісних якостей, спрямовує їх на оволодіння знаннями й цілеспрямоване використання у прогнозуванні, плануванні й реалізації діяльності, а також активує суб'єкт в розвитку своїх особистісних здібностей, у прагненні до самореалізації, забезпечує його професійне становлення вже у період навчання у виші. Специфіку компетентнісного підходу визначає не тільки отримання студентом знань, умінь, навичок у певній кваліфікаційній сфері, але й розвиток здатності до індивідуальних креативних рішень, до самоосвіти, а також формування певних цінностей. Компетентнісний підхід дозволяє створити відповідні умови для отримання очікуваного результату необхідної компетентності студента (майбутнього випускника). Компетентнісний підхід

орієнтує студентів на перехід з відтворення знання до їх застосування у відповідних реальних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога / Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
2. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практ. коментар / за заг. ред. В.Г. Кременя. – К., 2002. – 323 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И.А. Зимняя // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 12–15.
4. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании: Проблемы, понятия, инструментарий: [учеб.-метод. пособие] / [Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова]. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
5. Каспаржак А.Г. Проблемы и тенденции системы образования на пороге XXI века: материалы научно-исследовательского отчета по научно-педагогическим изысканиям, проведенной группой ученых из Томской, Свердловской областей, республики Татарстан и г. Санкт-Петербурга / А.Г. Каспаржак, И.М. Бахтин, Н.А. Дмитриевская, Т.Л. Клячко, Д.Н. Кавтарадзе. – Санкт-Петербург, 2005. – 62 с.
6. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
7. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К. І. С., 2003. – С. 13–41.
8. Психологу для роботи: Діагностичні методики: збірник / уклад. М.В. Лемак, В.Ю. Петрище. – Ужгород: Вид-во Олександри Гаркуші, 2011. – 616 с.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М., 1984. – 43 с.
10. Хуторской А.В. Современная дидактика: [учебник для вузов] / [А.В. Хуторской]. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
11. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Council for Cultural Cooperation (CDCC) and Secondary Education for Europe Strasbourg: Report of the Symposium Berne, Switzerland (27–30 March, 1996). – Strasbourg, 1997.



УДК 811.161.2(07)

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

Габовда А.М., старший викладач кафедри філологічних дисциплін

Мукачівський державний університет

Луца М.В., старший викладач кафедри філологічних дисциплін

Мукачівський державний університет

У статті розглянуто особливості професійної майстерності педагога. Досліджені фактори, що впливають на ефективність культури його мовлення, виокремлено основні особливості цих факторів. Визначено функції мовлення вчителя та його структурні особливості. Сформульовано умови ефективності та шляхи вдосконалення професійного мовлення педагога. Зазначено, що культура мовлення вчителя є не лише показником його професійних якостей, але й фактором, що впливає на його визнання у педагогічному світі.

Ключові слова: *культура мовлення, мова вчителя, мовлення вчителя, літературна мова, комунікативні ознаки культури мовлення.*

В статье рассмотрены особенности профессионального мастерства педагога. Исследованы факторы, влияющие на эффективность культуры его речи, выделены основные особенности этих факторов. Определены функции речи учителя и его структурные особенности. Сформулированы условия эффективности и пути совершенствования профессиональной речи педагога. Отмечено, что культура речи учителя является не только показателем его профессиональных качеств, но и фактором, влияющим на его признание в педагогическом мире.

Ключевые слова: *культура речи, речь учителя, литературный язык, коммуникативные признаки культуры речи.*

Gabovda A.M., Lutsa M.V. CULTURE OF SPEECH AS A CONSTITUENT OF PROFESSIONAL MASTERY OF TEACHER

The features of professional mastery of teacher have been considered in the article. Factors that influence on efficiency of culture of speech have been investigated; the basic features of these factors have been distinguished. The functions of speech of teacher and its structural features have been determined. Conditions of efficiency and ways of improving of the professional speech of teacher have been summarized. It is marked that a culture of speech of teacher is not only the index of its professional internals but also factor that influences on its confession in the pedagogical world.

Key words: *culture of speech, language of teacher, speech of teacher, literary language, communicative characteristics of culture of speech.*

Постановка проблеми. Складовою педагогічної діяльності вчителя є його мовлення. Реалізація навчально-виховної взаємодії, педагогічного впливу вчителя на інших суб'єктів спілкування здійснюється за допомогою мовлення, тому його специфіка суттєво впливає на ефективність комунікативного процесу. Більше того, мова педагога є для учнів певним зразком комунікативної дії, яку вони часто усвідомлено чи неусвідомлено починають копіювати. Через це сформованість культури мовлення є важливим показником професіоналізму педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом багатьох років культурі українського мовлення не приділялося належної уваги. Поради і настанови зводились лише до сухих декларацій. Та згодом проблема культури мовлення почала привертати увагу багатьох сучасних учених, зокрема концептуальні основи мовленнєвої підготовки окреслені М. Вашуленком, О. Горошкіною,

С. Ермоленко, М. Пентилюк, В. Плахотником, Л. Симоненковою, Л. Скуратівським, Г. Шелеховою, Л. Стурганець, О. Пономаревим, Р. Зорівчак, В. Задорожним, О. Біляєвим.

Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості. В. Сухомлинський розробив своєрідний кодекс мовлення педагогів. Він вважав, що слово не повинно бути брутальним, непристойним, фальшивим, нещирим. Наголошував на тому, що діалог між учителем і учнем є обов'язковою умовою спілкування. Вислови «душа дитини» і «слово вчителя» він ставив поряд [7, с. 82, 321].

Незважаючи на численні дослідження професійної компетентності вчителя, питання культури мовлення як складника професійної майстерності педагога залишається в полі уваги сучасних учених. Зокрема, інтерес викликає те, від чого саме залежить мовленнєва культура педагога. У зв'язку з тим, що в умовах ринкової



економіки конкурентоздатність будь-якого фахівця становлять як професійні уміння й знання, так і комунікативні навички, важливим для дослідження є питання комунікативної майстерності вчителя.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження професійної майстерності педагога, визначення, що саме впливає на ефективність культури його мовлення, та формулювання шляхів вдосконалення професійного мовлення педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вирішення складних завдань інтеграції вітчизняної освіти у світовий освітній простір потребує обґрунтування теоретико-методологічних і організаційних концепцій, провідне місце серед яких у сучасних реаліях посідають педагогічні технології, які мають забезпечувати особистісний розвиток та саморозвиток вчителя, його професійну і соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість. Це можливо за єдиної умови: вчитель повинен мати високий рівень розвитку педагогічної майстерності, найважливішого атрибутивного складника педагогічної дії [4, с. 102].

Як зазначає С. Луців, сучасні освітні трансформації відбуваються в умовах переходу людства до інформаційного суспільства, визначальними рисами якого є орієнтація на коеволюцію соціального й природного, високий рівень інформатизації та екологізації. Водночас розв'язання глобальних проблем залежить від того, який тип людини буде сформований сучасним суспільством, якими виявляться рівень її індивідуальної свідомості, характер і широта міжособистісних зв'язків тощо. Усі ці складові необхідні для функціонування так званої відкритої відповідальної самосвідомості особистості. І такі особистісні властивості й характеристики задає суспільство за допомогою освіти. Можна стверджувати, що першочерговим завданням вищої школи сьогодні є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які будуть в майбутньому носіями національної та людської гідності, патріотизму, порядності, творцями матеріальних та духовних цінностей. Провідна роль у цьому процесі відводиться навчанню та вихованню, які ефективні лише за умови формування та функціонування оптимального педагогічного клімату. У сучасних умовах постало завдання зміни педагогічної парадигми. Нова парадигма має сприяти реалізації мети «знаходження паритетних співвідношень між універсальною загальнолюдською спрямованістю освіти та її етнокультурною функцією, пов'язаною із передачею унікальної спадщини, збереженням

національної ідентичності, і, нарешті, можливість побудови індивідуально орієнтованого навчального процесу» [6, с. 245].

В основі гуманістично-орієнтованої освіти лежать особливого типу стосунки співтворчості, співробітництва, поваги, уваги, щирості. У їх упровадженні в сферу освіти на перший план висувається не тільки виховання учня чи студента, але й підготовка вчителя, викладача, здатного реалізовувати у своїй професійній діяльності основні принципи гуманістичного виховання. Тому сучасну ситуацію, що склалася у сфері освіти й підготовки вчителів, можна позначити як орієнтовану на ідеали гуманістичної педагогіки. У цьому ракурсі стан української освіти відтворює провідні тенденції розвитку світового педагогічного процесу. Ставлення людей один до одного по-різному склалися в історії культури. Суспільне життя породило такі два типи відносин людини до людини:

- відносини суб'єкта до об'єкта, що виступають у формі прямого перетворення фізичного чи психічного, у формі управління;
- відносини суб'єкта до суб'єкта – у формі людського спілкування, це відносини до іншої людини як до рівної, самосвідомої, вільної істоти, як до друга, товариша.

Педагогічне спілкування становить основу професійної діяльності учителя. Можна стверджувати, що педагогічне спілкування – це система органічної соціально-психологічної дії учителя-вихователя і вихованця в усіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості [5, с. 169].

Складниками педагогічної культури є світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, педагогічна техніка і культура зовнішнього вигляду, культура мови, культура спілкування, педагогічний такт, прагнення до самовдосконалення [2, с. 72–103].

Розвинений і всебічно освічений фахівець повинен бути конкурентоспроможним на сучасному та майбутньому ринках праці, вдало вирішувати професійні проблеми, спираючись на майстерність спілкування й співробітництва з різними професійними категоріями [3, с. 51].

Для становлення мовленнєвої культури педагога велике значення має знання і володіння різними мовленнєвими і функціональними стилями: розмовним, офіційно-діловим, науковим, художнім, публіцистичним, епістолярним, конфесійним. Залежно від аудиторії, з якою він спілкується, необхідно обрати і відповідний стиль



мови для забезпечення ефективного спілкування. Це можна досягти знаннями мови і наявністю мовних навиків, які формуються в мовній діяльності. Звісно, мовленнєва культура залежить від мовного середовища: чим вищий рівень мовленнєвої культури населення, тим більше він впливає на виховання і формування особистості.

Теоретичною основою культури мовлення вчителя є пізнання й осмислення літературних мовних норм:

- орфоепічних, які регламентують правила вимови звуків, звукосполук та граматичних форм слів;
- акцентуаційних, що визначають правильне наголошування слів;
- лексичних, які регламентують слововживання;
- граматичних, що стосуються вживання граматичних форм слів, побудови словосполучень, речень;
- морфологічних, які передбачають вживання у мовленні повнозначних змінних слів, граматична оформленість яких відповідає нормі української літературної мови [8, с. 62].
- стилістичних, що регулюють вживання мовних засобів відповідно до умов спілкування.

Культуру мовлення вчителя характеризують такі ознаки.

1) Правильність, тобто мовлення повинно відповідати літературним нормам, що діють у мовній системі. Ідеалом правильності слугують норми, правила вимови, наголошування, словозміни, слововживання тощо.

2) Змістовність, що передбачає глибоке усвідомлення теми й головної думки висловлювання, докладне ознайомлення з наявною інформацією з цієї теми, різнобічне та повне розкриття теми, уникнення зайвого. Змістовність репрезентує такий крилатий вислів: «Говоріть так, щоб словам було тісно, а думкам просторо».

3) Послідовність, логічність та лаконічність думок, які регламентують внутрішню закономірність, послідовність, вмотивованість, що відповідає законам логіки.

4) Точність, що залежить від глибини знань та ерудиції особистості, а також від активного словникового запасу. Висловлюючи власні думки, потрібно добирати слова, що найбільше відповідають змісту, зокрема слід би користуватися словником синонімів, тлумачним словником.

5) Ясність, яка репрезентує доступність мовлення для розуміння тих, хто слухає («Хто ясно мислить, той ясно викладає»). Вона забезпечує адекватне розуміння сказаного, не вимагаючи при цьому від співрозмовника особливих зусиль під

час сприйняття. Ясності мовлення сприяють логічне і фонетичне наголошування, чітка дикція, правильне інтонування, розмірений та уповільнений темп, спокійний і ввічливий тон тощо. Неясність мовлення – це наслідок порушення мовцем норм літературної мови, перенасиченості термінами, іноземними словами, індивідуального слововживання. Досягненню ясності мовлення сприяє цілеспрямований процес спілкування: чим частіше педагог є учасником комунікації, тим більше уваги він приділяє мовленню, його ясності, від якої залежать досягнення комунікативної мети та задоволення від спілкування.

6) Виразність, що передбачає виокремлення найважливіших місць свого висловлювання шляхом розкриття власного ставлення до предмета мовлення. З цією метою треба застосовувати логічний наголос, паузи, дикцію, інтонаційну виразність та технічні чинники виразності: дихання, темп, міміку та жести.

7) Доречність та доцільність, які залежать від того, наскільки повно і глибоко людина оцінює ситуацію спілкування, інтереси, стан, настрій адресата. Потрібно уникати того, що може вразити, роздратувати співбесідника.

8) Нормативність, що регламентує відповідність системі мови, її законам. Вчитель має дбати про стилістичну і стильову єдність, вмотивоване використання форм з іншого стилю.

9) Чистота, тобто бездоганність усіх елементів мовлення, уникнення недоречних, невластивих українській мові іншомовних запозичень. Вона забезпечується системою установок, мовною грамотністю, мовним чуттям педагога.

10) Стислість, яка передбачає раціональний вибір мовних засобів для вираження головної думки, тези. Ця ознака формує уміння говорити по суті.

11) Естетичність, що забезпечується вираженням естетичних уподобань мовця засобами мови, умінням викликати мовленням естетичне задоволення. Вона досягається завдяки вправам з риторики. Важливо, щоб у слухачів красиві фрази поєднувалися з конкретним змістом.

12) Багатство, яке передбачає розмаїття використовуваних слів, уникнення невіривданого повторення слів, однотипних конструкцій речень. Чим більше різноманітних мовних знаків, тим багатше і цікавіше мовлення.

В. Авраменко зазначає, що мовлення вчителя має такі структурні особливості.

1) Тривалість мовлення. Вона залежить від його жанрової належності (урок, бесіда, доповідь, повідомлення, лекція, мітинго-



ва промова тощо) і визначається тим, хто говорить, на основі комунікативної інтенції (спрямованості), теми і ситуації спілкування.

2) Горизонтальне членування – розміщення всіх частин виступу, змісту занять за певною системою, що створює відчуття логічної стрункості і динамічності мовлення, допомагає спрямовувати думку аудиторії в потрібне русло.

3) Вертикальне членування – підпорядкованість частин тексту за значущістю. Йдеться про те, що окремі підтеми головної частини включають певну кількість смислових сегментів, які з різною ефективністю доносять інформацію до адресата.

4) Використання тропів – вживання слів і висловів у переносному значенні, коли у свідомості промовця і слухачів їх пряме і переносне значення є найважливішим засобом створення виразності мовлення під час публічного виступу (використання оратором метафор, порівнянь, метонімії, іронії, парадоксу тощо).

5) Використання риторичних фігур. Це підсилює виразність, експресивність мовлення, силу його впливу на адресата, чому сприяє і вживання особливих синтаксичних конструкцій: антитези, градації, повтору, анафори, епіфори, паралелізму, риторичного звертання.

Досягти високого рівня культури мовлення неможливо без високої лінгвістичної свідомості носія мови, любові до мови, постійної потреби аналізувати, удосконалювати, шліфувати власне мовлення. Необхідно вдумливо читати твори майстрів різних стилів, добре оволодіти мовними нормами, стежити за їх змінами, не допускати змішування мовних явищ, проявів інтерференції (використання елементів різних мов); критично ставитися до написаного і мовленого слова, не йти за «модними» тенденціями у вживанні іншомовних слів, жаргонізмів-кліше (стійких сполучень, що використовуються в певних ситуаціях), термінологізмів, «телеграфного» стилю мовлення, нарочитої спрощеності тощо. Високий рівень культури мовлення вчителя забезпечується його організаторськими вміннями (організувати процес спілкування, враховуючи ситуацію, мотив і мету спілкування, правильно розуміючи партнера; викликати і підтримувати інтерес до спілкування, поступово досягаючи своєї мети); інформативними (викласти інформацію в монологічній або діалогічній формі доступними для адресата лексичними засобами, синтаксичним, інтонаційним оформленням); перцептивними (словом і ділом впливати на партнерів, переконува-

ти їх, схилити на свій бік); контролюючими (оцінювати діяльність співрозмовника на кожному етапі спілкування у такій формі, підсилювати його прагнення до подальшого спілкування, аналізувати власну мовленнєву діяльність) тощо [1, с. 125].

Отже, культура мовлення педагога є не лише показником його професійних якостей, але й фактором, що впливає на його визнання у педагогічному світі. Фахівці, які не володіють мовленням на відповідному рівні, не можуть бути задоволені собою, а це негативно позначається на їхній поведінці, професійній діяльності та навіть у приватному житті.

Висновки з проведеного дослідження. В результаті дослідження з'ясовано, що вчитель має бути комунікабельною особистістю з високою культурою спілкування, умінням вести діалог, дискутувати та забезпечувати позитивний моральний та емоційний настрій у педагогічній взаємодії. Сучасний педагог повинен невпинно працювати над опануванням мови, виявляти в усному і писемному мовленні свою індивідуальність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авраменко В. Культура мовлення учителя як засіб професійно-педагогічної комунікації / В. Авраменко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 120–125.
2. Кайдалова Л. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача / Л. Кайдалова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 1. – С. 72–103.
3. Кардаш Л. Проблеми формування культури мовлення майбутніх педагогів / Л. Кардаш // Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. – 2014. – Вип. 17. – С. 50–66.
4. Лаврінченко О. Педагогічна майстерність як домінуючий складник педагогічної дії / О. Лаврінченко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 102–106. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_3_15.
5. Луців С. Проблеми підготовки сучасного вчителя / С. Луців // Педагогічне спілкування як засіб формування мовної особистості. – 2014. – № 9 (Ч. 2). – С. 167–172.
6. Скотний В. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В. Скотний. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 348 с.
7. Сухомлинський В. Слово про слово. Слово вчителя в моральному вихованні / В. Сухомлинський Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977–. – Т. 5. – 1977. – С. 82, 321.
8. Шкурятяна Н. Культура мовлення на морфологічному рівні // Н. Шкурятяна // Культура мовлення у процесі навчання. – 1999. – С. 62.



УДК 37.036:793.3

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Тараненко Ю.П., аспірант,
старший викладач кафедри хореографії
Бердянський державний педагогічний університет

У статті визначені структурні компоненти художньо-творчих здібностей молодших школярів та розкриті особливості їх розвитку в процесі хореографічної діяльності. До структурних компонентів віднесені художньо-естетична, танцювально-виконавська та творчо-діяльнісна складові, які в процесі хореографічної діяльності розвиваються за трьома рівнями (першим, другим, третім).

Ключові слова: *здібності, художньо-творчі здібності молодших школярів, хореографічна діяльність, інтерес, структурні компоненти, рівні розвитку здібностей.*

В статье определены структурные компоненты художественно-творческих способностей младших школьников и раскрыты особенности их развития в процессе хореографической деятельности. К структурным компонентам отнесены художественно-эстетическая, танцевально-исполнительская и творческо-деятельная составляющие, которые в процессе хореографической деятельности развиваются по трем уровням (первому, второму, третьему).

Ключевые слова: *способности, художественно-творческие способности младших школьников, хореографическая деятельность, интерес, структурные компоненты, уровни развития способностей.*

Taranenko Yu.P. STRUCTURAL COMPONENTS ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER STUDENTS

The article identifies the structural components of the artistic and creative abilities of younger students and the features of their development in the process of choreographic activity. The structural components classified as artistic and aesthetic, dance-performing and creative-activity components that are in the process of choreographic activity is developing in three levels (first, second, third).

Key words: *ability, artistic and creative abilities of younger students, choreographic activity, interest, structural components, levels of development of abilities.*

Постановка проблеми. У контексті сучасної гуманістичної парадигми освіти в Україні педагогічна наука прагне активізувати процес творчого розвитку особистості. Різноманітні дії в сучасному суспільстві, в яких виявляється творчий потенціал людини, у майбутньому забезпечать найбільш суттєві прогресивні зміни у соціумі. Важливо не тільки генерувати нові ідеї та рішення, але й вміти сприймати й розуміти нові, навіть не зрозумілі ідеї, впроваджувати їх. Це відображено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, яка підкреслює необхідність застосування нових педагогічних технологій особистісно-зорієнтованої моделі навчання для формування творчих здібностей дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні основи спеціальних творчих здібностей вивчали Д. Богоявленська, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, Г. Костюк, В. Крутецький, В. Мерлін, Н. Талізін та інші. Проблема здібностей та їх методологічний аспект у науковій психології досліджувались Б. Ананьєвим, А. Ковальовим, А. Лазурським, В. М'ясищевим, С. Рубінштейном, Б. Тепловим та іншими. Педагогічний аспект зазначеної проблеми

розкривається в працях Ю. Бабанського, М. Данилова, Б. Коротяєва, І. Лернера, В. Паламарчук, О. Савченко, М. Скаткіна, Т. Шамової та інших.

Ефективність художньо-творчого розвитку саме молодших школярів підтверджують праці В. Богути, С. Жупаніна, Т. Коваленко, М. Коновальчук, Н. Ляшової, А. Мелік-Пашаєва, Д. Ніколенка, Л. Смольської, О. Струс, А. Щербо та інших дослідників.

Дослідниками сформульовані основні умови розвитку творчих здібностей (Н. Вишнякова, Л. Івахненко, В. Лозова, Ю. Неженцев, С. Сисоєва), виявлена специфіка впливу різних засобів естетичного виховання на розвиток творчих здібностей молодших школярів (Л. Гуляєва, В. Кузін, А. Щербо).

Аналіз наукової літератури з питань організації хореографічної роботи дітей доводить, що автори (С. Акішев, А. Акбарова, В. Богута, О. Мартиненко, М. Рожко, Т. Чурпіта, А. Шевчук та інші) здебільшого наголошують на розвитку творчої активності, а питання структури та розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів недостатньо розкривається.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні структурних компонентів ху-



дожньо-творчих здібностей молодших школярів та обґрунтуванні особливостей їх розвитку в процесі хореографічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. За визначенням Б. Теплової, здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої залежно від успіху виконання нею будь-якої діяльності [8, с. 16].

Найчастіше науковці (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Отич та інші) розрізняють загальні та спеціальні здібності. Загальні здібності пов'язані з провідними формами діяльності людини, а спеціальні – з окремими видами діяльності.

Для нашого дослідження інтерес становлять саме спеціальні здібності особистості. Ми поділяємо думку М. Ярмаченка, який під спеціальними здібностями розуміє таку систему властивостей особистості, що допомагає досягти високих результатів у будь-якій спеціальній області діяльності, наприклад літературній, образотворчій, музичній, хореографічній [6, с. 207].

Досліджуючи структуру творчих здібностей, О. Блахут виокремлює у ній художньо-творчі здібності як спроможність втілювати необразний зміст естетичного переживання в естетично виразні образи. В основі художньо-творчих здібностей науковцем розглядається естетичне ставлення до життя, яке виступає необхідною й достатньою умовою зародження самостійних художніх задумів, оскільки збуджує і стимулює роботу уявлення, спонукає до створення образів, надає творчого характеру тим спеціальним знанням, умінням і навичкам, якими людина володіє, та заохочує її до вироблення нових [5, с. 112].

Художньо-творчі здібності є одним з компонентів загальної структури особистості, саме вони сприяють розвитку особистості дитини в цілому. Художньо-творчі здібності у дітей, як і інші їх якості, розвиваються завдяки природній основі, умовам життя і виховання, власній активності в процесі діяльності творчого характеру. Так, дослідниками розглядалися питання розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності (О. Глушко, М. Явоненко та інші), зображувальної діяльності (С. Діденко, В. Кардашов), музичної діяльності (В. Рагозіна), хореографічної (танцювальної) діяльності (Р. Акбарова, С. Акішев, В. Богута, О. Горшкова, О. Мартиненко, О. Поклад, А. Шевчук).

Розглянемо проблему розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі хореографічної діяльності.

Хореографічна діяльність є одним із видів художньо-творчої діяльності, яка в спе-

цифічній, властивій тільки їй формі (танцях) відображає внутрішній світ людини, її бажання, прагнення, творче становлення. Танцювальна діяльність сприяє розумовому та психічному розвитку дитини: розширенню світогляду, активізації пізнавальних процесів, розвитку довільної уваги, пам'яті (зорової, слухової, рухової), творчої уяви.

Теоретики та практики хореографічної діяльності (В. Богута, О. Мартиненко, І. Поклад та ін.) підкреслюють, що в кожній дитині є велика творча енергія, яка повинна знайти вихід, виявитися в якомусь виді діяльності. Так, І. Поклад наголошує на тому, що саме молодшим школярам підходять форми хореографічної діяльності, оскільки відповідають їхній природній потребі в русі, що стимулює діяльність організму, сприяє напруженню м'язів, активізації всіх органів [7, с. 89].

Отже, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку художньо-творчих здібностей у процесі хореографічної діяльності.

У наукових дослідженнях К. Горчинської, О. Заїки, М. Коновальчук, Ю. Криворучко, О. Мелік-Пашаєва та інших науковців висвітлюються різні підходи до сутності та структури художньо-творчих здібностей. Так, М. Коновальчук визначає такі складові художньо-творчих здібностей: мотиваційний компонент (зовнішні та внутрішні мотиви), інструментальний компонент (емоційно-ціннісний, креативний, спеціальний) [2, с. 72]. Художньо-творчі здібності як якість особистості розглядає О. Заїка, вона виділяє п'ять їх основних компонентів: мотиваційний, емоційно-пізнавальний, аксіологічний, діяльнісний, комунікативно-вольовий.

Структура художньо-творчих здібностей, запропонована О. Мелік-Пашаєвим, має вигляд ієрархії трьох рівнів. Перший рівень передбачає естетичну позицію особистості (естетичний смак, емпатія, емоційно-ціннісне ставлення до світу). На другому рівні розвивається здібність до створення художнього образу (творча уява, образне мислення). Третій рівень включає якості, що сприяють оволодінню засобами певного виду мистецтва, сукупністю спеціальних знань, умінь та навичок [4, с. 46].

На основі аналізу наукових праць з проблеми змісту та структури художньо-творчих здібностей та з урахуванням особливостей хореографічної діяльності ми визначили структурні компоненти художньо-творчих здібностей молодших школярів. До них ми віднесли художньо-естетичну, танцювальну-виконавську, творчо-діяльнісну складові.

Перший компонент художньо-творчих здібностей молодших школярів включає художньо-естетичну складову (див. табл. 1).



Перший рівень розвитку художньо-естетичної складової передбачає інтерес до танцювальної діяльності. Основними умовами розвитку інтересу до хореографічної діяльності, за думкою П. Коваль, є відповідність змісту хореографічного матеріалу розумового й фізичного розвитку дітей; відповідність елементів відомого й невідомого у змісті програмного матеріалу; використання таких форм роботи, які сприяють подоланню труднощів, але при яких підвищується позитивний емоційний настрій; забезпечення оптимального співвідношення між вправами й рухами репродуктивного і продуктивного характеру; створення проблемних ситуацій і умов співтворчості педагога з дітьми з метою прояву їх ініціативи й самостійності; організація колективної діяльності (сумісне навчання) на занятті, яка створює сприятливі умови для самоствердження дитини [1].

Окрім перерахованих умов формування й підтримки інтересу до хореографії, слід назвати елементи гри (С. Акішев, О. Мартиненко, А. Тараканова), сюжети казок (Є. Горшкова, Т. Чурпіта), національний фольклор (А. Шевчук), танцювальний репертуар, що відповідає принципу сучасності (Г. Березова, О. Єрохіна, Т. Пуртова, А. Тараканова), поєднання хореографії з іншими видами мистецтв: музика, література, зображувальна діяльність, етикет (Ю. Ушакова), врахування статево-вікових інтересів дітей (Ю. Громов, В. Константиновський).

Показниками наявності інтересу до хореографічної художньо-творчої діяльності є позитивне ставлення молодшого школяра

до танцювальних занять, добровільність і систематичність їх відвідування, зацікавленість хореографічним мистецтвом у будь-яких його проявах.

На другому рівні розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів інтерес переростає в естетично-ціннісне відношення до хореографічної діяльності. Саме завдяки естетично-ціннісному відношенню молодших школярів до хореографічної діяльності враження від танцю набувають для дитини художньої специфіки і спонукають її до створення саме хореографічних образів, а не до будь-яких інших. Наявність у дитини естетично-ціннісного відношення приводить до виникнення певного внутрішнього змісту танцю (настрій, емоції, ставлення до того, кого зображає дитина). Цей зміст втілюється у хореографічному творі мовою танцювального мистецтва.

До проблеми естетично-ціннісного відношення до хореографічного мистецтва зверталися такі сучасні науковці, як Б. Мануйлів, О. Мартиненко, А. Шевчук. У наукових роботах учених розкривається значення танцювальної діяльності у вихованні естетичного смаку та формуванні навичок культури в життєдіяльності дитини. На їхню думку, у процесі хореографії в молодших школярів формується здатність сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті та мистецтві, виховується прагнення брати активну участь у створенні мистецьких творів [3, с. 26]. Важливим є розвиток у дітей молодшого шкільного віку вмінь орієнтуватися в естетичних цінностях, судженнях, переживаннях, самостійно оцінювати та

Таблиця 1

Структурні компоненти художньо-творчих здібностей молодших школярів у хореографічній діяльності

Художньо-творчі здібності молодшого школяра	Складові художньо-творчих здібностей	Перший рівень	Другий рівень	Третій рівень
	Художньо-естетична складова	Інтерес до танцювальної діяльності	Естетично-ціннісне відношення до танцювальної діяльності	Усвідомлено-ціннісне ставлення до танцювальної діяльності
	Танцювально-виконавська складова	Задоволення рухової потреби, формування початкових хореографічних умінь та навичок	Розвиток танцювальних умінь та навичок відносно до індивідуальних можливостей	Накопичення танцювального досвіду
	Творчо-діяльнісна складова	Емоційно-руховий відгук на музику, оригінальність рухової активності, здатність до образно-рухової імпровізації	Продуктивність творчої уяви, здатність до створення хореографічного образу, здатність до індивідуальної та парної танцювальної імпровізації	Продуктивне використання танцювального досвіду, здатність до створення танцювальних комбінацій (поєднання знайомих рухів в нову рухову дію), здатність до колективної імпровізації



творчо використовувати їх у ході власної хореографічної діяльності. Отже, естетично-ціннісне відношення на третьому етапі розвитку художньо-творчих здібностей переростає в усвідомлено-ціннісне ставлення молодших школярів до хореографічної діяльності, пов'язане з розвитком у них аксіологічної, емоційно-почуттєвої, когнітивної та креативної сфер особистості.

Наступний структурний компонент художньо-творчих здібностей – танцювальна-виконавська складова. Вона охоплює формування та розвиток хореографічних умінь та навичок молодших школярів, що сприяє накопиченню їх танцювально-досвіду для подальшої творчості (див. табл. 1).

Хореографічні вміння та навички – це здатність дитини виконувати танцювальні рухи за умови зосередження уваги на змістовно-образних, технічних та музичних деталях ще не засвоєної дії [3, с. 58]. До хореографічних умінь та навичок відносять координацію, ритмічність та просторову організацію рухів, технічність, музичність та артистичність їх виконання, творчу інтерпретацію. За своєю природою, структурою та методикою засвоєння хореографічні вміння та навички ідентичні руховим [3, с. 60]. Сформованість визначених танцювальних умінь та навичок у молодших школярів зазначає рівень розвитку їх художньо-творчих здібностей.

На першому рівні розвитку відбуваються задоволення рухової потреби молодших школярів, формування початкових хореографічних умінь і навичок (основні техніки рухів, відтворення простих танцювальних рухів тощо). На другому рівні уточнюються танцювальні вміння та навички відтворювати техніку рухів у деталях за всіма основними параметрами (часовими, просторовими, силовими, координаційними). На третьому рівні розвитку танцювально-виконавської складової художньо-творчих здібностей молодші школярі оволодівають руховими вміннями та навичками, накопичують танцювальний досвід, який дає дітям змогу ефективно включатися в хореографічно-творчу діяльність.

Із танцювальним досвідом безпосередньо пов'язані музично-ритмічні та виразні навички (Н. Ветлугіна, А. Кенеман, К. Тарасова). Автори (С. Руднева, К. Тарасова, А. Шевчук та інші) вказують на те, що під час формування музичного руху необхідно враховувати показники музично-ритмічного виконання дітей: виразність і координацію. Так, виразність танцювальних рухів молодших школярів трактується ними як здатність дитини виражати у русі

(міміці, пантомімі) характер музики та її образні характеристики, зберігати індивідуальну своєрідність музично-хореографічного образу.

До останнього компоненту художньо-творчих здібностей молодших школярів ми віднесли творчо-діяльнісну складову (див. табл. 1).

На першому рівні розвитку творчо-діяльнісної складової художньо-творчих здібностей молодших школярів відбувається емоційно-руховий відгук на музику та оригінальність рухової активності дітей. Використання синтезу танцювальних рухів та імпровізаційних вправ сприяє розкриттю творчого та фізичного потенціалу, вигадуванню нових танцювальних поз і рухів тощо.

Другий рівень розвитку творчо-діяльнісної складової художньо-творчих здібностей молодших школярів передбачає продуктивність творчої уяви, здатність до створення хореографічного образу та індивідуальну й парну імпровізацію. Процес навчання включає три етапи: від засвоєння можливостей простору та вміння індивідуально імпровізувати у різних рівнях до парної імпровізації.

На третьому рівні розвитку цієї складової художньо-творчих здібностей відбувається використання танцювального досвіду під час створення танцювальних комбінацій (поєднання знайомих рухів у нову рухову дію), розвивається вміння включатися в групу та колективну імпровізацію.

Отже, ми визначили складові художньо-творчих здібностей молодших школярів за трьома рівнями їх розвитку в процесі хореографічної діяльності, які представили у вигляді Таблиці 1.

Як бачимо з Таблиці 1, художньо-творчі здібності молодших школярів містять три складові: художньо-естетичну, танцювально-виконавську та творчо-діяльнісну, які розвиваються на трьох рівнях у процесі хореографічної діяльності. Так, художньо-естетична складова досліджуваних здібностей на першому рівні розвитку проявляється в інтересі до танцювальної діяльності, на другому – естетично-ціннісному відношенні до танцювальної діяльності, а на третьому рівні набуває усвідомлено-ціннісного ставлення до хореографії. Танцювально-виконавська складова художньо-творчих здібностей на першому рівні розвитку передбачає задоволення рухової потреби молодших школярів та формування початкових хореографічних умінь та навичок, на другому рівні – їх розвиток відносно до індивідуальних можливостей, а на третьому рівні знання та вміння сприяють накопиченню танцювального досвіду. Творчо-діяльнісна складова на пер-



шому рівні розвитку художньо-творчих здібностей розкриває емоційно-руховий відгук на музику молодших школярів та оригінальність рухової активності в образно-руховій імпровізації, на другому рівні розвитку простежуються продуктивність творчої уяви, здатність до створення хореографічного образу та включення в індивідуальну й парну імпровізацію; на третьому рівні спостерігаються продуктивне використання танцювального досвіду, здатність до створення танцювальних комбінацій, групової та колективної імпровізації.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, художньо-творчі здібності молодших школярів до хореографії ми визначаємо як цілісну властивість особистості дитини, яка забезпечує максимальну її самореалізацію у процесі танцювальної діяльності. Структурні компоненти художньо-творчих здібностей містять художньо-естетичну, танцювально-виконавську й творчо-діяльнісну складові, які розвиваються поступово на трьох рівнях (перший, другий, третій).

Перспективи нашого дослідження ми вбачаємо у розробці серії завдань з розвитку художньо-творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку в процесі хореографічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коваль П. Педагогічні засади розвитку особистісних якостей молодших школярів засобами ритміки і хореографії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П. Коваль; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1998. – 18 с.
2. Коновальчук М. Виявлення та підтримка художньо обдарованої особистості в контексті педагогіки життєтворчості / М. Коновальчук // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 7. – С. 72–75.
3. Мартиненко О. Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом: [навч. посібн.] / О. Мартиненко. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. – 232 с.
4. Мелик-Пашаев А. Педагогика искусства и творческие способности / А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
5. Отич О. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: [монографія] / О. Отич; за наук. ред. І. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
6. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченко. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
7. Поклад І. Розвиток хореографічних здібностей дітей молодшого шкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. Поклад. – К., 2006. – 239 с.
8. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б. Теплов. – М., 1947. – 335 с.



УДК 371.881

ЗНАЧЕНИЕ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ЯЗЫКОВЫМИ ПРОЦЕССАМИ ПРИ УСВОЕНИИ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ

Шейдаева Айсель Баласултан гызы,
докторант, заместитель директора по воспитательной части

Губинский филиал

Азербайджанского государственного педагогического университета

Инновативные методы, меняя среду обучения в школе, способствуют повышению уверенности в себе учащихся, формированию у них навыков самостоятельного приобретения и усвоения знаний, применения их в жизни для достижения своих целей. Чтение является сложным процессом. С учетом необходимости поиска эффективных путей стимулирования навыков чтения нужны, прежде всего, новые педагогические и методические подходы в средних школах, что является очень важным. Самое главное то, что в начальных классах при использовании материалов для чтения необходимо наблюдать за усвоением их детьми, затем анализировать полученные факты для совершенствования применяемых методов.

Ключевые слова: обучение в школе, усвоение материалов для чтения, языковые процессы, инновативные методы.

Інновативні методи, змінюючи середовище навчання в школі, сприяють підвищенню впевненості в собі учнів, формуванню в них навичок самостійного набуття й засвоєння знань, застосуванню їх у житті для досягнення своїх цілей. Читання є складним процесом. З огляду на необхідність пошуку ефективних шляхів стимулювання навичок читання потрібні передусім нові педагогічні та методичні підходи в середній школі, що є дуже важливим. Найголовніше те, що в початкових класах під час використання матеріалів для читання необхідно спостерігати за засвоєнням їх дітьми, потім аналізувати отримані факти для вдосконалення застосовуваних методів.

