

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Г У М А Н І З А Ц І Я

НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково–методичний збірник

(Випуск XLV)

Слов'янськ – 2009

ISBN 5–7763–4577–4
УДК 371.13
ББК 74.202
Г.94

Гуманізація навчально–виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XLV
/За заг.ред. проф. **В.І. Сипченка.** – Слов’янськ: СДПУ, 2009. – 387 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І.	– кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
Борисов В.В.	– доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора).
Євтух М.Б.	– академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.
Гавриш Н.В.	– доктор педагогічних наук професор.
Шевченко Г.П.	– доктор педагогічних наук, професор.
Григоренко В.Г.	– доктор педагогічних наук, професор..
Золотухіна С.Т.	– доктор педагогічних наук, професор.
Плахотнік О.В.	– доктор педагогічних наук, професор.
Яворська С.Т.	– доктор педагогічних наук, професор.
Солодухова О.Г.	– доктор психологічних наук, професор.
Омельченко С.О.	– доктор педагогічних наук, доцент.
Пономарьова Г.Ф.	– кандидат педагогічних наук, професор.
Панасенко Е.А.	– кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику вміщено матеріали Всеукраїнської науково–практичної конференції “Сучасний стан та тенденції розвитку початкової освіти в Україні” (Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук), присвяченої 50-річчю факультету підготовки вчителів початкових класів, яка організована кафедрою педагогіки і методики початкового навчання, кафедрою педагогіки та проведена на базі Слов’янського державного педагогічного університету 21 – 22 травня 2009 року.

У збірнику наукових праць подано результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково–педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспектах.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The materials of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference “Modern state and progress trends of primary education in Ukraine” (Department of Education and Science of Ukraine, Academy of Pedagogical Sciences), devoted to the 50-th anniversary of faculty, and which is organized by the department of Pedagogics and Methodology of teaching young learners, by the department of Pedagogics and carried out at Slavyansk State Pedagogical University on the 17th – 18th May, 2009.

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific–pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.).

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов’янського державного педагогічного університету
(протокол № 7 від 30.04.2009 р.)

ISBN 5–7763–4577–4

ПИТАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Бадер В.І.

– доктор педагогічних наук, професор
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

УДК 373.3.016

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ УСНОГО Й ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються методи і прийоми взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення молодших школярів. Спираючись на класифікацію, запропоновану М. Успенським, розглядаємо змістове наповнення пізнавальних, тренувальних та комунікативних методів засвоєння знань про усне й писемне мовлення, їх стилістичну диференціацію, а також формування вмінь сприймати, розуміти й продукувати тексти обох форм мовлення.

В статье рассматриваются методы и приемы взаимосвязанного обучения устной и письменной речи младших школьников. Взяв за основу классификацию, предложенную М. Успенским, рассматриваем содержательное наполнение познавательных, тренировочных и коммуникативных методов усвоения знаний об устной и письменной речи, их стилистической дифференциации, а также формирование умений воспринимать, понимать и продуцировать тексты обеих форм речи.

Methods and receptions of the associate teaching of verbal and writing speech of junior schoolboys are examined in the article. Taking classification for basis, offered M. Uspenskim, examine the rich in content filling of cognitive, trainings and communicative methods of mastering of knowledges about verbal and writing speech, their stylistic differentiation, and also forming of abilities to perceive, understand and product the texts of both forms of speech.

Модернізація змісту шкільної освіти у світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти, державної національної програми “Освіта” (“Україна. XXI ст.”), концепцій мовної освіти спрямована на становлення і розвиток національно-мовної особистості, яка має вільно володіти нормами усної і писемної форм літературної мови, цілеспрямовано і майстерно використовувати мовні засоби в різних мовленнєвих ситуаціях, дотримуючись комунікативного кодексу. Державний стандарт початкової загальної освіти наголошує на тому, що основною змістовою лінією мовної освіти в початковій ланці є комунікативна, яка орієнтує на опанування всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письмо. Аудіювання і говоріння спрямовані на оволодіння усною формою мовленнєвої комунікації, а читання й письмо – писемною.

Проблема формування культури усного і писемного мовлення як важливого компонента розвитку і виховання національно свідомої мовної особистості не може бути розв'язана без належної організації процесу взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення молодших школярів. Обидві форми мовленнєвої діяльності виступають як основні засоби усвідомлення й осмислення знань, набуття вмінь практичного і творчого їх застосування, а також забезпечення мовленнєвої компетентності. Рівень мовленнєвої компетентності особистості залежить від знань щодо особливостей усного і писемного мовлення, ознак і будови тексту, стилів і типів мовлення, опанування умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, володіти інтонацією, використовувати позамовні засоби, уважно слухати співрозмовника, повно й ґрунтовно викладати думку, аналізувати й редагувати мовлення (А. Богуш, М. Вашуленко, Т. Донченко, Л. Мацько, М. Пентилюк, Г. Лещенко та ін.).

Оптимальну реалізацію процесу навчання усного й писемного мовлення молодших школярів забезпечує ефективна система методів і прийомів. Вибір методів навчання залежить від навчально-виховних цілей, змісту виучуваного матеріалу, його структури, зв'язку з попереднім і наступним, співвідношення в ньому елементів теоретичного й практичного характеру, рівня набутих знань і вмінь учнів, їх психологічних особливостей тощо.

Зазначимо, що питання методів і прийомів навчання завжди були в центрі уваги дидактів та методистів. У науковій літературі існує багато визначень поняття “метод”, а також різноманітних класифікацій. В Україні ця проблема знайшла відображення в працях А.Алексюка, О.Біляєва, В.Мельничайка, В.Онишука, В.Паламарчук, М.Пентилюк, К.Плиско, О.Савченко та ін. В основу класифікацій учені беруть способи взаємодії вчителя й учнів на уроці мови (О.Біляєв, В.Мельничайко, М.Пентилюк). Відома також класифікація методів за основними цілями навчання, змістом матеріалу й способами навчальної діяльності учнів, запропонована М.Успенським. Спираючись на дидактичну класифікацію, розроблену І.Лернером та М.Скаткіним, учений пропонує виділяти дві групи методів: методи одержання знань з мови (пізнавальні) і методи набуття мовленнєвих умінь і навичок (тренувальні). До пізнавальних учений відносить пояснювально–ілюстративний, частково–пошуковий і проблемний, до тренувальних – імітаційний, оперативний та комунікативний. Такого ж погляду при визначенні методів навчання мови додержуються Н.Пашківська, Г.Іваницька, Л.Симоненкова та О.Хорошковська.

Об’єкт нашого дослідження – процес взаємозв’язаного навчання молодших школярів усного й писемного мовлення – диктує необхідність у виокремленні й змістовому наповненні методів і прийомів засвоєння знань, умінь і навичок у розрізі дослідження. Оскільки зміст навчання усного й писемного мовлення молодших школярів становить сукупність знань з мови й мовлення, а також мовленнєві уміння й навички, вважаємо за доцільне прийняти за основу поділ методів на пізнавальні й тренувальні, запропонований М.Успенським [7]. Розглянемо можливості використання цих методів у процесі розвитку усного й писемного мовлення молодших школярів.

Пізнавальні методи (пояснювально–ілюстративний, частково–проблемний) доцільно використовувати з метою набуття учнями знань про ознаки усної й писемної форм мовлення, текстів художнього, наукового й ділового стилів, роль окремих мовностилістичних засобів, інтонаційні засоби української мови, етичні норми спілкування й мовні засоби оформлення етикету. Як відомо, **пояснювально–ілюстративний метод** полягає в тому, що вчитель сам подає теоретичні відомості, супроводжуючи пояснення таблицями, схемами, малюнками. До нього доцільно вдаватися, коли в учнів відсутні будь–які знання з виучуваної теми, або матеріал досить складний, або ж потребує простого запам’ятовування. Так можна ознайомити школярів з елементарними відомостями про ознаки усного й писемного мовлення, ситуацією спілкування, інтонаційними засобами української мови і їх схематичним позначенням. Цьому методу відповідають такі прийоми, як пояснення вчителя, спостереження, робота з підручником, використання унаочнення.

Частково–проблемний, або метод евристичної бесіди – один з найпоширеніших в початкових класах. Продуктивність його застосування в роботі з розвитку мовлення полягає в тому, що він дає змогу активізувати розумову діяльність школярів. Зміст запитань, які висуваються вчителем, сприяє осмисленому запам’ятовуванню навчального матеріалу, формуванню мислительних операцій порівнювати, узагальнювати, робити висновки.

Застосування частково–проблемного методу має місце при засвоєнні елементарних відомостей про особливості використання інтонаційних засобів залежно від ситуації спілкування, роль логічного наголосу в вираженні думки, ознаки текстів різних стилів, стилістичну роль виучуваних частин мови і їх окремих категорій у текстах художнього, наукового й ділового стилів.

Так, наприклад, при вивченні теми “Дієслово” у третьому класі розширення знань учнів про стилістичну роль неозначеної форми дієслова здійснюємо шляхом постановки таких запитань і завдань:

Прочитайте речення. Скажіть, чи однакова думка в них висловлена.

Бережи одяг, доки новий, а здоров’я – доки молодий.– Здоров’я треба берегти змолоду.

У якому з речень звучить категоричність, обов’язковість виконання?

За допомогою якої форми дієслова це передається?

Яке з речень можна використати в розмові з товаришем? Яке – в діловому (писемному), при складанні порад?

Сутність **проблемного, або пошукового методу** навчання полягає в тому, що в його основі лежить проблемна ситуація. Проблемна ситуація – це ситуація, що включає в себе

елементи, які ще не визначені, в яких є щось не розкрито. Проблемні ситуації передбачають наявність протиріччя між потребою в знаннях і тими даними, що вже є в учня, і потребують знаходження способів вирішення. Проблемність у навчанні є засобом активізації мислительної діяльності учнів. Вона спрямована не тільки на поліпшення процесу засвоєння знань, а й на формування особистості учня, розвиток творчої пізнавальної діяльності.

Досить ефективним є проблемний метод при аналізі мовленнєвих помилок, ознайомленні з інтонаційними засобами, їх роллю в текстах різних стилів, стилістичною функцією частин мови (іменник, прикметник, займенник, дієслово, прислівник).

Тренувальні, або практичні методи використовуються на етапі формування в школярів умінь і навичок застосовувати набуті знання у власній мовленнєвій діяльності. До них належать *імітаційний, репродуктивний, оперативний та комунікативний методи*. Кожен з цих методів знаходить вираження в тренувальних вправах, дидактичною метою яких є закріплення набутих знань та формування мовленнєвих умінь.

Сутність *імітаційного методу* полягає в наслідуванні готового зразка. Використовуємо його як для розвитку усного, так і писемного мовлення. Наслідуванню в мовленнєвій діяльності надаємо надзвичайно великого значення. Копіюючи зразки текстів різних стилів, усне мовлення вчителя, молодші школярі напівсвідомо використовують ті ж самі мовностилістичні засоби, композиційні особливості, логіку викладу думок, інтонаційне оформлення. Як свідчать спостереження, найчастіше учні вдаються до відтворення мовностилістичних та інтонаційних засобів. Така стилізація має важливе значення для розвитку внутрішнього й зовнішнього мовлення.

Метод імітації застосовуємо з метою формування орфоепічних, інтонаційних, граматико–стилістичних умінь і навичок. Прийомами цього методу є вправи на заучування напам'ять віршів, скоромовок, повторення зразка мовлення вчителя, переказ, близький до тексту. Наприклад, щоб учні мали можливість повправлятися в наслідуванні темпу, сили голосу, емоційного забарвлення, вчитель звертається до них із таким завданням:

Послухайте вірш. Зверніть увагу, в якому темпі його треба читати, якою силою голосу, з яким настроєм.

Маленька дівчинка Весна

*Весела, гарна й кучерява,
Маленька дівчинка Весна
Біжить, сміється, сіє трави,
І пісня лється голосна.*

*По всіх усядах пісня лине,
Усе пробуджує від сну.
І всі комашки, всі рослини
Вітають дівчинку Весну...*

(Н.Забіла)

– Прочитайте вірш виразно. Вивчіть напам'ять і розкажіть.

Сутність *репродуктивного методу* полягає у відтворенні набутих молодшими школярами знань про усне й писемне мовлення, а також сприйнятих на слух або зором слів, словосполучень, речень, текстів. Його дидактична мета – закріпити набуті знання, збагатити усне й писемне мовлення школярів виразними у стилістичному відношенні одиницями мови. Прийомами цього методу є граматико–стилістичний аналіз усних і письмових текстів, вправи на відтворення словосполучень, речень, текстів у вільних диктантах, переказах, близьких до тексту, під час читання, при заучуванні напам'ять, а також виконання вправ за зразком. Усі ці прийоми спрямовані на збагачення мовлення школярів синонімами, антонімами, багатозначними словами, лексемами з переносним значенням, типовими граматичними моделями, найпоширенішими інтонаційними структурами.

Так, наприклад, при вивченні теми “Іменник” у 3 класі з метою збагатити мовлення школярів словами з пестливими суфіксами пропонуємо виконати таке завдання:

Прочитайте вірш. Скажіть, які слова допомагають авторові передати почуття ніжності до природи, легкого суму з приходом осені.

Осінь

*Літечко тепленьке,
Де ти заподілось?
Сонечко ясененьке,
Де ти закотилось?
Травиця шовковая,
чом не зеленієш?
Квіточко червоная,
чом не запашиєш?*

(Наталка Полтавка)

– **Складіть кілька речень про прихід осені, використавши іменники літечко, сонечко, травиця, квіточки.**

Наступне завдання підпорядковане меті збагатити мовлення школярів прислів'ями, допомогти усвідомити сферу використання фразеологічних одиниць.

До поданих речень доберіть із наведених нижче прислів'їв ті, що розкривають їх зміст.

1. Ранкові прогулянки корисні для здоров'я. 2. У здорової людини хороший настрій. 3. тільки здорова людина може почувати себе щасливою. 4. Здоров'я треба берегти змолоду.

Для довідок: 1. Зранку прогулявся – на день сили набрався. 2. Без здоров'я нема щастя. 3. Бережи одяг, доки новий, а здоров'я – доки молодий. 4. Як здорове тіло, то й душі мило.

– **Скажіть, які з цих речень можна використати в діловому мовленні, а які – у розмовному. Запишіть прислів'я в зошити і завчіть.**

Граматико–стилістичний аналіз допомагає учням з'ясувати задум тексту, тему, зміст, структуру, мовне оформлення, мотиви використання мовних одиниць. Він розвиває в них звичку уважно створювати власний текст, свідомо використовуючи в ньому ті чи інші одиниці для вираження думки. Найчастіше цей прийом застосовуємо під час засвоєння молодшими школярами відомостей про частини мови, їх лексико–граматичні ознаки. Спостерігаючи за темою, метою тексту, функціонуванням виучуваних частин мови в художніх та наукових зв'язних висловлюваннях, виявляючи закономірності використання мовних одиниць залежно від завдань мовлення, учні усвідомлюють стилістичну роль цих одиниць у текстах. Наведемо приклад такого завдання.