Ключові слова: навчання в школі, засвоєння матеріалів для читання, мовні процеси, інновативні методи.

Sheydaeva Aysel Balasultan gizi. VALUE MONITORING OF LANGUAGE PROCESSES IN THE ASSIMILATION OF READING MATERIAL

The article talks about the teaching of reading skills. Innovative methods, changing teaching atmosphere at schools, promotes increasing self-confidence in students, formation of students' abilities gaining independence and comprehension of knowledge applying them into life in achieving goals. The reading process is a complicated process. Just taking into account the need to find effective ways of encouraging reading habits. To do this, first of all, new pedagogical and methodological approaches in secondary schools is important. Most importantly, from the primary grades reading materials while conducting surveillance on the study and application of methods.

Key words: schooling, learning materials for reading, language processes, innovative methods.

Постановка проблемы. В современном обществе одной из ведущих задач в системе образования, ее теории и практике является воспитание молодого поколения, которое отвечает требованиям времени, умеет творчески мыслить и действовать. Решение этих важных задач в определенной степени также зависит от уровня преподавания всех дисциплин в начальной школе. Известно, что во все времена перед педагогами стояли задачи по подготовке грамотных, обладающих высоким интеллектом людей, которые станут настоящими гражданами своей страны.

В соответствии с современными требованиями к обучению, преподаватель не должен ограничиваться лишь тем, что дает знания ученикам, он должен стараться их правильно воспитывать, помочь усвоить жизненные, практические знания. На пре-

подавателей начальной школы ложится еще большая и серьезная ответственность. Ведь они отвечают за самую первую ступень подготовки детей к будущей взрослой жизни. Мировой опыт показывает, что правильно выбранный метод обучения на много повышает качество подготовки учащихся по тому или иному предмету.

В целом учитель должен помнить, что весь процесс обучения нацелен на развитие личности. Таким образом, мы не должны забывать, что ответственность за будущее сегодня находится в наших руках. Постоянное совершенствование системы образования в качестве одного из наиболее важных вопросов в современном мире занимает особое место в политике каждой страны. Это, естественно, служит интересам как каждого отдельного человека, так и всего общества в целом. Если каждый ребенок,



обучающийся в школе, сможет усвоить задачи, которые перед ним стоят как сегодня, так и в будущем, то можно быть уверенным, что наше будущее в надежных руках.

Степень разработанности проблемы.

Вопросы организации учебного процесса, в том числе связанные с преподаванием литературы и родного языка в средней школе, в начальных классах, всегда были в центре внимания исследователей и практиков. Проблемы изучения азербайджанской литературы с точки зрения выявления языковых процессов рассматривались А. Абдуллаевым, М. Адиловым, З. Вердиевой, Ф. Агаевой, Г. Гусейновым, Н. Абдуллаевым З. Мамедовым и другими исследователями [1; 2; 6; 9]. Подобные исследования проводятся в каждой стране, где преподается родной язык.

Постановка задания. Цель статьи – рассмотреть основные требования, предъявляемые современным образованием к изучению языковых процессов, происходящих при изучении учебных материалов; выяснить задачи, стоящие перед педагогом в рамках современных образовательных процессов, а также возможности усвоения необходимых учебных материалов учениками младших классов.

Изложение основного материала.

Учащиеся формируют собственные мнения, переживания и мысли, чтобы понять, найти логические аргументы, поэтому должны иметь возможность выражать свои мысли четко и уверенно. Но одного таланта недостаточно для формирования гражданина. В социальной сфере являются необходимыми отношение и навыки, благодаря которым эти студенты в будущем станут ценными гражданами.

Азербайджан также интегрирует в мировую систему образования, что способствует постоянному совершенствованию подходов к организации управления этим сложнейшим механизмом социальных процессов. Происходящие реформы служат для изучения родного языка фарватером в направлении достижения лучших результатов, сравнимых с международными стандартами. Подготовка к гражданству в открытом обществе требует от учащихся важных умственных и познавательных способностей; они должны уметь формировать свою мысль, понимать жизнь и ход рассуждений учителя, находить логические аргументы для доказательства своих рассуждений, выражать мысли ясно и уверенно. Однако для формирования гражданина позиции одних этих способностей недостаточны, в социальной сфере есть такие способности и умения, которые помогут каждому стать достойным гражданином.

В настоящее время в системе образования страны проводятся основательные изменения. Естественно, что эти изменения и реформы требуют от современного учителя повышения уровня подготовки, повышения профессионализма. Ведь в школе основным организатором процессов обучения и воспитания является именно учитель. Правильное отношение к обучению и воспитанию, здоровью, образованию детей, называемых нами «завтрашнее Азербайджана», есть залог нашего будущего. Не будем забывать, что основа счастливой жизни будущих поколений XXI века зависит от нашего сегодняшнего дня, от нас самих.

Общеобразовательная подготовка сегодняшней молодёжи, которая является строителем будущего, развитие ее свободного, творческого мышления, речи наряду с программой и учебниками также зависят от уровня подготовки и педагогических способностей учителя. В особенности в начальных классах речь учеников непосредственно зависит от профессионализма учителя.

Как известно, школа должна отвечать требованиям социального общества: обеспечивать учеников глубокими и всесторонними знаниями, развивать в них умения и навыки, сформировать личность, обладающую высокой культурой, прогрессивным мировоззрением. Такие личности, в первую очередь, должны уметь довести свои мысли до рядом стоящего, до общества и, если придётся, должны защищать права Азербайджана в системе всех государств мира. Для этого, в первую очередь, личность нуждается в правильной речи с четкой интонацией.

Язык – это способ выражения смысла человеческой жизни. Без языка общество не могло бы существовать. Именно по этой причине важно изучение всех явлений, происходящих в языке. Язык, речь и мышление развиваются во взаимосвязи друг с другом. Ребёнок, интуитивно овладевающий родным языком, общаясь, поддерживая отношения, развивая своё мышление, обогащает и речь.

Одной из важных задач, привлекающих языковедов-методистов, являются языковые явления. Употребляемые в разговорной речи, но не узаконенные в литературном языке процессы называются явлениями. Лингвистическое условие этих явлений, их объяснение, а также задачи их изучения и применения лежат в основе методологического исследования. Но в составе некоторых феноменальных явлений, непрерывно происходящих в языке, присутствует и закономерность, и случайность.



Процессы, происходящие в языке, об­ладают определённым направлением, что обусловлено значимым влиянием тех или иных универсальных языковых традиций на различных ступенях развития языка. Сущ­ность этих языковых явлений составляют случаи выхода за рамки нормальных зако­нов языка. Случаи выхода за рамки зако­нов языка проявляются и в чтении, и в речи учеников начальных классов; их исправле­ние и обучение правильным языковым яв­лениям является одной из основных обя­занностей учителя.

Исследование особенностей общего разговорного языка имеет особое значе­ние и для изучения литературного языка. Процесс формирования у учеников речи, обладающей индивидуальными особенно­стями литературного языка, начинается в начальных классах. По этой причине зако­ны языка, явления, особенности литера­турного языка важно применять в учебных материалах начальных классов.

В целом эти явления и законы, связан­ные с общим процессом развития речи, с потребностью пользователей языка в по­нимании, происходят в словарном составе, грамматическом строении, фонетической системе, морфологии и синтаксисе каж­дого языка. Изучение всех этих явлений и законов является показателем развития исследовательского и прикладного языка.

Именно по этой причине и в программе родного языка, и в курсовых предметах родного языка особое место уделено во­просу развития речи. В общем, опираясь на наблюдения, проводимые в школах, можно утверждать, что сегодня работа от­носительно наблюдений языковых явле­ний в материалах, осваиваемых ученика­ми начальных классов, не проводится на нужном уровне. Иногда в речевом акте эти языковые явления выдаются за недостат­ки. Ученики начальных классов обраща­ются к языковым явлениям во время вы­ражения какого-либо события, свидетелем которого они стали, или чувств и эмоций, вызванных чтением художественных про­изведений, созерцанием пейзажей. В это время учитель-наблюдатель или языковед поручает им устранить некоторые изъяны в речи. Установленные учителями «изъяны» обычно являются языковыми явлениями, наблюдаемыми в материалах для чтения.

Изучение этих явлений играет вспомо­гательную роль и в устранении изъянов на­шей речи. Известно, что речь должна отве­чать некоторым требованиям: она должна быть богатой, содержательной, логичной, правильной, ясной и понятной, точной, выразительной, искренней, чистой, есте­-

ственной. Приняв всё это во внимание при нахождении рациональных путей привития навыков чтения, воплощения новых педа­гогических и методических подходов в об­щеобразовательных школах, нового мето­дического образа мышления, а также при развитии речи учеников, можем констати­ровать важность глубокого исследования языковых явлений.

Средство общения – язык – и использо­вание этого средства в виде речи являются двумя разными явлениями. Известно, что во все времена одной из главных обязанно­стей, возложенных на педагогов, являлось воспитание грамотных учеников с высоким интеллектом, настоящих граждан. Но, в со­ответствии с современными требованиями, учитель не должен довольствоваться лишь передачей знаний; наряду с воспитанием учеников он должен делать всё, что воз­можно, для усвоения учениками жизнен­ных знаний. На плечи учителей начальных классов ложится более тяжёлый груз и от­ветственность этой задачи, потому что на ступени образования первая учебно-воспи­тательная миссия возложена на них.

Наряду с другими особенностями про­фессии речевая способность имеет осо­бую значимость для того, чтобы учитель мог справиться со своими профессиональ­ными обязанностями. Учитель должен от­личаться умением выражать свои знания логично, выразительно, ясно и плавно, должен служить примером для своих уче­ников и студентов. Для устранения проб­лем в этой области, формирования высо­коквалифицированных кадров обязательно должно учитываться отсутствие изъянов в речи каждого представителя молодёжи, желающего стать учителем. Наряду с при­менением в процессе обучения интерак­тивных методов обучения учитель также должен служить примером для учеников благодаря своим личным языковым каче­ствам и умениям.

Выводы. Нельзя забывать, что учитель, не обладающий правильным литератур­ным произношением и орфографической грамотностью, не сможет дать ученикам и студентам качественное образование. В общем, те или иные методы обучения, которые могут быть полезны обществу в современную эпоху, выбираются и приме­няются для формирования личностей, от­вечающих требованиям времени, высоко­квалифицированных кадров.

Усвоение знаний в высших учебных за­ведениях, формирование навыков, разви­тие мышления непосредственно зависит от объяснения материала в процессе лек­ции в логической последовательности, от



устной речи лектора. Ясно, что восприятие и усвоение студентами материала не завершается тем, что материал отвечает требованиям сегодняшнего дня и полностью охватывает тему; на все оказывает влияние устная речь учителя, её форма, эмоциональность, ясность, личные качества и т. д. Ведь красивая речь является одним из первичных условий, привлекающих аудиторию. В то же время преподаватель должен развивать в учениках и студентах умение критического чтения, чтобы в будущем они могли самостоятельно и без труда выражать свои мысли.

Специалист, полезный для общества, в будущем не должен затрудняться в изложении своих достижений, он должен уметь продемонстрировать себя и свои умения, самостоятельно доносить свои мысли и рассуждения. Целью современного педагогического образования является подготовка кадров в новом формате, соответствующих требованиям информационного общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдуллаев А. Методика преподавания азербайджанского языка в средней школе / М. Абдуллаев. – Баку: Азернешр, 1964 (на азербайджанском языке).
2. Адилов М.И. Лингвистические термины с объяснением / М.И. Адилов, З.Н. Вердиева, Ф.М. Агаева. – Баку: Маариф, 1989 (на азербайджанском языке).
3. Родной язык: [учебник для первого класса]. – Баку, 2008 (на азербайджанском языке).
4. Концепция общего образования Азербайджанской Республики – Национальный курикулум. – Баку, 2006 (на азербайджанском языке).
5. Азербайджанский язык и литература. Методика и опыт: [пособие для учителей]. – Баку, 2005 (на азербайджанском языке).
6. Гусейнов Г.Г. Развлекательные грамматические игры / Г.Г. Гусейнов. – Баку: Маариф, 1992 (на азербайджанском языке).
7. Махмудов М. Превращение в реальность присоединения Азербайджана к Болонскому процессу / М. Махмудов. – Баку, 2009 (на азербайджанском языке).
8. Абдуллаев Н. Речевая культура учителя / Н. Абдуллаев, З. Мамедов. – Баку, 2001 (на азербайджанском языке).
9. Абдуллаев Н. Работы, проводимые в области выразительной речи при обучении азербайджанскому языку / Н. Абдуллаев, З. Мамедов. – Баку: 1996 (на азербайджанском языке).
10. Гусейнов Г. Развитие связной речи на уроках азербайджанского языка / Г. Гусейнов. – Баку, 2003 (на азербайджанском языке).
11. Перспективы подготовки учителя и среднего образования на основе опыта западной системы образования. – Баку: Адильоглу, 2005 (на азербайджанском языке).



УДК 371.8+373+011.33

УЧЕННЫЕ АЗЕРБАЙДЖАНА И ТУРЦИИ О ВОПРОСАХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

Эвлияоглу Мехмет Гусейн оглу,
докторант

Кавказский университет

Современный уровень информационной оснащенности учащихся диктует новые формы преподавания математики в школе. Ученые Азербайджана и Турции разрабатывают практические проблемы преподавания математики в школе с учетом современных тенденций развития мировой системы образования. Методика преподавания математики – наука о математике как учебном предмете и закономерностях процесса обучения математике учащихся различных возрастных групп и способностей. Исследования касаются вопросов использования математических методов, преподавания математики, применения новых учебных технологий в преподавании этого предмета в школах и лицеях, отношения школьников к математике, их знаний и умений.

Ключевые слова: предмет математики, методика преподавания математики, особенности обучения в школах Азербайджана и Турции, современные методики преподавания в исследованиях ученых.

Сучасний рівень інформаційної оснащеності учнів диктує нові форми викладання математики в школі. Учені Азербайджану й Туреччини розробляють практичні проблеми викладання математики в школі з урахуванням сучасних тенденцій розвитку світової системи освіти. Методика викладання математики – наука про математику як навчальний предмет і закономірності процесу навчання математики учнів різних вікових груп і здібностей. Дослідження стосуються питань використання математичних методів, викладання математики, застосування нових навчальних технологій у викладанні цього предмета в школах і ліцеях, ставлення школярів до математики, їхніх знань і вмінь.

Ключові слова: предмет математики, методика викладання математики, особливості навчання в школах Азербайджану й Туреччини, сучасні методики викладання в дослідженнях учених.

Evliyaoglu Mehmet Guseyn oglu. AZERBAIJANI AND TURKISH SCIENTISTS ON THE METHODS OF TEACHING OF MATHEMATICS

The current level of information availability dictates new forms of teaching of mathematics in school. Azerbaijani and Turkish scientists are developing practical problems of teaching mathematics in schools in accordance with modern trends in the global education system. Method of teaching of mathematics – the science of mathematics as an academic subject and the laws governing the process of teaching mathematics students of different age groups and abilities. Research questions concern the use of mathematical methods, mathematics teaching, the use of new educational technologies in the teaching of the subject in schools and high schools, attitudes of school children to mathematics, their knowledge and skills.

Key words: subject of mathematics, methods of teaching of mathematics, peculiarities of studying in Azerbaijani and Turkish schools, modern teaching methods in academic studies.

Постановка проблемы. Математика занимает своеобразное и особое место среди наук и предметов. Об этом много сказано и написано. Она как метод познания физического мира обладает такой силой, что вызывает удивление и восхищение у каждого, кто пытается найти с ней общий язык.

Математика играет исключительную роль в формировании логического мышления, в повышении способности рассуждения и познания. Математика – незаменимое средство в развитии ума. В учебной системе передовых стран обучению математики уделяется особое внимание. Это объясняется исключительной ролью математики в формировании личности.

Математика как наука тесно связана с методикой ее преподавания, потому что разделы математики включаются в школь-

ный курс математики после специальной разработки. Для этого необходимо знать понятие, естественный процесс формирования факта и методов математики. Методика преподавания математики имеет целью поиск педагогически целесообразных путей и способов изложения учебного материала. Другими словами, методика преподавания математики изучает закономерности ее обучения на всех уровнях преподавания. Методика преподавания математики занимается, прежде всего, изучением, разработкой, усовершенствованием различных методов и форм преподавания математики в школах.

Постановка задания. Цель статьи заключается в выявлении того вклада, который был сделан исследователями указанного региона в совершенствование методики и дидактических принципов преподавания ма-



тематических дисциплин в средней школе. Известно, что как Турция, так и Азербайджан имеют собственную историю развития системы образования, в том числе связанную с преподаванием математических дисциплин. Исследование ее поможет выявить собственный вклад ученых региона в данное направление педагогической науки.

Изложение основного материала.

Первая исследовательская работа, посвященная методике преподавания математики, была опубликована в 1803 году (русский перевод в 1806 г.). Автором этой исследовательской работы, которая называлась «Наглядное учение о числе», был швейцарский ученый И.Г. Песталоцци. Следовательно, методика преподавания математики как самостоятельной научной дисциплины уже исследовалась и применялась в начале XIX века. В целом вопросы обучения и воспитания, в том числе связанные с математическими дисциплинами, были предметом исследования многочисленных ученых в разных странах. Поскольку из года в год растет объем научных знаний по математике, то и методики должны совершенствоваться и развиваться. В этом отношении вклад ученых указанных стран следует оценить и измерить.

Ученые Азербайджана также занимались вопросами методики преподавания математики как предмета. Например, опубликованы такие книги, учебники и учебные пособия, как «Выдающиеся представители педагогической мысли XX века в Азербайджане» А. Сеидова, «Очерки об истории азербайджанской советской школы», «Школьное образование в Азербайджане на новом подъеме», «Стремительное развитие народного образования Азербайджана» М. Мехти-заде, «Педагогические мысли Низами» М.А. Мурадханова, которые значительно повлияли на качество преподавания предметов, в том числе и математики [3, с. 31].

Работы Б. Агаева, А. Ибрагимова, К. Аскерова, С. Насибова, И. Алиева, А. Адыгезалова, С. Гамидова, Т. Алиевой, А. Нурушова, Б. Велиева, Т. Муталлимова, Н. Насирова, А. Теймурова, И. Ахмедова, С. Аббасова, А. Гулиева являются научными трудами, которые стали значительным научным явлением в данной области.

В монографии А. Гулиева «Обобщения при обучении математики» (Баку, 2009) комплексно (психологически, логически, дидактически и методологически) анализируется понятие обобщения, являющееся формой деятельности мышления, а также основой формирования математических понятий у школьников, освоения на более

высоком уровне соответствующих теоретических и практических материалов. Наряду с этим дается и система методики обучения школьной математики в связи с деятельностью мышления на основе современных требований. В своей монографии «Развитие творческой деятельности у школьников» А. Али-заде исследовал пути развития творческой деятельности школьников. По его мнению, при развитии у школьников понятия пространства, а также технического мышления они могут более продуктивно решать технически-конструктивные задания.

В научном труде А. Адыгезалова и Х. Гасановой «Методика начального курса математики» (Баку, 2011) методика преподавания начального курса математики раскрыта с точки зрения современных требований. В книге указывается, что, как и каждая педагогическая наука, преподавание математики также тесно связано с дидактикой, задачей которой является выявление соответствующих закономерностей общей методики, обеспечение полного усвоения школьниками системы прочных знаний, умений и навыков [1, с. 9].

Формирование способа мышления о математических законах как представлений о методе познания и описания реальности, создание представления о ней как о части мировой культуры и движущей силе развития общества, продолжение образования через изучение других дисциплин, создание реальной возможности применения необходимых знаний и умений в целях совершенствования практической деятельности являются основными задачами преподавания математики. В совместной работе «Методы преподавания математики» (Баку, 2007) таких ученых Азербайджана, как Б. Тагиров, Ф. Намазов, С. Эфенди, Э. Гасымов и Г. Абдуллаев, рассмотрены вопросы метода преподавания математики в школе. Здесь подчеркивается, «что методика преподавания математики изучает методы изучения математики на всех уровнях учебного процесса. Тесная связь методики преподавания математики с дисциплиной естественна, потому что разделы математики включаются в школьную программу после соответствующей разработки. Отсюда – необходимость знания математических понятий, фактов и процесса естественного формирования методов» [7, с. 128]. Ссылаясь конкретно на содержание школьного курса математики, авторы особенно отмечают, что математика должна быть общеобразовательной необходимостью и должна формировать прогрессивное мировоззрение. Она должна обеспечить завершение



среднего образования и получение высшего образования, создать возможность применения математических знаний после получения профессии.

Учебное пособие Н. Кулиева под названием «Методическое пособие по преподаванию математики конструктивным методом» разработана по теоретическим принципам конструктивизма. В книге сформированы принципы успешного единства развивающего мышления математической науки с основывающимся на процессах сознания конструктивным методом. «Будучи одной из новых учебных технологий, конструктивный метод является методом для формирования творческого мышления, создания базы знаний. Этот метод, основываясь на познании базовых знаний, еще и служит осознанному усвоению новых знаний, созданию новых знаний в сознании». [4, с. 129].

В Турции также много фундаментальных работ-исследований педагогов-математиков, работающих в данной области. Им принадлежит большой вклад в решение вопросов методики преподавания математики в школе, изучение предмета в соответствии с мировыми требованиями.

В работах многих ученых Турции, таких как М. Алтун, Я. Байкут, У. Уфуктепе, М. Бекдемир, А. Ишык, А. Чилташ, Я. Эрсой, Я. Байкул, Дж. Пе-сен, Ф. Акдениз, изложены оригинальные подходы к методике преподавания математики и сделан ряд обобщений. Они, в свою очередь, также коснулись вопросов использования математических методов, преподавания математики, применения новых учебных технологий в преподавании этого предмета в школах и лицеях, отношения школьников к математике, их знаний и умений. В целом многие ученые Турции занимаются интересными исследованиями в данной области.

Например, профессор Унал Уфуктепе заявляет, что «математика – ключ к технологическим открытиям всех современных наук. Обучение математики в школах оказывает положительное влияние на формирование мышления и речевой способности школьников. Но этот предмет создает чувство страха у многих школьников. Для того чтобы устранить это чувство страха, нужно узнать его причины» [8, с. 43].

Мехмет Бекдемир, Ахмед Ишык и Альпер Чилташ, касаясь вопроса значимости и необходимости преподавания математики, отмечают, что «очень важно на основе быстрого технологического развития сформировать взгляды людей на мир в стране, где учитываются современные стандарты проживания. В последние сто лет явно растет важность образования и знаний.

Если смотреть с этой призмы, то становится ясной тесная связь технологии преподавания математики в школах с жизненными стандартами. Без знания математики, без преподавания математики нельзя говорить об экономическом, научном и технологическом развитии в стране».

Я. Эрсой говорит о необходимости внедрения качественных технологий в существующие сегодня учебные программы. Он считает важным «использование ТСО и электронно-вычислительных машин в преподавании математики, основой преподавания математики в современное время» [10].

А Маида Орчан касается вопросов создания образцовой модели для обучения математики в дошкольном возрасте, учебной программы по математике, подготовленной для турецких детей младшего школьного возраста. Программа, подготовленная в соответствии международным стандартам, требует соблюдения нижеследующих принципов:

1. Темы по математике должны соответствовать возрасту и уровню психологического мышления детей.

2. Темы должны создать почву для решения последующих упражнений (от простого к сложному).

3. Должно включаться оценивание, которое является неотделимой частью математических действий.

4. Должна быть сильная концептуальная основа, обеспечивающая формирование умений у детей.

5. Должна отражать умение детей мыслить и рассуждать.

6. Должна создать возможность для применения новых учебных технологий с использованием ТСО [10].

Согласно Я. Байкуле, обучение математике и решение математических упражнений означает «определение математического понятия, математических предложений, решение правил математико-логическим путем, умение найти решение примеров и задач, связь между умениями и действиями» [5, с. 31].

Выводы. Таким образом, основываясь на кратком анализе вышеуказанных исследований ученых Азербайджана и Турции, можем подытожить, что помогающая формированию способностей свободного мышления математика создает обстановку и для формирования интеллектуальной точности, объективности, воли и трудолюбия. Математические знания облегчают обращение с современным техническим оборудованием, процесс получения разных социально-экономических и политических знаний и их восприятие.



Преподавание этого предмета в средних школах Азербайджана и Турции на уровне начального, общего и полного среднего образования играет большую роль в получении необходимых математических знаний подрастающим поколением, в привитии им новых понятий и категорий, практических навыков более систематическим и творческим путем, другими словами, в формировании навыков применения математических знаний в повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адыгезалов А.С. Методика преподавания начального курса математики / А.С. Адыгезалов, Х.С. Гасанова. – Баку: Изд-во АГПУ, 2011. – 312 с. (на азербайджанском языке).
2. Агаев Б.А. Методика преподавания математики / Б.А. Агаев. – Баку: Азернешр, 1961. – 145 с. (на азербайджанском языке).
3. Кулиев А.А. Обобщение в преподавании математики / А.А. Кулиев. – Баку: Нурлан, 2009. – 425 с. (на азербайджанском языке).
4. Кулиева Н.С. Методика преподавания математики конструктивным методом / Н.С. Кулиева. – Баку, МБМ, 2012. – 131 с. (на азербайджанском языке).
5. Мермер С. Преподавание математики на начальном этапе образования и образец одной модели / С. Мермер. – Сивас, 2012. – 146 с. (на турецком языке).
6. Орчан М. Образец модели для обучения математике в раннем детстве: Строительные блоки (Building Bloks) / М. Орчан // Журнал исследований в области образования и преподавания. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 1–11 (на турецком языке).
7. Методы преподавания математики / [Б.О. Тахиров, Ф.М. Намазов, С.Н. Эфенди и др.]. – Баку, 2007. – 128 с. (на азербайджанском языке).
8. Уфуктепе У. Математика и страх. Математика, Логика и Философия / У. Уфуктепе // Материалы Национального симпозиума. – Фоча-Измир, 2009 (на турецком языке).
9. Ишык А. Реальность и необходимость математической тенденции / А. Ишык, А. Чилташ, М. Бекдемир // ККЕFD. – 2008. – № 17. – С. 174–184 (на турецком языке).
10. На пути к тенденции математического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.tojet.net/articles/.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 159.922

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Арыхова Г.Х., диссертант
Гянджинский государственный университет

Психологическая подготовка к школьному обучению охватывает формирование и дальнейшее развитие ряда умственных, волевых, нравственных качеств, а также мотивацию к новому виду деятельности, каковым является для ребенка школьное обучение. Быть готовым к школе означает для ребенка также принятие на себя готовности выполнять новые права и обязанности школьника. Отношение ребенка к школе, учебной деятельности, к самому себе связано именно с этим. В статье рассматриваются особенности методической работы учителей средней школы Азербайджана при подготовке дошкольников к обучению в школе и роль социально-психологических факторов как на уровне семьи, так и на уровне дошкольного учреждения.

Ключевые слова: подготовка к обучению в школе, дети дошкольного возраста, социально-психологические качества, школьное образование в Азербайджане, семья и школа.

Психологічна підготовка до шкільного навчання охоплює формування та подальший розвиток ряду розумових, волевих, моральних якостей, а також мотивацію до нового виду діяльності, яким є для дитини шкільне навчання. Бути готовим до школи означає для дитини також прийняття на себе готовності виконувати нові права й обов'язки школяра. Ставлення дитини до школи, навчальної діяльності, до самого себе пов'язане саме із цим. У статті розглядаються особливості методичної роботи вчителів середньої школи Азербайджану при підготовці дошкільнят до навчання в школі та роль соціально-психологічних факторів як на рівні сім'ї, так і на рівні дошкільного закладу.

Ключові слова: підготовка до навчання в школі, діти дошкільного віку, соціально-психологічні якості, шкільна освіта в Азербайджані, сім'я і школа.

Arikhova G.Kh. SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS IMPACTING PRE-SCHOOL PREPARATION

Psychological preparation for school covers such areas as formation and further development of a number of mental, volitional, moral qualities, as well as the motivation for the new activity, such as schooling. For a child, being ready for school means taking on the readiness to fulfill new responsibilities. The child's attitude to school, learning activities and he is connected with his readiness. The article discusses peculiarities of methodical work of Azerbaijani secondary school teachers in preparing preschool children for school and the role of socio-psychological factors, on the level of family and pre-school institutions.

Key words: pre-school preparation, pre-school children, social and psychological qualities, school education in Azerbaijan, family and school.

Постановка проблеми. Подготовка к школе требует от ребенка двигательной активности. Работа мышц создает выгодные условия для психического и умственного развития. В старших дошкольных группах дети могут выполнять такие движения, как прыжки с места, прыжки с разбега в длину и высоту, броски на расстояние, бег на короткую и длинную дистанцию, ползки. В формировании подобных навыков существенное значение имеют такие игры, как баскетбол, волейбол, футбол. Для укрепления организма у детей указанного возраста следует принимать и другие меры, в частности организовывать прием солнечных, воздушных и водных ванн.

Образ жизни ребенка, род деятельности, система взаимоотношений с окружающими постоянно меняются. Меняются также тре-

бования и задания, которые к нему предъявляются. Все эти изменения способствуют качественному изменению личности ребенка, которые отражаются на его социальной позиции и психическом развитии.

Дошкольник свободен в своей деятельности. Он подчиняется лишь требованиям членов семьи и отдельным указаниям воспитателей в выполнении социальных норм. Иными словами, отношения со старшими строятся на опосредствованных связях.

При переходе же к школьному возрасту непосредственное отношение меняет свою сущность. Переход к системному обучению означает изменение стиля действий, правил, меняется отношение к старшим, к получаемым заданиям.

Анализ последних исследований и публикаций. Как в отечественной, так и



зарубежной педагогической и психологической литературе имеется большое количество как разработок по общим проблемам возрастной и детской психологии, в том числе касающихся детей дошкольного возраста, так и конкретных рекомендаций, тестов, психодиагностических методик по изучению вопросов подготовки дошкольников к школьному обучению [6; 8; 9; 12]. Конкретные исследования в ряде стран дали возможность сделать вывод о росте социальной компетентности детей по мере увеличения их возраста [20]. При этом имеет значение понятие социальной среды, в частности то, что школы и классы представляют собой сложные системы натяжения, состоящие из взаимодействующих факторов, определено, что небольшой размер класса и степени финансирования также отражается на успеваемости учащихся. Здесь психологический фактор катализирует влияние существующих структурных и материальных ресурсов таким образом, что впоследствии отражается на улучшении мотивации и производительности будущих учащихся [21]. Несмотря на обилие учебного и вспомогательного материалов по подготовке детей в школу, сегодня все еще имеются насущные проблемы для решения, причем они отличаются своеобразием в каждой стране. Именно поэтому указанная проблема была избрана предметом рассмотрения статьи.

Постановка задания. С учетом актуальной проблемы, в особенности в условиях современной глобализации, когда зачастую непредсказуемы направления развития социума, особенно важная социально-психологическая подготовка детей, готовящихся к учебе в школе. Нами было проведено исследование среди старших дошкольников, занимающихся в подготовительной группе детских садов г. Гянджи, с целью определения основных приоритетов в их самосознании, уровня развития социально-психологических качеств.

В исследовании принимали участие не только дети, но и их родители, а также воспитатели детских садов. Были изучены методики работы с детьми на основе утвержденных государством курикулумов, а также основные знания, навыки и умения, ими полученные. Полученные данные обобщены и проанализированы в статье.

Изложение основного материала исследования. Как подчеркивает М.А. Гамзаев, в связи с переходом к школьному образованию «будущие успехи зависят от того, как дети будут подготовлены к школьному обучению, в том числе и с психологической точки зрения. Психологическая

подготовка к школе ребенка будет означать новый вид деятельности и потребности в отличие от игры, бывшей до тех пор основным видом деятельности, переход к новому виду деятельности в качестве своей основы будет способствовать восприятию как важного фактора в его дальнейшей жизни» [22].

Как видно из сказанного, М.А. Гамзаев в психологическую подготовку ребенка к школе включает психическое развитие, удовлетворение потребностей, изменение вида деятельности и мотивацию обучения. Он пишет: «Самым существенным показателем психологической подготовки шестилетних детей к школе является формирование у них мотивации, желания учиться» [22].

В.А. Крутецкий, подчеркивая ведущую роль в дошкольной подготовке психологического фактора, определяет здесь объективные и субъективные факторы. Здесь важное условие – это учет индивидуальных особенностей самого ребенка, усилия учителей и родителей по формированию положительных эмоций и высокой мотивации. Прежде всего следует преодолеть формирование негативных эмоций в отношении школы. Отмечается, что формирование такого отношения значительно затрудняет воспитание и обучение в школе, становясь препятствием в становлении положительных эмоций и мотивации. К таким ученикам следует проявлять особое внимание, объясняя им, что в самом процессе обучения нет ничего затруднительного.

А.А. Кадыров, считающий дошкольную психологическую подготовку к обучению фактором, оказывающим решающее влияние на последующее физическое и нравственное развитие ребенка, подчеркивал, что в указанный возрастной период входят такие качества и свойства личности: «Это прежде всего понимание смысла обучения, воспитание привычки самоконтроля и самооценки, кроме того, сюда входят волевые качества личности, такие как настойчивость, активность, инициатива». В этот комплекс свойств и характеристик личности, которые следует сформировать, также входят наблюдение за умственной деятельностью, памятью, мышлением, развитием речи, развитие умения размышлять, приобщение к общественной деятельности, формирование культуры поведения и т. д. [2]

Психологическая подготовка ребенка к школе зависит прежде всего от его самосознания, умения смотреть новым взглядом на окружающий мир, на свое будущее, то есть оценивать все это по-новому. В это время процесс самопознания ребенка значительно ускоряется. Его «Я» воспринимает



окружающий мир в самых разных и сложных взаимоотношениях. Его самопознание обеспечивает формирующиеся интеллектуальные потребности и интересы. Эти интересы способствуют развитию у него любознательности. Возникают бесконечные вопросы: *почему, зачем, отчего, для чего* и т. д.

Этот процесс подталкивает ребенка к желанию размышлять, поиску сходства и различия между предметами и телами, изучению причинно-следственных связей, активизированию мышления, выдвижению суждений. Этот процесс, в отличие от игры, которая была до сих пор основной формой его деятельности, направляет его к серьезному труду, обучающему труду, к школе. С учетом всего вышесказанного в экспериментальных группах воспитателям было дано задание учесть вышесказанные особенности дошкольной подготовки для того, чтобы у детей появился интерес к подготовительному этапу обучения. Воспитатели стремятся сформировать у детей этого периода восхищение и удивление перед природой, ее тайнами. В итоге становится ясным, что познавательные интересы ребенка пробуждают интерес к школе как источнику новых знаний и умений. В детских садах, где функционировали подготовленные исследователем экспериментальные группы, был проведен ряд мероприятий, в том числе формирование интереса к школе путем разговоров о школе, проведение игр о школе, проведение встреч со школой, со школьными учителями, благодаря чему у детей возрос интерес к школьному обучению и самому его процессу.

Выяснилось, что совсем необязательно смотреть на всю последующую деятельность ребенка с точки зрения подготовки его к школе. Если все время говорить о школе, у ребенка нарастает психологическая напряженность, могут сформироваться негативные эмоции относительно школы. Необходимо правильно организовать воспитательный процесс, как в подготовительной группе, так и в семье. Привлечение ребенка к обучающим занятиям поможет сформировать в его психическом развитии новые социальные отношения, приблизить его к школьной обстановке.

При проведении обучающих занятий в детском саду ребенок не может вести себя абсолютно свободно, здесь мало игровых моментов, он выполняет поручения воспитателя, учит задания. В это время при необходимости осмысленного объединения игры и учебной деятельности появляется ряд проблем.

Одной из важных социально-психологических проблем здесь является вопрос: «А

хочет ли ребенок учиться?». Полученные ответы однозначно содержат в себе информацию о том, что дети заинтересованы в том, чтобы учиться, получать новые знания. Вот некоторые из полученных от детей ответов: я хочу ходить в школу (детсад № 3, г. Гянджа); я хочу читать сказки, уже выучил много стихов; я буду учиться только на пятерки; у меня есть ручка и тетради, в школе я буду получать пятерки.

Как видно из ответов, у детей впечатление о будущем школьном обучении связано прежде всего с желанием получать пятерки при обучении. Именно эту мысль внушают детям воспитатели и родители.

Подготовка детей к школе требует безболезненного введения ребенка в школьный коллектив для того, чтобы он мог наладить правильные взаимоотношения как с детьми, так и с педагогами. Опыт показывает, что социально-нравственная подготовка пятилетних детей закладывает необходимые основы для их последующего воспитания и обучения. Однако для всесторонней подготовки их в указанном направлении предстоит еще сделать много работы.

Для того чтобы ввести ребенка в мир новых взаимоотношений, необходимо хорошо изучить его самого. Психологи и педагоги отмечают, что воспитывать ребенка в правильном направлении достаточно трудно, не зная его уровень умственного развития, характер мышления, интересы, способности, ориентации. К.Д. Ушинский отмечал, что «для того, чтобы воспитывать ребенка во всех отношениях, она (воспитательница) должна узнать его также во всех отношениях» [7].

Исследования, проводимые по поводу подготовки ребенка к школе, показывают, что к концу дошкольного возраста занятия для них делаются более разнообразными. Дети начинают серьезную работу для всесторонней подготовки к школе, по усвоению знаний, по преодолению трудностей. Если они действительно понимают, что полученные знания понадобятся им в школе, то начинают проявлять сознательное и волевое отношение к процессу подготовки. Они все взвешивают, готовя себя к новой деятельности на новом уровне, к новому общению. Об этом свидетельствуют полученные результаты обследования. Были заданы вопросы и получен ряд ответов.

1) Какие занятия тебе нравятся?

- люблю учить наизусть стихи, учить сказки;
- мне нравится музыка, но я не умею петь;
- я хочу научиться танцевать, но пока не умею;



– я хорошо рисую, и всем это нравится;
– у меня дома есть выставка, и в детском саду тоже есть выставка.

2) Ты любишь играть с друзьями?

– у меня много друзей, и я с ними люблю играть;

– я не очень люблю детей, они плохие;

– мои друзья плохие, я с ними не играю;

– я хорошо играю с девочками.

Разнообразие ответов показывает, что умение проявлять отношение к событиям, то есть давать им оценку, является необходимым качеством для личности. У детей это качество уже формируется. В этом отношении им следует больше общаться, научиться уважать окружающих, любить людей. По итогам исследования также было определено, что подготовка ребенка к школе требует разнообразного подхода. В этом отношении также важна личность психолога и педагога. Следует также отметить, что имеется разнообразие подходов к подготовке ребенка к школе. Это в немалой степени связано с тем, что в психологической науке полученные знания систематизированы и обобщены недостаточно. Здесь царит разноречие и разночтение.

Выводы из проведенного исследования. Проведенное исследование позволяет сделать такие выводы.

1) Подготовка к школе ребенка дошкольного возраста с учетом возраста и индивидуальных способностей не только помогает успешному обучению в школе, но и положительно влияет на психическое развитие ребенка.

2) Подготовка к школьному обучению ребенка связано не с формированием у него технических умений и привычек, а прежде всего с социально-психологической подготовкой. Такая подготовка же требует учета объективных (семейные условия, отношение к обучению родителей и воспитателей, здоровье ребенка и его физическое развитие) и субъективных (способности ребенка, его интересы, мотивация обучения, желания, взаимоотношения со сверстниками и со взрослыми) условий и факторов.

Единство объективных и субъективных факторов, их взаимовлияние должны обязательно учитываться при подготовке ребенка к школе, что, в свою очередь, способствует успеху обучения и воспитания в школе.

3) Существенным показателем правильной подготовки ребенка к школе является его физическое и психическое развитие. Физически крепкий ребенок не отстает в развитии. При подготовке ребенка к школе следует учитывать возможность нарастания усталости, психической напряженно-

сти. Необходимо строго соблюдать режим дня. Исследования показали, что через 20–25 минут трудоспособность этих детей падает. С пятилетними детьми в течение дня следует проводить минимум занятий, продолжительность каждого не более чем 30 минут. Занятия должны быть игрового плана.

Для того чтобы хорошо подготовить ребенка к школе, следует сделать так, чтобы он постепенно изучил свою социальную позицию, свои цели и задачи, свои права и обязанности. Для этого он должен научиться познавать себя, у него следует развивать интеллектуальные потребности и интересы, желание все знать. У него должна сформироваться мечта стать школьником, учиться, реализовывать еще более интересные желания и задумки. Он должен быть готов войти в мир новых отношений, правильно его воспринимать. У него должны сформироваться умение самоконтроля и самооценки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Программа дошкольного образования Азербайджанской Республики (3–6 лет) (Курикулум). – Баку, 2012. – 360 с.
2. Кадыров А.А. Возрастная психология / А.А. Кадыров. – Баку: Маариф, 2002. – 384 с.
3. Кадыров А.А. Возрастная психология: [учебное пособие] / А.А. Кадыров, И.Н. Мамедов. – Баку: Маариф, 1986. – 196 с.
4. Усова А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1981. – 243 с.
5. Бабаев З.И. Подготовка детей к школьному обучению / З.И. Бабаев // Начальная школа и дошкольное воспитание. – 1986. – № 1. – С. 69–72.
6. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2001. – 250 с.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Л.: Издательство Академии педагогических наук, 1948. – 415 с.
8. Ананьев Б.Г. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению / Б.Г. Ананьев, А.И. Сорокина. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 147 с.
9. Анищенко О.М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности детей / О.М. Анищенко // Дошкольное воспитание. – 1979. – № 5. – С. 39–44.
10. Бабаева Т.И. Повышение эффективности подготовки детей к школе в детском саду / Т.И. Бабаева // Совершенствование подготовки детей к школе в детском саду. – 1989. – С.40–49.
11. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Воронеж, 1997. – 352 с.
12. Васильева Н.Н. Развивающие игры для дошкольников / Н.Н. Васильева, Н.В. Новоторцева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 206 с.



13. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. М.: Знание, 1994. – 202 с.
14. Виноградова А.Д. Методика обследования готовности к школьному обучению детей 5–7 лет / А.Д. Виноградова. – СПб., 1992. – 360 с.
15. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 236 с.
16. Гуткина Н.Н. Психологическая готовность к школе / Н.Н. Гуткина. – М.: Комплекс-Центр, 1993. – 176 с.
17. Змановский Ю.Ф. Физиологические и психологические критерии готовности к обучению в школе / Ю.Ф. Змановский. – М., 1977. – 171 с.
18. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – 1948. – С. 4–15.
19. Чейпи Д. Готовность к школе: Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе / Д. Чейпи. – М.: Педагогика, 1992. – 128 с.
20. Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children / [Sh. Vahedi, F. Farrokhi, F. Farajian] // Iranian Journal of Psychiatry. – 2012. – № 7(3). – S. 126–134.
21. Garcia J. A Social Psychological Perspective on Educational Intervention / J. Garcia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ed.stanford.edu>.
22. Гамзаев М.А. Вопросы возрастной и педагогической психологии / М.А. Гамзаев. – Баку, 2003. – 325 с.

УДК 378+008+371.72

«КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я» ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

Бедрань Р.В., аспірант кафедри теорії і методики дошкільної освіти
 Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

У статті розглядається сутність феномена «культура здоров'я». Наведено погляди учених на визначення сутності понять «культура», «здоров'я» та «культура здоров'я». На підставі аналізу поглядів учених на поняття «культура» та «здоров'я» подано власне розуміння феномена «культура здоров'я», який розуміємо як частину культури особистості, що відображає усвідомлене ціннісне ставлення особи до власного здоров'я, засноване на веденні здорового способу життя і виражене в повноцінному фізичному, психічному, духовно-моральному і соціальному розвитку.

Ключові слова: культура, здоров'я, культура здоров'я.

В статье рассматривается сущность феномена «культура здоровья». Приведены взгляды ученых на определение сущности понятий «культура», «здоровье» и «культура здоровья». На основании анализа взглядов ученых на понятие «культура» и «здоровье» дано собственное понимание феномена «культура здоровья» как части культуры личности, которая отражает осознанное ценностное отношение личности к собственному здоровью, основанное на ведении здорового образа жизни и выраженное в полноценном физическом, психическом, духовно-нравственном и социальном развитии.

Ключевые слова: культура, здоровье, культура здоровья.

Bedran R.V. «HEALTHCULTURE» AS A SCIENTIFIC CATEGORY

The article deals with the essence of the phenomenon of „health culture”. Views of the scientists to determine the nature of the concepts of „culture”, „health” and „health culture” are given. On the basis of the analysis of the scientists’ views of the concept of „culture” and „health” own understanding of the phenomenon of „health culture” is given, which we understand as part of culture of the personality which reflects the conscious valuable attitude of the personality towards own health based on maintaining a healthy lifestyle and expressed in full physical, mental, spiritual and moral and social development.

Key words: culture, health, health culture.

Постановка проблеми. Формування відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої людської цінності – одне з основних завдань держави. Воно актуалізується на рівні дошкільної освіти, оскільки негативний екологічний стан навколишнього середовища, недостатня ефективність системи охорони здоров'я, зниження життєвого рівня переважної більшості родин провокують погіршення здо-

ров'я дітей від самого народження. Лише третина сучасних дошкільників вважається відносно здоровою. Нераціональний спосіб їхнього подальшого життя, набуті шкідливі звички, невміння контролювати негативні емоції призводять до того, що на час закінчення школи лише у 5–7% випускників стан здоров'я відповідає медичним нормам [2].

Проблема здоров'я особистості сьогодні постає об'єктом дослідження в багатьох



галузях науки і практики. Головна увага акцентується на тому, що здоров'я не стільки треба повертати, скільки змалку виховувати у кожної людини усталені звички і потреби здорового способу життя.

Ступінь розробленості проблеми. У сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях зазначена проблема розглядається з позиції формування здорового способу життя, валеологічної культури та культури здоров'я (Г. Апанасенко, В. Бобрицька, М. Болотова, О. Бондаренко, Є. Булич, Є. Вайнер, М. Гончаренко, В. Горашук, О. Дубогай, С. Кириленко, С. Коренева, Г. Кривошеєва, В. Нестеренко, П. Плахтій, І. Поташнюк, Н. П'ясецька, О. Савченко, С. Свириденко, Є. Чернишова, Т. Шаповалова, Б. Шиян та ін.).

Відсутність культури здоров'я (І. Глінянова, Л. Татарнікова, Л. Аллакаєва), прагнення до здорового способу життя, усвідомлення значущості здоров'я для подальшого життя вимагають підвищення рівня культури взагалі і культури здоров'я зокрема.

Постановка завдання. Мета статті полягає у розкритті сутності поняття «культура здоров'я».

Поняття «культура здоров'я» впливає з розуміння культури як загальнолюдського феномену.

Виклад основного матеріалу. Французький дослідник А. Моль наголошував на тому, що культура є виключно багатозначним терміном, що нараховує понад 250 тлумачень [16]. Відтак неможливо охопити всі визначення поняття культури, а лише з'ясувати принципові основи класифікації підходів. Широке розуміння культури охоплює відображений у мовленні, символах специфічний людський світ, що протистоїть природі. Слідом за З. Файнбургом можна виокремити системні ознаки культури:

- культура як система символів, що забезпечує взаєморозуміння між людьми у суспільстві (К. Леві-Строс, Ж. Лакан, Ю. Лотман, А. Моль, Б. Успенський, С. Нелюдов, В. Топоров, К. Г. Юнг та ін.);

- система таких, що історично розвиваються, надбіологічних програм людської діяльності, поведінки і спілкування, які постають умовами відтворення і змінювання соціального життя в усіх його головних проявах (Г. Померанц, Г. Полані, М. Собуцький, В. Стьопін та ін.);

- культура як сукупність продуктів (матеріальних і духовних) людської діяльності (М. Злобін, В. Межуєв та ін.);

- культура як специфічне поєднання цінностей, зразків та норм поведінки, еталонів діяльності (Р. Гартман, В. Віндельбанд, Л. Коган, К. Роджерс, С. Пеппер, М. Чавчавадзе, М. Шелер та ін.);

- культура як духовне виробництво (Ж.-П. Сартр, Н. Рерих, З. Какабідзе та ін.);

- культура як накопичення технологій людської діяльності (Е. Маркарян) [13, с. 18].

Історична культура особистості розглядається в діяльності, в ній вона перетворюється і розвивається. Людська діяльність як цілісний процес в повноті своїх видів і форм виливається в культуру, породжує культуру, сама стає культурою і впливає на людину, роблячи її культурною, визначаючи структуру її потреб і структуру здібностей (М. Каган).

Говорячи про сутність та структуру поняття «культура здоров'я», необхідно розкрити сутність феномену «здоров'я».

Як зазначає О. Богінч, на сучасному етапі розвитку суспільства категорія «здоров'я» набула «особливої актуальності, трансформувалась у глобальну проблему існування людської цивілізації, зумовивши перегляд ставлення населення до власного здоров'я та впровадження в життя оздоровчої ідеології» [4, с. 7].

Сучасні уявлення стосовно феномена «здоров'я» ґрунтуються на принципово новому розумінні проблеми виживання людства. Наприкінці ХХ століття проблему здоров'я було віднесено до кола глобальним проблем, вирішення яких обумовлює факт подальшого існування людства як біологічного виду на планеті Земля [7, с. 137–139].

Узагальнюючи визначення вітчизняних і зарубіжних дослідників, можна сказати, що під здоров'ям у загальному плані розуміють можливість організму людини адаптуватися до змін довкілля, що взаємодіє з ними вільно, на основі біологічної, психічної і соціальної сутності людини. Здоров'я – це цінність.

У дослідженні розглядаємо феномен «здоров'я» як цілісне, системне явище, що виявляє себе в рівновазі її взаємовідносин з оточуючим світом. Суб'єктивно здоров'я характеризується людиною через відчуття загального благополуччя, радості життя, працездатності, здатності до адаптації та опору, тобто «здоров'я» – це здатність людини до оптимального фізіологічного, психологічного і соціального функціонування. А це, так чи інакше, пов'язано з категорією культури.

Сьогодні доводиться констатувати, що поряд із зниженням рівня загальної культури відмічається також і відсутність культури здоров'я в нашому суспільстві.

«Культура здоров'я» різними авторами розглядається як частина загальної культури людини, яка пов'язана з її відношенням до свого здоров'я та здоров'я інших людей, веденням здорового способу життя і включає в себе численні компоненти.



Так, І. Поташнюк розглядає культуру здоров'я як сукупність знань філософського, педагогічного, психологічного, медичного спрямувань, що збагачує духовне, психічне, фізичне життя індивіда, формує особистісне [19]. Г. Кравцова зазначає, що культура здоров'я учнів – це діяльнісно освоєний пласт знань, зорієнтований на здоров'ябудування, здоров'язбереження і прищеплення навичок здорового способу життя [12, с. 129-133].

На думку Е. Вайнера, культура здоров'я є частиною загальнолюдської культури, яка передбачає знання людиною своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження і розвитку свого здоров'я, а також уміння передавати здоров'язбережувальні знання іншим [5, с. 176]. Культура здоров'я відображає ступінь усвідомленого, відповідального ставлення людини до самої себе, суспільства, природи, а також рівень її саморегуляції.

За Л. Волошиною, культура здоров'я – це не тільки інформованість в області здоров'язбереження, що досягається в процесі навчання, а й практичне втілення потреби вести здоровий спосіб життя, дбати про власне здоров'я і здоров'я оточуючих [8].

Як стверджує З. Тюмасьова із співавторами, «культура здоров'я – свідомо система дій і відносин, що значною мірою визначають якість індивідуального і суспільного здоров'я, які складаються із ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, а також ведення здорового способу життя» [21].

Дослідниця О. Трещьова вважає, що культура здоров'я особистості характеризується наявністю позитивних цілей і цінностей; грамотним і осмисленим ставленням до свого здоров'я, природи і суспільства; організацією здорового способу життя, що дозволяє активно регулювати стан людини з урахуванням індивідуальних особливостей організму, реалізовувати програми самозбереження, самореалізації, саморозвитку, що призводять до гармонійної єдності всіх компонентів здоров'я і цілісного розвитку особистості [20].

За Г. Куртовою, культура здоров'я може виступати інтегративною характеристикою особистості та її діяльності, що відображає синтетичну природу культури, яка об'єднує створення людиною матеріальних і духовних цінностей як наслідок системи її ставлення до природи, суспільства, самої себе і свого здоров'я. Культура є результатом зв'язку людини зі світом і прояву в ньому через створені цінності [14, с. 168-170].

Розглядаючи культуру здоров'я із соціальних позицій, З. Количева вважає, що вона є складовою частиною загальної куль-

тури людини, яка визначає соціалізацію та соціальну успішність особистості в процесі життєдіяльності. Як елементи культури здоров'я автор виділяє: знання валеологічного характеру, валеологічні вміння, світогляд і мислення, які мають валеологічну спрямованість, культуру почуттів, благоговіння перед життям, емпатію і рефлексію, уміння розуміти себе та інших, оцінювати свій стан і поведінку, здоровий спосіб життя, розуміння суті та основних складових здорового способу життя, дотримання його повсякденно, тобто це певний рівень, якість, режим і стиль життя [11].

Як інтегративну особистісну якість, що формується в процесі систематичного, цілеспрямованого виховання і навчання на основі емоційно-ціннісного ставлення до свого здоров'я, до організації здорового способу життя, валеологічного мислення, накопичення досвіду застосування валеологічних знань, умінь і навичок в практиці організації здорового способу життя, розвитку всіх компонентів валеологічної свідомості визначає культуру здоров'я В. Кожанов. Автор зазначає, що зміст культури здоров'я включає в себе три компоненти: інтелектуальний – знання в області валеології, організації здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я; емоційно-ціннісний – активне, позитивне ставлення до свого здоров'я, до організації здорового способу життя; дієво-практичний – застосування валеологічних знань, умінь і навичок в практиці організації здорового способу життя [10].

Виходячи зі структури особистості, К. Платонов виділяє наступні компоненти культури здоров'я: мотиваційно-особистісний, який включає сукупність норм і цінностей, що забезпечують уявлення про роль і місце культури здоров'я в системі суспільних відносин, розвиток мотивації здорового способу життя та підвищення рівня здоров'я, вдосконалення властивостей і якостей особистості, що забезпечують активну життєву позицію по відношенню до здоров'я; когнітивний, що представляє собою цілісну практико-орієнтовану систему валеологічних знань і вмінь фізичного і психічного саморозвитку; діяльнісний компонент, що забезпечує досягнення певного рівня здоров'я через особистісно значущий, індивідуально орієнтований здоровий спосіб життя [18].

Дослідниця О. Васильєва розуміє культуру здоров'я як відповідальне, творче ставлення до свого здоров'я, як усвідомлення нерозривного взаємозв'язку його фізичної, психічної, соціальної і духовної складових [6, с. 67].



Учені О. Ахвердова і В. Магін розуміють феномен «культура здоров'я» як інтегративне особистісне утворення, що є виразом гармонійності, багатства і цілісності особистості, універсальності її зв'язків з навколишнім світом і людьми, а також здатності до творчої та активної життєдіяльності. Автори визначають структуру культури здоров'я як єдність когнітивно-мотиваційного, емоційного і комунікативно-вольового компонентів [3, с. 12–18].

У дослідженні А. Манджуги зустрічається таке поняття, як «валеологічна культура особистості», що синонімічно поняттю «культура здоров'я особистості», оскільки валеологія – це наука про здоров'я [15, с. 59–60].

Так, І. Новосьолова розглядає «валеологічну культуру» як складову частину загальної культури, яка відображатиме прихильність до загальнолюдських здоров'язберігаючих цінностей, як новий якісний рівень саногенних знань, орієнтацій, умінь і навичок, які ведуть до самовдосконалення і активного довголіття [17].

Дослідник В. Горащук розуміє культуру здоров'я школярів як умову внутрішнього духовного становлення особистості, яке включає в себе три компоненти: інтелектуальний – знання в області валеології, організації здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я; емоційно ціннісний – активне позитивне ставлення до свого здоров'я, до організації здорового способу життя; дієво-практичний – застосування валеологічних знань, умінь і навичок в практиці організації здорового способу життя [9].

Ще один термін, пов'язаний за змістом із культурою здоров'я, називається «ортобіотика». Ортобіотика – це наука про здоров'я, шляхи його самозбереження, засновані на побудові раціонального способу життя, в основі якого лежить багаторічне збереження і зміцнення здоров'я та усвідомлення самоцінності власного життя. Відповідно, «ортобіоз» означає раціональний або розумний спосіб життя, в основі якого лежить самозбереження здоров'я. Учений Д. Алхасов пропонує термін «ортобіотична культура здоров'я». Автор проводить паралель між поняттями «ортобіоз» і «оортобіотична культура здоров'я» і виділяє наступні методи формування ортобіотичної культури здоров'я учнів: фізичний, спрямований на зміцнення рухової і фізичної підготовленості, поліпшення працездатності; психофізичний, заснований на процесах саморегуляції організму; біоенергетичний, заснований на особливостях управління біологічними процесами, які є основою функціонування здо-

рової особистості; моделювання, спрямоване на здійснення психічного моделювання життєвих ситуацій і можливостей коригування власних дій; образний, спрямований на синтезування рухових образів з метою творчого самовираження [1, с. 83–85].

Висновки. Таким чином, проведений огляд дозволяє говорити про те, що в процесуальному плані культура здоров'я особистості – це багаторівневе утворення, яке входить до складу загальної культури людини, характеризує емоційно-ціннісне ставлення людини до свого здоров'я, практичне втілення потреби вести здоровий спосіб життя (через глибину освоєння валеологічного досвіду), піклуватися про власне здоров'я і здоров'я оточуючих.

Отже, культуру здоров'я будемо розуміти як частину культури особистості, яка відображає усвідомлене ціннісне ставлення особи до власного здоров'я, засноване на веденні здорового способу життя і виражене в повноцінному фізичному, психічному, духовно-моральному і соціальному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алхасов Д. Формирование ортобиотической культуры здоровья учащихся / Д. Алхасов // Учитель. – 2005. – № 2. – С. 83–85.
2. Андрищенко Т. К. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Т.К. Андрищенко. – Умань, 2015. – 504 с.
3. Ахвердова О.А. К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования / О.А. Ахвердова, В.А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 9. – С. 12–18.
4. Богиніч О.Л. Оздоровчу ідеологію – в життя малят / О.Л. Богиніч // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 7-9.
5. Вайнер Э.Н. Валеология: [учеб.для вузов] / Э.Н. Вайнер. – М.: Флинта; Наука, 2001. – 416 с.
6. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установка / О.С. Васильева. – М.: Академия, 2001. – 298 с.
7. Венедиктов Д. Д. Социально-философские проблемы здравоохранения / Д.Д. Венедиктов // Вопросы философии. – 1980. – № 4. – С. 137–139.
8. Волошина Л. Будущий воспитатель и культура здоровья / Л. Волошина // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 118.
9. Горащук В.П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В.П. Горащук. – Х., 2004. – 414 с.
10. Кожанов В. В. Саморазвитие культуры здоровья студента в процессе спортивноориентированного физического воспитания / В.В. Кожанов // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 2 – С. 74–77.
11. Кольчева З.И. Подготовка будущего учителя к формированию культуры здоровья школьников сред-



ствами своего предмета / З.И. Колычева // Здоровый образ жизни – в образовательную среду: материалы региональной научно-практической конференции (23 мая 2008 г., г. Тобольск). – Тобольск, 2008. – С. 80–83.

12. Кравцова Г.Л. Условия формирования культуры здоровья младших школьников / Г.Л. Кравцова // Сборник статей и тезисов II Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы воспитания здорового человека (Тирасполь, 5-6 ноября 2010г.). – Ч. 1. – Бендеры: Полиграфист, 2010. – С. 129-133.

13. Иванов В. Культура и развитие человека: очерк философско-методологических проблем / В. Иванов. – К.: Наук.думка. – 1989. – 320 с.

14. Куртова Г.Ю. Здоровый спосіб життя як пріоритетна цінність виховання сучасних дітей та молоді / Г.Ю. Куртова, Д.М. Иванов // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2008. – Вип. 55. – С. 168–170.

15. Маджуга А.Г. Здоровьесберегающие образовательные технологии и формирование валеологической культуры личности / А.Г. Маджуга // Almatmater. – 2005. – № 2. – Москва: Изд-во РУДН. – С. 59–60.

16. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М., 1973. – С. 35.

17. Новоселова И.В. Формирование культуры здорового образа жизни школьников в условиях оздоровительного центра: дис... канд. пед. Наук: 13.00.04 / И.В. Новоселова. – Омск, 2006. – 24 с.

18. Платонов К.К. Обобщение характеристик как метод социально-психологического изучения личности / К.К. Платонов. – // Методы социально-психологических исследований. – М., 1975. – С. 156–163.

19. Поташнюк І.В. Школа сприяння здоров'ю: досвід роботи, перспективи розвитку: [навч. посіб.] / [І.В. Поташнюк]; за ред. Р.З. Поташнюк, І.В. Поташнюк. – Рівне; Луцьк: Надтир'я, 2006. – 226 с.

20. Трещёва О.Л. Формирование культуры здоров'я личности в образовательной системе физического воспитания: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры / О.Л. Трещёва. – Омск, 2003. – 52 с.

21. Тюмасева З.И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

УДК 373.2:616.89-008.441

СТРАХ ЯК ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ДОШКІЛЬНИКА

Бобро Л.В., аспірант кафедри педагогіки
 Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У статті проаналізовано та узагальнено підходи до визначення поняття «страх», розглянуто причини виникнення страхів у дітей старшого дошкільного віку та їх прояви. Визначено вплив страху на поведінку, становлення емоційно-вольової сфери дитини. Виявлено зв'язки між досвідом і розвитком особистості дошкільника, його почуттів і волі. Характеризуються групи чинників, які сприяють виникненню страху у дітей 5–7 років.

Ключові слова: *страх, особистість, долавання страху, фактори виникнення страху, досвід.*

В статье проанализированы и обобщены подходы к определению понятия «страх», рассмотрены причины возникновения страхов у детей старшего дошкольного возраста и их проявления. Определено влияние страха на их поведение, на становление эмоционально-волевой сферы. Обнаружены связи между опытом и развитием личности ребенка, его чувств. Характеризуются группы факторов, которые способствуют возникновению страха у детей 5–7 лет.

Ключевые слова: *страх, личность, причины и факторы возникновения страха, опыт.*

Bobro L. V. FEAR AS A PHENOMENON PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

The article is concerned with the analysis and generalization of the approaches to the definition of fear. The causes of fear in preschool-age children and its manifestation are studied. The impact of fear on behaviour and formation of emotional-volitional sphere of children is defined. The author identifies the relation among experience and development of personality, emotions and volition of preschool-age children. The groups of causes of fear in children between the ages of five and seven are characterized.

Key words: *fear, personality, overcoming fear, causes of fear, experience.*

Постановка проблеми. Сучасне соціально-інформаційне середовище, в якому відбувається розвиток дитини старшого дошкільного віку, зокрема агресивність доквілля, дефіцит і формалізація спілкування

з батьками, інволюція дитячої субкультури, обмеження і спрощення ігрових форм освоєння дійсності, надмірність інформації, неадекватної віковим особливостям дітей, сприяють виникненню та фіксації у



зростаючої особистості негативних емоційних станів. Збільшується кількість дітей зі страхами, занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Разом із тим цілком очевидно, що наростання страхів у дошкільників завжди супроводжується соціальною дезадаптацією і порушенням адекватного психічного розвитку, негативно впливає на становлення особистості в цілому.

Незважаючи на те, що проблема дитячих страхів досить добре вивчена (О. Захаров, В. Мухіна, М. Осоріна, А. Прихожан та ін.), даний феномен не тільки не втрачає своєї актуальності в наші дні, але навіть загострюється у зв'язку з масштабними змінами в суспільно-політичному та економічному житті не тільки дорослих, а і дітей.

Як зазначають провідні фахівці, дошкільний вік – найбільш сприятливий для розвитку особистості, набуття нею знань, умінь і навичок долати страх. Аналіз наукових і науково-методичних праць засвідчив, що, попри велику кількість існуючих досліджень, присвячених страхам, означена проблема залишається однією із найбільш значущих у дошкільній педагогіці та потребує подальших наукових розробок, чим зумовлюється написання даної статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Страх як психолого-педагогічна проблема привернула й привертає увагу багатьох дослідників із різних галузей науки і практики: філософів, психологів, педагогів, медиків. Відповідно, суттєво відрізняються підходи до розуміння змісту поняття «страх», причин та засобів вирішення цієї проблеми.

Сутності та значенню страху для розвитку особистості, характеристиці процесу виникнення та долання страхів у дітей різного віку присвячено психолого-педагогічні праці В. Гарбузова, О. Захарова, Л. Орлової, Н. Карпенко, О. Кононко, А. Маркса, О. Петрунько, А. Прихожан, В. Корнілової, Н. Белянкової, І. Беганцової, Л. Олійник, Л. Адаменко, А. Орлова, М. Осоріної, Л. Аболіна, П. Анохіна, А. Ананьєва, Г. Бреслава, В. Вілюнаса, Б. Додонова, О. Запорожця, К. Ізарда, Є. Ільїна та інших дослідників.

Означені науковці надають особливого значення даній проблемі, оскільки страх суттєво впливає на подальший розвиток особистості, на формування її прагнення до самореалізації, творчого самовираження, самоствердження, на активну життєву позицію.

Дослідження феномена страхів безпосередньо пов'язане з проблемами емоцій і волі, які недостатньо розроблені у сучасній науці. Деякі аспекти емоційних проявів особистості, які досліджувалися у контексті проблеми дитячих страхів, знайшли своє відображення у працях Л.Н. Аболіна,

П.К. Анохіна, А.М. Ананьєва, Г.М. Бреслава, В.К. Вілюнаса, Б.І. Додонова, К. Ізарда, Є.П. Ільїна та ін. Проблемою формування волі в ранньому онтогенезі опікувалися Л. Божович, О. Запорожець, В. Котирло, О. Кононко, С. Кулачківська, Я. Неверович, В.Селіванов та інші вчені.

На відміну від інших досліджень страху, центральною ідеєю нашого підходу визначено поняття «долання страху дітьми старшого дошкільного віку».

Постановка завдання. Мета статті – уточнити зміст поняття «страх», визначити причини його виникнення та вплив на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку.

Завданнями написання статті є:

– проаналізувати та узагальнити різні підходи до визначення страху як психолого-педагогічної проблеми;

– розглянути причини виникнення страхів у дітей 5–7-ми років;

– визначити вплив страху на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Науковці пропонують численні визначення поняття «страх». Розглянемо основні з них. Відомий науковець О. Захаров визначає поняття «страх» як афективне (емоційно загострене) відображення у свідомості конкретної загрози для життя і благополуччя. Автор зазначає, що людина, яка боїться конкретних об'єктів і думок, відчуває страх, починає боятися самого факту виникнення страху (страх страху), виникає високий, нерідко межовий рівень тривоги. Людина починає боятися всього того, що може навіть опосередковано загрожувати її життю і благополуччю [3].

З точки зору Н. Пов'якель, О. Склярєнко, страх – це негативний емоційний стан людини, який виникає при отриманні інформації про загрозу її біологічному чи соціальному стану, про реальну чи уявну загрозу. Зазначають, що, на відміну від емоцій страждання, болю, які викликаються реальними діями, небезпечними для існування, страх виникає лише під час прогнозу, передбачення. Інтенсивність почуття страху може варіювати в широкому діапазоні відтінків (побоювання, переляк, жах) залежно від темпу надходження інформації про ту чи іншу загрозу та чутливості особистості. Страх, на думку зазначеного автора, знижує життєдіяльність організму, паралізує чи мобілізує енергію. Страхом називають і один із засобів виховання, фактор регуляції поведінки [7].

Як зазначають провідні фахівці, страх заснований на інстинкті самозбереження, має захисний характер і супроводжується певними фізіологічними змінами вищої нерво-



вої діяльності, що відбивається на частоті пульсу і дихання, показниках артеріального тиску, виділення шлункового соку.

У найзагальнішому вигляді емоція страху виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу. Існують дві загрози, які мають універсальний і одночасно фатальний у своєму кінці характер – це смерть і крах життєвих цінностей, що протистоять таким поняттям, як життя, здоров'я, самоствердження, особисте та соціальне благополуччя. Але крім цього, страх завжди створює переживання будь-якої реальної чи уявної небезпеки [11].

Згідно з підходом О. Захарова розуміння небезпеки, її усвідомлення формується в процесі життєвого досвіду, міжособистісних відносин, коли деякі байдужі для дитини подразники поступово набувають загрозливого характеру. Зазвичай в цих випадках говорять про появу травмуючого досвіду (переляк, біль, хвороба, конфлікти, невдачі, ураження і т. д.) [3].

Страх – це не лише біопсихофізіологічне явище, але й глибоко педагогічне, соціальне явище, що визначає його детермінанти та наголошує актуальність вивчення як проблеми [4].

В. Корнілова під поняттям страху розуміє психічний стан, пов'язаний із вираженим проявом астеничних почуттів (тривоги, занепокоєння тощо) в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда і спрямований на джерело дійсної або уявної небезпеки [4].

Вона вказує на такі *причини* виникнення страхів у дітей: травмуюча ситуація, авторитарна поведінка батьків, навіюваність, перенесений стрес, хвороба, вразливість. Часто в дітей виникають ситуативні страхи через неочікуваний дотик, надто голосний звук, падіння і т. д. Про те, що дитина відчуває страх, свідчать такі прояви:

- часто закриває вуха руками;
- відмовляється від участі в рухливих іграх;
- не відпускає маму від себе;
- неспокійно спить, кричить під час сну;
- часто проситься на руки;
- не хоче знайомитися і грати з іншими дітьми;

– відмовляється спілкуватися з незнайомими дорослими, які приходять у дім;

– категорично відмовляється приймати незнайому їжу.

А. Прохоров у роботі, присвяченій нестійким станам людини (страх, тривога, щастя, гнів, жах, паніка тощо), вказує на те, що такі стани характеризуються підвищеною психічною активністю, виникають в особливих умовах життєдіяльності (у критичних, складних, важких ситуаціях), часто обумовлюють

виникнення межових та патологічних порушень. З-поміж них страх посідає перше місце серед нестійких станів. На переконання вченого, функція негативних станів, до яких належить і страх, полягає в активізації рефлексивних процесів, необхідних для вирішення важких ситуацій, а також для формування стійких моделей поведінки [8].

Т. Смолева в аналізі феномену невпевненості дитини зазначає, що провідним негативним емоційним переживанням, яке впливає на невпевненість дитини, є страх. Дослідниця визначає страх як негативне переживання, пов'язане з очікуванням неуспіху в діяльності чи при встановленні контактів з іншими [10].

Р. Грановська підкреслює, що найсильнішою негативною емоцією є страх, який визначає очікування і передбачення невдачі при здійсненні дії, що повинна бути виконана в даних умовах. Автор вважає, що невдачі, які збігаються із необхідністю знову повторювати безуспішні дії, призводять до страху перед цими діями [2].

О. Чернавський кваліфікує страх як феномен особистісного розвитку дошкільника. Автор зазначає, що страх, як континуум психічних станів, обумовлений статевою приналежністю, типологічними, психофізіологічними і соціально-психологічними особливостями індивіда. У той же час страх, а особливо соціальний аспект його прояву – комплексне, багатогранне, різнопланове явище, яке розвивається водночас з особистістю впродовж усього життєвого циклу [11].

Поняття «особистість» Г. Костюк визначає як соціально зрілу особу, що характеризується прагненням до самореалізації – досягнення найвищого розвитку своїх духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей у контексті відносин з іншими людьми [5].

А. Кузьмінський вважає, що особистість – це соціальна особа, яку з соціально-педагогічного погляду характеризують високий рівень розвитку психіки, здатність до засвоєння соціального досвіду, можливість спілкування з іншими людьми [6].

На думку М. Варій, на розвиток особистості, її почуттів (страху, радості, гніву) впливає індивідуальний досвід. У процесі засвоєння знань, умінь, навичок, культурних і національних цінностей усїєї сукупності соціальних відносин людина виявляє активність, усвідомлює навколишній світ і себе в ньому. Через діяльність вона бере участь у різних системах зв'язків і відносин, певним чином впливаючи на них, стає творцем чогось нового. Однак людина сама стає об'єктом впливу всіх перелічених компонентів. Цей зворотний зв'язок має формуючий ха-



ракти: засвоюючи соціальний досвід, людина розвиває свою особистість. Досвід об'єктивується у психіці й впливає на функціонування інших її підсистем. Вже нове внутрішнє психічне особистості об'єктивується у створених нею предметах матеріальної та духовної культури, а також у вчинках [1].

З означеним підходом співпадає позиція В. Корнілової, згідно з якою почуття страху нерозривно пов'язане з розвитком досвіду дитини, оскільки цей досвід постійно збагачується, разом із цим збільшується і сфера прояву страху. Автор зауважує: страхи часто виникають внаслідок порушених взаємних стосунків дитини із соціальним оточенням. Серед безлічі причин цього явища – конфліктні родини, асоціальне поведіння когось із близьких родичів, неприйняття дитини, надмірна вимогливість, критичні зауваження, погрози, залякування. Причиною чисельних страхів дитини стає надмірна опіка дорослих – гіперопіка у поєднанні з гіпертривожністю [4].

Дослідниця Л. Райчук визначила чинники, які можуть викликати страх. До них віднесено:

- *зовнішні* фізичні причини (напад дикого звіра чи собаки, падіння в прірву чи загроза потонути в річці, ймовірність бути отруєним недоброякісною їжею тощо);
- *внутрішні* фізіологічні причини (раптова поява відчуття розладу серцевої діяльності, сильних болів у шлунку, несподівані кровотечі тощо);
- *моральні* причини (загроза бути викритим в аморальному вчинку, докори сумління, боязнь громадського публічного застудження);
- *матеріальні* причини (загроза втрати або втрата матеріального стану чи великої суми грошей, високооплачуваного місця роботи, загроза благополуччю близьких людей тощо) [9].

Фактори, які продукують страхи, В. Корнілова пропонує згрупувати таким чином: наявність страхів у батьків, головним чином у матері, тривожність у стосунках із дитиною, надмірне запобігання небезпек та ізоляція від спілкування із ровесниками, надмірно рання раціоналізація почуттів дитини, зумовлена принциповістю батьків або емоційним її неприйняттям, надмірна кількість заборон з боку дорослих, чисельні погрози з їхнього боку, конфліктні стосунки з батьками, психічні травми, що загострюють вікову чутливість дітей до тих або інших страхів, зараження страхами у процесі спілкування з однолітками і дорослими [4].

Висновки. Проблема страху завжди привертала увагу дослідників, але є актуальною саме тепер, коли зростає агресив-

ність середовища, невизначеність перспектив, матеріальна напруга в сім'ях, відсутні економічна та соціальна стабільність, деформовані моральні цінності тощо.

Проблема страху та його вплив на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку широко досліджена в галузі педагогіки та психології. Аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури розкриває багато підходів до визначення поняття «страх», «особистість». Науковці виділяють різні причини виникнення страху: травмуюча ситуація, авторитарна поведінка батьків, навіюваність, перенесений стрес, хвороба, вразливість. Дослідниками визначено основні фактори виникнення страхів у дітей: наявність страхів у батьків, психологічне зараження страхами при взаємодії з однолітками, надмірне запобігання небезпек та ізоляція від спілкування з ровесниками тощо.

Перспективними напрямками дослідження в межах даної проблеми є: вивчення видів і форм дитячих страхів, умов формування у дошкільників умінь долати страх, вплив на нього вікових та статевих особливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Захаров А.І. Денні та нічні страхи у дітей / А.І. Захаров – СПб., 2005 р. – 320 с.
2. Пов'якель Н. Психологія дитячих страхів / Н. Пов'якель, О. Складенко // Бібліотека «Шкільного світу» Психолог. Бібліотека. – 2011. – № 1. – С. 3–126.
3. Чернавский А.Ф. Системное исследование страха: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология» / А.Ф. Чернавский. – Екатеринбург, 2008. – 27 с.
4. Корнілова В.В. Профілактично-корекційна програма «Подолання страхів у дітей дошкільного віку» / В.В. Корнілова // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2014. – № 3. – С. 46–60.
5. Прохоров А.О. Психологія неравновесных состояний / А.О. Прохоров. – М.: Ин-т психол. РАН, 1998. – 149 с.
6. Смолева Т.О. Феномен неуверенности ребенка и акцентуации матери / Т.О. Смолева. – М., 2001. – 89 с.
7. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2003. – 655 с.
8. Костюк Г.С. Загальні закономірності онтогенезу людської психіки / Г.С. Костюк // Вікова психологія. – К.: Рад. Школа, 1976. – С. 28–52.
9. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях: [навч. посіб.] / [А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко] – К., 2006. – 311 с.
10. Варій М.Й. Психологія: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / [М.Й. Варій]. – К.: Центр учбової літератури. – 2009. – 288 с.
11. Райчук Л. Дитячі страхи. Діагностика та корекція / Л. Райчук // Бібліотека «Шкільного світу» Психолог. Бібліотека. – 2014. – № 4. – С. 3–120.