Прочитайте текст. Визначте його тему й мету. Скажіть, за допомогою яких слів змалювано прихід весни.

Та це ж весна

1. Та це ж весна, бо тане сніг,
2. Дивись, струмок з гори побіг.
3. Шумить вода, ламає все,
4. Весна іде, тепло несе.
5. Шумить, гуде веселий гай
6. І гомонить: “Вставай, вставай!”
7. Розтане сніг, зима мине,
8. Земля кругом цвісти почне

(П.Капельгородський).

Оперативний метод застосовуємо з метою засвоєння теоретичних відомостей з мови й мовлення, а також формування мовленнєвих умінь і навичок. Він виявляється, на думку О.Н.Хорошковської, у вправах аналітичного, конструктивного та аналітико–конструктивного характеру [8]. Аналітичні вправи передбачають спостереження за інтонаційними засобами речень, текстами різних стилів усної й писемної форм, виявлення провідних ознак цих стилів. Так, поглиблюючи в школярів елементарні уявлення про ознаки тексту, організуємо аналіз таким чином: кому адресований текст – одній людині чи багатьом, різним за віком, професією, рівнем знань про предмет мовлення; за яких умов відбувається мовлення – офіційних, ділових чи неофіційних (між товаришами, близькими, рідними); залежно від чого добираються мовні засоби (мета, зміст тексту, адресат, ситуація, в якій відбувається висловлювання).

Досить ефективним є спостереження і під час засвоєння елементарних відомостей про інтонаційні засоби усного мовлення: паузи, логічний наголос, темп, сила голосу, різні відтінки емоційного забарвлення. Наприклад:

Послухайте віри. Визначте його тему й мету. Кому він адресований? Який настрій викликає віри? Чому? З якою силою голосу його треба проказувати?

Як зробити день веселим

Ти прокинись
Рано–рано,
Лиш над містом
Сонце встане,
Привітайся з ластівками,
З кожним променем ласкавим.
Сам гарнесенько умийся,
Сам швиденько одягнися,

Підійди
До тата й мами
І скажи їм:
– Добрий ранок!
Усміхнися всім навколо:
Небу,
сонцю,
квітам, людям
(А. Костецький).

До аналітико–конструктивних належать вправи, які, поряд із елементами аналізу, передбачають завдання побудувати словосполучення, речення. Наприклад:

Прочитайте. Визначте мету тексту. У якому мовленні (усному чи писемному) він використовується? З яких слів видно, що автор милується красою літнього ранку? Як треба читати цей текст?

У неділю вранці була тиха, ясна, не дуже гаряча погода. Сонце піднялося височенько. І гори, й долини, і поля, і сади, і ставок, і хати були облиті і залиті чистим, прозорчастим, білим, як світло, сріблом. Над ставком, над садками миготіло, грало, лилося хвилями золоте марево, неначе на повітрі ворушилися якісь пасма тонких, золотих ниточок. Куди не глянеш оком, скрізь весело та любо! (За І.Нечуєм–Левицьким).

Які слова допомагають авторові на письмі передати красу ранку? Запишіть у зошиті порівняння: світло, як срібло; марево, як пасмо тонких, золотих ниточок. Складіть і запишіть із ними речення.

Вправи на редагування спрямовані на те, щоб навчити молодших школярів знаходити допущені помилки у власному та чужому мовленні. Такі вправи можна пропонувати лише тоді, коли учні мають необхідні мовні й мовленнєві знання. Дидактична мета цих вправ – формувати вміння контролювати власні й чужі висловлювання.

Завдання на редагування можуть бути найрізноманітнішими: усунути мовні одиниці, що не відповідають завданням мовлення, або ж замінити їх іншими, розмістити частини тексту в логічній послідовності, усунути зайві факти, змінити заголовок до тексту тощо. Наприклад:

Прочитайте. Визначте тему й мету тексту. Доведіть, що це науковий опис. Знайдіть слова, які не відповідають завданням мовлення. Замініть їх іншими.

Сосна звичайна – велике світлолюбне дерево. Інколи вона сягає 30–40 метрів заввишки й живе майже до 400 років. Кора сосни червоно–бурого кольору, на гілочках жовтувата. Голочки – сизувато–зелені. Довжина їх 4–5 сантиметрів. Завдяки кореневій системі, яка проникає глибоко в ґрунт, сосна добре росте навіть на бідних неродючих ґрунтах.

Вправи на конструювання словосполучень, речень (за зразком або без нього) з певним стилістичним завданням доцільно використовувати на етапі вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок. Наприклад:

До поданих слів доберіть антоніми. Утворіть з ними словосполучення.

Корисливий, ласкавий, щедрий, щирий, веселий.

Скажіть, які з них можуть погано характеризувати людину.

У процесі навчання молодших школярів будувати речення виразного функціонально–стилістичного спрямування ефективними є й такі завдання:

Прочитайте. Поясніть, як ви розумієте ці вислови. Складіть з цими висловами кілька речень і поясніть, у якій ситуації їх можна використати.

1. Слово чемне кожному приємне. 2. Що менше балакаєш, то більше чуєш. 3. Доброму слухачеві півслова вистачить. 4. Де багато слів, там мало мудрості. 5. Добрі слова лікують, погані – вбивають.

Вправи на переконструювання допомагають школярам усвідомити залежність використання мовних засобів від умов та завдань спілкування. Наприклад:

Прочитайте текст. Доведіть, що він художній.

„Ходить гарбуз по городу”... Уявляєте? Важкий, неповороткий гарбуз, перекочуючись, ходить по городу і шукає свою родину!

Отак і вчені ходили і їздили по світу, поки позбирали усіх родичів гарбузових. А попоїздити довелося багато, бо родина гарбузів розкотилася по всьому світі: є гарбузи і в Африці, і в Америці, і в Індії.

Є серед них рослини, схожі на траву, є й куці, а є навіть невеликі дерева!

Наші гарбузи належать до ліан – вони не можуть самі піднятися вгору, тому мусять за щось чіплятися: часом плетуться по тинах, соняшниках, іноді навіть пнуться на дерево, якщо є поблизу. Але найчастіше вони просто розлягаються по землі.

Гарбузи живуть серед людей з давніх–давен. Вони були для людей і їжею, і посудом, і „складом” для зерна. Серед родини гарбузових є не лише такі, до яких ми звикли, – круглі або довгасті. Є й схожі на грушу, і на пляшку, і на змію, і на яйце (За А.Коваль).

Користуючись поданим планом, перебудуйте текст у науковий.

1. У яких країнах ростуть гарбузи?
2. До якої родини вони належать?
2. Які гарбузи за формою?
3. Які за розміром доводилося вам бачити?
4. Якого кольору вони бувають?
5. Коли дозрівають гарбузи?
6. Які страви можна приготувати з гарбуза?

– До обох текстів доберіть заголовки.

Продуктивно–творчий, або комунікативний метод спрямований на формування вмінь молодших школярів будувати власні зв’язні висловлювання усної та писемної форм мовлення. Реалізується цей метод у вправах на побудову творів–мініатюр на уроках засвоєння знань з мови, а також на уроках розвитку зв’язного мовлення.

Складання текстів–мініатюр за опорним планом, малюнками, словосполученнями, реченнями привчає школярів продукувати власні тексти, різні за типами, стилями, формами мовлення. Наприклад:

Складіть невеликий науковий текст за поданим планом. Доберіть до нього заголовки.