УДК 378.937

МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ЗА УМОВ ЗВИЧАЙНОГО ОНТОГЕНЕЗУ

Брушневська І.М., аспірант,
старший викладач кафедри педагогіки
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті автор розглядає мовленнєву діяльність дошкільника як важливу складову формування особистості в цілому. Акцентується увага на тому, що мовлення дитини розвивається в процесі онтогенезу паралельно з фізичним і розумовим становленням і є показником загального психофізичного розвитку. З-поміж усіх складових лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності виокремлено і детально розглянуто механізми формування системи фонематичних уявлень дітей дошкільного віку за умов звичайного онтогенезу.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, дитина, онтогенез, звуки, фонематичні процеси.

В статье автор рассматривает речевую деятельность дошкольника как важную составляющую формирования личности в целом. Акцентирует внимание на том, что речь ребенка развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным становлением и является показателем общего психофизического развития. Среди всех составляющих лингвистического компонента речевой деятельности выделены и детально рассмотрены механизмы формирования системы фонематических представлений детей дошкольного возраста при условии обычного онтогенеза.

Ключевые слова: речевая деятельность, ребенок, онтогенез, звуки, фонематические процессы.

Brushnevskia I.M. MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF PHONEMIC COMPONENT OF SPEECH ACTIVITY OF CHILDREN UNDER CONDITIONS OF NORMAL ONTOGENESIS

In the article the author examines preschool speech activity as an important part of identity formation in general. The attention was paid to fact that the child's speech develops during ontogeny process along with physical and mental, and is an indicator of overall general psychophysical development. Among all the parts of the linguistic component the mechanisms of the system phonemic representations preschoolers under normal ontogeny was singled out and discussed in details.

Key words: speech activity, child, ontogeny, sounds, phonemic processes.

Постановка наукової проблеми та її значення. Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями щодо створення сприятливих умов для оптимального розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які виявляються у специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані із комунікацією. Формування у дитини всіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в цілому неможливе без комунікативного контакту.

Мовлення дитини не є чимсь вродженим, його становлення та формування відбувається в перші роки життя. Сприймання і розуміння мови оточуючих, вираження власних бажань, думок, спілкування з дорослими та однолітками – усе це активно вводить дитину в життя, збагачує мислення, сприяє інтелектуальному розвитку і формуванню гармонічно розвиненої особистості. Мовлення кожної дитини має свої індивідуальні особливості, які свідчать про її неповторність, умови розвитку, середовище, в якому вона перебуває, культуру спілкування в родині тощо.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Згідно з визначенням А. Зимньої «мовлен-

нєва діяльність – активний, цілеспрямований, мотивований (як будь-яка довільна дія), предметний (змістовний) процес видачі та прийому сформованої та сформульованої за допомогою мови думки, інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» [6, с. 4].

Вивченням питання мовленнєвої діяльності та знаходженням оптимальних шляхів її формування займалися А. Зимня, А. Леонтьєв, Є. Соботович. Психолінгвістичний аналіз дитячого мовлення був зроблений А. Леонтьєвим, А. Шахнаровичем, Н. Юр'євою та іншими. Дослідження порушень мовленнєвої діяльності та їх психолінгвістичний аналіз у дорослих проводили Є. Вінарська, А. Лурія, Л. Цветкова, у дітей – Р. Лалаєва, Є. Соботович.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що питанням становлення мовлення дитини в ранньому онтогенезі за умов звичайного розвитку приділяли увагу вчені (В. Бельтюков, О. Гвоздев, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Г. Розенгард-Пупко, Н. Швачкін та ін.), які з різних позицій розглядали і визначали етапи мовленнєвого розвитку, детально опи-



сали становлення мовлення у дітей. У дослідженнях фахівців з лінгвістики дитячого мовлення визначена основна послідовність його формування: від стадії белькотіння до семи-дев'яти років (О. Гвоздев, Н. Лепская, С. Цейтлін, А. Шахнарович).

Є. Соботович у своїх дослідженнях виділяє дві складові мовленнєвої діяльності – лінгвістичний та комунікативний компоненти. Лінгвістичний компонент науковець розглядає як «коло мовних знань, мовну компетентність, яка формується в процесі оволодіння мовою і без якої володіння мовою неможливе», а необхідною умовою оволодіння комунікативним компонентом є «формування дій породження та розуміння мовленнєвого висловлювання» [6, с. 46].

Постановка завдання. Мета статті – розглянути процес онтогенезу фонематичної складової лінгвістичного компоненту.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Мовлення дитини розвивається в процесі онтогенезу (індивідуального розвитку організму від моменту народження до кінця життя) паралельно з фізичним і розумовим становленням, є показником загального психофізичного розвитку. Засвоєння малюком рідного мовлення відбувається із суворо визначеною закономірністю та характеризується рядом рис, загальних для всіх дітей. Онтогенетичний розвиток рухової, перцептивної системи і мовлення зумовлює поступове виникнення таких новоутворень першого року життя, як сидіння, прямостояння, прямоходіння, гуління, лепет перших слів, що є передумовою подальшого повноцінного психічного розвитку. Тісний взаємозв'язок рухової та мовленнєвої системи породжує маніпулятивні дії як витоки формування предметних дій. Руховий і перцептивний розвиток дитини відбувається виключно за умови спілкування з дорослим. Тому в ранньому немовному періоді для повноцінного психофізичного і мовленнєвого розвитку обов'язковим є спілкування з дорослими.

Вирішальний внесок у розвиток власне лінгвістичних аспектів вивчення дитячого мовлення зробив О. Гвоздев [1]. Протягом багатьох років він записував, оброблював і супроводжував лінгвістичними коментарями висловлювання свого сина за трьома напрямками: фонетика, синтаксис і морфологія, збагачення словникового запасу. Все це мало на меті проаналізувати процеси оволодіння мовою та мовленням в дитячому віці, глибше збагнути закономірності мови й зрозуміти перспективи її розвитку.

Г. Розенгард-Пупко у своїх дослідженнях визначає два основних етапи формування

мовлення: до 2-х років – підготовчий; від 2-х років і далі – етап самостійного становлення мовлення.

Аналізуючи дослідження О. Леонтьєва, можна умовно виділити провідні періоди мовленнєвого розвитку: 1-й – підготовчий (з моменту народження до 1 року); 2-й – переддошкільний (від 1 року до 3 років).

Окрім загальних показників нормативного розвитку мовленнєвої діяльності дітей у ранньому віці, вкрай важливим є врахування онтогенезу появи складових лінгвістичного компоненту.

Оволодіння дитиною мовленнєвою діяльністю залежить, насамперед, від сформованості у неї системи фонематичних уявлень. У своїх роботах О. Гвоздев [1] показав роль фонематичного сприймання для повноцінного засвоєння звукової сторони мовлення. Він зазначав, що загальний процес засвоєння звукової сторони мовлення визначається спільною дією слухової і моторної сфер. Причому слухова сфера є на цьому етапі провідною: розрізнення різноманітних фонематичних елементів, їх точні слухові уявлення стають регулятором для засвоєння і вироблення їх еталонів у вимові дитини. Однак для появи у мовленні звукових елементів необхідні артикуляційні навички, які з'являються дещо пізніше.

Аналіз наукових досліджень (Є. Вінарської, Н. Гаврилової, Е. Данілавичюте, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко та інших) дозволяє прослідкувати послідовність та взаємозумовленість у формуванні фонематичних процесів у дітей в онтогенезі. З'ясовано, що у дітей раннього віку фонематичні процеси формуються послідовно, від простішого до складнішого: фонематичне сприймання, фонематична увага, слуховий (фонематичний) контроль, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз і синтез.

Всі ці складові є взаємопов'язаними, тому часто можна констатувати, що вони тісно переплітаються в процесі мовленнєвого розвитку дитини. У часовому параметрі практично неможливо відділити час закінчення формування одного етапу і початок другого. Це зумовлено тим, що достатньою основою для розвитку наступного процесу є початкова сформованість попереднього. Тривалість періоду формування фонематичних процесів у дітей є індивідуальним явищем, залежним від умов мовленнєвого середовища.

Народившись, дитина відразу потрапляє у звукове середовище (голоси людей, тварин, звуки природи, музика, побутовий шум і т.д.). Сприйняття і розрізнення звуків різної модальності, формування слухо-



вого відчуття забезпечує нормальне функціонування слухового аналізатора. Якщо ж у дитини наявні будь-які патологічні зміни в діяльності його відділів, то це неминуче призведе до ускладнень у формуванні фонематичних процесів.

Перебуваючи у звуковому середовищі, дитина з перших тижнів вчиться реагувати на нього: прислухається, заспокоюється або плаче. Складається враження, що вона внутрішньо диференціює звуки на приємні та дратуючі, цікаві та неважливі. При частому повторенні звуків, до яких малюк байдужий (невиразні, монотонні, неакцентовані), він перестає реагувати на них. При появі «цікавого» звуку дитина активізується. Це свідчить про перші прояви спроб диференціації звуків дитиною.

Пізніше, у віці приблизно трьох місяців виникає специфічна форма зорово-слухового зосередження на голосі того, хто розмовляє з дитиною; у чотири місяці така реакція набуває форми пошуку обличчя того, хто говорить. Це не просто розгляд обличчя людини, яка звертається до дитини – це уважне спостереження за артикуляційними рухами, мімікою, спроби співвіднести почуті звуки з побаченими рухами. Саме таким чином відбувається засвоєння і подальше наслідування мовлення дорослого малюком.

Перші мовленнєві дії дитини проявляються у вигляді гуління – специфічної голосової реакції, пов'язаної з рефлексорними, хаотичними, нестабільними рухами органів артикуляції, в поєднанні з ротовим видихом (рідше вдихом) та голосоутворенням [7, с. 4]. Це перші спроби голосу, знайомство з варіантами його звучання. У результаті в дитини розвивається рухливість артикуляційного апарату, голосові навички, диференціація на слух власного і чужого голосу. Все це є обов'язковими передумовами розвитку експресивного мовлення.

Гуління – обов'язкова безумовно-рефлекторна реакція, яка виникає абсолютно у всіх дітей. Відомо, що діти з тяжкими патологіями слуху, інтелектуального та мовленнєвого розвитку також проходять цей етап, хоча в подальшому у них мовлення може не розвиватися. Гуління за своїм звуконаслідувальним складом є однаковим для різних мов.

У віці п'яти-шести місяців гуління у дитини згасає, плавно переходячи у новий етап – дитячий лепет, який за свою структурою є значно складнішою домовленнєвою діяльністю. Дослідження психолінгвістичної науки свідчать, що саме в цей період можливе оволодіння малюком фонетичною системою рідної мови або мови, яку вона чує. Звуки лепету включають у себе як го-

лосні, так і приголосні звуки того мовленнєвого середовища, в якому малюк перебував у перші місяці життя, незалежно від національності. Це дає змогу говорити про розвиток першого рівня мовленнєвого слуху – сенсорного.

Слуховий аналізатор дитини розрізняє різноманітні (немовленнєві та мовленнєві) звуки за акустичними характеристиками, тобто на сенсорному рівні. Це дає можливість диференціювати нові та знайомі, приємні і небажані звуки, які виникають у навколишньому середовищі. Певні звукокомплекси, які чув малюк в перші місяці, зберігаються в його пам'яті у вигляді структурованих поєднань звуку і артикуляційного руху. В процесі гуління він уже мав спроби наслідування певних звуків, а на етапі лепету відбувається вдосконалення імітаційних звукових навичок.

Зважаючи на те, що звуки є різними за рівнем артикуляційної складності, результат копіювання не завжди є точним. Відомо, що темпи розвитку мовно-слухового аналізатора у дітей першого року життя значно випереджують розвиток мовно-рухового аналізатора. Тому першими в процесі лепету з'являються звуки, артикуляція яких є простішою у наслідуванні і чіткою у виконанні (голосні, губно-губні та деякі перендьязикові приголосні).

На відміну від процесу гуління, лепет з'являється не у всіх дітей. У дітей з вадами слуху він або зовсім відсутній, або формується із значними труднощами. Цей факт переконує у тому, що лепет – не лише артикуляційна діяльність, а й мовно-слухова, яка здійснюється на сенсорному рівні.

Розвиток у дітей першого рівня мовленнєвого слуху дає можливість на сенсорному рівні сприймати і диференціювати цілу гамму тонких акустичних ознак звуків: амплітуду звукової хвилі або сили голосу, частоту звукової хвилі або висоти голосу, тембр голосу, силу звучання. У результаті такого процесу в корі головного мозку відбувається дійсний аналіз отриманих звуків, що є основою для подальшої мовно-аналітичної діяльності.

Розвиток і удосконалення функціонування мовно-рухового і мовно-слухового аналізаторів сприяє появі у дитини другого рівня мовленнєвого слуху – перцептивного або фонематичного. Загалом фонематичний слух формується у малюка дуже рано. Про це свідчать його спроби відрізнити звуки навколишнього світу від звуків зверненого до нього мовлення, орієнтація на мовленнєві звуки в процесі сприймання і розуміння мовлення дорослих. Для розуміння дитини у ранньому віці важливим є не семантичний



зміст звернених слів, а їх ритмічне структурування. Яскравим прикладом цього є засвоєння і безумовне відтворення дитячих потішок і забавлянок, де основна увага акцентується на збереженні ритму, а не на розумінні слів типу «Тосі-тосі, свині в горосі».

Дослідження вчених свідчать, що початок цього етапу припадає на десятий місяць життя дитини. Саме в цей період вона поступово починає звертати увагу на звукове оформлення слів, виникають перші слова. Проте дитина, засвоюючи слова від дорослого, підпорядковує цей процес власним принципам, створюючи ніби проміжну систему мовлення. Так, на початку слова здебільшого вимовляються лише дзвінки приголосні, а в кінці – глухі. Згодом ці особливості коректуються і співпадають з мовною системою дорослих.

Із поступовим засвоєнням фонемного складу рідної мови у словнику дитини з'являються перші стійкі слова, що співвідносяться конкретним значенням. Саме тому подальший розвиток перцептивного рівня слухового сприймання є передумовою активного збагачення словника. Як зазначає Є. Соботович, у віці двох років фонематичний слух дитини є практично повністю сформованим. Це можна прослідкувати у вмінні дитини диференціювати на слух усі фонемні рідної мови, стабілізації її слухового сприймання. Результатом є активне збільшення імпресивного та експресивного словника дитини на кінець другого року життя.

Важливою ланкою у формуванні фонематичної сторони мовлення в онтогенезі є розвиток слухової уваги. Вона є своєрідним каталізатором всіх фонематичних процесів, стимулюючи їх до подальшого розвитку і паралельно розвиваючись сама. Основне її завдання – не лише забезпечення засвоєння інформації про фонемні, а й контроль за їхньою вимовою. Тобто напрацьовується двостороння увага: до сприймання себе, власного мовлення і до окремих зовнішніх проявів зверненого мовлення оточуючих людей. Далі формується увага до окремо взятих фонем як узагальнених акустичних та артикуляційних формальних, а пізніше – смислорозрізнавальних одиниць. Показником розвитку слухової уваги є формування у дітей здатності контролювати вимову фонем ізольовано і в словах.

Сформований механізм функціонування слухової уваги за умов звичайного розвитку забезпечує удосконалення лексичної та граматичної систем мовлення. Збалансованість нейродинамічних процесів гальмування і збудження дає можливість дитині сконцентрувати свою увагу на об'єктах пізнання, утримувати і переключати її без

особливих труднощів. Якщо цей баланс буде порушено, матимуть місце численні недоліки розвитку фонематичних процесів (зокрема, труднощі диференціації звуків при їх сприйманні і відтворенні).

Тісно пов'язаною із слуховою увагою є інша важлива складова мовленнєвої діяльності – функція слухового контролю. П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня у своїх дослідженнях акцентують увагу на трьох основних складових у схемі слухового контролю: а) зразок, відповідно до якого відбувається порівняння дії, що програмується; б) процес співставлення; в) процес прийняття рішення, в результаті якого або підтверджується правильність виконання дії, або приймається рішення про її зміну [2, с. 8]. М. Жинкін зазначає, що усунення слухового контролю із механізму мовлення неможливе ні за яких обставин. Слухову увагу і слуховий контроль можна визначити як свого роду обслуговуючі процеси, що забезпечують якість діяльності засвоєння та використання мови. Тим часом між ними теж є певна ієрархічна взаємодія, оскільки порушення уваги неминуче призводять до зниження контролю.

Отже, в процесі здійснення дії контролю відбувається взаємодія багатьох пізнавальних процесів. Зокрема, пам'ять забезпечує довготривале зберігання еталонів контролю та їх швидку актуалізацію; мислення здійснює контроль за операціями порівняння та механізмами вибору, передбачає алгоритм виправлення допущених помилок; увага дозволяє зосередитися на даному звуці або фонемі.

В. Бельтюков та Є. Соботович [5, с. 9] називають період від двох до чотирьох-п'яти років критичним у формуванні фонологічної системи мовлення малюка. Саме в цей час відбувається інтенсивне збагачення словника новими лексемами, різноманітними за складністю звукового звучання. І тому так виразно в цей період відчувається диспропорційність між діяльністю мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів: перший уже досягнув зрілості і може функціонувати в повну силу, а другий перебуває на стадії формування. У дитини фонематичний слух уже сформований і вона спроможна правильно сприймати звукові еталони слів від дорослих, але недостатня точність рухів артикуляційного апарату не дає можливості їх відтворити. Нормальне функціонування на цьому етапі слухового контролю сприяє усвідомленню і засвоєнню правильного звучання слів за відсутності можливості поки що так його вимовляти. Відбувається природній процес формування фонематичних уявлень на основі еталонів звучан-



ня, почутих від дорослих. Порушення цієї ланки мовленнєвої діяльності призведе в подальшому до фонологічних патологій: дитина не диференціюватиме ні власних, ні чужих помилок у мовленні, тому що фонематичні уявлення сформовано на основі власної спотвореної вимови.

Таким чином, прослідковується взаємозв'язок фонематичного слуху, слухового контролю та фонематичних уявлень. Фонематичні уявлення – це здатність сприймати кожний мовний звук у різних варіантах його звучання, що забезпечує правильне використання звуків для розрізнення значення слів. У період з 2,5 до 3,5-4 років у дошкільників формуються фонематичні уявлення, що відповідають власній звуковимові, а з 4-5 років дитина диференціює всі звуки мовлення як на слух, так і у вимові, тобто її фонематичні уявлення є вже повністю сформованими та відповідають мовним нормам [4, с. 220]. Фонематичні уявлення є надзвичайно залежними від стану сформованості фонематичних процесів ієрархічно більш високого рівня.

Формування фонематичних уявлень неможливе без операцій фонематичного аналізу і синтезу – розумових дій, завдяки яким зі слова виокремлюються певні звуки або, навпаки, певні мовні звуки поєднуються у слова. У віці після чотирьох років у дітей починають з'являтися первинні навички фонематичного аналізу звукового складу слова. Спочатку вони формуються з опорою на слухове сприймання слова, а згодом відбуваються вже не у зовнішньому, а у внутрішньому плані, без залучення опори на власне слухове сприймання. З 5 років і упродовж навчання у початкових класах у дітей формуються та закріплюються вміння розрізняти голосні і приголосні, тверді та м'які, дзвінкі та глухі звуки, здійснювати частковий і повний звуковий аналіз слів, знаходити близькі

за звучанням слова, пояснювати значення слів-паронімів, не допускати помилок у їх написанні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності в онтогенезі звичайного розвитку дитини відбувається тривало, із залученням багатьох функцій і операцій. Однак для розуміння складної структури розвитку складових мовленнєвої діяльності подальшого розгляду та аналізу потребують також інші складові комунікативного компоненту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН СССР. – 1961. – 471 с.
2. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи / И.А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – С. 5–17.
3. Федорович Л.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего дошкольного возраста: [учебно-методическое пособие] / [Л.А. Федорович]. – Кременчуг: Христианская Заря, 2008. – 217 с.
4. Рібцун Ю.В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу / Ю.В. Рібцун // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: зб. наук. пр. – 2012. – № 22. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 219–222.
5. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Є.Ф. Соботович // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць. Вип. 1 – К.: Актуальна освіта, 2004. – С. 7–35.
6. Соботович Е.Ф. Структура речевой деятельности и ее формирование / Е.Ф. Соботович // Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи. – К.: КГПИ, 1989. – 44 с.
7. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення / В.В. Тищенко // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 4. – К.: Актуальна освіта, 2007. – С. 3–18.



УДК 373.1.02+800.372

ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Гасанова Таира Гасан кызы,
докторант

Нахчыванский институт учителей

В статье рассматриваются проблемы нравственного воспитания младших школьников в современный период. Исследование показывает, что в ходе обучения и воспитания данной группы детей следует учитывать их социально-психологическое развитие, характер и уровень развития, вести соответствующую работу также с родителями по коррекции их общения с детьми. Большое значение имеет использование интерактивных методов обучения, проведение массовых мероприятий во внеучебное время, на праздниках. Формирование нравственных качеств продолжается всю жизнь, а в школьный период закладывается их основа.

Ключевые слова: начальная школа, система образования в Азербайджане, нравственное воспитание, методы и практика.

У статті розглядаються проблеми морального виховання молодших школярів у сучасний період. Дослідження показує, що в ході навчання й виховання цієї групи дітей потрібно враховувати їх соціально-психологічний розвиток, характер і рівень розвитку, вести відповідну роботу також із батьками щодо корекції їх спілкування з дітьми. Велике значення має використання інтерактивних методів навчання, проведення масових заходів у позанавчальний час, на святах. Формування моральних якостей триває все життя, а в шкільний період закладається їхня основа.

Ключові слова: початкова школа, система освіти в Азербайджані, моральне виховання, методи і практика.

Gasanova Tahira Gasan gizi. UPBRINGING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS OF MORAL VALUES

The article reviews the issues of moral upbringing of younger schoolchildren at present times. The study shows that during the training and education of this group of children their social and psychological development, character and level of development must be taken into account. It is necessary to maintain proper educational work with their parents as well for correction of their communication with their children. Of great importance is the use of interactive teaching methods, public events outside the classroom and during the holidays. Formation of moral qualities continues through life, but the basis of those is laid at school.

Key words: primary school, education system in Azerbaijan, moral values, methods and practice.

Постановка проблемы. Воспитание подрастающего поколения на основе системы нравственных ценностей сегодня является исключительно актуальной задачей. Нравственность составляет основу каждого рода человеческой деятельности. Ценность самого человека, качество его деятельности измеряется уровнем его нравственной культуры. В свое время большой государственный деятель, политический лидер, бывший Президент Азербайджанской Республики говорил, что «там, где нет нравственности, не может быть ничего. На всех этапах становления нашей истории, в прошедших веках высокая нравственность была ведущим качеством нашего народа. Именно поэтому возможно, что сегодня нравственное воспитание нам нужно больше, чем в прошлом» [1]. Такое мнение имеет все основания, поскольку соблюдение преемственности в передаче нравственных ценностей от поколения к поколению важно также и с точки зрения государственности и нравственного наследия.

Степень разработанности проблемы. Проблемы нравственного воспитания младших школьников всегда стояли в центре внимания исследователей проблем обучения и воспитания в средней школе. Известно, что сам процесс воспитания и обучения носит комплексный характер, где должны учитываться как психолого-педагогический, так и социально-нравственный аспекты. В данном отношении следует указать на многочисленные исследования российских ученых и в целом представителей СНГ, где непосредственно рассматриваются вопросы нравственного воспитания с точки зрения как педагогики, так и психологии, в том числе конкретно при обучении знаниям по каждому школьному предмету. Это работы О. Богдановой, Л. Божович, Л. Кузнецовой, Б. Волкова, И. Каирова и т. д. В Азербайджане вопросы нравственного воспитания школьников являются хорошо разработанной темой со стороны как теоретиков педагогики, так и психологов. В частности, наибольший интерес вызыва-



ют работы А. Байрамова, А. Ализаде, С. Кулиева, А. Гасанова, М. Гамзаева и др. Следует отметить заслуги проф. Л. Касумовой в сфере исследования проблем нравственного воспитания школьников [4]. Вместе с тем в современных условиях глобализации процесс привития нравственных качеств младшим школьникам достаточно проблематичен. Именно поэтому мы поставили перед собой задачу рассмотрения указанной проблемы в статье.

Постановка задания. Цель статьи – изучение особенностей нравственного воспитания младших школьников в современных условиях, поскольку сама по себе эта проблема является исключительно актуальной.

Для раскрытия вопроса, указанного в заголовке статьи, мы выбрали методы анализа имеющейся научной литературы, наблюдения, привлечения различных фактов и итогов исследования из школьной практики, статистических материалов.

Изложение основного материала. В современных условиях глобализации обучение и воспитание подрастающего поколения должно основываться на привитии таких национально-духовных качеств, как достоинство, национальное самосознание, чувство гордости за свою родину, высокий гуманизм, толерантность, терпимость и т. д., формировании граждан с высокими нравственными убеждениями.

В современных условиях интеграции интерес к национально-духовным качествам личности и их воспитанию намного возрос. Эта потребность и необходимость, охватившая все сферы жизни, исходит также из противоречивых условий развития глобализации. Именно поэтому следует оберегать наши национально-духовные ценности, обычаи и традиции в современном глобализующемся мире.

Синтез национальных и общечеловеческих ценностей в азербайджанском обществе, формирование среды, обеспечивающей интеграцию в мировое пространство, проведение реформ в образовании позволяет выйти стране на уровень развитых стран мира. Проблемы, с которыми сталкивается процесс, служащий прогрессу в социальных, культурном, экономическом отношениях, превращают в необходимость изучение истории нравственных отношений в мире, истории опыта использования и распространения нравственных устоев, формирования комплексного подхода к системе обучения и воспитания, расширения творческих связей в обмене опытом формирования нравственных характеристик людей.

Президент страны И. Алиев в своих выступлениях и выступлениях, стратегии об-

разования выдвинул идею «превращения материального капитала в человеческий» [2]. Это, прежде всего, означает необходимость воспитания в членах общества общечеловеческих качеств, таких как человеколюбие, высокая нравственность. Это идея воспитания и подготовки подрастающего поколения с богатым нравственным содержанием интеллекта и эмоционального мира, с чистыми помыслами и здоровым духом в теле.

От преподавателей, работающих в средних и высших учебных заведениях, работников системы образования требуется еще большая ответственность за освоение учащимися нравственно-духовных критериев, исторически сформировавшихся у нашего народа, а также освоение генетической памяти народа, процесса самоидентификации, национального духовного достояния, передачу сущности народных обычаев и традиций будущим поколениям.

Требования сегодняшнего дня состоят в том, чтобы современные учащиеся были подготовлены лучше предыдущих поколений учащихся, были более образованными. Современный школьник должен обладать более широким научно-культурным мировоззрением, усвоить общечеловеческие и национальные духовные ценности и везде демонстрировать высокий культурный уровень поведения. Следует воспитать так, чтобы у каждого молодого человека сформировались глубокая любовь к родине, к своему народу, уважение к своим обычаям и традициям, преданность таким ценностям, как язык, религия, политическая символика, и т. д. Наряду с этим в данной культуре должно быть место также и для общечеловеческих понятий, в том числе для человечности, гуманизма и пр.

На сегодняшний день нельзя ограничиваться лишь подготовкой в школе лиц с высоким уровнем знаний и интеллектом. Есть и такие важные задачи, как формирование гражданской позиции, наличие высоко-нравственных качеств и т. д.

Известен случай, когда в Германии перед началом учебного года директор школы обратился к своим учителям с таким письмом: «Я один из тех, кто остался живым, выжил в лагере смерти. Я видел то, что не должен видеть ни один человек. Были хорошо подготовленные, получившие хорошее образование инженеры, которые спроектировали комнаты с ядовитым газом, газовые камеры для массового убийства людей. Я видел детей, отравленных хорошо подготовленными, грамотными врачами. Были подготовленные, грамотные медсестры, от укула которых погибали



младенцы. Выпускники школ и университетов, получившие высокие оценки по разным предметам, убивали людей. Именно поэтому я сомневаюсь в полезности лишь знаний и образования. От вас же я хочу лишь одного. Прежде всего, стремитесь, чтобы ваши ученики стали хорошими людьми. Чтобы итогом вашего труда не стали грамотные волки и умелые психи. Если письмо, речь, математика действительно будут способствовать тому, чтобы дети выросли настоящими людьми, тогда стоит трудиться над этим».

В самом деле, школа должна воспитывать для общества, для родины достойную личность, которая может сберечь и сохранить национально-нравственные и общечеловеческие ценности, приняв их для себя. В Законе об образовании Азербайджанской Республики говорится, что основной целью образования в Азербайджанской Республике является следующее:

– воспитать осознающего свою ответственность перед азербайджанским государством, уважающего национальные традиции народа и демократические принципы, права и свободы человека, верного идеалам патриотизма и азербайджанизма, независимого и творчески мыслящего гражданина и личность;

– подготовить защищающие и развивающие национальные духовные и общечеловеческие ценности, обладающие широким мировоззрением, способные ценить инициативы и новшества, усваивающие теоретические и практические знания, современно мыслящие и конкурентоспособные кадры – специалистов;

– обеспечить усвоение систематизированных знаний, умений и навыков и постоянное повышение квалификации, подготовить обучающихся к общественной жизни и эффективной трудовой деятельности [3, с. 11].

Хотя нравственное воспитание детей начинается в семье, основа этого воспитания закладывается также в школе, в особенности в начальных классах. Все учебные предметы, которые изучаются младшими школьниками, обладают большим воспитательным потенциалом. При хорошо поставленной работе учителя можно добиться того, чтобы младшие школьники овладели не только необходимыми знаниями, но и различными положительными человеческими качествами.

Следует отметить, что нравственные качества приобретаются через такие каналы, как устное народное творчество. Есть пословицы и поговорки, мудрые изречения великих людей, афоризмы, сказки и мифы,

повествования, предания, различные народные игры, народные песни, праздники, которые несут в себе большой потенциал нравственных чувств и качеств. Следует также подчеркнуть, что работа по нравственному воспитанию проводится не только на уроках, но и во внеурочное время.

Известно, что правильная организация учебного процесса в целях нравственного воспитания – достаточно трудоемкий процесс. Дети не воспринимают того, что каждый урок не только обучает, но и воспитывает. Этот процесс происходит незаметно для них. Ребенку кажется, что в школе он только набирает необходимые ему знания. Здесь же на самом деле от него требуют также, чтобы он становился более доброжелательным, гуманным, искренним. В данном отношении, как уже отмечалось, велика роль школьного учителя, в частности классного руководителя. Вот ответы младшего школьника о том, зачем он ходит в школу:

1. Ты любишь школу? Очень люблю.

2. А зачем ты ходишь в школу? Чтобы учиться и получать пятерки.

3. А что тебе дает школа? Дает знания, учит.

4. Разве в школе ты только учишься? Да, для меня там лишь проходят уроки и мне ставят при этом оценки.

Полученные ответы свидетельствуют о том, что ученик представляет себе школу лишь как учреждение, где дают знания и ставят оценки. О различных приобретаемых качествах он, конечно, не догадывается. Однако педагог знает, что воспитывающая функция обучения – объективная закономерность, проявляющая себя в любых условиях, при обучении любому предмету. В данном отношении учитель должен всегда учитывать воспитательный эффект каждого из проводимых им уроков, помнить о воспитательном характере каждой темы и доносить это до учащихся. Здесь особенно важен профессионализм учителя, его навыки и умения. Надо уметь помочь детям усвоить нравственную культуру.

Понятно, что воспитательный эффект работы срабатывает не всегда. Должна созреть ситуация, когда нравственные качества детей могут себя проявить в должной мере. Следует использовать различные примеры из жизни, различные жизненные ситуации, где школьник может применить полученные нравственные оценки. В апреле-мае 2016 года силами студентов нашего университета было проведено исследование о восприятии нравственных качеств школьниками, в том числе младшими, о том, как влияет уровень обучения и сама деловая и нравственная атмосфера в шко-



ле на обучение и воспитание детей. Итоги исследования показали, что на привитие нравственных качеств оказывают влияние самые разные факторы. Назовем наиболее значимые. Прежде всего, отметим роль семьи и социальной среды в формировании нравственного сознания. Уровень жизни семьи, взаимоотношения супругов, лидерование того или иного супруга в семейных взаимоотношениях, место жительства (центр города или микрорайон), количество детей в семье, а также число поколений, проживающих вместе, особенно носители традиций – бабушка и дедушка, проживание в многоквартирном доме или отдельном доме и т. д. – все это отражается на структуре нравственных ценностей, которые тем или иным способом внедряются в сознание ребенка.

Имеет также значение структура и качество проводимых праздников, совершаемых обрядов, билингвизм родителей и детей, соседское окружение.

Что же касается школы, то здесь были выделены такие факторы, как фигура самого учителя, его опыт и профессионализм, социально-психологические качества, количество детей в классе, соотношение мальчиков и девочек, интерактивные методы обучения, применяемые преподавателями. Имеет значение применение наглядных пособий, расширение тематики изучаемых проблем в школьных предметах до практического, внешкольного уровня. Следует дополнять уроки внеклассными занятиями, организацией свободного времени учащихся.

Выводы. Воспитание подрастающего поколения в духе высоких нравственных качеств должно занимать важное место в системе образования нашей страны, идущей путем независимого развития, на основе суверенных и демократических принципов. Особенно важно это в воспитании младших школьников, когда закладываются личностные качества, в том числе связанные с нравственными характеристиками. Работу в указанном направлении следует вести комплексно и системно.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алиев Г. Речь на первом форуме молодежи независимого Азербайджана / Г. Алиев // Азербайджан. – 1966. – 6 февраля.

2. Государственная стратегия развития образования Азербайджанской Республики: Распоряжение Президента Азербайджанской Республики от 24 февраля 2013 года // Народная газета. – 2013. – 25 октября.
3. Закон Азербайджанской Республики об образовании. – Баку: Хюгуг, 2009. – 80 с.
4. Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника / Л.В. Кузнецова. – М., 1988.
5. Богданова О.С. Этические беседы со школьниками / О.С. Богданова. – М., 2007. – 310 с.
6. Божович Л.И. Нравственное формирование личности школьника в коллективе / Л.И. Божович. – М., 2000. – 468 с.
7. Волков Б.С. Детская психология развития / Б.С. Волков. – М., 2000. – 576 с.
8. Каиров И.А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания / И.А. Каиров. – М., 2005. – 213 с.
9. Калужный А.А. Роль учителя в нравственном воспитании школьников / А.А. Калужный. – М., 2008. – 205 с.
10. Колдунов Я.И. Нравственное воспитание личности школьника / Я.И. Колдунова. – Калуга, 2007. – 197 с.
11. Кузнецова Л.В. Гармоническое развитие личности младшего школьника / Л.В. Кузнецова. – М., 2008. – 241 с.
12. Марьенко И.С. Нравственное становление личности / И.С. Марьенко. – М., 2005. – 219 с.
13. Рубинштейн С.Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / С.Л. Рубинштейн. – М., 1996. – 350 с.
14. Трофимова Н.М. Нравственные ориентиры младшего школьника / Н.М. Трофимова. – СПб., 2007. – 266 с.
15. Филонова Г.Н. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника / Г.Н. Филонова. – М., 2003. – 382 с.
16. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников: [пособие для классных руководителей] / И.Ф. Харламов. – М., 2003. – 415 с.
17. Гамзаев М.А. Вопросы возрастной и педагогической психологии / М.А. Гамзаев. – Баку, 2003.
18. Агаев И. Культурные традиции и привычки в воспитании детей / И. Агаев. – Баку: Азернешр, 1961.
19. Ахундов С. Нравственное воспитание детей в семье / С. Ахундов, А. Гасанов. – Баку, 1991.
20. Байрамов А. Особенности развития умственных качеств учащихся / А. Байрамов. – Баку, 1967.
21. Гасанов А. Нравственное воспитание младших школьников / А. Гасанов. – Баку, 1987.
22. Кулиев С.М. Нравственный облик школьников / С.М. Кулиев. Баку, 1982.
23. Касумова Л.Н. Из опыта национально-духовного воспитания школьников / Л.Н. Касумова. – Баку, 2004. – 220 с.



УДК 378.013

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Корінна Г.О., к. пед. н.,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті розкрита актуальна на сьогодні проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку. Подається теоретичний аналіз дисертаційних досліджень науковців, розглянуті основні положення питання професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Особлива увага приділяється важливим питанням у сфері підготовки студентів у виші. У статті подано результати наукових пошуків, що дозволило розкрити теоретичні аспекти професійної підготовки студентів у виші, визначити особливості процесу професійної підготовки майбутніх вихователів.

Ключові слова: вихователь, підготовка, професійна підготовка.

В статье раскрыта актуальная на сегодня проблема профессиональной подготовки будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста. Представлен теоретический анализ диссертационных исследований ученых, рассмотрены основные положения вопроса профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования. Особое внимание уделяется важным вопросам в сфере подготовки студентов в вузе. В статье представлены результаты научных изысканий, что позволило раскрыть теоретические аспекты профессиональной подготовки студентов в вузе, определить особенности процесса профессиональной подготовки будущих воспитателей.

Ключевые слова: воспитатель, подготовка, профессиональная подготовка.

Korinna H.O. CURRENT RESEARCH ISSUES TRAINING FUTURE PROFESSIONALS PRESCHOOL EDUCATION

In the article the actual problem currently training future teachers to work with children of preschool age. Served theoretical dissertations scientists and describes the main provisions of the issue of professional training of preschool education. Special attention is paid to the important issue in training students at the university. The article presents the results of scientific research that has revealed the theoretical aspects of the training of students at the university, identify features of the training of future teachers.

Key words: educator, training, professional training.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграції наукового простору та модернізації системи вищої педагогічної освіти відбуваються зміни у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. У сучасних наукових дослідженнях, які стосуються вивчення професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, проблема процесу професійного становлення студентів розглядається за такими напрямками: процес готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та особливості організації професійно-педагогічної підготовки (Н. Абашкіна, О. Браславська, А. Грітченко, І. Зязюн, В. Коваль, О. Комар, В. Кузь, А. Ліненко, М. Мартинюк, Є. Починок, С. Сисоєва, С. Совгіра, Т. Танько, С. Ткачук, Г. Троцько, Л. Хомич, С. Шандарук, Т. Яцула та ін.); удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Т. Жаровцева, А. Залізник, Л. Зданевич, Н. Гавриш, Н. Голота, Г. Грама, Л. Загородня, Н. Денисенко, Є. Карпова, І. Княжева, І. Луценко, Н. Лисенко, І. Мардарова, М. Машовець,

В. Нестеренко, Г. Підкурманна, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська та ін.).

Постановка завдання. Метою цієї статті є теоретичний аналіз досліджень сучасних науковців щодо проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів, визначення особливостей професійної підготовки майбутніх вихователів у дисертаційних дослідженнях з цієї проблематики.

Виклад основного матеріалу статті. Процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку. Сучасній Україні потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентнопридатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. Тому підвищена увага до професійної підготовки майбутніх вихователів у сучасному освітньому про-



сторі цілком виправдана, адже головним організатором педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах є вихователь, і саме від нього значною мірою залежить цілісний і всебічний розвиток дитячої особистості як суб'єкта свого життя та її підготовленість до навчання у школі.

Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, обов'язкова дошкільна освіта, урізноманітнення її форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. У сучасних умовах ключовим завданням підготовки спеціалістів цього напрямку у вищій школі є формування особистості професіонала, спроможного будувати власну професійну діяльність, ціннісно-сисловою основою якої є особистість дитини дошкільного віку [6, с. 12].

У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі продовжує домінувати тенденція першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін, хоча на словах наголошують протилежне. Відзначимо основні принципові протиріччя у процесі підготовки майбутніх вихователів:

- між об'єктивними вимогами суспільства в сучасних, спрямованих на євроінтеграцію реаліях і суб'єктивними утрудненнями, стереотипним мисленням студентів, традиційними підходами до процесу навчання у виші;

- між типовою системою підготовки студентів та індивідуально-творчим характером виховної діяльності вихователів у дошкільному навчальному закладі;

- між традиційними формами, методами, засобами викладання педагогічних дисциплін та потребою вищого навчального закладу, дошкільного закладу у впровадженні у навчальний процес нових педагогічних технологій, що мають виховуючий, стимулюючий характер з урахуванням змісту розвитку і виховання дитини певної статі.

Таким чином, проблема професійної підготовки студентів до роботи з дітьми дошкільного віку у вищій школі дуже актуальна та першочергова на сьогоднішній день.

Сучасні наукові дослідження переконливо свідчать, що для системи вищої освіти пріоритетом стає підготовка фахівця, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. А орієнтація сучасної вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця

інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах вищих навчальних закладів, оновлення змісту фахової підготовки педагогів, знаходження доцільних засобів, методів та форм його реалізації [6, с. 33].

Для започаткованого дослідження важливим є звернення до дисертаційних досліджень, в яких вирішується проблема підготовки майбутніх вихователів за такими напрямами:

- теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних начальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми (Зданевич Л.);

- підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (Луценко І.);

- підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (Величко Т.);

- професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку (Сайко Н.);

- підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку (Залізняка А.);

- підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок (Петренко С.);

- підготовка майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах (Підлипняк І.).

Актуальною для сьогодні є думка Зданевич Л., яка стверджує, що «сучасна професійна педагогічна освіта майбутнього вихователя передбачає розширення кола його підготовки за рахунок посилення практичного компонента» [3, с. 29]. Одним із найбільш сприйнятливих варіантів такого перетворення авторка вважає процес формування готовності майбутнього вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку. Тим часом педагогічна освіта й раніше не забезпечувала результативності.

Враховуючи недосконалість педагогічної освіти, яка не забезпечує результату професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, зокрема формування широкого кругозору, розвитку інноваційного мислення, професійних умінь і готовності до вирішення практичних психолого-педагогічних та соціально-педагогічних завдань, професія вихователя залишається стабільною, хоча її зміст, умови праці, якісний і кількісний склад змінюються.



На думку дослідниці, вихідною позицією для розробки педагогічних умов професійної підготовки студентів до професійної діяльності є «визначення досліджуваного феномена, що характеризується стійкою внутрішньою мотивацією, володінням знаннями, уміннями і навичками, здатністю до рефлексії і проявом вольових зусиль» [3, с. 209]. Зокрема, умовами підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності виступають: організаційно-педагогічні умови (забезпечення сукупності цілеспрямованого навчально-виховного процесу (заходів впливу), що лежать в основі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності); психолого-педагогічні умови (реалізація сукупності цілеспрямовано сконструйованих взаємозалежних і взаємообумовлених можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища ВНЗ, спрямованих на перетворення конкретних характеристик особистості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу шляхом забезпечення взаємозв'язку всіх напрямів підготовки майбутніх вихователів (теоретичної, методичної, практичної); дидактичні умови (цілеспрямований відбір, конструювання і використання елементів змісту, методів (прийому). А також різноманітні організаційні форми навчання для досягнення дидактичних цілей шляхом розробки і впровадження навчально-методичного забезпечення з розвитку професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ [3, с. 215-216].

Актуальним для професійної підготовки вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників є дослідження Величко Т., яка наголошувала на тому, що професійне становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. Науковець зазначала, що фактором успішності професійної діяльності майбутніх працівників дошкільної освіти є сформованість, цілісність його особистості [1, с. 64].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, Величко Т. виокремила такі педагогічні умови, які сприяють підготовці майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників:

1. Спрямованість навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

2. Активізація засобів ситуативного навчання у процесі підготовки майбутніх вихо-

вателів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

3. Залучення майбутніх вихователів до проектувальної діяльності, що забезпечує свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників [1, с. 84-93].

Таким чином, Величко Т. визначає якість професійної підготовки рівнем готовності студентів до оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, їх особистісним самовдосконаленням, активізацією професійної позиції, вихованням таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо.

У ході дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах Підлипняк І. наголошує на тому, що «професійна підготовка майбутніх вихователів вимагає особистісного розвитку майбутніх педагогів, формування у них умінь педагогічної діагностики, аналізу педагогічних ситуацій; формування проєктивних, організаційських та конструктивних умінь та моделювання педагогічної ситуації» [7, с. 25].

На підставі теоретичних і практичних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів науковцем було обґрунтовано експериментальну модель професійної підготовки майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах з опорою на ідеї особистісно-діяльсного, ресурсного та інтеграційного підходів до педагогічної діяльності студентів.

Для успішної реалізації підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дошкільників Сайко Н. були виділені такі педагогічні умови організації навчально-виховного процесу: дотримання етапів формування практичних умінь і навичок студентів (орієнтувальний, виконавчий, контролюючий); здійснення тісного взаємозв'язку між теоретичними знаннями і практичними уміньми (вправи на розвиток практичних умінь); використання форм і методів роботи, що сприяють формуванню соціально активного педагога у майбутньому (розширення поінформованості студентів, залучення до наукової творчості, використання методів і прийомів активізації діяльності і творчого мислення майбутніх вихователів) [8, с. 63].

У своєму дослідженні «Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок» Петренко С. наголошувала, що сутність професійної підготовки педагога визначається наявністю необхідних теоретико-методичних знань, відповідних умінь



і навичок, професійної спрямованості, сукупністю певних особистісних якостей та здібностей [5, с. 35]. Підготовка фахівців у вищій школі потребує постійного вдосконалення методів і прийомів навчання, надання переваги тим, що спрямовані на розвиток мотиваційної готовності до навчання у вищому навчальному закладі і в майбутньому – до педагогічної праці; пробуджують активність студента в оволодінні основними вміннями і навичками, які визначають професійну майстерність [5, с. 36].

На думку Петренко С., високий професійний рівень педагога залежить не тільки від рівня сформованості знань, умінь та відповідних здібностей, а й від наявності особливої мотиваційно-сислової структури особистості. Тому у процесі навчання студентів у вищому навчальному закладі розвиток пізнавальних мотивів і трансформація їх у професійні мотиви займає провідне місце у підготовці майбутнього фахівця дошкільного виховання.

Професійно-ціннісні орієнтації дослідниця визначає як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб, здійснення життєвих цілей і перспектив у майбутньому. При цьому професія виступає основною цінністю і виконує роль своєрідного орієнтира й регулятора поведінки та діяльності людини. Науковець стверджує: «Якщо професія є для студента особистісно-значущою, цінною, то в нього спостерігається стійкий професійний інтерес, його цілі й ідеали пов'язані з обраною спеціальністю, він намагається якнайкраще оволодіти технологією майбутньої професії, виробляє впевненість у правильності вибору» [5, с. 106].

Значний внесок у вирішення проблеми професійної підготовки вихователів, зокрема в розробку питання підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку, внесло дослідження Залізняка А. На основі узагальнення результатів аналізу теоретичних джерел автором було визначено підготовку майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку як частину цілісного педагогічного процесу у вищій школі, який складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, змістовно-гностичного, процесуально-виконавського, що забезпечують їхню готовність. У контексті започаткованого дослідження готовність майбутнього вихователя до означеної діяльності Залізняка А. розуміє як «складне особистісне утворення, що містить всебічні знання суті морального виховання старшого дошкіль-

ника, характеризується застосуванням необхідних професійно-педагогічних умінь та навичок, включає особистісні якості, що забезпечують високі результати взаємодії вихователів з батьками» [2, с. 8].

Отже, зробивши ґрунтовний аналіз джерельної бази і реального стану досліджуваної проблеми, Залізняка А. виокремила такі педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку:

1) побудова педагогічного процесу із врахуванням результатів педагогічної діагностики готовності студентів дошкільних факультетів;

2) оновлення змісту навчальних дисциплін та використання експериментального спеціалізованого навчального курсу;

3) збагачення досвіду співпраці майбутніх вихователів з батьками з морального виховання старших дошкільників у дошкільному закладі під час педагогічної практики.

Це дало можливість узагальнити та доповнити знання, вміння й навички, а також способи їх реалізації у процесі діяльності; формувати готовності у майбутнього вихователя, за допомогою якої він продуктивно вирішує навчально-виховні завдання [2, с. 13].

Відповідно, готовність вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності Луценко І. розглядає як цілісне особистісне утворення, що є єдністю особистісного і процесуального аспектів діяльності, в якому в оптимальному співвідношенні поєднуються теоретичний і практичний компоненти. Критеріями її оцінювання є сформованість ціннісно-мотиваційної сфери, дитиноцентристської спрямованості, здатності до професійно-мовленнєвого спілкування, володіння теоретичними знаннями, методиками, технологіями розвитку дитини дошкільного віку.

Таким чином, науковець підготовку майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку охарактеризувала як методологічно обґрунтований цілеспрямований процес, який відбувається в межах загальної професійно-педагогічної підготовки за напрямом «Дошкільна освіта» й відбиває її сутнісні характеристики. [4, с. 124].

Узагальнюючи результати дослідження, ми вважаємо доцільним зазначити те, що професійна підготовка студентів базується на основі формування у нього світоглядних позицій, переконань, професійних якостей та творчих здібностей, на практичній підготовці для закріплення теоретичних знань,



умінь і навичок. У зв'язку з цим постає необхідність в удосконаленні та збагаченні змісту підготовки фахівців дошкільної освіти з урахуванням нових реалій сьогодення, запровадженні обов'язкової дошкільної освіти та варіативності освітньо-виховних програм, а також урахування процесу вивчення особистості дитини, її розвитку, створення спеціальних умов для реалізації власних образів «Я – хлопчик/дівчинка» у всіх сферах діяльності.

Висновки. На основі аналізу сучасних наукових досліджень охарактеризовано сучасний стан теорії та практики професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку. Це дозволяє стверджувати, що основні аспекти підготовки студентів дошкільного фаху вивчаються та розробляються у зв'язку з формуванням особистості професіонала дошкільної освіти, готовністю вдосконалення професійних навичок в процесі практичної діяльності, де першоосновою виступає особистість дитини. Розробляються різноманітні методи диференційованого підходу до структури підготовки студентів у виші за напрямом «Дошкільна освіта», удосконалюються форми та методи викладу теоретичного матеріалу, що сприяє готовності ввійти в нову соціальну систему розвитку наукової думки. Професійна підготовка – це процес активного засвоєння студентами знань, умінь і навичок відповідного напрямку, а також це система різноманітних заходів, зорієнтованих на особистісний розвиток студента, де результатом виступає готовність до виконання своїх професійних обов'язків. Проте дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми професійної підготовки студентів напрямку підготовки «Дошкільна освіта». Подальшої розробки потребує питання сутності професійної підготовки майбутніх вихователів до виховання соціальної пове-

дінки дітей дошкільного віку, що становить перспективу подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Величко Т. Д. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Т. Д. Величко. – Одеса – 2014. – 273 с.
2. Залізняк А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Залізняк. – Умань, 2009. – 247 с.
3. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Зданевич. – Житомир, 2014. – 44 с.
4. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку / І. О. Луценко // «Наука і освіта» – 2014. – № 10 – С. 123-127.
5. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. А. Петренко. – К. – 2007. – 293 с.
6. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти / І. Ю. Підлипняк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 44. – С. 23–34.
7. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Ю. Підлипняк. – Умань, 2014. – 240 с.
8. Сайко Н. О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Сайко. – К., 2004. – 259 с.



УДК 159.9:331.451

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗВИЧАЙНИХ ТА ЕКСТРЕМАЛЬНО-НАДЗВИЧАЙНИХ УМОВАХ

Малинівська Л.І., к. пед. н.,
доцент кафедри охорони праці та цивільної безпеки
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано категорійно-понятійний апарат у вітчизняній психолого-педагогічній літературі, підкреслено, що формування правильної соціально-психологічної позиції особи щодо власної безпеки, мотивації її безпечної поведінки у сферах життєдіяльності, а також завчасне засвоєння певних знань та вмінь запобігають можливим ризикам і загрозам здоров'ю та життю.

Ключові слова: екстрим, надзвичайна ситуація, безпека, психологічне забезпечення діяльності.

В статье проанализирован категориально-понятийный аппарат в отечественной психолого-педагогической литературе, подчеркнута, что формирование правильной социально-психологической позиции лица относительно собственной безопасности, мотивации ее безопасного поведения в сферах жизнедеятельности, а также заблаговременное усвоение определенных знаний и умений предотвращают возможные риски и угрозы здоровью и жизни.

Ключевые слова: экстрим, чрезвычайная ситуация, безопасность, психологическое обеспечение деятельности.

Malynivska L.I. ISSUES OF THE DAY OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PROVIDING OF ACTIVITY ARE IN ORDINARY AND EXTREMELY-EMERGENCY TERMS

The article analyzed the categorical-conceptual apparatus in the domestic psychological-pedagogical literature, pointed out that the formation of the proper social and psychological position of the person with respect to his own safety, the motivation of its safe behavior in the spheres of life, as well as advance the assimilation of specific knowledge and skills to prevent possible risks and threats to health and the life.

Key words: extreme, emergency, safety, psychological providing of activity.

Постановка проблеми. Зростання числа екстремальних та надзвичайних ситуацій у нашій країні за останні роки диктує необхідність підготовки фахівців, здатних надавати екстрену психологічну допомогу жертвам подібних трагедій. Крім цього, постійно актуальним залишається питання пошуку рішень проблем, що виникають в галузі підготовки фахівців, чия діяльність націлена на захист держави в цілому та населення України зокрема. Слід відзначити, що вирішення завдань в цьому напрямі, на наш погляд, повинно розпочинатись з наукових робіт в межах психології діяльності в особливих умовах.

У час екологічних катастроф та стихійних лих, радіаційних, ядерних, хімічних та інших небезпек одним з факторів захисту населення від загибелі та виживання людини в екстремальних та надзвичайних умовах є стійкий психофізичний стан, уміння протистояти стресам і зберігати при цьому високу працездатність та організованість.

Практика переконливо доводить, що, не дивлячись на усі попередження і поради ЗМІ, на введення у шкільну програму курсу «Охорона безпеки життя», людина, коли вона попадає в екстремально-надзвичайну ситуацію, виявляється неготовою до

неї, переляканою і через це ще більше безпорадною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняних і закордонних літературних джерел показав, що, попри наявність окремих праць, проблемі функціонування цілісної системи психологічного забезпечення діяльності в екстремальних і надзвичайних умовах приділяється мало уваги.

Слід зазначити, що на сьогодні в Україні за спеціальністю «Психологія діяльності в особливих умовах» працює всього чотири доктори психологічних наук: В. Лефтеров, О. Матеюк, О. Охременко та Є. Потапчук.

Питанням вивчення психологічних особливостей діяльності фахівців у надзвичайних ситуаціях займалися такі науковці, як В. Абабков, М. Перре, Г. Бондар, А. Майборода, Я. Радиш, А. Терент'єва, В. Розов, Б. Смирнов, О. Долгополова, О. Тімченко, Є. Школяр. В працях перелічених дослідників особливу увагу приділено вивченню проблемних питань психологічної стійкості, стресостійкості, негативних психічних станів.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у створенні моделі системи психологічного забезпечення діяльності в екстремальних та надзвичайних ситуаціях.



Виклад основного матеріалу дослідження. Нинішній етап розвитку суспільства вимагає від фундаментальних психологічних знань практичної їхньої реалізації, використання знань, навичок і умінь в різних сферах життєдіяльності особистості. В цьому аспекті психологічна наука і практика має засвідчити свою гуманістичну основу в розвитку суспільства в цілому і конкретно в створенні умов задоволення основних потреб людини, а саме в праці, спілкуванні, самореалізації, пізнанні, відновленні психічних і фізичних можливостей організму. Ефективність діяльності в екстремальних і надзвичайних ситуаціях обумовлюється такими базовими професійно важливими якостями, як адаптивні здібності до стресу і психологічна надійність. Основна мета системи психологічного забезпечення – підтримка й оптимізація адаптивності до стресу як полісистемної властивості інтегральної індивідуальності за допомогою злагодженої системи соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних заходів. Як основні завдання психологічного забезпечення діяльності в екстремальних ситуаціях закономірно розглядати такі: забезпечення адаптації в умовах професійного стресу, забезпечення надійності й безпеки діяльності в екстремальних умовах.

Ключовими проблемами в контексті психологічного забезпечення діяльності в екстремальних ситуаціях є проблема рівня екстремальності умов діяльності; проблема станів людини в таких ситуаціях; проблема методів саморегуляції (корекції, допомоги, психопрофілактики, реабілітації тощо), проблема адаптивних здібностей людини в екстремальних умовах.

Поняття «екстремальна ситуація» охоплює несприятливі для життєдіяльності, граничні, крайні значення таких елементів ситуації, що вимагають мобілізації адаптивних ресурсів людини.

При характеристиці цих ситуацій часто можна зустріти такі визначення: «складні», «тяжкі», «особливі», «емоціогенні», «критичні», «аварійні», «надзвичайні», «стресогенні», «надекстремальні», «гіперстресові» тощо. А йдеться найчастіше про одне – особливості стресорів. Екстремальність розглядається як характеристика впливу на людину стрес-факторів діяльності та її умов. Тут виокремлюються як дуже інтенсивні стрес-впливи, так і слабко інтенсивні (неіснування чи обмежена кількість зовнішніх подразників).

До екстремальних умов належать також температурні, баричні впливи, гіпоксія, гіподинамія, нерегулярність появи стимулу,

монотонність, опрацювання величезних потоків інформації в обмежений час, брак інформації, необхідної для виконання тих чи інших дій, високий темп роботи, дефіцит часу тощо.

Зокрема, В. Лебедев вважає, що звичайні умови відрізняються від екстремальних ситуаціями, у яких під впливом психогенних (тобто таких, що актуалізують психічні й соматичні реакції) факторів сформовані психофізіологічні й соціально-психологічні механізми більше не можуть забезпечувати адекватне відображення і регуляторну людську діяльність. Отже, екстремальна ситуація – це несприятливі для життєдіяльності умови, що вимагають мобілізації адаптивних здібностей людини, недостатній розвиток яких може призвести до посттравматичного стресу, адаптаційного розладу особистості або ж до дезадаптивних, деструктивних форм кризового реагування (алкоголізм, суїцид, наркоманія тощо).

Що стосується поняття «надзвичайна ситуація», то в тлумачних словниках слово «надзвичайний» трактується як «винятковий, дуже великий». Словосполучення «надзвичайна ситуація» визначає небезпечні події чи явища, що призводять до порушення безпеки життєдіяльності.

Надзвичайними ситуаціями називають обставини, що виникають у результаті природних стихійних лих, аварій і катастроф техногенного чи екологічного походження, які викликають різке відхилення від норми життєдіяльності людей, економіки, соціальної чи природної сфери [9]. Внаслідок цього інтенсивність впливу на людину зовнішніх і внутрішніх умов збільшується настільки, що викликає зміни в її стані. Зміни в стані можна розглядати як один з критеріїв екстремальності ситуації. Об'єктивними умовами, що склалися в результаті аварії, небезпечного природного явища, катастрофи, стихійного лиха, терористичного акту, закономірно розглядати як надзвичайні. Різниця між екстремальними і надзвичайними ситуаціями полягає в інтенсивності зовнішнього впливу на людину. Стани людини в екстремальних ситуаціях можуть бути адаптивними (людина може ефективно виконувати свої функції при оптимальному здоров'ї), неадаптивними (тимчасове зниження ефективності соціального й професійного функціонування, погіршення фізичного самопочуття, тимчасова дисфункція деяких психофізіологічних функцій) і дезадаптивними (виконання діяльності стає неможливим, а стан вимагає активного корекційного та реабілітаційного втручання).

Екстремальність деяких видів діяльності вимагає створення злагодженої системи психологічного забезпечення.



Психологічне забезпечення діяльності в екстремальних ситуаціях – це цілісна система, основними рівнями якої є соціально-психологічний, власне психологічний, психофізіологічний.

Засоби та заходи психологічного забезпечення професійної діяльності можуть застосовуватися ще до безпосередньої зустрічі фахівця з реальними умовами діяльності: професійна орієнтація та професійний відбір, психологічна й спеціальна підготовка, конструювання робочого місця та прогнозування факторів, які певним чином впливатимуть на рівень працездатності, тобто створення оптимальних умов для життєдіяльності в реальних умовах виконання завдань за призначенням. Під час підготовки до діяльності в реальних умовах надзвичайних ситуацій комплекс ПЗД включає психологічну діагностику, психологічну допомогу (психокорекцію, реабілітацію), психологічне супроводження професійної діяльності.

З мети та змісту психологічного забезпечення діяльності випливають такі завдання: психологічна діагностика динаміки працездатності фахівців; розробка та вибір нових ефективних методів підтримки й відновлення психічних функцій особи; вивчення специфіки умов професійної діяльності, впливу умов праці на психічний стан та працездатність фахівців; ефективна та безпечна діяльність; подовження професійного довголіття, фізичного та психічного здоров'я.

Психологічне забезпечення призначене для проведення комплексу соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних заходів, спрямованих на підвищення адаптивності до стресу, формування індивідуальної і групової професійної надійності і забезпечення безпеки діяльності в екстремальних умовах.

Принципами психологічного забезпечення діяльності є комплексність, безперервність, адекватність, насиченість, інтенсивність їх застосування.

Етапи психологічного забезпечення діяльності: первинна ланка (до початку професійної діяльності); друга ланка (під час робочих циклів); третя ланка (після закінчення професійної діяльності).

Водночас певні якості особистості, які забезпечують виконання професійних завдань в екстремальних та повсякденних умовах, мають назву «професійно важливі якості особистості».

Таким чином, психологічне забезпечення в екстремальних ситуаціях – це система соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу адаптації в екстремальних умовах, розвиток адаптивних

здібностей до стресу, психопрофілактику професійного стресу, психокорекцію неадаптивних і дезадаптивних станів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, в дослідженні було визначено, що психологічне забезпечення діяльності в екстремальних ситуаціях є цілісною системою соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних заходів, спрямованих на оцінку і прогнозування адаптації, індивідуальної і групової надійності та професійної безпеки з метою оптимального використання індивідуальних адаптивних ресурсів, можливостей і здібностей для підвищення ефективності діяльності, збереження й відновлення психосоматичного здоров'я.

Основними завданнями системи психологічного забезпечення є психологічне забезпечення адаптації, надійності, безпеки і психосоматичного здоров'я в екстремальних умовах діяльності.

Структура системи психологічного забезпечення діяльності в екстремальних умовах включає такі основні підсистеми: професійно-психологічний відбір кадрів для діяльності в екстремальних умовах; психологічне забезпечення професійної адаптації в умовах стресу; психологічна підготовка до діяльності в екстремальних і надзвичайних ситуаціях; психологічний супровід в екстремальних і надзвичайних ситуаціях; психологічна допомога (у тому числі й екстрена) в екстремальних умовах; психологічна реабілітація співробітників після їх участі в діях, пов'язаних з професійним ризиком і небезпекою.

Ключовими проблемами психологічного забезпечення діяльності в екстремальних умовах є проблема інтенсивності стрес-впливу на людину екстремальних умов діяльності; проблема індивідуальної адаптивності до дії стрес-факторів; проблема адаптивних і неадаптивних психічних і психофізіологічних станів, що виникають в екстремальних і надзвичайних ситуаціях; методи психологічної роботи в екстремальних і надзвичайних ситуаціях професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абабков В. Адаптація к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. Абабков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Алещенко В. Морально-психологічне забезпечення військ (сил) в сучасних умовах України / В. Алещенко // Збірник наукових праць КВГІ НАОУ. – 1999. – № 2. – С. 57–63.
3. Основы психологии і педагогіки: [підручник] / [О. Бандурка, В. Тюріна, О. Федоренко]. – Х.: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003. – 334 с.



4. Бодров В. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006 – 528 с.
5. Экстремальна психологія: [підручник] / за заг. ред. О. Тімченка – К.: ТОВ «Август Трейд», 2007. – 502 с.
6. Кокурин А. Психологическое обеспечение экстремальной деятельности / А. Кокурин // Развитие личности. – 2004. – № 4. – С. 190–204.
7. Корольчук М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / М. Корольчук, В. Крайнюк. – К.: Ніка-центр, 2006. – 580 с.
8. Про затвердження інструкції з організації психологічного забезпечення службової діяльності аварійно-рятувальних служб: Наказ МНС від 23 лютого 2004 р. № 89.
9. Педагогічна майстерність учителя: [навч. посіб.] / за ред. В. Гриньової, С. Золотухіної. – Х.: ОВС, 2006. – 240 с.
10. Розов В. Психологічна діагностика адаптивних здібностей до стресу / В. Розов // Практична психологія і соціальна робота. – 2006. – № 11. – С. 12–18.
11. Смирнов Б. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. Смирнов, Е. Долгополова. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 292 с.

УДК 37.017

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ

Миколаєнко А.Є., старший викладач
кафедри технологічної освіти та професійної підготовки
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди

У статті здійснений ретроспективний аналіз стану досліджуваної проблеми патріотичного виховання в науково-педагогічній літературі; виявлені основні підходи до визначення поняття «патріотизм»; визначено, що патріотизм як духовно-моральна цінність завжди виступав пріоритетним завданням функціонування держави, становлення суспільства, розвитку особистості.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, національне виховання, формування патріотизму.

В статье осуществлен ретроспективный анализ состояния исследуемой проблемы патриотического воспитания в научно-педагогической литературе; выявлены основные подходы к определению понятия «патриотизм»; определено, что патриотизм как духовно-нравственная ценность всегда выступал приоритетной задачей функционирования государства, становления общества, развития личности.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, национальное воспитание, формирование патриотизма.

Mykolayenko A.E. THEORETICAL BASIS OF RESEARCH PROBLEMS PATRIOTIC EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN FAMILY AND SCHOOL INTERACTION

In the article the retrospective analysis studied problems of patriotic education in the scientific and educational literature; the basic approach to the definition of “patriotism”; determined that patriotism as spiritual and moral value has always been a priority of state functioning, formation of society, personal development.

Key words: patriotism, patriotic education, national education, formation of patriotism.

Постановка проблеми. Державотворчі процеси, що відбуваються в незалежній Україні протягом останніх десятиліть, зумовлюють необхідність вирішення проблеми виховання національно свідомих громадян, справжніх патріотів, відданих Вітчизні, готових до плідної праці в ім'я рідного народу. Серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що як відповідають нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь,

які розглядатимуть державу (patria) як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін. Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, розповсюдження волонтерської діяльності, міграційні зміни всередині суспільства, ідентифікаційні і реідентифікаційні процеси в особистісному розвитку кожного українця



відбуваються на тлі сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вихованню у дітей і молоді патріотизму надавали першочергового значення такі вчені вітчизняної педагогіки, як Г. Ващенко, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Я. Ряппо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Проблему формування в учнів патріотичних почуттів, розглядали в контексті загального процесу виховання молодого покоління Т. Бондаренко, В. Борисов, О. Вишневський, Т. Гавлітіна, О. Коркишко, В. Кузь, Р. Петронговський, Ю. Руденко, М. Сметанський, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Стьопіна, К. Чорна. До робіт, що торкаються психологічних аспектів етносвідомості, належать праці І. Беха, Й. Боришевського, О. Киричука, С. Тагліна, О. Хрущ. У науковій літературі (Л. Бойко, В. Вершинін, О. Докукіна, В. Зікратов, О. Кіян, А. Кочетова, Т. Кравченко, А. Свиридов, Н. Толстоухова, І. Хоменко, О. Хромова) сформульована ідея про важливість організації гармонійної взаємодії сім'ї і школи як дієвого чинника виховання дитини, покликаної сприяти її успішній життєдіяльності в сучасній Україні.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб ретроспективно проаналізувати та теоретично обґрунтувати сутність, структуру й особливості патріотизму старшокласників у взаємодії сім'ї та школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У розвитку патріотизму сучасних старшокласників враховуються соціальна реальність, тобто те, що Україна є поліетнічною державою і що сучасне формування єдиної політичної нації, громадянського суспільства пов'язане як з українським національним відродженням, так і з розвитком культурного розмаїття етнічних меншин. Тому важливим завданням стає оволодіння молоддю цінностями не лише національної, але й світової культури, тобто формування у них здатності до аналізу про взаємозв'язок, взаємовпливи різних культур, усвідомлення місця рідної культури і її цінностей у контексті культури світових спільнот. Сучасне формування патріотизму, зокрема й старшокласників, здійснюється в умовах національного виховання, яке розуміють як «формування гармонійної розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими й ду-

ховними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативою» [3].

Патріотизм як духовно-моральна цінність завжди виступав пріоритетним завданням функціонування держави, становлення суспільства, розвитку особистості. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема виховання у юних громадян патріотизму як почуття належності до країни, українського народу, гордості за державу, відповідальності за її долю. Водночас постала потреба осмислити проблему патріотизму в умовах сучасних соціокультурних трансформацій і викликів.

Метою патріотичного виховання на сучасному етапі є становлення громадянина-патріота, готового самовіддано розбудувати Україну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти громадянському миру й злагоді в суспільстві.

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді визначено, що «в основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства та української політичної нації. Важливу роль у просвітницькій діяльності посідає відновлення історичної пам'яті про тривалі державницькі традиції України про тривалі державницькі традиції України. Серед них Київська Русь, Велике князівство Литовське, Військо Запорозьке, Гетьманщина, Українська Народна Республіка, Гетьманат Павла Скоропадського, Західноукраїнська Народна Республіка, Карпатська Україна та інші українські визвольні проекти. На особливу увагу заслуговує формування української політичної культури в часи Речі Посполитої та Австро-Угорщини, нове осмислення ролі Кримського Ханату як держави кримськотатарського народу з тривалим воєнним протистоянням і плідною військовою та культурною співпрацею» [6].

Патріотичне виховання – складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

Водночас національно-патріотичне виховання не повинно прищеплювати ідеї



культурного імперіалізму, тобто способу споглядання світу лише очима власної культури, і виходить з ідеї об'єднання різних народів, національних та етнічних груп, які проживають на території України, довкола ідеї української державності, українського громадянства, що виступають загальними надбаннями, забезпечують їхній всебічний соціальний та культурний розвиток. Українська держава заперечує будь-які форми дискримінації, підтримуючи всі мови і культури, що зазнали такої дискримінації в часи колоніальної залежності України.

Аналіз історичної, філософської, педагогічної літератури свідчить про те, що проблема патріотичного виховання молоді завжди посідала провідне місце. Так, огляд літературних джерел та наукових матеріалів свідчить про те, що першооснови патріотизму були закладені ще в народній педагогіці, а саме в легендах, казках, міфах, літописах, народних піснях, думах, повчаннях, прислів'ях, приказках тощо. В процесі аналізу історичних фактів важливо виявити все позитивне, що вже виправдало себе, і використати його у сьогоденні. Тому для нашого дослідження було важливим відстежити процес змістовного наповнення патріотичних якостей особистості в історії національної освіти та педагогічної думки в Україні в період стародавніх часів, Київської Русі, козацтва та періодів боротьби за українське національне відродження, радянської державності, незалежної української держави.

Історично поняття патріотизму формуються вже в стародавньому світі як любов до рідної землі, мови, традицій [4]. Вже в епоху родового суспільства в слов'янських народів виховання підростаючих поколінь відбувалося в «будинках молоді», де досвідчені старці передавали вихованцям моральні норми, досвід і традиції роду. Виховання дітей у дохристиянський період здійснювалось відповідно до об'єктивної необхідності успадкування підростаючим поколінням набутого попередніми поколіннями суспільно-історичного досвіду завдяки народним традиціям.

Період Київської Русі (X – XIII ст.) посідає особливе місце в історії східних слов'ян. Головною метою народної педагогіки цього періоду було возвеличення простої людини – патріота рідної землі. Високим досягненням педагогічної думки Київської Русі є «Повчання» дітям В. Мономаха. Значну увагу він приділив формуванню в молоді почуття любові до Батьківщини і готовності захищати її від ворогів [9]. Головними орієнтирами у патріотичному вихованні дітей були герої народного епосу – захисники рідної землі, героїчні традиції народу, мрії

про єдність слов'янських народів, а також дотримання молоддю прийнятих в суспільстві моральних норм.

У період українського козацтва виховання було зорієнтовано на формування свідомого патріота з національною гордістю, моральною гідністю, розумного, освіченого, мужнього козака, відданого рідній землі, народу, Батьківщині [7]. Патріотизм став могутньою силою, рушієм діяльності українських козаків. Керуючись патріотичними почуттями, честь і славу України примножували такі козацькі гетьмани, кошові отамани, полководці, як О. Дашкевич, Д. Байда-Вишневецький, С. Наливайко, П. Сагайдачний, Б. Хмельницький, І. Виговський, С. Кішка, П. Дорошенко, І. Мазепа, І. Сірко [1]. Педагогічна діяльність за часів Запорозької Січі була спрямована на виховання у молоді почуття любові до свого народу, готовності віддати життя за волю України. Велика заслуга козацької духовності полягає в тому, що родинні цінності в ній вважалися за найважливіші і набували загальнонаціонального характеру.

З історичних джерел відомо, що у другій половині XVI – першій половині XVII ст. на території України посилюється національний, соціальний та ідеологічний гніт. Особлива роль у розвитку освіти і культури на Україні першої половини XVII ст. належить Києво-братській колегії, де багато уваги приділялося патріотичному вихованню учнів. Братство прагнуло протистояти поширенню католицизму, тому влаштувало школу з метою, «чтобы наши русскія, православныя дѣти не пили изъ чуждаго источника» [8]. Українська школа виховала багато борців за волю України, видатних письменників-полемістів, передових педагогів свого часу: П. Гулака-Артемівського, Ю. Дрогобича, П. Русина, С. Оріховського, Ф. Прокоповича. До головних чеснот педагога відносили мужність, талант, славу, активну діяльність, спрямовану на досягнення високих цілей: блага рідного краю, його захисту, піклування про розвиток освіти, культури свого народу, захисту віри предків.

Дотримуючись прогресивних педагогічних поглядів, П. Білецький-Носенко, І. Вагилевич, О. Духнович, В. Капніст, І. Котляревський, І. Орлай, відстоювали принцип народності у вихованні дітей. Просвітителі значну увагу приділяли вихованню патріотичних почуттів та дружби дітей різних національностей. Так, В. Капніст називав патріотизм і гуманізм метою виховання. Педагог-гуманіст І. Котляревський метою виховання вважав підготовку громадян, корисних Батьківщині й народу, освічених патріотів, борців проти кріпацтва [1].



Із середини XIX ст. виникають гуртки, об'єднання, товариства, сповнені прагнення поширювати освіту серед народу, пробуджувати його національну самосвідомість. Представники громад (В. Антонович, М. Драгоманов, М. Лисенко, І. Нечуй-Левицький, О. Русов, М. Старицький, П. Чубинський), вважали, що засвоєння історії, культури відбувається з раннього дитинства. Саме тому в цьому процесі вирішальна роль відводиться сім'ї як головному соціальному інституту, бо саме в сім'ї здійснюється передача народних цінностей від одного покоління до іншого, тим самим забезпечується культурна спадковість [8].

Кінець XIX – початок XX ст. характеризується активним націоналістичним рухом у Закарпатті. Основна увага у громадянському вихованні цього періоду зосереджувалася на формуванні патріота-державника, якому притаманний національний та державницький патріотизм [2]. Вони вважали, що патріотизм – це інтегральна якість, що репрезентує собою сукупність обов'язків та служить консолідуючою силою всього народу.