1. Коли можна побачити райдугу в природі?
2. З чого вона утворюється?
3. З яких кольорів складається?
4. Коли райдуга зникає?

Вправи на продукування молодшими школярами власних зв’язних висловлювань усної і писемної форм використовуються на уроках розвитку зв’язного мовлення, щоб закріпити набуті знання про мову й мовлення та вдосконалити вміння обирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування. Ці вправи сприяють також формуванню комунікативних умінь і навичок орієнтуватися в завданнях, змісті мовлення, розміщувати факти в певній логічній послідовності, додержуватися структурно–композиційних вимог.

Розглянуті методи і прийоми навчання допоможуть учням усвідомити мотиви таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання, говоріння, читання і письмо, а вчителеві більш продуктивно організувати процес формування культури усного і писемного мовлення молодших школярів.

Література

1. Варзацька Л.О., Шевченко Л.М. Методика розвитку зв’язного мовлення молодших школярів: Посібник для вчителів, студентів педінститутів та педучилищ. – Житомир: СМП “Житомир–Рікопресреклама”, 1995. – 128 с.
2. Донченко Т.К. Як навчати школярів мовленнєвої діяльності. – К.: Молодь, 1998. – 301 с.
3. Иконников С. Н. Стилистическая работа в процессе изучения русского языка: (Содержание и методы обучения). – М.: Педагогика, 1977. – 151 с.
4. Пентиліук М.І. Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі: Дис. у формі наук. доповіді ... д–ра пед. наук. – К., 1996. – 56 с.

5. Плиско К. М. Принципи, методи форми навчання української мови : Теоретичний аспект: Навч. посібник.– Харків: Основа, 1995.– 240с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. фак–тів.– К.: Абрис, 1997.– 416 с.
7. Успенский М.Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе.– М., 1979.– 128 с.
8. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання.– К., 1999.– 306 с.

Євдокимов В.І.

– член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор

Гавриш І.В.

– доктор педагогічних наук, професор

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

УДК 371.13: 378

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано провідні тенденції розвитку системи підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасний період. Обґрунтовано доцільність її модернізації на засадах системного підходу. Охарактеризовані найвпливовіші наукові концепції підготовки майбутнього вчителя початкових класів на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти – особистісно орієнтовану, культурологічну та компетентнісну.

Ключові слова: підготовка вчителя початкових класів, особистісно орієнтована, культурологічна і компетентнісна концепції.

В статье проанализированы основные тенденции развития системы подготовки будущих учителей начальных классов в современный период. Обоснована целесообразность ее модернизации в контексте системного подхода. Охарактеризованы наиболее влиятельные научные концепции подготовки будущего учителя начальных классов – культурологическая, компетентностная и личностно ориентированная.

Ключевые слова: подготовка учителя начальных классов, культурологическая, компетентностная, личностно ориентированная концепции.

The main tendencies of the development of the system of training of future primary school teachers in the modern period are analyzed in the article. The most influential scientific conceptions of training of future primary school teachers – culturological, competence and learner centered are characterized. The practicability of its modernization in the context of the systems approach is grounded.

Key words: training of the primary school teacher, traditional, culturological, competence and learner centered conception of training.

Постановка проблеми. Процеси, що відбуваються сьогодні в нашій країні і які можна охарактеризувати як розбудову демократично–споживчого суспільства, за своєю суттю являють аксіологічну революцію. Свого часу вони не обминули й високорозвинені держави, зокрема, США, де ідеї свободи, демократії й приватного підприємництва стали основою американського способу життя.

Сьогодні наша країна знаходиться на самому початку шляху до демократично–споживчого суспільства, коли, як свідчить досвід розвинених країн, пріоритетними виявляються суто ринкові цінності, а освіта, що стає звичайним ринковим товаром через свою неприбутковість займає в ієрархії суспільних цінностей досить низький щабель. Тому національна система освіти на сучасному етапі розвитку відчуває тиск ринку повною мірою: падає престиж освіти, фінансові утруднення надзвичайно ускладнюють діяльність навчальних закладів, поза межею бідності знаходяться освітяни. Педагогічні університети як спеціалізовані навчальні заклади (на нашу думку, їх створення – одне з найвагоміших досягнень радянської педагогічної освіти) починають перетворюватися на багатопрофільні професійні навчальні заклади. Продовжувати іти цим шляхом, наслідуючи західні зразки, чи шукати альтернативні можливості? І, якщо обрати інший варіант, то який шлях буде найоптимальнішим?

Нагальна необхідність отримання науково обгрунтованої відповіді на дані запитання й обумовлюють *актуальність* проблеми, що аналізується в нашій статті. Без її вирішення процес модернізації системи педагогічної освіти відповідно до викликів XXI ст. буде малоефективним.

Враховуючи результати наукових розвідок *вчених* (В.Андреев, В.Беспалько, Б.Гершунський, Т.Ільїна, А.Киверялг та ін.), відповіді на ці запитання треба шукати на засадах системного підходу.

Загальновизнано, що ефективність функціонування соціальної системи, в тому числі й освіти, визначається її здатністю задовольняти суспільні потреби. Формалізовано її можна описати в координатах «попит – задоволення» за допомогою моделі Вольтерра–Лотка. Якщо ж система виявляється неспроможною виконати соціальне замовлення, між нею і суспільством виникають суперечності, що або розв'язуються, або призводять до зруйнування системи, або викликають зміни у суспільному житті.

Для освіти, як соціальної системи, що функціонально поєднана із усіма сферами життєдіяльності суспільства, ці суперечності набувають особливого значення і розглядаються як домінантні, що визначають сутність і характер усіх інших протиріч.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що система освіти належить до досить інерційних соціальних систем, які сповільнено, а іноді із значним запізненням реагують на динаміку змін суспільних потреб, що за умов різких розбіжностей між попитом суспільства і можливостями системи його задовольнити викликає в останніх кризові ситуації.

Не стала винятком і система педагогічної освіти, яка, як і всі сфери українського буття, переживає сьогодні складний перехідний період. Система професійної підготовки вчителів, заснована на авторитарній когнітивній парадигмі з її жорсткою орієнтацією на кількісні показники засвоєного та безособовістю методик, що склалася в радянський період, зазнає значних змін, поступово перетворюючись на варіативну систему, відкриту для інноваційних процесів. Однак відсутність чіткої та продуманої державної політики в сфері освіти, неясність соціальних результатів, на які повинно бути зорієнтовано зміст, методи та засоби освітньої діяльності, наявність цілого ряду деструктивних факторів (падіння престижу освіти, погіршення матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів, низька оплата труда вчителів тощо) призводять до того, що процес реформування педагогічної освіти відбувається украй повільно, еволюційним шляхом перебору можливостей і реалізації домінуючих тенденцій.

Метою нашої статті є аналіз сучасних наукових підходів до підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах України і їх оцінка на засадах системного підходу.

За результатами наукових розвідок українських вчених, сьогодні в освітньому просторі України співіснують і взаємодіють, визначаючи напрями модернізації педагогічної освіти, такі наукові підходи до підготовки майбутнього вчителя: традиційний, особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний, культурологічний, компетентнісний, змістово-процесуальний, задачний, діалогічний, імітаційно-ігровий, індивідуальний тощо. Серед них найбільше визнання отримали ті, що ґрунтуються на особистісно орієнтованій, культурологічній і компетентнісній освітніх парадигмах.

У особистісно орієнтованій парадигмі педагогічної освіти наголошується на двох принципово нових положеннях, що в тій чи іншій формі визнаються всіма її прихильниками: 1) педагогічна освіта, перш за все, має забезпечити розвиток особистості майбутнього вчителя; 2) педагог повинен бути зорієнтований не просто на формування в учнів знань, умінь та навичок, а на їх особистісний розвиток.