Розглядаючи питання освіти і педагогічної думки початку XX ст., С. Русова переконувала в тому, що рідна національна школа – це перша політична і соціально-педагогічна вимога кожного народу, «який скидає з себе ланцюги, скидає ту кригу байдужості, якою було окуто його серце за часів утисків і пригноблення його вільної думки, його національної свідомості» [1]. Міцнішою нацією виявляється та, яка використовує у вихованні глибокі національні скарби. С. Русова вважала, що обов'язок людини не шукати захисту в світі, а виконувати свій громадянський обов'язок на рідній землі.

З 1912 року в Україні починають діяти молодіжні об'єднання «Січ», «Сокіл», «Пласт». Молодіжні організації намагались сформувати новий тип українця з притаманною йому фізичною досконалістю, витривалістю, високою моральністю, з розвиненим почуттям патріотизму і громадянської свідомості. За Генерального секретарства освіти було розроблено Проект концепції національного виховання, мета якої полягала у вихованні дітей у повазі до нового устрою України. Прогресивним напрямом в реалізації програми національного виховання було відродження національних традицій і звичаїв [1].

У радянські часи виховання патріотичних якостей підпорядковувалось потребам однієї комуністичної партії, де людина виступала не господарем своєї землі, а «гвинтиком», який легко замінити іншим. Нормативні документи цього періоду свідчать про те, що в цей час патріотизм роз-

глядався як готовність дітей, молоді та дорослих віддавати всі сили на розв'язання задач, що висувала влада. Результат виховання вбачався у безумовній відданості особистості інтересам партії [1]. Такі думки пронизували твори більшості педагогів цього періоду. Радянська педагогіка вимушена була знаходити в марксизмі-ленінізмі методологічну та загальнотеоретичну основу для розв'язання всіх проблем навчання, виховання і розвитку. Проте такі діячі, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, намагались відстоювати більш незалежну від тогочасної ідеології позицію патріотичного виховання.

В. Сухомлинський вважав, що виховання патріотичної свідомості, почуттів і переконань нерозривно пов'язане з розумовим, моральним, трудовим, ідейно-світоглядним, естетичним, емоційним становленням особистості. «Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, узнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується. Патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки і справи дуже складно пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею» [10].

Звідси, на його думку, витікає важлива проблема критеріїв патріотичного вихованості: особливо сильно і яскраво патріотичні почуття і переконання виражаються в силі духу, у людській волі тоді, коли Батьківщина в небезпеці, в годину найтяжчих випробувань. Проте В. Сухомлинський наголошував на тому, що самі по собі слова дитини, підлітка, юнака про те, як він любить Батьківщину і готовий жертвувати заради неї, не завжди є справжнім критерієм патріотичного вихованості; мудрість вихователя полягає в тому, щоб ці слова вихованці не вимовляли безпристрасно і бездумно. Враховуючи це, він вважав, що абсолютно неприпустимо організовувати конкурси «Хто краще скаже (напише) про свої почуття любові до Батьківщини». «Немислима справа – вчити говорити про любов замість того, щоб учити любити. Взагалі треба особливо суворо і вимогливо торкатися понять і слів Вітчизна, доблесть, героїзм, подвиг, так само як і змісту тієї діяльності, яка вкладається у ці поняття і слова» [10].

Отже, педагогічна спадщина В. Сухомлинського, зокрема в царині національно-патріотичного виховання, має надзвичайно важливе значення в наш час.

Українська просвітницька спадщина знаходить своє відображення і в дослідженнях сучасних науковців, які сходяться на дум-



ці, що патріотизм виявляється перш за все в любові до Батьківщини, а патріотичне виховання є одними з важливих напрямів національного виховання. З патріотизмом органічно поєднується з національною самосвідомістю громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації і включає особисту ідентифікацію зі своєю нацією, віру в її духовні сили та майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією. Розуміння патріотичного виховання як складової національного виховання передбачає виокремлення із загальної стратегії мети та завдань патріотичного виховання. Аналіз різних підходів науковців до визначення поняття патріотизму дав змогу виокремити такі аспекти цього явища:

1) патріотизм як почуття: ставлення до Батьківщини, народу, суспільства, моральне почуття, обумовлене світоглядом людини, її приналежністю до етнічної спільноти;

2) патріотизм як один із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності;

3) патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу;

4) патріотизм як безпосередній прояв любові до Батьківщини у вчинках людей, діяльнісна самореалізація на благо Вітчизни.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз сучасних поглядів науковців дає підстави констатувати, що існує достатня кількість досліджень з патріотичного виховання школярів, з одного боку, а з іншого – що наявні істотні проблеми, які склалися в цій сфері. В сучасних умовах готовність і здатність держави проводити політику в напрямі патріотичного виховання громадян залежить від ставлення до ряду актуальних питань: визначення смислових концепцій національної ідеї як частини загальнонаціональної ідеології; науково-педагогічні проблеми, а саме формування і розвиток

систем патріотичного виховання в освітніх установах, вдосконалення змісту та методики патріотично зорієнтованого виховного та освітнього процесів, оптимізація структури та управління соціально-педагогічним простором патріотичного виховання; формування патріотичних ціннісних орієнтацій і їхньої основи – ідеалів у дітей та молоді; зміст та методи діагностики патріотичного виховання, його критерії та показники; місце та роль сім'ї в патріотичному вихованні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л. Історія педагогіки України: [підручник для вищих педагогічних навчальних закладів] / Л. Артемова. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
2. Бенца О. Громадянське виховання сучасної молоді в спадщині діячів освіти Закарпаття (1919–1939 роки) / О. Бенца. – Дрогобич: Коло, 2004. – 232 с.
3. Бех І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна // Шкільний світ. – 2007. – № 13. – С. 2–12.
4. Журецький Я. Взаємодія сім'ї і школи у прилученні учнівської молоді до української національної культури (на матеріалах Південного регіону України): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Я. Журецький. – К., 1998. – 182 с.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагог. газета. – 2000. – № 6 (72). – С. 6.
6. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді: Додаток до Наказу Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2015 року № 64.
7. Мосіяшенко В. Українська етнопедагогіка: [навчальний посібник] / В. Мосіяшенко. – 2-ге вид. – Суми: ВТД «Універ.книга», 2008. – 176 с.
8. Радул О. Історія педагогіки України Х – XVII ст.: Персоналії / О. Радул. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2005 – 238 с.
9. Ричка В. За літописним рядком: історичні оповіді про Київську Русь / В. Ричка. – К.: Радянська школа, 1991. – 206 с.
10. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. / В. Сухомлинський; за ред. В. Ковальчук. – К.: Радянська школа, 1976–. – Т. 1.: Проблема виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – 1976. – 654 с.



УДК 371.037

ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ОБЩЕГО УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ И СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Насирова Г.Н., докторант кафедры педагогики
Азербайджанский государственный педагогический университет

Внеклассная работа по физическому воспитанию представляет собой систему организованных занятий физическими упражнениями, проводимых школой во внеурочное время. Внеклассные занятия предоставляют большие возможности для развития у учащихся самостоятельности и индивидуальных способностей, формирует у старшеклассников духовные потребности, приучает ценить свободное время как истинное богатство общества и личности, удовлетворяет интересы в занятиях физическими упражнениями, развивает активность.

Ключевые слова: внеклассная работа, педагогический процесс, досуг, кружок, физическое воспитание, образовательные мероприятия, методы.

Позакласна робота з фізичного виховання є системою організованих занять фізичними вправами, що проводяться школою в позаурочний час. Позакласні заняття надають великі можливості для розвитку в учнів самостійності та індивідуальних здібностей, формує у старшокласників духовні потреби, привчає цінувати вільний час як справжнє багатство суспільства й особистості, задовольняє інтереси в заняттях фізичними вправами, розвиває активність.

Ключові слова: позакласна робота, педагогічний процес, дозвілля, гурток, фізичне виховання, освітні заходи, методи.

Nasirova G.N. EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR PHYSICAL EDUCATION AS A MEANS OF INCREASING THE GENERAL LEVEL OF HEALTH AND SENIOR SPORTS SKILL

Out-of-class work on physical training represents system of the organized courses of physical exercises which are carried out by school after hours. Extra-curricular courses represent the great opportunities for development of independence and individual abilities of pupils, form spiritual needs at seniors, accustom to appreciate free time as true value of society and the personality, satisfy interests in physical exercises, develop activity.

Key words: class work, pedagogical process, leisure, circle, physical education, educational activities, method.

Постановка проблемы. Выпускники общеобразовательных школ, которые будут трудиться в XXI веке, должны уметь адаптироваться к динамично изменяющимся условиям жизни, к профессиональной деятельности, самостоятельно анализировать проблемы, творчески мыслить и действовать, учиться сохранять и укреплять свое здоровье.

Механизм реализации системы непрерывного физического воспитания предполагает сочетание уроков физической культуры с внеклассными его формами, различными оздоровительными мероприятиями в системе дополнительного образования. Показано, что главным показателем эффективности деятельности преподавателя по физическому воспитанию должно стать не столько выполнение нормативов, сколько влияние его занятий на познавательную сферу, физическое развитие, адаптивные возможности, формирование устойчивой мотивации, готовности к занятиям физической культурой каждого школьника.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы физического развития детей и подростков в школьные годы

являются особой сферой методики и педагогики образования. Эта проблема всегда была в центре внимания общественных организаций и социальных институтов. Вместе с тем каждый новый исторический период предъявляет к физическому воспитанию школьников новые требования. Дефицит движения, скученность городской жизни, искусственная еда, экологические проблемы непосредственно отражаются на здоровье детей. Потому вопросы совершенствования физической подготовки детей, в том числе во внеклассное время, находятся в центре внимания многих исследователей как в постсоветском пространстве, так и в странах Запада, других регионах мира. Литературу по физическому воспитанию можно разделить на несколько разделов: общие проблемы физиологии и психологии физического воспитания, вопросы методики и дидактики обучения физическим движениям и действиям, вопросы физкультуры и спорта и т. д. В статье приведены мысли Г.П. Лесковой, Н.А. Ноткиной, Б.С. Кулиева и др. Однако с точки зрения организации внеклассной работы по физической культуре указанная про-



блема в условиях азербайджанской школы еще требует своего решения.

Постановка задания. Целью статьи является изучение особенностей внешкольной работы по организации физического воспитания старшеклассников на материалах исследований, проведенных в школах и лицеях г. Баку в 2015–2016 годах.

Методология исследования заключалась в наблюдении, сборе материалов по методике обучения, анализе школьных курикулов по физическому воспитанию в старших классах, а также обобщении конкретной работы в указанном направлении рядом школ и лицеев.

Изложение основного материала исследования. Особенно большое значение приобретает физическое воспитание в настоящее время – в век научно-технической революции, когда бурное наступление техники на природу и изменения, вносимые научно-техническим прогрессом в жизнь школьников и в характер их труда, оказывают значительное воздействие на физическое состояние старшеклассников. Прежде всего это проявляется в увеличении нагрузки на мозг и интеллектуальные силы ученика, которому приходится усваивать постоянно возрастающий объем информации, необходимый для получения более высокого уровня общеобразовательной подготовки. Наблюдается заметное снижение двигательной активности у старшеклассников, причинами которого служат увеличение учебной нагрузки, уменьшение физических нагрузок, использование средств транспорта при передвижении даже на недалекие расстояния. Значение хорошей физической подготовки и большой физической выносливости в век машинной техники и автоматов не только не ослабевает, но и все более усиливается, и поэтому вопросам физического воспитания в школах должно уделяться значительно больше внимания.

Внеклассная работа по физическому воспитанию представляет собой систему организованных занятий физическими упражнениями, проводимых школой во внеурочное время. Главная цель этой внеклассной работы – повышение общего уровня здоровья, повышение спортивного мастерства школьников.

Организация внеклассной работы по воспитанию физической культуры старшеклассников направлена на решение таких задач.

1) Содействие правильному физическому развитию школьников, повышение их работоспособности, закаливание, охрана здоровья.

2) Развитие основных двигательных качеств, способность старшеклассников к разносторонней двигательной деятельности обеспечивается гармоничным развитием всех физических качеств: силы, выносливости, гибкости, ловкости и быстроты. Особенно следует сказать о выносливости. Приучая старшеклассников преодолевать неуверенность, страх, усталость, болевые ощущения, мы воспитываем у них не только физические, но и моральные качества.

3) Формирование жизненно важных двигательных умений и навыков. Двигательная деятельность успешно осуществляется лишь тогда, когда ученик владеет специальными знаниями, умениями и навыками. Опираясь на двигательные представления и знания, старшеклассник получает возможность управлять своими действиями в разнообразных условиях. Двигательные умения формируются в процессе выполнения определенных движений. Среди них есть естественные двигательные действия (ходьба, бег, прыжки, плавание и т. д.) и двигательные действия, которые редко встречаются в жизни, но имеют развивающее и воспитывающее значение (упражнения на гимнастических снарядах, акробатика и т. п.).

4) Воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физической культурой. В основе здорового образа жизни лежит постоянная внутренняя готовность ученика к физическому самосовершенствованию. Она является результатом регулярных занятий физическими упражнениями. Интерес и удовольствие, получаемые в процессе физических упражнений, постепенно переходят в привычку систематически заниматься ими, которая затем превращается в устойчивую потребность, сохраняемую на долгие годы.

5) Приобретение необходимого минимума знаний в области гигиены и медицины, физической культуры и спорта. Школьники должны получить четкое представление о режиме дня и личной гигиене, о значении физической культуры и спорта для укрепления здоровья и поддержания высокой работоспособности, о гигиенических правилах занятий физическими упражнениями, о двигательном режиме и природных факторах закаливания, об основных приемах самоконтроля, о вреде курения и алкоголя и т. п.

Точные выполнения режима дня воспитывают у ученика такие ценные качества, как дисциплинированность, аккуратность и организованность. Режим дня как бы объединяет различные средства физического воспитания и регулирует их правильное использование.



Для занятий физическими упражнениями необходимо обеспечить ряд других гигиенических условий. Помещения, где проводятся внеклассные занятия, физкультурные выступления и спортивные соревнования, должны содержаться в чистоте, в них поддерживается необходимая температура (15–17 градусов) и обеспечивается непрерывное поступление свежего воздуха.

Применяемые снаряды, инвентарь и оборудование по размеру, весу и устройству должны строго соответствовать возрасту и полу занимающихся. Специальная одежда для занятий физическими упражнениями улучшает условия для их выполнения.

Успех в физическом воспитании учащихся может быть достигнут лишь благодаря дружной работе всего педагогического коллектива школы. Ответственность за правильную постановку внеклассной работы со старшеклассниками в школе несет заместитель директора по воспитательной части. Практическую работу с учащимися проводят учителя по физическому воспитанию. Они должны в соответствии с учебным планом проводить внеклассную физкультурно-массовую и спортивную работу учащимися.

Внеклассная работа по физическому воспитанию состоит из двух основных разделов, различаемых по признаку преимущественной направленности их содержания.

1) Физкультурно-оздоровительная работа. Она включает в себя массовые соревнования, спортивные праздники, а также физкультурные мероприятия в режиме учебного дня. В лицее имени З.А. Алиевой в городе Баку в течение учебного года проводятся пять спортивных праздников: туристический слёт, кубок «Успех», турнир по баскетболу, «День защитника Отечества», «День защиты детей» и десять соревнований на первенство школы.

Для проведения мероприятий обязательно указываются цели и задачи, время и место проведения, программа, судейство и награждение участников состязания. Положение вывешивается на доске объявлений. Все спортивные праздники обязательно включают в себя торжественное поднятие флага под гимн Азербайджана, показательные выступления, выступление выпускников школы, гостей праздника. Открывает праздник директор школы. В заключение праздника проходят торжественное награждение победителей и дискотека для участников торжества.

2) Работа спортивной направленности. Это занятия в спортивных секциях и соревнования по видам спорта. При общей подчинённости задачам всестороннего развития учащихся этот раздел внеклассной

работы направлен на совершенствование отдельных сторон двигательной подготовленности занимающихся. В его содержании значительное место занимают средства и методы, характерные для специализированных занятий спортом. В указанном лицее работают такие секции:

- ОФП-направление (спортивные игры);
- легкая атлетика;
- ритмическая гимнастика.

В этих секциях занимается 40% учащихся школы.

В конце августа составляется расписание работы секций, которое утверждается директором школы. С учащимися, которые приходят в секции, работают педагоги с высокой квалификацией. Ребята принимают участие в различных районных и городских соревнованиях.

В физическом воспитании старшеклассников в лицее игры занимают особое место. Регулярное проведение игр способствует воспитанию у старшеклассников основных двигательных навыков, улучшает деятельность их организма и укрепляет здоровье.

Игры отличаются большой эмоциональностью, поскольку в них всегда имеются широкие возможности для проявления личных качеств, инициативы. Игры доставляют удовольствие, создают хорошее настроение, содействуют укреплению дружбы, взаимопомощи.

Играя, ученики познают значение честного и добросовестного выполнения правил игры, что имеет большое значение не только для отдельного игрока, но и для команды или коллектива в целом. Здесь познается необходимость дружных, совместных усилий для достижения общих целей, что способствует воспитанию у старшеклассников чувства коллективизма и товарищества.

От общего состояния здоровья и физических сил во многом зависят память, внимательность, усидчивость. Поэтому укрепление здоровья и предупреждение болезней являются главным условием общего интеллектуального развития и повышения интенсивности умственного труда.

Физическое воспитание неразрывно связано с эстетическим. Красота здорового тела, грациозных и ловких движений всегда служила источником вдохновения молодых людей. Без выносливости, гибкости и ловкости, которые даются физическим воспитанием, у старшеклассников нет должной работоспособности, нет стремления к активной деятельности, медленнее вырабатываются специальные трудовые навыки.

Физическое воспитание облегчает учащимся выполнение трудовых операций и



процессов, так как приучает их к большей точности и направленности движений, соразмерности их силы с целью, помогает нахождению более экономных и рациональных приемов. Физическое воспитание вносит свой вклад и в нравственное воспитание: для совершенствования нравственных поступков, волевых действий, для проявления моральной стойкости и выносливости очень часто нужны физические силы, физическая выносливость и закалка. Школа должна всему этому научить учащихся.

Не меньшее значение имеет вклад школьного физического образования в развитие личности молодых людей, формирование их мировоззрения и жизненной позиции, морального облика, интеллектуальной и эстетической культуры, волевой устремленности.

Внеклассные занятия дают наибольшие возможности для развития у учащихся самостоятельности и индивидуальных способностей, формируют у старшеклассников духовные потребности, приучают ценить свободное время как истинное богатство общества и личности, удовлетворяют интересы в занятиях физическими упражнениями, развивают активность занимающихся.

В Азербайджане проведены масштабные строительство и реконструкция более 100 новых современных спортивных объектов: физкультурно-оздоровительные и олимпийские комплексы, ледовые арены, бассейны, многофункциональные спортивные залы.

В азербайджанских школах особое внимание уделяется спортивным занятиям и на уроках, и во внеклассных мероприятиях.

В июне 2015 года в столице Азербайджана, в городе Баку, были проведены первые в истории Европейские Игры. Более шести тысяч спортсменов со всех концов Европы представляли свои страны в ходе 17 дней соревнований. Азербайджан занял второе место в медальном зачёте. Наша сборная удостоилась 21 золотой, 15 серебряных, 20 бронзовых медалей (всего 56) и отстала только от России.

Выводы из проведённого исследования. Активное участие старшеклассников во внешкольных занятиях физической подготовкой можно обеспечить за счет формирования у них мотивации, заинтере-

ресованности в участии в различных соревнованиях и конкурсах. Кроме того, эта работа должна быть непосредственным продолжением школьных уроков по физическому воспитанию. Имеет значение также обеспечение каждого региона, района, квартала спортивными секциями, сооружениями, стадионами и т. д. Для того, чтобы сформировать активное отношение детей к данному виду занятий, следует их заинтересовать в участии в различных спортивных мероприятиях не только в качестве зрителя, но и как участника. Для этого должны хорошо поработать школьные учителя и все заинтересованные лица.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арагофская Э.И. Физиология и физкультура / Э.И. Арагофская, В.Д. Резанова. – М.: Просвещение, 1968. – 215 с.
2. Вавилова Е.Н. Учите прыгать, бегать, лазить, метать / Е.Н. Вавилова. – М.: Просвещение, 1983 – 174 с.
3. Веселая З.А. Игра принимает всех / З.А. Веселая. – Минск: Полымя, 1985 – 58 с.
4. Гришин В.Т. Игры с мячом и ракеткой / В.Т. Гришин. – М.: Просвещение, 1982. – 112 с.
5. Губерт К.Д. Гимнастика и массаж в школьном возрасте: [пособие для учителя] / К.Д. Губерт, М.Г. Рысс. – М.: Просвещение, 1981 – 230 с.
6. Гуссмов А.Х. Физкультурно-оздоровительная группа / А.Х. Гуссмов. – М.: Фис, 1987 – 190 с.
7. Ермак А.А. Организация физкультурного досуга / А.А. Ермак. – М.: Просвещение, 1978 – 130 с.
8. Иванов С.М. Врачебный контроль и лечебная физкультура / С.М. Иванов. – М.: Мед., 1976 – 102 с.
9. Кенеман А.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного и школьного возраста / А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева. – М.: Просвещение, 1985 – 201 с.
10. Коларева З.И. Физиология высшей нервной деятельности ребенка / З.И. Коларева. – М., 1968 – 130 с.
11. Лайзане С.П. Физическая культура для малышей / С.П. Лайзане. – М.: Фис, 1978 – 118 с.
12. Лескова Г.П. Влияние физкультминутки на физическое состояние и умственную работоспособность детей / Г.П. Лескова, Н.А. Ноткина. – М.: Фис, 1983 – 120 с.
13. Кулиев Б.С. Влияние усвоения теоретических сведений по физическому воспитанию на формирование личности учащихся (на материалах нач. классов азерб. школ): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Б.С. Кулиев. – Баку, 1978. – 36 с.



УДК 37.016:172:33

МЕТОД ПРОЕКТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Сікалюк А.І., к. пед. н.,
викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Чернігівський національний технологічний університет

У статті порушена проблема формування соціально-етичних основ професійної діяльності майбутніх менеджерів-економістів. Теоретично обґрунтована доцільність використання методу проектування у соціально-виховному процесі вищої школи. Проаналізована структурно-логічна модель поетапного педагогічного впливу на процес формування соціально-етичних цінностей майбутнього менеджера у соціально-виховній діяльності.

Ключові слова: метод проектування, соціально-етичні основи, соціально-етичні цінності, менеджер-економіст, професійна діяльність.

В статье поднята проблема формирования социально-этических основ профессиональной деятельности будущих менеджеров-экономистов. Теоретически обоснована целесообразность использования метода проектирования в социально-воспитательном процессе высшей школы. Проанализирована структурно-логическая модель поэтапного педагогического влияния на процесс формирования социально-этических ценностей будущего менеджера в социально-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: метод проектирования, социально-этические основы, социально-этические ценности, менеджер-экономист, профессиональная деятельность.

Sikaliuk A.I. PROJECT METHOD IN THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIO-ETHICAL GROUNDS OF FUTURE MANAGERS-ECONOMISTS' PROFESSIONAL ACTIVITY

The article raises the problem of formation of socio-ethical grounds of future managers-economists' professional activity. The appropriateness of using the project method in the socio-educational process of higher school has been proved theoretically. The structure-logical model of the gradual pedagogical influence on the formation of future manager's socio-ethical values in the socio-educational activity has been analyzed.

Key words: project method, socio-ethical grounds, socio-ethical values, manager-economist, professional activity.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування соціально-етичних основ професійної (управлінської) діяльності майбутніх менеджерів-економістів зумовлена їх віковими особливостями, наявністю умов для закладання підґрунтя соціально-етичної поведінки у зв'язку з активним формуванням особистісних установок, стереотипів поведінки, світогляду, що надає можливість формувати загальнолюдські та професійні цінності. Адже сучасні соціально-економічні умови вимагають підвищення рівня соціально-етичної культури фахівців економічних спеціальностей, зокрема менеджерів-економістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування соціально-етичних основ професійної діяльності майбутніх фахівців у теоретичному аспекті посідає чільне місце у науковому доробку зарубіжних та вітчизняних учених. Зокрема, визначені теоретичні засади соціально-етичних цінностей у працях М. Гавриленко, В. Скуратівського, Т. Щириці та ін.; зв'язок ідеї формування професіоналізму на засадах соціально-етичних цінностей

простежується в працях І. Зязюна, А. Капської, В. Кравцової та ін.; загальнолюдський зміст моральності як комплексне відображення етики в психолого-педагогічному аспекті розкривається у педагогічних концепціях П. Бабочкина, Е. Гуськової, К.-Х. Дікоппа, А. Маслоу та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності використання методу проектування в процесі формування соціально-етичних основ професійної діяльності студента-менеджера економічної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найважливішою функцією нинішньої освітньої системи вищої школи є відтворення уявлення про виховання студентської молоді як про постійну функцію суспільства, яка реалізується на соціетарному рівні, що відображено як у Законі України «Про вищу освіту», у Конституції України, так і в Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод [6; 7; 8], що сприяє реалізації освітньо-виховної по-



літики нашої держави стосовно соціального становлення молодого покоління.

У свою чергу, інституційний рівень забезпечує реалізацію виховних цілей і завдань в умовах конкретних соціальних інститутів, організацій і установ, що їх спеціально створюють для цього. Це другий рівень.

Третій, соціально-психологічний, рівень зумовлює виховання в умовах окремих соціальних груп, асоціацій, корпорацій, колективів.

Четвертий, міжособистісний, рівень визначає специфіку виховання як практику взаємодії, взаємовпливу, сприяє індивідуалізації соціально-виховного процесу.

П'ятий, інтерперсональний, рівень, власне кажучи, є процесом самовиховання, що особистість здійснює як виховний вплив на саму себе в різних життєвих обставинах, у ситуаціях вибору, у процесі виконання професійних завдань, у період самостійної роботи чи самостійного прийняття рішення.

Реалізація виховних завдань на різних рівнях, безперечно, забезпечує виховання духовної еліти завдяки створенню необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення та соціальної й етичної культури (включення до різних видів науково-дослідної, професійно-орієнтованої, соціально-захисної, культурно-просвітницької діяльності), збагачення соціального досвіду шляхом включення їх у соціально значущу діяльність.

З огляду на здійснений аналіз наукових напрацювань стосовно соціально-етичних цінностей [9; 10; 13; 14; 15] в період життєдіяльності студентів у вищій школі можна визначити домінуючі фактори, які обумовлюють соціальну зрілість особистості в умовах соціально-виховної діяльності. Першим серед них слід назвати комплекс знань етики, норм і оцінок, яким володіє особистість, що, безперечно, є початком соціально значущої позиції та поведінки особистості.

При цьому сукупність етичних якостей особистості, усвідомлення і відповідальність за прийняття рішень, толерантність (повага) у відносинах студентів детермінують свідомий вибір типу поведінки, обумовлюючи таким чином цілі діяльності, включаючи й міру активності в соціально-виховній діяльності. Таким чином, соціально-етичні норми стають частиною розвитку особистісної зрілості лише в процесі духовного переосмислення та засвоєного соціального досвіду в реальній поведінці. З урахуванням цього соціально-етичні цінності та цілі, що визначаються зовні, у процесі виховної роботи стають для студента регуляторами дій, оскільки обумовлюють внутрішні цілі й

обсяг особистісних ставлень до здійснених і майбутніх дій.

Відомо, що спосіб життя реалізується через діяльність і поведінку особистості [1; 2; 4; 5], де соціально-етичні вимоги та впливи соціуму сприймаються й засвоюються нею. А отже, із зовнішнього фактора він перетворюється в соціумі на особистісний механізм, за допомогою якого організовується, регулюється та корегується спосіб життя окремого індивіда. Саме в поведінці в концентрованому вигляді проявляється формуюче значення сукупності впливу певних організаційних форм і методів на соціальне й етичне становлення особистості під час її дій у виховній діяльності.

Виходячи з особливостей функціоналу менеджера, ми спроектували структурно-логічну модель поетапного педагогічного впливу на процес формування соціально-етичних цінностей майбутнього менеджера у соціально-виховній діяльності.

Як свідчення розгортання педагогічного соціально-виховного процесу ця модель відображає важливий крок у цьому процесі – це *діагностика рівня сформованості соціально-етичних цінностей у майбутніх менеджерів економічної сфери*. Для нашого дослідження особливо важливим є *прогностично-проектувальний етап*, який дає змогу передбачити майбутній очікуваний результат, оскільки з ним тісно пов'язаний *процес проектування дій і логіки їх розгортання та розробки конкретних програм і планів* діяльності окремих соціально-виховних структур. Цей процес передбачає інформаційну роботу викладачів і волонтерів, просвітницьку діяльність серед кураторів груп з позицій педагогічної підтримки соціально-етичної зрілості.

Звичайно, *оцінка результатів* дає змогу виявити місце та роль окремих форм і методів соціально-педагогічного впливу на формування соціально-етичних цінностей, прояв нових рівнів сформованості означених цінностей-якостей.

Слід зауважити, що в реальних умовах показниками успішного досягнення соціально-етичної зрілості є міра ідентифікації студентів з функціями майбутнього професіонала, з тими соціальними ролями, які кожному із випускників вищої школи економічного профілю доведеться виконувати, міра персоналізації соціально-етичної діяльності особистості.

Окреслені цілі та завдання передбачають самообілізацію соціально-етичних цінностей кожним із учасників експериментального дослідження, що, безперечно, обумовлює спрямованість їх дій і ставлення до соціально-етичних явищ і проблем. З ог-



ляду на вищесказане в експериментальній роботі посилюється значущість застосування певного комплексу методів соціально-виховної роботи, які забезпечують успіх процесу формування соціально-етичних основ професійної (управлінської) діяльності, зокрема це стосується теоретичних знань і практичних методів (проектування, ділові та рольові ігри, метод ситуацій, практикум тощо).

У статті ми хочемо більш детально зупинитися на *методі проектування*. Задля теоретичного забезпечення формування соціально-етичних основ професійної діяльності нами було здійснено контент-аналіз змісту програм навчальних дисциплін: історія, правові дисципліни, психологія та педагогіка, соціологія, соціальна політика, інформаційні технології, професійна етика, культурологія, філософія, ділова українська мова (за профілем діяльності). Результати аналізу змісту теоретичних дисциплін спонукали нас до проведення круглого столу з викладачами, які читають відповідні навчальні дисципліни. Це дало змогу спрямувати їхню діяльність так, щоб професійними соціально-етичними знаннями студенти оволодівали не в готовому вигляді через теоретичні дисципліни, а шляхом самостійних пошуків на базі різних навчальних дисциплін. Це «не лише скорочує терміни засвоєння нових соціально-етичних знань і способів їх «виявлення», але й істотно підвищує їх якість» [9, с. 84]. У цьому плані помітну роль відіграло використання іншими викладачами саме методу проектування, «в основі якого лежить уміння студентів орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання при вивченні навчальних дисциплін з різних загально професійних циклів» [3, с. 85].

Методика проектування дає змогу, не змінюючи кількості нормативних годин, практично використовувати зміст усіх зазначених навчальних дисциплін з метою формування у майбутніх менеджерів економічної сфери соціально-етичні основи професійної (управлінської) діяльності. Тому для викладачів відповідних загальноосвітніх дисциплін було запропоновано окремо включити до семінарських занять теми проектів:

- 1) соціально-етичні основи управлінської діяльності;
- 2) принципи та норми соціальної етики;
- 3) соціально-етичні та правові норми діяльності менеджера економічної сфери;
- 4) соціально-етичний зміст діяльності менеджера економічної сфери;
- 5) соціально-етичний аспект при прийнятті рішення;

б) соціально-етичні основи захисту співробітника.

Звичайно, кожен студент може запропонувати свій варіант теми проекту, але, на нашу думку, вона має стосуватися соціально-етичних аспектів управлінської діяльності.

З метою впровадження цього методу (проектування) для викладачів вищої школи, котрі брали участь в експерименті, було запропоновано додаткову інформацію щодо розробки проектів, у яких передбачалося реалізувати:

1) *підготовчий етап* (визначення теми, мети і завдань, методів вирішення проблеми та джерела інформації, розподіл функцій учасників);

2) *збір студентами інформації*, її аналіз, самостійна підготовка презентацій (вся робота супроводжувалася консультаціями викладачів);

3) *презентація проекту* (це може бути у вигляді доповіді, слайд-шоу з оцінкою роботи кожного учасника, аргументацією можливості реалізації конкретного проекту).

Зведену оцінку за проект виставляли одnogрупники, студенти-експерти чи викладачі та самі виконавці. Така методика оцінювання проекту дає змогу студентам об'єктивно та критично здійснити самоаналіз власної роботи й спрогнозувати можливість корекцію щодо подальшого оволодіння соціально-етичними цінностями.

Так, наприклад, при виконанні проекту «Соціально-етичні основи управлінської діяльності» студенти третього курсу зверталися до інформації про специфіку управлінської діяльності в економічній сфері. В своїх презентаціях вони доводили, що успішна управлінська діяльність має базуватися на соціально-етичних цінностях: цілеспрямованості, соціальній відповідальності, взаємодії (співпраці), справедливості, толерантності (повазі).

Презентація проекту супроводжувалася творчими завданнями для присутніх студентів з метою їх включення у пізнавальний процес. Наприклад, такі завдання: «Визначте, які етичні якості проявляє менеджер економічної сфери у професійній діяльності», «В чому полягає суть соціальності дій управлінця в економічній сфері?». Ці та інші завдання дають змогу не лише виявити рівень знань студентів про соціально-етичні цінності, а й проаналізувати прояв активності студентів у відстоюванні власних позицій.

Включення студентів у інші форми соціально-виховної роботи, крім навчальних дисциплін, дає змогу розширювати їхні знання з проблеми соціально-етичних цінностей і в принципі здійснювати самоперевірку та формувати готовність до виконання певних



соціально-етичних дій. Дослідження прояву соціально-етичних цінностей знайшло своє відображення в показниках про повноту знань про суть соціально-етичних цінностей, необхідних для професійної діяльності, основних норм і вимог професійної етики.

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити висновок, що одним з ефективних методів формування соціально-етичних основ професійної діяльності майбутніх менеджерів-економістів є метод проектування, зміст якого обов'язково повинен мати соціально-етичне спрямування. У перспективі необхідно зосередити увагу на виявленні й обґрунтуванні основних напрямів соціально-етичного виховання та розробці нових організаційних форм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брушлинский А. Психология студента / А. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – 272 с.
2. Возняк Л. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Л. Возняк. – Івано-Франківськ, 2000. – 195 с.
3. Гринвальд О. Формирование социально-этической компетентности будущих специалистов в воспитательно-образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. Гринвальд. – Кемерово, 2011. – 201 с.
4. Данчева О. Практична психологія в економіці та бізнесі: [навч. посіб.] / О. Данчева, Ю. Швалб. – К.: Лібра, 1998. – 270 с.
5. Денисова О. Формирование психологической готовности студента – будущего менеджера к управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / О. Денисова. – Самара, 2007. – 193 с.
6. Про вищу освіту: Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
7. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_004.
8. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>.
9. Кошелева А. Становление социально-нравственной зрелости личности в условиях высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Кошелева. – Орел, 2001. – 193 с.
10. Михайлов О. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. Михайлов. – К., 2001. – 20 с.
11. Олексюк О. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Олексюк. – К., 1997. – 176 с.
12. Опольська М. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / М. Опольська. – Запоріжжя, 2009. – 231 с.
13. Платонов К. Структура и развитие личности / К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 244 с.
14. Радул В. Соціально-професійне становлення особистості: [монографія] / В. Радул. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. – 263 с.
15. Яруллина Л. Социальное становление студентов в процессе их экономической подготовки в колледже: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. Яруллина. – Казань, 1999. – 228 с.



УДК 372.3.035

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Черепаня Н.І., к. пед. н.,
доцент кафедри теорії й методики дошкільної освіти
Мукачівський державний університет

Статтю присвячено проблемі гуманістичного виховання дошкільників. Здійснюється теоретичний аналіз сутності й ключових характеристик гуманістичного виховання дітей дошкільного віку в психолого-педагогічній літературі.

Ключові слова: гуманізм, гуманістичне виховання, гуманістичні почуття, гуманістична спрямованість дітей дошкільного віку.

Статья посвящена проблеме гуманистического воспитания дошкольников. Осуществляется теоретический анализ сущности и ключевых характеристик гуманистического воспитания детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистическое воспитание, гуманистические чувства, гуманистическая направленность детей дошкольного возраста.

Cherepanya N.I. THEORETIC ASPECTS OF HUMANIST EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Humanistic education of preschool children has been considered in the article. The article is a theoretical analysis of the nature and key characteristics of the humanistic education of preschool children in psychological and pedagogical literature.

Key words: humanism, humanist education, humanistic sense, humanistic orientation of preschool children.

Постановка проблеми. Ми живемо в складний час, коли весь уклад людського життя зазнає значних змін і перетворень: ламаються звичні норми й стереотипи, спостерігається стрімке падіння моральних принципів та ідеалів, особливо серед молоді. У час загострення соціальних, економічних і політичних суперечностей суспільству все частіше доводиться стикатися з проявами жорстокості, брутальності й насилля. Людська особистість втрачає почуття захищеності та безпеки. Усе це, безперечно, викликає занепокоєння педагогів.

Останнім часом досить часто на сторінках преси, у державних документах, у виступах діячів науки й культури порушується питання про необхідність гуманізації нашого суспільства загалом і освіти зокрема, про виховання на духовних засадах. Виховання в дітей почуття любові, милосердя, співчуття, справедливості – ця проблема звучить сьогодні надзвичайно актуально, адже суспільству доби оновлення вкрай необхідні люди високих моральних якостей.

Дитина дивиться на світ широко розкритими очима, прагнучи пізнати й відчутися його. Завдання педагога полягає в тому, щоб дати малюкові уявлення про довкілля, допомогти сформувати особисте бачення світу. Як стверджують дослідники означеної проблеми В. Абраменкова, Л. Галігузова, А. Гончаренко, Т. Поніманська, у старшому дошкільному віці відбувається усвідомлен-

ня самого себе як суб'єкта діяльності, автора гуманних учинків.