Оцінюючи особливості впровадження особистісно орієнтованої концепції педагогічної освіти в освітній простір країн колишнього СРСР, В.Лазарев і Н.Конопліна відзначають: «Прагнення відійти від знанневої парадигми освіти можна тільки вітати. Але за словосполученням «особистісно орієнтована освіта» можуть стояти дуже різні позиції. Ці позиції обумовлені, перш за все тим, який зміст вкладається в поняття «особистість». У психології, зокрема, розроблено більше, ніж 70 теорій особистості. В принципі на основі кожної з них можна побудувати модель особистісно орієнтованого навчання» [2, с.13]. Ми погоджуємося з точкою зору російських науковців.

Методологією культурологічної концепції педагогічної освіти виступає культурологічний підхід, системоутворювальним принципом якого є принцип культуровідповідності. Останній, що імперативно було сформульовано ще А. Дистервегом («діяти культуровідповідно!»), означає орієнтацію педагогічної освіти на цінності, зміст і характер культури, формування в майбутніх учителів соціокультурних і педагогічних норм, прийнятих в українському суспільстві. Як наслідок, сутність культурологічної концепції педагогічної освіти полягає в тому, що культура розглядається не тільки як соціально-антропологічний, але й як власно педагогічний феномен, як метасистема, в яку вписана і в якій функціонує освіта. При цьому метою освіти як підсистеми культури визнається формування особистісної культури людини, а суспільна культура визначається як чинник, що однозначно детермінує зміст освіти.

У контексті сказаного, провідною метою педагогічної освіти визначається формування в майбутніх учителів педагогічної культури.

Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів реалізується завдяки спеціальній технології навчання й виховання, що спрямовується на розвиток у студентів здатності до цілісного бачення й сприйняття компонентів загальнолюдської й національної культури, а також на формування педагогічної культури. Вона ґрунтується на принципах: цілісності, безперервності і системності процесу розвитку педагогічної культури, формування культури в діяльності, провідної ролі соціокультурного контексту, індивідуалізації та диференціації, активності, співпраці та співтворчості викладачів і студентів тощо.

Компетентнісний підхід в освіті, в якому системоутворювальною метою визнається формування в молодого покоління здібності до ефективної дії, що заснована на етичних загальнолюдських нормах, сьогодні отримує у світі все більшого розповсюдження. При цьому в компетентнісній концепції освіти ЮНЕСКО найбільш значущими завданнями національних освітніх систем визнаються завдання «навчитися жити разом», «навчитись пізнавати», «навчитися робити» і «навчитися бути». Цими чотирма системоутворювальними освітніми цілями й визначаються життєво важливі компетентності, на формування яких має спрямовуватись сучасна освіта.

В міжнародному освітньому просторі вже впроваджені й успішно реалізуються на практиці технологічні схеми, що дозволяють втілити в життя основні ідеї компетентнісного підходу. В них основними змістовими компонентами освіти виступають базові компетентності, провідними видами навчально-пізнавальної діяльності учнів – групові й індивідуальні проекти, практичні завдання, наукові дослідження, презентації, складання особистісних резюме і портфоліо, а також соціальна практика. При цьому складовими процесу формування базових компетентностей учнів є навчання:

- «життєвим навичкам»;
- міжпредметним умінням;
- проектуванню;
- науковому пізнанню.

Принципових змін у компетентнісному підході зазнає й процедура атестації випускників загальноосвітніх і професійних навчальних закладів. Так, за програмами Міжнародного Бакалавріата випускники середньої основної школи обов'язково захищають Персональний проект і надають звіт про результати соціальної практики. У той час як іспити з академічних дисциплін не проводяться. Закінчення старшої школи обов'язково супроводжується оцінкою рівня досягнень випускників в творчій, суспільній і соціально значущій діяльності. При цьому отримання диплома виявляється неможливим без виконання учнями зазначених програм [4].

В Україні компетентнісний підхід впроваджується в освітню практику із значними утрудненнями. Однак вже сьогодні можна відмітити цікаві знахідки українських педагогів, спрямовані на реалізацію його ідей. Так, в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди розроблений і успішно застосовується практикум з розвитку критичного мислення майбутніх учителів. Він включає комплекс занять, метою яких є формування в студентів життєво важливих компетентностей, зокрема, уміння навчатися, працювати в групі, вирішувати життєві й наукові проблеми, розробляти проекти, креативно й раціонально мислити, брати на себе роль лідера тощо.

Навчання студентів відповідно до основних положень компетентнісного підходу організується за допомогою таких методів: портфоліо, методу проєктів, креативних стратегій, рольових ігор, взаємного навчання, роботи в групах, дискусій, мозкової атаки, методу ліквідації безвихідних ситуацій, методу фокальних об'єктів, інтегративної системи «Insert», методу гірляндних запитань, методу «Джигсоу», ажурної пилки тощо [1].

Упровадження компетентнісного підходу в практику роботи загальноосвітніх і професійних навчальних закладів дозволяє вирішити проблему, що є типовою для систем освіти країн близького зарубіжжя: коли учнівська й студентська молодь опановує значний обсяг теоретичних знань, але відчуває суттєві утруднення в діяльності, що вимагає застосування цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій. Саме тому його впровадження в освітню практику ми розглядаємо як найважливішу передумову розбудови в Україні інформаційного суспільства.

Водночас, не дивлячись на те, що сьогодні в національній системі педагогічної освіти відбуваються позитивні зрушення, якісно вона ще мало змінилась. Ми погоджуємось з точкою зору тих учених, які вважають, що і сьогодні педагогічні ВНЗ в своїй масі все ще орієнтовані на підготовку транслятора основ наукових знань. «Уражена прагматизмом і технократизмом педагогічна освіта втратила людський орієнтир, гуманнодефіцитна ... Через адміністрування й волонтаризм вона опинилась поза контекстом вітчизняної культури, слабо враховує здобутки світової цивілізації... Подолання недосконалості структури, змісту як предметно–результативної, так і процесуально–технологічної частин педагогічної освіти, її приведення у відповідність до реально існуючих проблем здійснюється переважно емпіричним шляхом без серйозних науково–теоретичних обґрунтувань. Фактична неперіоритетність педагогічної освіти в суспільстві, низький статус педагога, неprestижність педагогічної діяльності протидіють залученню до справи культурного відтворення людини кращих людських сил, зокрема є небезпечним і статтевий склад суб'єктів педагогічної освіти – її тотальна фемінізація», – ці проблеми, сформульовані В. Луговим ще на початку 90–х років ХХ ст., сьогодні й досі не розв'язані, і є серйозним гальмом на шляху модернізації педагогічної освіти відповідно до нових політичних і соціально–економічних умов функціонування українського суспільства [4, с.169–170].

Узагальнення матеріалів, презентованих вище, надало можливість дійти **висновку** про те, що перспективним і дієвим засобом розв'язання окреслених проблем є розробка і впровадження в практику роботи вищих педагогічних навчальних закладів концепції педагогічної освіти на основі інтеграції основних положень культурологічного, особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів.

Тому до подальших напрямів досліджень даної проблематики ми віднесли увесь спектр питань, пов'язаний з теоретико–методологічним обґрунтуванням і технологічним забезпеченням процесу створення системної парадигми педагогічної освіти взагалі та підготовки майбутніх учителів початкових класів зокрема.