Гуманістична педагогіка визначального значення надає вихованню активного, свідомого ставлення дитини до навколишньої дійсності. Згідно з гуманістичною теорією виховання, педагог розглядається як керівник світосприйняття дитини. Основою духовного розвитку дитини є емоційний досвід, який починає формуватися в ранньому віці й за сприятливих умов становить «базисну довіру до світу», що є запорукою формування гуманістичної спрямованості особистості. Уявлення про себе в дитини формується з уявлення про оточуючих людей [1, с. 28].

У теорії і практиці дошкільного виховання останнім часом спостерігається тенденція до підвищення інтересу до гуманістичних теорій виховання, яка пов'язана передусім із переломним моментом у розвитку суспільства та переходом дошкільної освіти від авторитарно-дисциплінарної до особистісно орієнтованої моделі виховання [4, с. 5].

Проблема виховання гуманних почуттів змалку, формування доброзичливих взаємин у колективі дітей, прищеплення дітям уміння бути людьми серед людей набуває особливого значення, адже вимоги до морального обличчя кожного члена суспільства зростають із кожним днем.

Ступінь розробленості проблеми. Розвиток проблеми виховання гуманістич-



них почуттів у дітей знаходить своє відображення в працях педагогів минулого й сучасності. Над цим аспектом морального виховання працювали Я.А. Коменський, Я. Корчак, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Видатний польський педагог-гуманіст Януш Корчак, який присвятив життя вихованню дітей, у своїх творах наголошував про особливості дитячої душі – прагненні до рівності, справедливості, добра.

Проблему виховання дітей дошкільного віку Марія Монтессорі трактує як проблему духовної сфери людини: розуміння та розрізнення нею добра і зла, вдосконалення чутливості, совісті, виховання моральних почуттів тощо.

М. Монтессорі усвідомлювала глибокий зміст понять: любов, чемність, взаємодопомога, вдячність, пошана тощо – і відчувала велику відповідальність за формування цих якостей у дітей. Духовність – це цінність, що має такі прояви, як совість, любов, жертвенність. Одна з функцій совісті – вирізняти добро від зла, а її проявом є виправдання чи осуд власних вчинків, своєї поведінки [1, с. 18].

Постановка завдання. Мета статті – здійснити теоретичний аналіз сутності й ключових характеристик гуманістичного виховання дітей дошкільного віку в психолого-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу. Дошкільне дитинство – початковий і визначний етап духовного становлення особистості. Діти дуже рано починають відчувати доброту і справедливість з боку оточуючих дорослих, однолітків і дуже чутливо реагують на прояви недобррозичливості до них. Це, зокрема, відзначає у своїх працях К. Ушинський. «Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так яскраво й правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття: у них відчувається характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту нашої душі та її складу», – писав педагог.

Яскравим утіленням гуманістичних ідей у педагогіці є виховна система В. Сухомлинського, видатного українського педагога-гуманіста. «Дитячий світ – це світ особливий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, честь і безчестя, людську гідність...», – наголошував педагог-новатор. Він уважав, що дуже важливо саме з малих років виховувати почуття дітей, учити їх співвідносити власні бажання з інтересами інших. Той, хто заради своїх інтересів і потреб відкидає закони совісті і справедливості, ніколи не стане справжньою людиною та громадянином. Діти мають усвідомлювати, що в житті, окрім радощів, є і страждання, біль і

самотність. В. Сухомлинський наголошував на тому, що не варто відгороджувати дітей від людських страждань і нещасть. «Егоїсти, шкурники, люди, байдужі до горя й бід інших, якраз і виростають із тих, хто в дитинстві знає лише свої бажання й не звертає уваги на інтереси колективу» [5, с. 32].

Педагогіка В. Сухомлинського заснована на визнанні особистості людини як найвищої соціальної цінності. Звідси випливає творча опора на здібності, інтереси та бажання дитини у виховному процесі, гармонійний розвиток почуттів і розуму дитини. Саме тому вона не отримала прийняття й визнання в період «застою» суспільного та політичного життя. Але вслід за нею як альтернатива авторитарному стилю педагогічного керівництва з'явилась так звана «педагогіка співробітництва», яка об'єднала педагогів-новаторів (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, С. Лисенкова, Є. Ільїн, І. Волков та ін.), які організовували процес навчання й виховання на особистісно-гуманістичній основі та на основі спілкування педагога й дітей [5, с. 48].

У дослідженнях учених у галузі дошкільної педагогіки: А. Виноградової, С. Козлової, В. Нечаєвої, Л. Пеньєвської та ін. – розглядалися різноманітні аспекти морального виховання дітей дошкільного віку, у тому числі й питання формування в дітей почуттів і уявлень, які є основою гуманістичної спрямованості особистості.

Психологи та педагоги підкреслюють, що почуття дітей інтенсивно розвиваються саме в дошкільному віці. Вони виявляються й у ставленні дитини до самої себе (почуття власної гідності, переваги чи невпевненості, відчаю тощо), і в ставленні до інших людей (симпатія чи антипатія, співчуття, байдужість, почуття товариськості, провини, любові тощо), до колективу, до мистецтва.

Важливою умовою виховання гуманних почуттів дитини є виховання в неї емоційно-позитивного ставлення до навколишньої дійсності. Позитивний емоційний стан є основою доброзичливого ставлення до людей, прояву гуманних почуттів щодо них. Негативний емоційний стан призводить до протилежного результату [5, с. 3].

Гуманні почуття формуються в дошкільників у процесі взаємин із дорослими та однолітками. Французький психолог А. Валлон вважає, що для розвитку особистості дошкільника (у віці від 3 до 6 років) почуття прихильності до людей украй необхідне. Якщо в дитини не буде цього почуття, вона може стати жертвою страхів і тривожних переживань.

Розвиток гуманних почуттів тісно пов'язаний із формуванням морально-етичних



уявлень дітей, із установленням досвіду моральної поведінки. На основі цього досвіду в дитини формується почуття відповідальності перед іншими людьми. У відповідь на постійну турботу й любов з боку батьків і педагогів у дитини з'являються почуття поваги та любові до них. Дослідники ділять процес морального виховання на три складові. Перший план становить засвоєння елементарних правил поведінки, відтак закладаються початкові моральні почуття; на другому – формуються перші етичні уявлення, а на третьому – виробляються моральні переконання, звички поведінки, триває розвиток моральних почуттів. Особливістю морального становлення особистості є одночасне, а не по чергове формування моральних якостей [3, с. 4].

У старшому дошкільному віці моральні навички та звички, які розвиваються на основі осмисленого ставлення до морального змісту вчинків, стають міцнішими. Педагог виховує в дітей усвідомлену поведінку, підпорядковану нормам суспільної моралі. Сформовані моральні уявлення слугують основою розвитку мотивів поведінки, які спонукають дітей до тих чи інших вчинків. Саме аналіз мотивів вчинків дає вихователю змогу проникнути в сутність поведінки дитини, зрозуміти причину того чи іншого її вчинку й обрати найефективніший спосіб впливу.

Як підкреслюють вчені С. Ладивір, В. Кузьменко, Т. Поніманська, у старших дошкільників важливо сформулювати такі мотиви поведінки, які б спонукали їх до вчинків, що відображають суспільну спрямованість особистості (потурбуватися про товариша, поступитися власним бажанням заради задоволення колективних інтересів тощо). Формування мотивів поведінки пов'язане з організацією різноманітної діяльності дітей, спілкування їх між собою та педагогами, батьками, іншими людьми [4, с. 5].

У проблемі збагачення досвіду дітей моральними уявленнями про норми гуманних взаємин виокремлюються два напрями:

1) формування в дошкільників емоційної орієнтації на іншу людину в умовах дошкільного закладу й сім'ї;

2) забезпечення експресивної виразності спілкування, що дає дитині змогу оволодіти мовою почуттів як засобом взаємин із дорослими й дітьми [1, с. 32].

Психолог О. Леонтьєв указував, що в дошкільному дитинстві світ оточуючих людей ділиться для дитини на два кола. Перше включає інтимно близьких людей, взаємини з якими визначають її взаємини з усім іншим навколишнім світом. До цього інтимного світу О. Леонтьєв зараховує й вихователя. Друге коло утворюють усі інші

люди, ставлення до яких опосередковане цим першим колом [4, с. 3].

На жаль, досить часто зустрічаються батьки, які погано розуміють свої обов'язки, пов'язані з вихованням дітей, допускають грубі помилки в цій справі. Низький рівень моральної вихованості батьків знижує рівень виховного потенціалу сім'ї, це, у свою чергу, відображається на формуванні окремих моральних рис дошкільника. До таких помилок можна зарахувати недооцінювання батьками значення морального виховання дитини в перші роки життя, внаслідок чого значно гальмується формування в дітей гуманних почуттів.

Усі батьки одностайні в бажанні вирости гарних людей, але щодо єдності поглядів на те, як потрібно це робити спільно з педагогами, до гармонії ще далеко. Отже, одним із важливих факторів виховання гуманістичної спрямованості особистості дошкільника є роз'яснення батькам необхідності встановлення сприятливого емоційного клімату в сім'ї. Завдання сімейного виховання – прищеплення дітям позитивних моральних якостей. Сім'я – найперший осередок, де росте й виховується дитина, тут закладаються основи гуманності, людяності.

Так чи інакше вихователями дитини є всі дорослі люди, з якими їй доводиться спілкуватися. Однак найбільше впливають на звички та характер, що тільки закладаються, найближчі люди – члени сім'ї, ті, хто приділяє дитині найбільше уваги й ласки.

Провідним чинником морального розвитку в сім'ї є спрямованість батьків на досягнення гуманістичних виховних цілей. Усвідомлення їх усіма членами родини – запорука успіху.

Якщо в сім'ї носіями гуманних почуттів є батьки, то в дошкільному закладі ця функція покладається на вихователя. «І від того, як пройшло дитинство, хто вів за руку дитину в дитячі роки, що ввійшло в її розум і серце з навколишнього світу, від цього вирішальною мірою залежить, якою людиною стане малюк». Ці слова В. Сухомлинського наголошують на тому, що на педагога покладена надзвичайно важлива місія – стати для дитини позитивним прикладом, мірилом усіх гуманних цінностей. Від того, як він виглядає в очах своїх вихованців, значною мірою залежить результат його діяльності. Уже старші дошкільники цінують вихователя за справедливість і добре ставлення до всіх дітей, за його особистісні й ділові якості [1, с. 16].

Формуючи в дітей уважне, чуйне ставлення до оточуючих, педагог має пояснювати, чому саме так, а не інакше потрібно чинити, вправляти дітей у вмінні проявляти



турботу й розуміння, співчуття. У дошкільному закладі дитина постійно перебуває серед однолітків, у колективі: усі разом граються, працюють, навчаються. Зусилля вихователя тут спрямовуються на те, щоб надати їхнім взаєминам щирості та доброзичливості. Душевна чуйність, теплота й увага до кожної дитини, бережливе ставлення до її внутрішнього світу – головні критерії, які визначають взаємини «вихователь-діти». У будь-яких обставинах педагог повинен рахуватися із почуттям власної гідності кожної дитини, прагнути до встановлення взаєморозуміння, заснованого на повазі, довірі та любові до дітей; бути справедливим в оцінюванні їхніх знань, вчинків, розв'язанні конфліктних ситуацій, бути вимогливим до дітей і у своїх вимогах завжди залишатися доброзичливим.

Отже, стимулювання гуманних проявів дітей щодо оточуючих дорослих і однолітків поруч із розвитком уявлень про гуманні цінності є шляхом формування гуманістичної спрямованості особистості дошкільника.

Наслідуючи дії дорослих, співпереживаючи їхнім радості й смутку, дитина прилучається до навколишнього життя. Гра – це своєрідна школа, у якій дитина активно і творчо засвоює норми та правила поведінки людей у суспільстві, їх ставлення до праці, їхні взаємини. Гра є тією формою діяльності, у якій значною мірою формується суспільна поведінка самих дітей, їх ставлення до життя, один до одного [3, с. 3].

З метою виховання, прагнення до хорошого й неприязні до поганого, вихователь через гру та в грі розкриває дітям сутність тих чи інших позитивних фактів, дає їм оцінку, викликає в дітей бажання наслідувати їх і тим самим формує їх ставлення до того, що відображається в грі. Саме сюжетно-рольова гра є одним із важливих факторів розвитку гуманістичних почуттів у дітей дошкільного віку.

За свідченням видатного психолога Л. Виготського, гра викликає в дитини сильні та яскраві почуття й одночасно вчить дитину не сліпо слідувати емоціям, а підпорядковувати їх правилам гри та кінцевому результату. Сюжетно-рольова гра може бути засобом виховання гуманних почуттів, оскільки в ній моделюються взаємини людей у суспільстві. Розігруючи разом з іншими дітьми події з оточуючого життя, виконуючи певну роль, дитина включається в складну систему взаємин. Таким шляхом вона активно входить у життя, вивчає різноманітні норми поведінки людей у суспільстві. Особлива цінність гри полягає в тому, що в ній дитина повинна поводитися так, як цього вимагають правила взятої на

себе ролі. Саме в грі «шліфуються» якості особистості й форми поведінки.

У грі дитина наслідує не тільки реальних людей чи події навколишнього життя, а й перевтілюється в тих героїв художніх творів чи кінофільмів, бути схожою на яких вона прагне. Дорослі повинні сприяти розвитку дитячих ігор за мотивами оповідань і казок. Психолог О. Запорожець зазначав, що гра, як і казка, вчить дитину перейматися думками й почуттями зображуваних людей, виходячи за рамки повсякденних вражень у більш широкий світ людських прагнень і вчинків. Силою уяви створюються образи, поєднується реальне, звичне з вигаданим, що надає дитячій грі привабливості [3, с. 4].

В іграх дітей виявляються гуманні відносини між людьми. Але це не означає, що діти не конфліктують між собою. Часто взаєморозуміння дітей в іграх порушується, що є причиною неадекватності знань дошкільників, егоїстичних проявів окремих дітей, порушення ними правил поведінки тощо. Тому функція вихователя – цілеспрямоване педагогічне керівництво ігровою діяльністю дітей, а також ознайомлення їх із тими явищами, які вони намагаються відтворити у своїх іграх. Для того, щоб ігри були наповнені виховним змістом, відображали суспільні явища, необхідно збагачувати дітей враженнями про навколишній світ, знайомити з подіями сучасного життя. І тут велику роль відіграють безпосередні спостереження за оточуючим життям, дитяча художня література, засоби масової інформації й, звичайно, розповіді дорослих, які допомагають дитині осмислити те, що вона бачить, і створюють так передумови для виникнення й розвитку ігор.

У практиці дошкільного виховання актуальними є питання формування позитивних взаємин у колективі дітей, про те, як навчити дитину керувати своїми почуттями, надаючи їм доброзичливого, гуманного забарвлення, вчити їх переборювати в собі егоїстичні прояви. Для вирішення цих питань необхідно розглянути психолого-педагогічні передумови підвищення ролі самооцінки у становленні гуманістичної спрямованості особистості дошкільника [2, с. 4].

За даними вітчизняних психологів І. Беха, О. Кононко, С. Ладивіра, важливою такою умовою виховання гуманістичної спрямованості особистості є формування цілісного ставлення дитини до себе як до суб'єкта гуманних відносин, які передбачають емоційно-позитивну взаємодію між дітьми на довірливій основі та супроводжуються почуттями радості, співчуття, співпереживання, а також задоволення від спілкування.



Дитині потрібно пережити своє ставлення оточуючих до себе самої, внаслідок чого будуть усвідомленими й закріпленими ті емоції та почуття, які несуть відомості про її особистісну цінність.

Важливою для дитини є оцінка її дій вихователем, під впливом якої в дитини виникає емоційно-ціннісне ставлення до себе. Позитивна оцінка педагога пробуджує в дитини прагнення бути хорошим, тобто є фактором гуманістичної спрямованості особистості дошкільника. Отже, через позитивний емоційний досвід «прояв турботи й доброти, уваги до оточуючих людей» у дітей виникає потреба в позитивній оцінці себе і своїх дій іншими людьми.

Характерною рисою дошкільників є оптимістичний, радісний, бадьорий настрій. В атмосфері радості легко зароджуються такі цінні гуманні якості, як доброзичливість, готовність надати допомогу; діти довірливо ставляться до однолітків і оточуючих дорослих. У стані радості в дитини з'являється впевненість у власних силах, дитина стає активнішою, охоче допомагає дорослим, виконує трудові доручення. Дуже важливо правильно оцінити душевний стан дитини, розділити цю радість [2, с. 3].

Спостерігаючи за взаєминами дітей, їх вчинками, слухаючи, як вони відгукуються про той чи інший вчинок, як пояснюють його, яку оцінку дають поведінці своїх товаришів, дорослих, як оцінюють героїв і персонажів художніх творів, можна правильно свідчити про те, які ж їхні уявлення про мораль.

Виховання в дитини почуття прекрасного є однією з умов виховання гуманних почуттів. Гарні людські взаємини, навколишня природа, мистецтво – поезія, музика, живопис – сприяють пробудженню почуття прекрасного, а разом із тим радості, оптимізму. У душі дитини, яка вміє радіти, не залишається місця образам, заздрощам. Дорослі ж не завжди знають, як пробудити в дитини почуття прекрасного. Спілкування дітей із природою під час прогулянок у парк, ліс, на річку, в поле – один із засобів, який викликає радість, що розвиває сприйнятливості до прекрасного. Тому педагог повинен завчасно підготуватися до таких прогулянок, створити атмосферу радісного очікування, таємничості, зацікавленості. Поняття краси має стати для дитини конкретним, образним. Завдання дорослого – вдихнути душу в оточуючий дитину світ.

Шлях від формування в дітей знань про добро до правильної поведінки дуже

складний і повинен ґрунтуватися на постійній кропіткій роботі дорослих над розвитком моральної свідомості дітей. Виховуючи в дітей усвідомлене ставлення до власних вчинків, педагог повинен передусім сам зрозуміти причини, які спонукали дитину зробити той чи інший вчинок, а потім обов'язково дослідити, як вона пояснює його, і якщо це пояснення неправильне або неточне, спробувати допомогти дитині розібратися в цьому.

Виховання гуманних почуттів знаходиться в тісній залежності не тільки від рівня етичних уявлень дітей, а й від їхньої здатності емоційно реагувати на різноманітні події: радіти, співпереживати, засмучуватись тощо. Якщо між дошкільниками складається зв'язок, заснований на гуманних почуттях, дитина стає чутливішою і сприйнятливою до прохань, уважною до людей, що її оточують [4, с. 4].

Висновки. Отже, можна підсумувати, що виховання гуманістичної спрямованості особистості в дітей старшого дошкільного віку – складний і відповідальний процес, і ефективність його буде залежати від спільних цілеспрямованих зусиль вихователів і батьків. Здійснений теоретичний аналіз не вичерпує проблеми виховання гуманної спрямованості особистості дітей дошкільного віку. Перспективи подальшої роботи вбачаємо в розробці змісту і форм спільної роботи дошкільних навчальних закладів із родинами, діти яких не виховуються в дошкільному закладі. Вимагає вирішення проблема спеціальної підготовки до роботи з родинами щодо формування гуманістичної спрямованості особистості дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василь Сухомлинський – гуманістична педагогіка / укл. Л. Калуська // Дитячий садок. – 2007. – № 34(418). – 32 с.
2. Кулачківська С. Гуманістичний підхід: теорія і практика / С. Кулачківська, Л. Подоляк // Дошкільна педагогіка. – 2000. – № 10. – С. 3–4.
3. Поніманська Т. Гуманізація педагогічної позиції у просторі дитинства / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2003. – № 12. – С. 3–5.
4. Поніманська Т.І. Гуманність: цінність аспект. Сучасні підходи до гуманістичного виховання дошкільнят / Т.І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 3–5.
5. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / В.А. Сухомлинский; предисл. О.В. Сухомлинской. – М.: Педагогика, 1990. – 303 с.



УДК 37+159:9

ВЛИЯНИЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С УЧИТЕЛЯМИ

Эминова Гюльшен Тахир кызы,
докторант

Азербайджанский институт учителей

В переходном периоде у подростка проявляются романтическая направленность, грубость в поступках, нравственное невежество, пренебрежительное отношение к красоте, что в немалой степени связано с перестройкой организма, рядом физиологических процессов, становлением так называемого пубертатного периода. Это должны помнить учителя и родители. Если подросток видит в отношении себя равнодушие или несправедливость, то это озлобляет его, делает в отношении окружающих агрессивным. Нельзя подвергать опасности или сомнению его личное достоинство. В сознании подростка формируются новые духовные ценности, новые качества. Следовательно, правильная направленность воспитания подростков в школе напрямую связана с внутрисемейными отношениями.

Ключевые слова: *школьное воспитание и обучение, внутрисемейные отношения, подросток, современная семья и школа, нравственные качества подростка.*

У перехідному періоді в підлітка виявляються романтична спрямованість, грубість у вчинках, моральне невігластво, зневажливе ставлення до краси, що значною мірою пов'язано з перебудовою організму, низкою фізіологічних процесів, становленням так званого пубертатного періоду. Це мають пам'ятати вчителі та батьки. Якщо підліток бачить стосовно себе байдужість або несправедливість, це озлоблює його, робить щодо оточуючих агресивним. Не можна наражати на небезпеку або ставити під сумнів його особисту гідність. У свідомості підлітка формуються нові духовні цінності, нові якості. Отже, правильна спрямованість виховання підлітків у школі безпосередньо пов'язана з внутрішньосімейними взаєминами.

Ключові слова: *шкільне виховання й навчання, сімейні стосунки, підліток, сучасна сім'я і школа, моральні якості підлітка.*

Eminova Gulshen Tahir gizi. IMPACT OF INTERFAMILY RELATIONS ON FORMING OF RELATIONSHIPS BETWEEN THE TEENAGERS AND THE TEACHERS

In the transition period teenagers sometimes manifest romantic emotions, rudeness, moral ignorance, neglecting attitude to the beauty of the surrounding world. This is in no small part due to the restructuring of the body, a number of physiological processes, and formation of the so-called puberty. Teachers and parents should bear this in mind. If a teenager experiences indifference or injustice towards himself, it is going to irritate him and make him behave aggressively towards others. We may not jeopardize or question teenager's personal dignity. This period is characterized by formation of new spiritual values and new moral qualities. Therefore, the school plays vital role and is directly connected with interfamily relationships.

Key words: *school education and upbringing, family relations, teenager, modern family and school, moral qualities of a teenager.*

Постановка проблемы. На протяжении всей человеческой истории семья, являясь естественной первичной ячейкой общества, функционировала как маленькое сообщество, обеспечивающее весь процесс социализации человека. Каждый член семьи, являясь одновременно и членом общества, неповторимым и уникальным существом, мог оказывать влияние на социализацию других членов общества. Проведенные исследования, анализ опыта семейной жизни показал, что формирование подростков как личности основывается на внутригрупповых эмоционально-психологических отношениях, исходит из существующей системы социальных норм и ценностей. Представители педагогической, психологической и философской наук на основе длительных исследований пришли к выводу о том, что

поведение и действия подростков напрямую исходят из поведения и действий родителей и учителей. Великий Л. Толстой назвал подростковый период пустыней. Ведь в этот возрастной период имеется много противоречий, которые следует разрешить вовремя.

Великий украинский педагог А. Макаренко так высказался в отношении родителей: «Ваше собственное поведение – самое главное в воспитании. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями или врагами, как вы смеетесь,



читаете газету – все это имеет для ребенка большое значение» [23].

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что отношения любого содержания, которые складываются в семье между родителями и детьми, а также в школе между учителями и подростками, независимо от возраста и социального положения, отражаются на системе взаимоотношений между учителями и учениками. Педагог-гуманист В. Сухомлинский, посвятивший большую часть своей жизни педагогической деятельности и формированию личности подростка, в своей книге «Сердце отдаю детям» писал о всех тонкостях, присущих этой возрастной группе, рассматривая вопрос на уровне взаимоотношений между детьми и родителями, а также между учителями и подростками. Он подчеркивал: «Ребенок – зеркало семьи; как в капле воды отражается солнце, так в детях отражается нравственная чистота матери и отца. Задача школы и родителей – дать каждому ребенку счастье. Счастье многогранно. Оно и в том, чтобы человек раскрыл свои способности, полюбил труд и стал в нем творцом, и в том, чтобы наслаждаться красотой окружающего мира и создавать красоту для других, и в том, чтобы любить другого человека, быть любимым, растить детей настоящими людьми. Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье» [1].

Степень разработанности проблемы.

Как видно из вышеприведенных цитат, вопросы формирования личности подростка с точки зрения взаимоотношений между ними и родителями, а также между ними и учителями являлись предметом исследования таких корифеев педагогической науки, как А. Макаренко и В. Сухомлинский. В целом внимание к формированию личности подростка в указанном в заголовке статьи ракурсе проявляли многие исследователи, в том числе и на Западе. О проблеме подростков, их психофизиологических проблемах развития, в том числе об агрессии, семейных проблемах, о психотерапии писали Р.Т. Байард, А. Бандура, А. Бодалев, А. Варга, Т. Гурко, многие исследователи Запада и стран постсоветского пространства, к примеру, Х.Дж. Джинотт, Р. Кемпбелл, И. Кон, П. Лесгафт, П. Массен и многие другие. Непосредственно по рассматриваемой теме имеются исследования Р. Овчаровой, Е. Соколовой, В. Хотгеса и др., много исследований в рамках семейной педагогики.

Постановка задания. Целью статьи является исследование влияния внутрисе-

мейных отношений на взаимоотношения между учителем и учеником-подростком. Данная проблема актуальна ввиду своей сложности и трудности разрешения. Каждый период общественного развития требует нового подхода с учетом психофизиологических особенностей подростков и условий их социального развития. Несмотря на усилия многих представителей общественных и социальных наук, противоречия и многочисленные трудности в деле обучения и воспитания подростков остаются. Известно, что именно в этом возрасте происходит становление мышления, сознания, образа поведения, налаживаются взаимоотношения между товарищами по учебе, формируются эмоциональные, этические и эстетические качества. Не случайно В. Сухомлинский высказался в связи с формированием личности подростка, что это есть «рождение гражданина».

В связи с тем, что основную причину противоречий и конфликтов, имеющих место во взаимоотношениях между учителем и учеником-подростком, мы видим в отношениях, складывающихся между родителями и детьми, считаем необходимым использовать здесь концепции и подходы, разработанные в истории педагогической и психологической мысли, современные методики опроса и наблюдения, анализа взаимоотношений между подростком и родителями, а также между подростком и школьным коллективом.

Изложение основного материала. Известно, что в семье существует структура семейных взаимоотношений, где есть распределение семейных ролей. Среди семейных функций есть те, что связаны с процессом социализации подрастающего поколения, т. е. воспитанием детей, привитием им социальных, нравственных, эмоционально-психологических качеств. Исследования, проведенные в указанном направлении, показали, что особенности родителей, связанные с их характером и уровнем взаимоотношений между супругами, определенным образом влияют на становление личностных характеристик подростков. Обычно в семье и отец, и мать проявляют в отношении своего ребенка положительное эмоциональное отношение, что составляет основу будущего воспитательного процесса. Исследования подтверждают мысль о том, что дети в подростковом возрасте больше всего требуют в отношении себя уважения и внимания. В случае если возникло противоречие, всегда нужно придерживаться уважения к достоинству личности, взаимопонимания. К примеру, если и отец, и мать отдаляют от



себя подростка в эмоциональном отношении, то формируется агрессия, тенденция к эмоциональному выгоранию. При излишней заботе у детей формируется лень, равнодушие к происходящему, безволие. Отсюда можно сделать вывод о том, что в бесконфликтной семье дети больше стремятся получать знания, заслужить уважение от окружающих, заниматься общественно полезным трудом. У детей, растущих в такой семье, в силе воле, способе мышления наблюдается стабильность, умение сдерживать инстинкты и желания. Все это требует от учителей в подходе к подросткам особого педагогического мастерства в разрешении возрастных противоречий на уровне взаимоотношений «учитель-ученик».

Ясно, что правильное построение отношений между опытными, обладающими широкой эрудицией и необходимой квалификацией учителями и подростками, только начинающими вступать во взрослую жизнь, должно привести к тому, что основной характеристикой данных отношений должны стать доброжелательность, забота, искренность и осмысленность.

Для рассмотрения указанной проблемы мы работали в школьных коллективах школ № 20 и № 53 г. Баку. Здесь были применены возможности наблюдения, интервью, анкетного опроса. Исследование показало, что каждый учитель, в особенности если он сам родитель, должен обладать педагогическими и психологическими знаниями о возрастных особенностях подростков, держать их в центре внимания, всесторонне помогать им. Не случайно исследователи указанной проблемы пришли к выводу, что проблемы, которые здесь формируются, имеют под собой как педагогическую, так и психологическую основу.

Конфликты, которые развиваются на почве взаимного непонимания или нежелания понимать друг друга как в семье, так и школе, оказывают серьезное негативное воздействие на сознание и умонастроение подростков, ведут, в конечном счете, к разладу в семье, побегу из семьи и т. д. К опросу были привлечены как дети, так и родители с учителями. Вот вопросы и обобщенные ответы, которые были получены на них:

1. Каким образом вы создаете в семье здоровую морально-психологическую обстановку? Созданием в семье отношений, основанных на взаимном уважении, внимании, искренности.

2. Каким образом ваше отношение к семейным ценностям отражается на ваших детях? Да, отражается. Дети с уважением относятся друг к другу и к нам.

Родители также добавили, что многое из взаимоотношений между родителями, их взаимные трения или противоречия не должны быть достоянием детей. Именно создание здоровой обстановки в семье приводит к правильному воспитанию детей.

Вот некоторые ответы учителей на поставленные вопросы.

1. Как вы думаете, какова роль семьи в формировании личности подростка? Семья – зеркало ребенка. Мы можем определить состояние семейных взаимоотношений по поведению и поступкам ребенка. А ребенок подвергается воспитательному воздействию в соответствии с отношениями, которые сложились в семье.

В целом проведенные исследования показали особое значение внутрисемейных отношений для формирования взаимоотношений между учителем и подростком-школьником. Любая конфликтная ситуация способствует созданию стрессовой ситуации, которая плохо отражается на эмоциональном мире подростка, формирует у него негативную оценку окружающих, агрессию и низкую самооценку. Стремительные процессы социального развития отражаются и на внутрисемейных отношениях, здесь идут трансформационные процессы, перестраиваются отношения между супругами, происходит новое распределение ролей, дети рано взрослеют и стремятся начать самостоятельную жизнь. Все это приводит к расширению возможностей раскрытия новых талантов, способностей, информационного пространства, к освоению которого, возможно, молодые, окрепшие люди еще не готовы. В результате появляются всевозможные искажения и деформации, что приводят к утрате социальных ориентиров по жизни.

Все это отражается не только на взаимоотношениях «родители-дети», но и на взаимоотношениях «учитель-ученик». Ослабляется воспитательный эффект работы, проводимой в школе и дома. На поведении подростков отражается их общение в социальных сетях. Они получают много информации самого разного содержания, ее поток остановить не в силах ни учителя, ни родители. Остается искать новые пути воздействия на подростков и детей в целом, чтобы их нравственные качества носили положительно социальный характер. Следует отметить, что противостояние национальных духовных качеств, связанных с самобытностью этноса, и общецивилизационных, или общечеловеческих, носит несколько искусственный характер. Они взаимно дополняют друг друга. Развитие в социальном воспитании каждой из ука-



занных сторон поможет формированию полноценной личности, которая будет гармонировать с национальной и общечеловеческой социальной средой.

Современные социальные процессы отражаются на характере школьного обучения и воспитания, на взаимоотношениях в семье. Следует помнить о том, что вопрос воспитания детей, в особенности подростков, сегодня во многом зависит от педагогической грамотности родителей, а также знания ими психологии, физиологии, эмоционального мира ребенка, особенностей его социализации. Семья, являясь субъектом социальных сетей, тем самым подвергается духовно-нравственному воздействию. Она постепенно лишается нравственных основ этнического плана. В таких семьях каждый член семьи ведет себя как атомарный объект в свободном падении или полете (образно говоря).

Следует отметить, что в семьях очень часто, по крайней мере, в последнее время, совместная жизнь не получается. Число разводов растет от года к году. Иными словами, на сегодняшний день происходит переоценка семейных ценностей. Возможно, все это приведет к новой структуре семейных отношений, реальное состояние и развитие которых сегодня представить даже трудно. Наблюдается очень часто равнодушие, безразличие в отношении к учителям и родителям со стороны подростков. Поэтому для учителя очень важно иметь арсенал необходимых методик и подходов в деле обучения и воспитания подростков. Подростки часто объясняют свое поведение тем, что они видят подобное поведение у своих родителей.

Педагогическое мастерство, которое должно сформироваться у педагога, должно включать в себя, по крайней мере, два важных компонента. Прежде всего, это чувство меры, а также умение правильно строить отношения с учениками. Значение педагогического такта в построении отношений с семьей учащихся имеет большое значение. Это важно и во взаимоотношениях с подростками. Из итогов психолого-педагогического исследования, проведенного нами в средних школах, становится ясно, что содержание становления ребенка как индивида и как личности исходит из отношений, которые он строит с другими людьми. Так, взаимоотношения с детьми всегда носят характер подчинительной связи, но разветвленной. Каждый возрастной период имеет свои характерные особенности, знание которых имеет большое значение в процессе воспитания и обучения.

Таким образом, есть несколько **выводов**, к которым можно прийти по итогам изложенного. Прежде всего, отметим, что в подростковом периоде у школьника происходит большой рывок, связанный с взрослением. Формируется новое отношение к миру, к самому себе. Он ищет себя в учителях, родителях, других взрослых людях, книгах, кинофильмах и т. д., как только находит прототип, стремится во всем ему подражать, делить с ним и горе, и радость. Кроме того, в этом возрасте значительную роль играют такие нравственные качества, как дружба и товарищество. Каждый подросток стремится все время общаться с другими подростками, быть с ними искренним, приветливым, вести соответствующий образ жизни.

Подросток стремится дружить с девочками-ровесницами, оставаться с ними наедине. Иногда родители, да и учителя, не понимая подлинной сути таких взаимоотношений, ограничивают в общении подростков, стремятся их даже унижить и оскорбить их чувства. Это, в свою очередь, приводит к тому, что подросток замыкается в себе, начинает искать другие пути общения, становится скрытным. Еще Сократ в свое время говорил, что люди совершают не плохие, а неправильные поступки. То есть, ошибки в поступках подростков могут привести к плохим поступкам. Именно поэтому с подростками надо быть приветливыми и искренними.

Следовательно, грубый или чересчур прямой разговор с подростками не даст положительных результатов. Как говорил В. Сухомлинский, «любовь – это раскрывающийся цветок, и лучше к нему не прикасаться. Пусть юный ум и юную душу изумляет красота цветка как единого целого, не надо анализировать, чем красив каждый лепесток» [1]. Здесь важно помнить, что в переходный период у детей в нравственном сознании происходят значительные изменения, возникают противоречия. Они выступают против несправедливости, зла, но при этом не могут правильно оценить сложности жизненных ситуаций.

В этом возрасте каждый подросток стремится себя утвердить, поднять свою самооценку, однако не всегда справляется с этим. В практической деятельности подросток усваивает такую истину, что нравственное достоинство человека, его новые трудовые успехи находят свое подтверждение в общественном признании. Подросток в целом хочет стать достойной личностью, найти свое место в жизни, самоутвердиться. Именно поэтому опытные



родители и учителя ставят для этого перед подростком конкретные цели. Среди них немаловажную роль играют и патриотические цели и задачи. Следует любить и ценить своих родителей, свою родину, своих окружающих.

Тогда как подростки нуждаются в совете и помощи старших, они открыто сопротивляются и стремятся к так называемой «независимости». Это не стремление к одиночеству, а желание проявить самостоятельность, показать свое «Я», свою независимость. Подросток обычно прислушивается к рекомендациям своих сверстников или же тех, кто является для него авторитетом. Таким авторитетом должны стать и учителя, и родители. В указанном возрасте подросток ненавидит одиночество и индивидуальность проявления. Он стремится сохранить свое внимание и чувствительность. Это означает, что каждый учитель, выступая в качестве воспитателя, должен с уважением относиться к личности подростка. Следует правильно использовать возможности слова, найти подход к самым чувствительным струнам души ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/>.
2. Байярд Р.Т. Ваш беспокойный подросток / Р.Т. Байярд, Д. Байярд. – М.: Просвещение, 1991. – 349 с.
3. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтере; пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
4. Бодалев А.А. В мире подростка / А.А. Бодалев. – М., 1993. – 289 с.
5. Варга А.Я. Системная семейная психотерапии: [курс лекций] / А.Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – 321 с.
6. Гурко Т.А. Особенности развития личности подростков в различных типах семей / Т.А. Гурко // Социс. – 1996. – № 3.
7. Джинотт Х.Дж. Между родителем и подростком / Х.Дж. Джинотт; пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. – 168 с.
8. Кемпбелл Р. Как по-настоящему любить своего ребенка / Р. Кемпбелл; пер. с англ. – СПб.: Мирт, 1995. – 255 с.
9. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М., 1984. – С. 335.
10. Крутецкий В.А. Психология подростка / В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. – М.: Просвещение, 1989. – 398 с.
11. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
12. Макаренко А.Л. Книга для родителей / А.Л. Макаренко. – Ленинград: Лениздат, 1981. – 369 с.
13. Массен П. Развитие личности ребенка / П. Массен, Дж. Конгер, Дж. Каган; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
14. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение семьи и семейного воспитания / Р.В. Овчарова. – Курган, 2002. – 311 с.
15. Соколова Е.Т. Влияние на самооценку нарушенных эмоциональных контактов между родителями и ребенком и формирование аномалий личности / Е.Т. Соколова. – М., 1981. – 401 с.
16. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 3. – 1982. – 640 с.
17. Hodges W.F. (1991). Interventions for Children of Divorce: Custody, Access, and Psychotherapy, 2nd ed. – New York: Wiley-Interscience. – P. 302.
18. Noller P. and Callan V. (1991). The Adolescent in the Family. – New York: Routledge. – P. 240.
19. Worden N. (1991). Adolescents and Their Family: An Introduction Assessment and Intervention. – Binghamton, NY: Haworth Press. – P. 112.
20. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы / Ю.П. Азаров. – М.: Аргументы и факты, 1993. – С. 12–27.
21. Гребенников И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение, 2005. – С. 57–72.
22. Ильясов М. Педагогическое мастерство учителя / М. Ильясов. – Баку, 2001.
23. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inpearls.ru/>.



СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 81-221.24(075.034.2:084.121)

МІЖНАРОДНИЙ ЕЛЕКТРОННИЙ ПОСІБНИК «SPREADTHESIGN»: ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Адамюк Н.Б., к. пед. н.,
старший науковий співробітник лабораторії жестової мови
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті представлено сайт «Поширимо жест», який є навчальним посібником для вивчення і популяризації національної жестової мови різних країн в Інтернеті. Висвітлено структуру електронного посібника та концептуальний підхід до подання матеріалу з точки зору лінгвальних особливостей природних національних жестових одиниць та їхніх варіантів за тематичним принципом.

Детально описано особливості групової роботи української команди; зазначено роль допоміжних навідників «клас» і «визначення» певної мовної одиниці в процесі роботи над перекладом слів для точного відеодокументування жестових аналогів; розкрито механізм перекладу з англійської словесної мови на українську жестову мову; наведено практичне порівняння мовних одиниць різних країн на прикладі понять «або», «говорити».

Обґрунтовано призначення міжнародного посібника для документування національних жестових одиниць, а також більш доступного спілкування глухих громадян із різних країн.

Ключові слова: «*Spreadthesign*», відеодокументування, допоміжні навідники, жестова мова, командна робота, мовна одиниця, модель, немануальний компонент, переклад, прапор країни, проект, сайт, тематичний принцип.

В статье представлен сайт «Распространим жест», который является учебным пособием для изучения и популяризации национального жестового языка разных стран в Интернете. Освещены структура электронного пособия и концептуальный подход к представлению материала с точки зрения лингвистических особенностей естественных национальных жестовых единиц и их вариантов по тематическому принципу.

Подробно описаны особенности групповой работы украинской команды; указана роль вспомогательных наводчиков «класс» и «определение» определенной языковой единицы в процессе работы над переводом слов для точного видеодокументирования жестовых аналогов; раскрыт механизм перевода с английского словесной речи на украинский жестовый язык; приведено практическое сравнение языковых единиц разных стран на примере понятий «или», «говорить».

Обосновано назначение международного пособия для документирования национальных жестовых единиц, а также более доступного общения глухих граждан из разных стран.

Ключевые слова: «*Spreadthesign*», видеодокументирование, вспомогательные наводчики, жестовый язык, командная работа, языковая единица, модель, немануальный компонент, перевод, флаг страны, проект, сайт, тематический принцип.

Adamiuk N.B. INTERNATIONAL INTERNETRESOURCE «SPREADTHESIGN»: LINGUISTIC FEATURES

In the article opens the website „Spreadthesign” creation, which is the first internet-base for study and promote the national sign languages around the world. This became possible after Ukraine ratification of the United Nations convention of the rights of the persons with disability. It notes that thanks to the efforts of the Sign Language Laboratory at Institute of Special Education of NAES of Ukraine the Ukrainian Sign Language have got the official status and the right to study in special schools for deaf and hard-of-hearing children. That Laboratory carries out of the scientific research of Ukrainian Sign Language. For the short time it has been gathered and researched an arsenal of Ukrainian Sign Language units, which created the base for participation in creation of the Ukrainian content of the website „Spreadthesign”.

This article describes the Internet resource structure, the conceptual approach for the material presentation based on the linguistic features of the natural sign language units, and their versions grounded on thematic principle. That principle is the best for sign language learning as opposed to alphabetical principle, which is obsolete, because this principle reflects the characteristics and rules of spoken language. In the most countries this principle is the main at the Sign Language Dictionary creation without reference to the different categories of people or purposes various.

It describes in detail the features of groupware of the Ukrainian team. Also, it opens the role of support pointers the „class” and the „determination” of the language unit in the process of translation of words for correct video-recording of sign language counterparts. It characterizes the mechanism of translation from



English to Ukrainian Sign Language. Also, it presents the practical comparison of the language units of the different countries based on the example of concepts „or” and „speak”.

It grounds the purpose of this international internet resource for conservation of national sign languages, and for creation of the base for the communication among deaf citizens from different countries.

Key words: „Spreadthesign”, video-recording, support pointer, sign language, teamwork, linguistic unit, model, nonmanual component, translation, country flag, project, website, thematic principle.

Постановка проблеми. У статті «Поширимо жест» – перший міжнародний електронний посібник з національних жестових мов» було зазначено, що з моменту ратифікування Україною Конвенції Асамблеї ООН «Про права інвалідів» (2009) нею зроблено чимало у сфері захисту і підтримки лінгвальних прав глухих українців [1]. Зокрема, завдяки діяльності лабораторії жестової мови (ЖМ) Інституту спеціальної педагогіки НАПН України статус української жестової мови (УЖМ) отримав право на його вивчення у навчальних закладах для дітей глухих та зі зниженим слухом, на наукове дослідження на академічному рівні; за короткий термін був накопичений і задокументований арсенал мовних одиниць УЖМ [2; 3], що надало можливість взяти участь у першому міжнародному електронному посібнику з національних ЖМ «Поширимо жест» і гідно представити Україну.

Завданням згаданої статті було представити сайт «Spreadthesign», який є навчальним посібником для вивчення і популяризації національної ЖМ різних країн в Інтернеті; висвітлити соціальний аспект національних ЖМ в міжнародних документах; розкрити склад зарубіжних команд та добір української команди в розробці електронного посібника; обґрунтувати призначення міжнародного посібника для документування національних жестових одиниць, а також більш доступного спілкування глухих громадян із різних країн.

Постановка завдання. Метою даної статті є: розкрити добір лексики за тематичним принципом; описати особливості командної роботи; вказати роль допоміжних навідників «клас» і «визначення» певної мовної одиниці в процесі роботи над перекладом; розкрити механізм перекладу з англійської словесної мови на УЖМ; навести практичне порівняння мовних одиниць різних країн на прикладі понять *або*, *говорити*.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що особливістю укладання електронного Жестівника є добір мовних одиниць за тематичним принципом. Такий принцип є оптимальним для вивчення ЖМ, на відміну від абеткового принципу, який є застарілим, оскільки відбиває особливості і мовні норми словесної мови. Зазначений принцип у переважній більшості країн є основним при укладанні жестівників для різ-

них категорій осіб і для різного його призначення [4; 5; 6].

Таким чином, Spreadsigs містить такі тематичні групи одиниць: «Їжа», «Інформаційна технологія», «Автомобільні технології», «Бізнес», «Деревина та будівництво», «Дитячі жести», «Догляд за дітьми», «Електрика і енергія», «Загальнонавчальні слова», «Машинобудування», «Медіавиробництво», «Мистецтво і дизайн», «Навчання», «Охорона здоров'я і соціальна допомога», «Подорож та туризм», «Одиниці поза категорією», «Релігія», «Речення», «Сільське господарство, садівництво і лісництво», «Спорт», «Флористика, перукарське мистецтво», «Числа» і «Абетка».

Кожна команда тих країн, які взяли участь у зазначеному проєкті, отримували перелік мовних одиниць до кожної теми лише англійською мовою. Автоматичний переклад наданих одиниць засобом перекладача Google унеможлилював точну передачу того лексичного значення, яке було закладено в кожній одиниці поширеного серед всіх команд переліку. Наприклад, *sorri* англійською мовою має не одне значення, і механічний переклад на українське слово *пробачте* з відповідним лексичним значенням не відповідав задумці засновників проєкту Spreadsigs, оскільки *sorri* означало жалісливий. Також неправильним був переклад слова *boufriend* на *хлопець*, оскільки малося на увазі інше поняття – *наречений*. Також слово *celebrated* було перекладено як *відомий* замість *зірка*. У лексичному плані некатегоричною була б помилка при перекладі *addsaltto* на *додати сіль*, але в жестовому еквіваленті була б допущена неточність, оскільки малося на увазі саме *посолювати*. І таких прикладів було чимало.

Враховуючи проблеми багатьох команд під час перекладу лексичних одиниць англійської мови на національну мову, що гальмувало процес відеодокументування, було введено такі допоміжні навідники, як *клас* і *визначення* певної мовної одиниці. До поняття *клас* відносяться частини мови, тобто жести-назви, жести-дії, жести-ознаки тощо. На письмі їх умовно позначили як іменник, дієслово, прикметник і т.д. *Визначення* несло в собі опис поняття на конкретному прикладі.

Ці нововведення допомогли уникнути помилок під час перекладу багатозначних,







синонімічних одиниць лексики; також вони надавали змогу фіксувати варіативність лексичних одиниць. Наприклад, слово *kangaroo* відноситься до класу Noun і має таке визначення: *a large Australian animal that carries its young in a pouch*. Переклавши клас і визначення, ми розуміємо, що дане слово відноситься до іменників і у визначенні трактується як велика австралійська тварина, яка несе своє потомство в сумці (таблиця).

Іноді у визначення вставлявся малюнок, який допомагав точно встановити лексичне значення слова. Наприклад, слово *braselet* перекладалося як *браслет*, і у визначенні мав би йти опис зазначеного поняття. Проте вставка малюнку, на якому був зображений браслет, розставляла всі акценти, оскільки браслет розміщувався не на п'ясті руки, а на передпліччі. Власне, такий браслет мали на увазі автори шведського проекту; словесний опис міг ввести в оману членів української команди, оскільки при документуванні жестової одиниці в останньої була б неточно виражена локалізація і, можливо, конфігурація в одному з варіантів жесту.

Робота над зазначеним Жестівником частково нагадувала роботу конвеєра: спершу перекладачем англійської мови перекладалися слова з однієї мови (англійської) на українську мову; потім перевірялася точність семантичного значення слів; згодом до справи бралися лінгвісти жестової мови, які підбирали відповідні жестові одиниці до поданих слів; пізніше йшла робота з моделями, яких лінгвісти перевіряли спочатку на розуміння і вірне сприймання семантики жестової одиниці, і лише потім вони «фільтрували» процес самої відеозйомки жестових одиниць. Насамкінець, оператор, виконуючи також функцію лінгвіста, фіксував

демонстровані жести і задокументовував в електронній формі *Spreadthesign*. Звісно, що він займався монтажем відеожестів і стежив за відповідністю понять у словесній і відеоформі. Втім, робота над проектом «Поширимо жест» вимагала часто термінового зібрання всіх членів команди для уточнення і обговорення процесу роботи над відеодокументуванням.


Основну роботу над першою частиною (8 тисяч лексичних одиниць) електронного Жестівника завершено. Втім, автори проекту *Spreadthesign* ввели другу чергу роботи проекту, який містить 7 тисяч мовних одиниць. Вони зазначають перспективне його продовження, бо цікавим є аналіз порівняння закладених жестових одиниць різних країн. Для наведення прикладу підберемо жестову одиницю, яка в перекладі означає або і відноситься до класу сполучників. Спостерігаємо, що жестові одиниці, представлені такими країнами, як США, Україна, Чехія, Польща, Естонія, Швеція, Турція відрізняються такими головними компонентами жесту, як конфігурація, напрям і характер руху. На фото № 1 (Естонія) зафіксована конфігурація  з відкритою долонею догори та черговим рухом двох рук вгору-вниз. На фото № 2 (Швеція) простежується конфігурація , відтворена однією рукою, з «перекладним» рухом. На фото № 3 (Чехія) спостерігаємо конфігурацію  у формі (здійснена обома руками), яка виконує зустрічний перехресний рух. В УЖМ (Фото № 4) дане поняття реалізується відтворенням жестової одиниці у конфігурації  обох рук, вказівний палець правої рук дотикається перемінно до вказівного і

Таблиця

Механізм перекладу з англійської (словесної) мови на українську жестову мову

kangaroo	Class: Noun Definition: <i>a large Australian animal that carries its young in a pouch</i>	Клас: Іменник Визначення: велика австралійська тварина, яка несе своє потомство в сумці	КЕНГУРУ
absurd	Class: Adjective Definition: <i>inconsistent with reason, logic or common sense</i>	Клас: Прикметник Визначення: несумісне з розумом, логікою або загальним значенням	АБСУРДНИЙ
never	Class: Adverb Definition: <i>at no time; not ever</i>	Клас: Прислівник Визначення: ні в який час, ніколи не	НІКОЛИ
Run	Class: Verb Definition: <i>jog or move at a pace faster than that of walking</i>	Клас: Дієслово Визначення: пробіжки або переміщення більш швидкими темпами, ніж при ходьбі	БІГТИ
Excuse me	Class: Sentences Definition: <i>Excuse me</i>	Клас: Речення Визначення: Пробачте	ПРОБАЧТЕ
when	Class: Adverb Definition: <i>at what time</i>	Клас: Прислівник Визначення: в який час	КОЛИ



великого пальців лівої руки. Фото № 5 демонструє нам зазначену лексичну одиницю з турецької ЖМ, яка відтворена у конфігурації  і долоня якої спрямовується то на мовця, то на співрозмовника. Щодо жесто-



вого позначення сполучника *або* в американській ЖМ, спостерігаємо процес дактилювання з наступних конфігурацій   (Фото № 6). Цікавою є лексична одиниця польської ЖМ (Фото № 7) з конфігурацією



Фото № 1. Естонія



Фото № 2. Швеція



Фото № 3. Чехія



Фото № 4. Україна



Фото № 5. Турція



Фото № 6. США



Фото № 8. Польща



Фото № 8. Великобританія



Фото № 9. Індія



Фото № 10. Литва



Фото № 11. Польща



Фото № 12. Німеччина



та характерним рухом переміщення в просторі у правий бік від мовця.

Якщо мовна одиниця ЖМ зі значенням або в різних країнах світу візуально відрізняється конфігурацією, то, аналізуючи мовну одиницю ГОВОРИТИ, спостерігаємо або схожість, або тотожність форм складених пальців з локалізацією, в основному в




позиції № 5, і виконання напряду та руху жесту. Тобто мовна одиниця на позначення ГОВОРИТИ виступає у формі конфігурації або , або  з характерним рухом кількарязового змикання (наприклад, у Великобританії (Фото № 8), Індії (Фото № 9), Литви (Фото № 10), Польщі (Фото № 11),  у Німеччини (Фото № 12).



Фото № 13. Україна



Фото № 14. Латвія



Фото № 15. Росія



Фото № 16. Австрія



Фото № 17. Румунія



Фото № 18. Франція



Фото № 19. Іспанія



Фото № 20. Португалія



Фото № 21. США



Фото № 22. Турція




Фото № 23. Японія





Фото № 24. Естонія





Зазначена мовна одиниця ГОВОРИТИ в Україні, Латвії, Росії, Австрії Румунії та Франції (Фото №№ 13–18) має повну тождність: виступає у формі конфігурації  з кількарізним обертовим рухом. Візуальна подібність жестових одиниць зі вказаним значенням може пояснюватися відношенням зазначених країн до однієї мовної групи та інтеграційним впливом.


На відміну від вказаних країн, жести однак ГОВОРИТИ суттєво відрізняється у таких жестових мовах, як:


– іспанська (Фото № 19) (права рука з конфігурацією у формі  долонею вниз здійснює коловий рух по долоні лівої руки з вищезазначеною конфігурацією);

– португальська (Фото № 20) (активна рука з конфігурацією у формі  здійснює коловий рух згори вниз в позиції № 6: область шиї);

– американська (Фото № 21) (активна рука з конфігурацією у формі  пальцями (що рухаються) догори з повторювальним рухом від губ мовця у бік співрозмовника);

– турецька (Фото № 22) (обидві руки з конфігурацією у формі  здійснюють повторювальний почерговий рух від губ мовця у бік співрозмовника);

– японська (Фото № 23) (обидві руки з конфігурацією у формі  здійснюють широкий коловий рух знизу догори);

– естонська (Фото № 24) (активна рука з конфігурацією  здійснює кількарізний рух знизу вгору в районі підборіддя (під нижньою губою));

Таким чином, Жестівник сприяє не лише вивченню національної ЖМ, але й ЖМ іншої країни – саме в цьому його велика цінність і популярність серед відвідувачів сайту.

Щоб розпочати роботу із сайтом, варто обрати мову країни, за допомогою якої вивчається інструкція користування сайтом, замовляється словесне поняття з метою вивчення жестового еквівалента тощо.

Відвідувачам сайту, яким призначений посібник, буде легко керуватися вивченням певних жестових одиниць, які позначають відповідні поняття, відкривши обрану тему за змістовим вказівником.

Для полегшення пошуку відповідного поняття у Словнику, який містить згадані тематичні групи одиниць («Іжа», «Інформаційна технологія» тощо), слід обрати відповідну тематичну групу і відкрити її.

Для зручності і мобільності в пошуку певної жестової одиниці відвідувачам сай-

ту пропонується як алфавітний вказівник, що міститься в кожній темі, так і відповідна група лексичних одиниць певної теми, реєстр якої міститься після назви теми. Наприклад, після назви теми «Подорож та туризм» розміщено реєстр відповідної лексики, яка складається з 60 найуживаніших жестових одиниць. У розділі «Загальноживані слова» навпроти слів, що починаються з літери А, ми бачимо кількість національних прапорів (символи країн), які підготували відеожест до словесного відповідника. Наприклад, позначення національною ЖМ на слово *абетка* (*азбука, алфавіт*) дали 22 країни. Таким чином, ми можемо відтворити жести одну одиницю (що містить тотожне лексичне значення, закладене у слові мови зазначеної країни). Достатньо для цього зробити наступні кроки:

– у відповідному рядку замовити для пошуку певне слово;

– знайти прапор потрібної країни (наведення курсору на кожний прапор дає словесне позначення країни);

– «прочитати» жести одну одиницю обраної країни як самостійно, так і в порівнянні з українською жестиною одиницею (для цього слід натиснути на знак синхронного подвійного відеовідтворення).

Орієнтовний покажчик участі країн у відтворенні певного слова ЖМ

Мовна одиниця	Країни:
Абетка, азбука, алфавіт	
Гуляти	
Правильний	
Школа	

Завершуючи вищевикладене, зазначимо, що електронний Жестівник має додаткову цінність в тому, що моделями показу відеожестових одиниць є носії ЖМ, яким, як членам лінгвоменшини, притаманне досконале застосування немануального компоненту ЖМ, без якої остання не може бути повноцінною і самодостатньою мовною системою. Як спостерігаємо на відео, вираз обличчя польської моделі супроводжує мовну одиницю з лексичним значенням *чий?*; немануальний компонент у американській моделі до поняття *але*; у бразильській моделі, яка висловлюється португальською ЖМ, – до поняття *капость*; в українській моделі – до поняття *очевидно* (рис. 1).

Висновки. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що:



Рис. 1. Зразки немануального компоненту національних жестових мов



Модель Польщі

Модель США



Модель Бразилії

Модель України

– міжнародний проект «Spreadthesign» вперше розкриває єдину лінгвальну структуру ЖМ всіх країн; кожна національна ЖМ має розділи, аналогічні словесній мові: «Кінетика (замість «фонетики)», «Лексика», «Граматика», «Синтаксис» тощо;

– ЖМ багата на синоніми, фразеологізми тощо; вона містить неологізми, історизми, сленгові одиниці, терміни тощо, – і це свідчить про повноцінність ЖМ;

– «живе» відтворення жестолексем у форматі відео за тематичним принципом сприяє кращому засвоєнню ЖМ будь-якої країни світу, глибшому опануванню національної ЖМ її користувачами;

– є «настільним» посібником вивчення національної ЖМ як другої мови для перекладачів ЖМ, сурдопедагогів навчальних закладів; як іноземної – для батьків глухих і слабкочуючих дітей, які повинні знати мову

власних дітей, щоб здійснювати прямі батьківські функції;

– вперше проект зосереджує увагу на немануальному компоненті ЖМ, дослідження якого в Україні є в перспективних планах лабораторії ЖМ Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

У перспективі в плани проекту входить додати до жестового відеоряду звуковий, а також 3D анімацію до слів. Крім цього, планується включити жестові мови країн, що не входять до ЄС. Таким чином, Spreadthesign («Поширимо жест») ставить глобальні цілі світової мовної інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н.Б. «Поширимо жест» – перший міжнародний електронний посібник з національних жестових мов / Н.Б. Адамюк, І.І. Чепчина //Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами»: зб. наук. праць. – К.: Університет «Україна», 2015. – № 12 (14). – С. 75–85.
2. Іванюшева Н.В. Український тематичний відеословник жестової мови: навчально-методичний посібник / Н.В. Іванюшева. – К.: УТОГ, 2003.
3. Кульбіда С.В. Український жестівник для батьків / С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина, Н.Б. Адамюк, Н.В. Іванюшева; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки, Лаб. жестової мови, Укр. т-во глухих. – К.: СПКТБ УТОГ, 2011. – 380 с.
4. Stokoe, William C., Casterline, D. & Croneberg, C. (1965): A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles. Gallaudet University Press.
5. Locker McKee, R. & Napier, J. (2002): Interpreting into International Sign Pidgin – An Analysis. In: Sign Language & Linguistics 5(1), pp. 27–54.
6. Jokinen, M. (2000): The Linguistic Human Rights of Sign Language Users. In: R Phillipson (Ed.): Rights to Language: Equity, Power and Education. New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 203–213.



УДК 373.21.335

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЇ СКЛАДАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КАРТ В ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Барна Х.В., к. пед. н.,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівський державний університет

У статті розкривається сутність технології складання інтелектуальних карт в освітньому процесі сучасного дошкільного навчального закладу. З'ясовуються історичні аспекти технології, термінологічне поле використання методу інтелектуальних карт та найважливіші принципи, яких потрібно дотримуватися при побудові інтелект-карти. Охарактеризовано два шляхи реалізації технології з використанням термінів «концептуальна карта» та «інтелектуальна карта». Розкрито етапи застосування технології інтелектуальних карт.

Ключові слова: технологія, принципи, планування, освітній процес, інтеграція, етапи, концептуальна карта, інтелектуальна карта.

В статье раскрывается сущность технологии создания интеллектуальных карт в образовательном процессе современного дошкольного образовательного учреждения. Выясняются исторические аспекты технологии, терминологическое поле использования метода интеллектуальных карт и важнейшие принципы, которых нужно придерживаться при построении интеллект-карты. Охарактеризованы два пути реализации технологии с использованием терминов «концептуальная карта» и «интеллектуальная карта». Раскрыты этапы применения технологии интеллектуальных карт.

Ключевые слова: технология, принципы, планирование, образовательный процесс, интеграция, этапы, концептуальная карта, интеллектуальная карта.

Barna K.W. THE CHARACTERISTIC OF THE TECHNOLOGY OF DRAWING INTELLECTUAL CARDS IN THE EDUCATIONAL SPHERE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

The article shows the essence of drawing intellectual cards in the educational process of nowadays educational institution. Intellectual cards in the reveals the essence of this technology in the educational process. It shows the historic aspects of technology, therminological sphere of the use of the method of intellectual cards and the most important principles that are necessary to stick to while drawing the intellectual cards. It the author characterizes two ways of implement the technology, using the terms – „conceptual map” and „intellectual card”. It shows the steps of the usage of the technology of intellectual cards.

Key words: technology, principles of planning, educational process, integration, stages, conceptual map, intellectual card.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена модернізаційними процесами у вітчизняній освіті, орієнтованими на формування якісно нової системи освітнього менеджменту з урахуванням міжнародного досвіду і специфіки вітчизняних економічних та соціокультурних умов. Це вимагає суттєвих змістових, структурних, організаційних перебудов, постійного пошуку нових технологій організації навчально-виховного процесу навчальних закладів різних типів. Це ж стосується і сучасного стану дошкільної освіти.

Ідея інтеграції змісту дошкільної освіти зумовлена концептуальними положеннями Базового компонента дошкільної освіти та має глибоке методологічне та психолого-педагогічне підґрунтя [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі інтеграції в навчанні присвячено психолого-педагогічні дослідження науковців у різні періоди розвитку освітньої галузі, починаючи з Й. Гербарта,

А. Дістервега, Я. Коменського, Дж. Локка. Глибоке обґрунтування інтеграційних зв'язків знань різних наук зроблено К. Ушинським. Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкрито в дослідженнях Л. Віготського, В. Давидова, В. Зінченка. Вивченню особистісно-розвивальних можливостей інтеграції змісту навчально-виховного процесу присвячені роботи психологів О. Запорожця, О. Леонтьєва, І. Кулагіна, І. Лернера, С. Рубінштейна. Серед сучасних дослідників, які вивчають питання інтеграції змісту освіти, – М. Арцишевська, Н. Гавриш, В. Ільченко, І. Козловська, О. Кононко, М. Масол, О. Савченко, О. Сухаревська, В. Фоменко, Н. Сердюкова, Т. Яновська. Питання інтегрованого навчання дошкільників розкриваються в дослідженнях М. Лазаревої, Н. Васюкової, Ю. Рюміної, С. Сажинної, Г. Черданцевої.

Постановка завдання. Мета статті – на основі аналізу наукової бази з питань ін-



тегрованого навчання теоретично обґрунтувати побудову освітнього процесу ДНЗ на засадах інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Для розкриття сутності використання технології складання інтелектуальних карт в освітньому процесі ДНЗ з'ясуємо термінологічне поле та історичні аспекти використання методу інтелектуальних карт.

Історичний екскурс щодо питання способів візуалізації інформації засвідчує, що подібний метод візуалізації інформації вперше застосував філософ Порфирій Тирозський ще в III столітті нашої ери, намагаючись розібратися в концепціях Арістотеля. Серйозні сучасні розробки в даному напрямі відносяться до 1960-х років і були пов'язані з розвитком теорії семантичних мереж стосовно вивчення людського мислення в процесі навчання. Базові правила для «Conceptmapping» (способу представлення і взаємопов'язування думок) розробив професор Дж. Новак з Корнуельського університету як засіб інтенсифікації навчального процесу при викладанні наукових дисциплін. Англійський психолог, відомий дослідник з проблем інтелекту, психології навчання і проблем мислення Т. Бьюзен [3] значно спростив техніку побудови інтелект-карт, а також зробив їх радіальними, тобто такими, що будуються навколо якоїсь центральної думки або проблеми. Саме така технологія отримала назву Mind Mapping і вперше була представлена світу весною 1974 року. Проблематика когнітивного картування розкрита також у працях закордонних фахівців, зокрема в працях російського науковця Є. Волкова та західних дослідників Дж. Кларка та Х. Мюллера.

Конкретизуємо поняття *інтелектуальна карта*. Важливим є те, що визначення поняття *інтелектуальна карта* у всіх наукових джерелах є, по суті, однозначним: це схема, яка візуалізує певну інформацію при її обробці людиною, це спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою структурно-логічних схем радіальної організації. Така карта реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. В основі цієї техніки лежить принцип «радіального мислення», що відноситься до асоціативних розумових процесів, відправною крапкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт. За допомогою складених за певними правилами карт можна створювати, візуалізувати, структурувати і класифікувати ідеї та наочно представляти досить складні концепції і великі обсяги інформації [3]. Така

карта дає змогу майже на кожне поняття дивитись крізь призму його міжсистемних зв'язків, а в процесі її складання людина не лише відтворює власне уявлення щодо взаємозв'язків ключового поняття з іншими, а певним чином усвідомлює логічну послідовність пошуково-орієнтувальних дій, тобто краще засвоює не лише саме знання, а й опановує способи його здобуття. Доречно зазначити, що Дж. Кларк розглядає ментальні карти як один із візуальних організаторів, що відображає смислові схеми та допомагає керувати інтелектуальними процесами, пов'язаними з академічним навчанням, а в цілому ментальні карти використовуються для генерування, відображення, структурування, класифікації ідей, а також у якості допоміжного засобу під час навчання, організації інформації, прийняття рішень, написання документів.

Розглядаючи метод інтелектуальних карт як альтернативний наочний спосіб ефективного відображення вербальної інформації, можемо провести певні аналогії з опорними схемами В. Шаталова, які являють собою структурований стислий виклад навчального матеріалу з використанням набору схематичних зображень, формул, окремих фраз тощо і набули широкого використання при вивченні багатьох дисциплін як засіб інтенсифікації навчального процесу. Проте можливості опорних схем В. Шаталова суттєво обмежуються тим, що вони не дозволяють відобразити багаточисельні та різноманітні логічні зв'язки між елементами навчального матеріалу. У свою чергу, інтелект-карти представляють навчальний матеріал у вигляді структурно-логічних схем, що вже мають розгалужену логічну структуру, в якій можуть використовуватись графічні образи, зображення, малюнки, графіка, формули тощо і в якій використовуються виражальні зображувальні засоби (колір, форма, розмір тощо).

На основі аналізу праць Т. Бьюзена та Б. Бьюзена означимо найважливіші принципи побудови інтелект-карти:

1. Центрація на ключовому понятті (темі).
2. Радіальна організація карти.
3. Ранжування інформації за ступенем першорядності-другорядності.
4. Опора на графічні образи (візуалізація) та використання можливостей графіки.
5. Використання стрілок для відображення взаємозв'язків між елементами інтелект-карти.

Аналіз наукових джерел показує, що останнім часом інтелектуальні карти як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності застосовуються в різних ланках вітчизняної та зарубіжної освіти і, як вже



було зазначено, мають різні визначення. Так, в Росії відомим є дослідження К. Васильєвої, яка створила «Russian mindmaps» («Русские интеллект-карты») – технологію розвитку ефективного мислення на основі інтелект-карт, яка гармонійно розвиває логічне мислення, уяву та зорову пам'ять, дозволяє мислити «системно і цілісно», запам'ятовувати на 100% підручники, аналізувати, систематизувати та структурувати великі об'єми інформації. У вітчизняній вищій школі спосіб застосування цих карт-схем має назву *метод концептуальних карт* (Л. Карпинська, Н. Іванченко, Л. Тархова) і розглядається як такий, що дозволяє компактно та системно сприйняти матеріал, підбити підсумки лекції, допомогти під час підготовки до екзаменів або стати одним з варіантів мозкового штурму [5]. У середній школі накопичено позитивний досвід застосування інтелектуальних карт як методу навчально-пізнавальної діяльності при вивченні окремих предметів і навіть в інклюзивному навчанні.

Отже, наявний стан розробки та використання методу інтелектуальних карт у різних ланках освіти дає підстави спрямувати науковий пошук на можливість використання цього методу в дошкільній освіті. Аналіз наукової літератури вказує на наявність розробки в роботах Н. Гавриш методики застосування карт розумових дій як методу навчально-пізнавальної діяльності в освітньому процесі ДНЗ. Тому ідеї та напрацювання Н. Гавриш стали основою розробки та впровадження в нашому дослідженні технології застосування інтелектуальних карт як засобу засвоєння дітьми інтегрованого змісту дошкільної освіти [4].

Вважаємо за доречне в контексті завдань нашого дослідження звернутись до ідеї Т. Бьюзена стосовно того, що з розвитком мозку дитини, особливо з набуттям нею навичок мови, у дитини формуються своєрідні внутрішні інтелект-карти. Одне з перших слів, яке вимовляє дитина, – це слово «мама», і «мама» – це центр інтелект-карти, оскільки від цього слова (і образу) для дитини, як промені, виходять такі поняття, як любов, їжа, тепло, захист, транспорт, виховання. Таким чином, дитина інстинктивно оперує своєрідними інтелект-картами від моменту, коли вона народилась, і все своє життя, будуючи свої знання навколо центрів-радіантів у вигляді нескінченних і густо переплетених асоціативних гілок, які стають потім, в зрілому віці, тим, що називають багажем знань, інтелектуальним капіталом [3].

Технологія інтелектуальних карт реалізується в освітньому процесі ДНЗ двома шляхами, причому вважаємо за необхідне

використовувати при цьому два терміни – «концептуальна карта» та «інтелектуальна карта»:

1) планування освітнього процесу на основі концептуальних карт, в яких візуалізуються відношення між різними поняттями, ідеями, уявленнями та відповідно групуються і логічно структурується смислова та змістова картина теми чи об'єкта (поняття);

2) застосування інтелектуальних карт як засобу та методу організації навчально-пізнавальної дітей дошкільного віку.

Науково-методичним підґрунтям розробки даного питання стали положення Базового компонента дошкільної освіти в Україні, наукові розробки ряду вчених (К. Біла, Н. Гавриш, К. Крутій, М. Лазарева, М. Подьяков, О. Черданцева та ін.), в яких актуалізується питання інтегрованої освіти дошкільників як такої, що формує цілісну картину світу та відповідає особливостям сприйняття дитиною себе та довкілля.

Розкриємо технологію застосування інтелектуальних карт поетапно.

По-перше, при плануванні змісту освітнього процесу за тематичним принципом використовується такий вид інтелектуальної карти, як *концептуальна карта*. Ця карта укладається перед опрацюванням певної теми при визначенні понятійного поля та пізнавального змісту, який буде опрацьовуватись потім у спільній діяльності вихователів та дітей. Концептуальна карта окреслює коло тих понять, які асоціативно пов'язані з ключовим поняттям теми, показує їх взаємозв'язки в більш широкому вимірі, торкається глибинного, філософського смислу певних понять на доступному дітям рівні. Така структурно-логічна схема допомагає «побачити», відчувати як основну ідею певної теми, так і ті межі, в яких ця ідея може бути реалізована з дітьми певного віку та певних можливостей. У концептуальній карті закладено та наочно відображено інтегрований зміст теми, яка опрацьовується.

При такому підході до кожної теми є можливість глибокого проникнення в суть понять та знаходження таких взаємозв'язків, які за звичайного, «предметного» поділу галузей знань не помічаються і не встановлюються. Таким чином формується цілісне уявлення дитини про людей, суспільство, природу, культуру, предметне довкілля. Це – шлях підвести дітей до елементарного розуміння загальних законів буття, взаємозв'язку усього суттєвого. Так, за висловом О. Кононко, складається сукупність життєво-смислових знань про світ, які визначають світорозуміння дошкільника, а на основі цих знань виробляється звичка поводитися певним чином у різних життє-



вих ситуаціях, формується індивідуальний життєвий досвід [6, с. 5–9]. Це актуалізує в дитини той образ світу, що вже існує, та водночас уточнює, розширює, вносить корективи в даний образ, дає можливість дошкільнику пов'язати нову інформацію з власними життєвими враженнями.

По-друге, важливим аспектом безпосередньої навчально-пізнавальної взаємодії вихователя з дітьми є складання *інтелектуальних карт* за активної участі дітей, в процесі обговорення та пошуку асоціативних зв'язків, у коментуваннях та доповненнях у різних формах життєдіяльності. За визначенням Н. Гавриш, інтелектуальна карта є комбінованим методом навчання, який поєднує пізнавальну, мовленнєву, художньо-продуктивну, навіть рухову чи театралізовану діяльність дітей [4]. Така карта створюється дітьми спільно з вихователями як художній продукт (колаж) упродовж певного часу (від одного заняття до кількох днів) і є ілюстрованою, з написами, картинками, малюнками, фрагментами аплікаційних дитячих робіт. Під кінець тематичного циклу така карта стає унаочненням опрацьованої теми та своєрідним посібником для узагальнення, обговорення та підведення підсумків. Окрім того, окремі карти стають наочними посібниками для дітей інших груп при опрацюванні відповідних чи схожих тем. Саме через інтелектуальну карту для дітей стають видимими інтегрований зміст кожного тематичного циклу та інтегровані взаємозв'язки між його компонентами, що в цілому сприяє формуванню у дітей цілісної картини світу.

Суттєвим в дослідженні проблеми засвоєння дітьми інтегрованого змісту дошкільної освіти, окрім змістового компоненту, є також інтеграція способів засвоєння цього змісту у різних видах діяльності дітей. Так, освітній процес, побудований на засадах інтеграції, передбачає не тільки і не стільки систему організованих занять, метою яких є реалізація певного пізнавального змісту. Найголовнішим є те, що весь період «проживання» кожної теми наповнюється різними видами діяльності дітей: пізнавальною, мовленнєвою, художньо-продуктивною, театралізованою, руховою та ігровою, які об'єднуються ідеєю пошуку взаємозв'язків ключових понять теми у навколишньому світі та у власному досвіді дітей. Як вже зазначалось, укладені на основі концептуальних карт план-схеми тематичних циклів відповідають структуризації освітнього середовища на зони порядку, свободи та керованої свободи. В межах цієї умовної структури

укладено систему навчально-пізнавальних занять різних типів, зміст та форми організації самостійної, пізнавальної, художньо-продуктивної, ігрової, рухової діяльності, які об'єднуються загальним змістовим контекстом відповідно до кожної теми.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, результати нашого дослідження дають нам підстави узагальнити цінність застосування інтелектуальних карт в освітньому процесі ДНЗ:

- Створення інтелект-карт допомагає відобразити не лише поверхові взаємозв'язки понять та явищ певної теми, а й орієнтує педагога і дітей на осмислення, розкриття взаємозв'язків понять із життєвими ситуаціями, з досвідом дітей, формуючи таким чином їх життєву компетентність, світогляд.

- Зміст карт реально відображає принцип інтеграції змісту освіти, дає змогу майже на кожне поняття дивитися крізь призму його міжсистемних зв'язків, є одним із шляхів пізнання, розуміння і засвоєння дитиною цілісної картини світу.

- Наявність вже готової концептуальної карти значно полегшує вихователям планування, тобто визначення змісту навчально-пізнавальної діяльності дітей. Таким чином, технологія складання інтелектуальних карт стає основою цікавої, змістовної і кожного разу неповторної спільної діяльності педагогів та дітей, забезпечуючи вихід за рамки звичного предметного планування та традиційного розуміння освітнього процесу в дошкільному закладі.

Дана проблема на вичерпується і подальше дослідження потребує вивчення діагностики інтегративності освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арцишевська М.Р. Інтеграція змісту освіти: [монографія] / М.Р. Арцишевська, Р.А. Арцишевська. – Луцьк: «Вежа», Волин. нац. ун-т ім. Л. Українки, 2007. – 316 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/v_5-2736-12.
3. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен. – Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
4. Гавриш Н.В. Інтегровані заняття: Методика проведення / Н.В. Гавриш. – К.: Шк.світ, 2007. – 128 с.
5. Карпинська Л.О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.О. Карпинська. – Одеса, 2005.
6. Кононко О. Перехідний період: самовизначення, зміна орієнтирів і пріоритетів / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 1. – С. 5–9.



НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXX
Том 1

Коректура · *Левіт І.В., Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 16,51. Замов. № 711. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.