Література

1. Евдокимов В.И., Олейник Т.А., Горькова С.А., Микитюк М.В. Практикум по развитию критического мышления: Пособие для студентов высших учебных заведений. – Харьков: Торнадо, 2002. – 144 с.
2. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика.–1999.–№6.–С.12–18.
3. Луговий В. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с. – С.169–170.
4. Подгорная Е.Я., Стефанова Е.С., Либеров А.Ю. Профильное обучение и социализация личности // Мониторинг образования. – 2003. – №5. – С.42–46.

Руснак І.С.

– доктор педагогічних наук, професор

Чернівецького національного педагогічного університету імені Юрія Федьковича

УДК 371.13

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТА УКРАЇНОЗНАВСТВА

У статті розглядаються методологічні засади та нормативно–правова бази підготовки майбутніх учителів початкових класів та українознавства для забезпечення полікультурної освіти й виховання молодших школярів.

Значний досвід у цій справі нагромаджено в Чернівецькому національному університеті. Тут викладаються нормативні і спеціальні курси, студенти виконують курсові, дипломні і магістерські роботи, проходять педагогічну практику. Отримані знання і навички педагоги успішно використовують в загальноосвітніх навчальних закладах поліетнічного регіону.

Ключові слова: *учитель початкових класів, народознавство, українознавство, полікультурна освіта, поліетнічний регіон*

В статье рассматриваются методологические основы и нормативно–правовая база подготовки учителей начальных классов и украиноведения, а также опыт Черновицкого национального университета в этом направлении.

Реалії педагогічного сьогодення, інноваційні процеси в розвитку вищої освіти, зумовлені її входженням у Європейський освітній простір, спонукають учених, педагогів–практиків вести цілеспрямований пошук шляхів і засобів підвищення якості підготовки педагогічних кадрів. Особливої уваги в цьому контексті заслуговують майбутні вчителі початкових класів, оскільки саме вони закладають фундамент для подальшого особистісного розвитку дитини, формування її життєвої компетентності, потреби в навчанні, духовному збагаченні впродовж життя. Важливість цього завдання зумовлена ще й тим, що Україна як поліетнічна держава зобов'язана створювати сприятливі умови для розвитку всіх етнічних спільнот. А вчитель як носій державної політики покликаний формувати особистість, спроможну сприймати і розуміти не лише власні, а й культурні цінності інших народів, здатну до міжетнічної і міжкультурної комунікації.

Зважаючи на актуальність проблеми, окремі її аспекти досліджували О.Антонова, Ю.Бабанський, В.Гриньова, В.Єремєєва, В.Кремень, О.Кучерявий, С.Мартиненко, О.Пехота, С.Сисоєва, М.Стельмахович, Б.Ступарик, Г.Троцько, Л.Хомич, Л.Хоруза, Н.Яковець та ін.. І все ж проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до забезпечення полікультурної освіти й виховання молодших школярів, використання можливостей української етнопедагогіки в цьому процесі ще не привернуло належної уваги дослідників.

Мета даної статті – проаналізувати методологічні засади та особливості і перспективи підготовки у ВНЗ України вчителів початкових класів та українознавства до формування національно свідомих громадян Української держави.

Ретроспективний аналіз засвідчує, що з проголошенням незалежності України певні кроки в цьому напрямку зроблено. Створено основне законодавче поле освітянської галузі, розроблено нормативно–правову базу для розвитку національної системи освіти, зокрема ухвалено закони „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про позашкільну освіту”, „Про професійно–технічну освіту”, „Про вищу освіту”, Національну доктрину розвитку освіти України у ХХІ ст., затверджено Державну програму „Вчитель”, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір.

Підкреслимо, що формування національної системи освіти відбувається в умовах істотних змін у духовному просторі суспільства, які вимагають від сіячів „добраго, мудрого, вічного” переосмислення й уточнення власної світоглядної позиції, а також вносять певні перспективи в цілі, завдання та зміст освітянського простору. Важливим чинником, що активно впливає на даний процес, є світовий глобалізаційний процес і творення єдиного європейського освітнього простору згідно положень Болонської декларації. У полоні останнього опинилася вже й освітня система нашої держави, інтеграція якої в Болонський процес цілком закономірно набирає все більшого прискорення. Як слушно стверджує

В.Г.Кремень, тенденція до глобалізації суспільного розвитку передусім характеризується зближенням націй, народів, держав, кроками до створення спільного економічного поля, інформаційного простору. Але вчений доречно наголошує, що в умовах глобалізації не зменшується, не щезає, а, навпаки, актуалізується завдання зміцнення внутрішню національних, громадянських зв'язків, патріотичного єднання народу. Отже, прагнення народу України до відродження української культури і мови, до збереження культурних особливостей національних меншин не повинно замикатися на проблемах сьогодення дня в рамках однієї країни. Традиційний поділ політичних і економічних реалій на внутрішні і зовнішні (міжнародні) зживає себе. Майже кожен внутрішній аспект життя країни має важливі глобальні зв'язки: екологія, охорона здоров'я, трудові ресурси, імміграція тощо. Необхідність інтеграції України у світове співтовариство є практичним завданням, що охоплює й галузь освіти. Українська школа, зокрема й вища, може і повинна бути відкритою всім культурам, не розчиняючись у них, а вступаючи з ними в діалогічні відносини.

У контексті зазначеного заслуговує на увагу і той факт, що з давніх–давен населення України складалось з різних національних і національно–етнічних груп. На сьогодні в Україні проживає чотири корінних етноси: українці, кримські татари, кримчаки та караїми і більше ста етнічних та національних груп, серед яких найчисленнішими є росіяни (173%), білоруси (0,6%), молдавани (0,5%), болгары (0,4%), угорці, румуни, поляки (по 03%), євреї, вірмени, греки, татари (по 0,2%), цигани, азербайджанці, грузини, німці, гагаузи (по 0,1%). Серед представників інших етнічних груп можна зустріти абазинів, аварців, асирійців, бурятів, калмиків, карелів, удмуртів узбеків, чеченців, чувашів та інших.

Сучасні українські політики відзначають, що стан міжетнічних відносин, розвиток культурно–етнічних спільнот та їхнього національно–культурного життя загалом не є конфліктним в Україні. Проте загострення боротьби під час виборчих кампаній може призвести і часто призводить до напруженості тієї політичної осі, на якій віками тримається баланс українських політичних, культурних і взагалі цивілізаційних цінностей – між Сходом і Заходом. Це змушує до більш активної мобілізації чинників громадянської стабільності в Україні. На освіту за цих умов покладається дуже важлива роль. Як відомо, освіта формує світогляд і впливає на систему цінностей підрастаючих генерацій, відтворює загальнокультурні пріоритети народу і держави, закладає фундамент розвитку суспільства. Отже, нормальний розвиток багатоетнічного суспільства неможливий без урахування цінностей кожної етнічної групи, з яких юно складається, що передбачає принцип етнокультурності у всіх його проявах, у тому числі і в галузі освіти.

Треба зазначити, що хоча принципи етнокультурності не знайшли свого належного відображення у таких фундаментальних державних документах, у як Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття), закон України „Про освіту”, вони закріплені у пізніших за часом українських документах про освіту, втілились у практиці навчальної та виховної роботи.

Так, у Концепції національного виховання (1994) йдеться про те, що національне виховання однаково стосується як українців, так і представників інших народів, які проживають в Україні. Серед принципів національного виховання названо принципи народності культури відповідності, гуманізації, демократизації та етнізації виховного процесу. Принцип етнізації навчально–виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності. І через пізнання власної історико–культурної спадщини допомагає представникам цих етносів пізнати глибинність взаємозв'язків з українською нацією, її державою, переконатися, що саме українська незалежна, суверенна держава охороняє національні права всіх громадян України. Дотримання цього принципу створює можливості дітям навчатися у школі рідною для них мовою, зберігати національну гідність, національну свідомість, відчуття етнічної належності до свого народу. Це водночас вимагає і відповідної підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкових класів, які формують основи національної свідомості юних громадян Української держави незалежно від їх етнічного походження.

Зазначимо, що вже на зорі незалежної Української держави у загальноосвітні середні школи було запроваджено вивчення курсу народознавства, метою якого стало

грунтовне ознайомлення громадян України з історією, культурою, духовним життям українського народу та титульної нації держави.

Але вже буквально через кілька років наказом по Міністерству Освіти України № 266 від 9.08.1996 р. з планів шкіл виключено години на додаткові заняття і консультації, зменшено курси за вибором і факультативи і (зверніть на це увагу) серед тих курсів з вибіркового компоненту, які масово скорочувалися на місцях, виявилось насамперед українознавство. Такий крок Міносвіти викликав відповідну реакцію багатьох педагогів – учених, учителів. У пресі появилися статті, спрямовані на захист незаслужено вилученої навчальної дисципліни. Ось що писала в одній із них у жовтні того ж 1996 р. „Народознавство зайве у школі?” Є.Л.Чехляд: „Я, вчителька української мови та народознавства (вчитель–методист), упродовж багатьох років викладала у школі цей предмет. Дивуюсь, чому його зняли із державного компоненту без попередження?”

Я була головою методичного об'єднання вчителів народознавства, і ми вже встигли дещо зробити, щоб оживити нашу дослідницьку роботу, відроджувати забуті народні традиції. Тепер у нас, педагогів, цей предмет забрали. Учні, особливо старшокласники, допитуються, в чому справа, але я не можу і сама збагнути, чого цей предмет став зайвим у школі”.

Збагнути цього справді не можна. Тим більше, коли взяти до уваги ще й те, що на початку 1990-х років Міністерство освіти розгорнуло підготовку за спареною (подвійною) спеціальністю вчителів даної навчальної дисципліни. У багатьох ВНЗ педагогічного профілю, як того вимагає логіка навчально–виховного процесу, організовано їх підготовку, починаючи з наймолодшої ланки педагогічних кадрів – учителів початкових класів, бо саме вони першими в загальноосвітніх навчальних закладах формують основи національної свідомості й національного характеру учнів, закладають підвалини знань (пропедевтична база) з українознавства.

Робота ця, через відсутність єдиних методичних засад, велася по–різному. На опанування додатковою спеціальністю (або спеціалізацією) в різних ВНЗ відводилась неоднакова кількість навчального часу (600–900 і більше годин) та й спектр дисциплін був досить розмаїтий. Останній здебільшого залежав від регіональних особливостей і, безперечно, кадрового потенціалу вищого навчального закладу. В одних ВНЗ акцент ставиться на поглибленому вивченні майбутніми вчителями українознавства філологічних дисциплін, в інших – історично–філологічних чи культурологічного плану. Є і такі навчальні заклади (до них належить і Чернівецький національний університет), де підготовка вчителів початкових класів ведеться на широкій етнопедагогічній основі. Так, у нашому університеті студенти спеціальності „Початкове навчання” ґрунтовно вивчають такі курси, як „Основи українознавства”, „Етнопедагогіка”, „Етнопсихологія”, „Етнографія України”, „Фольклор України”, „Етнодемографія”, „Етнолінгвістика”, „Основи родинного виховання”, „Народна символіка і вірування українців”, „Методика викладання українознавства”, „Родинна педагогіка” та інші, виконують з даної тематики курсові, дипломні і магістерські роботи, проходять педагогічну і виробничу практику. За час діяльності педагогічного факультету спеціалізацію з українознавства отримали (за двома формами і термінами навчання) понад 800 учителів початкових класів, які стали справжніми подвижниками українознавчої роботи в освітніх закладах області, організаторами учнівських олімпіад з українознавства на всіх рівнях. Спеціальність „Початкове навчання та українознавство” двічі пройшла державну акредитацію на четвертий рівень. Сьогодні, уже на Факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи, її набувають студенти 2–5 курсів денної форми навчання (їх майже сто) і стільки ж студентів заочної форми навчання, їх професійну підготовку (з додаткової спеціалізації) забезпечують 8 науково–педагогічних працівників випускної кафедри та викладачі інших факультетів. Серед них – 3 доктори наук, професори, 4 кандидати наук, доценти. Здавалось би, підстав для тривоги і хвилювань не має. І все ж одвічне „бути чи не бути?” перед факультетами, які забезпечують підготовку вчителів початкових класів та у українознавства, постало.

Уся біда в тому, що чинне Міністерство освіти і науки України, всупереч логіці навчально–виховного процесу в загальноосвітній школі, вилучило з переліку додаткових спеціальностей і спеціалізацій для майбутніх учителів початкових класів „Українознавство”, віддавши його майбутнім учителям історії. Такий крок вважаю невиправданим, алогічним. Адже

логіка засвоєння змісту дисциплін українознавчого циклу вимагає, щоб цей процес утверджувався вже у початковій ланці освіти і забезпечувати його повинні вчителі початкових класів, які досконало володіють технологіями співпраці з молодшими школярами і покликані закласти основи українознавчих знань (отже, національного світогляду, свідомості й характеру) майбутніх громадян Української держави. А вже на цій основі (і це знову ж таки логіка педагогічного процесу та й загалом формування особистості) учителі–предметники (філологи не в меншій мірі, аніж історики) продовжать цю надзвичайно тонку, делікатну, але архіважливу справу.

Отже, майбутнє у вчителів початкових класів і українознавства є. Логіка (діалектика) освітнього процесу – „за"! Слово (щоб не згубити процес і не втратити набутий досвід) – за Міністерством освіти і науки України, а, головне, за нами – творцями й подвижниками української держави, сучасної системи педагогічної освіти, що відповідатиме міжнародним стандартам і водночас плекатиме надбання і традиції національної науки та шкільництва. Лише такий підхід до організації підготовки педагогічних кадрів принесе очікуваний результат: будемо мати високо свідому особистість педагога з сучасним рівнем професійної компетенції.

Чернишов О.І.

– ректор Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент

УДК 378.046.4

НЕПЕРЕРВНА ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Особливості поступового переходу української школи на 12-річний термін навчання вимагають постійної зміни і відновлення характеру спрямованості освітньої та професійної підготовки. Передбачаються корінні зміни наявних стереотипів організації навчального процесу, його змісту.

Сучасна школа як соціальна педагогічна система покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості й сучасним вимогам часу. Щоб гідно жити сьогодні в сучасному суспільстві, особистість повинна бути компетентною у різних сферах діяльності. Школа має допомогти учням в оволодінні технологіями життєтворчості, створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самопрограмування, самоактуалізації, саморегуляції, самореалізації, самоконтролю. Метою освіти сьогодні є формування рівня соціальної зрілості учнів, достатнього для забезпечення їхньої автономності, самостійності в різних сферах життєдіяльності.

У документах ЮНЕСКО про освіту XXI століття головна ідея сформульована так: «Неперервна освіта повинна перетворитися на процес неперервного розвитку людської особистості... Вона має дати змогу людині зрозуміти саму себе, навколишнє середовище і сприяти виконанню соціальної ролі в суспільстві».

Державна політика у галузі освіти, навчання та зайнятості здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку неперервної освіти - освіти впродовж життя, відповідно до соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін. Неперервна освіта реалізується через:

- забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів;
- формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості;
- оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації;
- створення інтегрованих навчальних планів та програм;
- зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти;
- формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців [1].

Метою Державної програми «Вчитель» є визначення невідкладних і перспективних заходів щодо реалізації основних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням

вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства, забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їх високого соціального статусу в суспільстві.

Цієї мети передбачається досягти шляхом вирішення таких основних завдань:

- оптимізація кадрового забезпечення навчальних закладів;
- модернізація системи підготовки педагогічних працівників;
- оновлення змісту і форм професійної діяльності педагогічних працівників, удосконалення післядипломної освіти;
- підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства;
- поглиблення міжнародного співробітництва у сфері новітніх педагогічних технологій та розширення співпраці з діаспорою;
- підвищення рівня соціально-економічного і фінансового забезпечення підготовки педагогічних працівників, їх професійної діяльності та післядипломної освіти.

Дослідження проблем теорії і практики неперервної освіти мають створити наукове підґрунтя для функціонування і розвитку сучасної системи неперервної освіти в Україні, що забезпечує доступність, багатоваріантність, багатоступеневість і різнорівневість освіти для всіх споживачів освітніх послуг.

Людина здатна успішно навчатися практично до глибокої старості. Вимогою сучасності є організація неперервної освіти як певним чином організованого процесу, що тісно переплітається з суспільною практикою людини.

С.І. Змеєв виділяє 5 специфічних характеристик дорослої людини, що навчається:

- усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- має запас життєвого (побутового), професійного, соціального досвіду, який є важливим стимулом навчання його і колег;
- в основі її готовності до навчання лежить прагнення вирішити за допомогою навчання свої життєво важливі проблеми, досягти конкретної мети;
- прагне до скорішої реалізації здобутих знань, умінь, навичок і якостей;
- навчальна діяльність дорослого значною мірою зумовлена часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами.

Ч.Мазяж до головних прийомів самоосвіти відносить:

- читання та вивчення літератури;
- слухання текстів та дискутування;
- здобуття знань з інших джерел;
- письмову розробку проблем;
- участь у культурному житті (у вільний час).

На сьогодні створені інститути післядипломної освіти та інститути перепідготовки спеціалістів, а в рамках існуючих навчальних закладів - відповідні факультети. У цих закладах поряд з традиційними методами навчання широко використовуються аналіз практичних ситуацій, розв'язання виробничих задач, ділові ігри. Саме ці методи виступають як проміжні ланки між теорією і практичною діяльністю дорослої людини.

Зважаючи на наведені вище специфічні характеристики дорослої людини, яка навчається, провідним елементом післябазової освіти є самоосвіта як процес самостійного засвоєння цінного для індивіда досвіду людства.

Звичайно, розв'язання завдань, визначених цими напрямками, у вирішальній мірі залежить від вчителя: його теоретичної підготовки, майстерності у володінні сучасними педагогічними технологіями, уміння проектувати і діагностувати, любити і розуміти дитячу особистість, яка у майбутньому повинна стати життєздатним, конкурентноспроможним громадянином нашої держави.

Незаперечним є і те, що тільки компетентний учитель здатний виховати таку особистість. Тому роль інститутів післядипломної педагогічної освіти є сьогодні особливою, тим більше, що вищі навчальні заклади, готуючи вчителя, працюють на майбутнє, а школа оновлюється сьогодні.

Є незаперечлива істина: початкова ланка освіти – фундамент шкільного навчання, саме в ній закладається основа для формування майбутнього громадянина.

Проблема вдосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів, яку вирішує післядипломна освіта, зокрема відділ початкової освіти, набуває особливого значення. Необхідність підвищення професіоналізму педагогів обумовлюється не тільки характером суспільного розвитку, зростанням обсягу інформації. Перехід до 12-річної освіти та нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти вимагає якісного оновлення системи підвищення кваліфікації, яка б передбачала: орієнтацію на особистість вчителя, його запити і потреби, суб'єктивний розвиток і саморозвиток; необхідність взаємозв'язку та координації діяльності на всіх етапах неперервної освіти педагогічних кадрів.

Для забезпечення **неперервної освіти педагогічних кадрів** відділом початкової освіти, перш за все, розроблено і впроваджено систему перепідготовки вчителів до роботи в оновленій початковій школі. Враховуючи зміни, які відбуваються у системі загальної середньої освіти, зокрема початкової, було оновлено зміст освіти у системі підвищення кваліфікації. Система курсової перепідготовки включала як курси загальної підготовки, метою яких була функціональна підготовка вчителів до роботи в оновленій початковій школі, так і проблемні та тематичні : „ Оновлення змісту початкової освіти”, „ Розвиток критичного мислення учнів молодшого шкільного віку через впровадження інноваційних методик”, „ Удосконалення змісту й методики навчання української мови в школах з російською мовою викладання”; авторські „ Інноваційні підходи до навчання молодших школярів”, „ Активізація пізнавальної діяльності учнів початкової школи”, організація і проведення яких враховувало проблеми і тенденції, які виявилися на перехідному етапі. До навчально-тематичних планів цих курсів увійшли нові модулі, спецкурси, факультативи. Наприклад:

- модуль „Моніторинг якості освіти”, який передбачає висвітлення питань впровадження регіональної системи моніторингу якості освіти, зокрема початкової; сучасних підходів до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів; технології організації та проведення моніторингових досліджень в початковій школі й використання результатів в подальшій корекційно-аналітичній діяльності учителя, організації самоосвітньої діяльності вчителя і учня тощо;

- **модуль і спецкурс** „ Компетентнісні засади сучасного змісту освіти”, метою яких є розкриття теоретичних засад компетентісно орієнтованої освіти в межах особистісно орієнтованого навчання та озброєння вчителів сучасними технологіями щодо формування та відслідкування компетенцій молодших школярів;

- факультатив „Економічна освіта молодших школярів”, „Основи здоров'я”, „Духовні засади виховання молодших школярів”, які дозволяють організувати **допрофільну** освіту учнів початкових класів;

- факультатив „Формування здоров'язберігаючої компетентності молодшого школяра”, зміст якого націлений на підготовку вчителя до реалізації завдань оздоровчої функції освіти, основним завданням якої є формування навичок здорового способу життя.

Наступним кроком стало розширення проблематики курсів, а саме „Застосування технологій і методик навчання української мови згідно з новою мовною парадигмою”, „Відпрацювання принципів індивідуалізації та диференціації як головних чинників сучасного уроку у початковій школі ”, „Організаційно-технологічні основи психолого-педагогічного моніторингу процесу формування ключових компетентностей”, „Організація навчально-виховного процесу у початковій школі на засадах особистісно орієнтованої педагогіки”, „Моніторинг якості початкової освіти”, „Формування комунікативних компетенцій молодших школярів”, „Інтерактивне навчання в початковій школі”. Результатом роботи кожного вчителя на курсах є створення Портфоліо з певної теми, яке стане підґрунтям для практичної роботи у класі.

Сучасний динамізм зміни знань, інформації, технологій означає, що навчити та перепідготувати вчителя на все життя неможливо. Рано чи пізно він втратить конкурентноспроможність, стане функціонально недієздатним. Потрібна освіта упродовж всього життя. Принципово нова ситуація розвитку початкової школи в системі 12-річної освіти спонукала до підвищення ефективності міжатаестаційного періоду післядипломної освіти.

Діяльність в цьому напрямку підпорядковувалась меті створення системи взаємодії методичних структур різних рівнів (учитель - методичне об'єднання - методична служба міста(района) - облПШО). Ця взаємодія здійснювалася через низку семінарів (установчих, інструктивно-методичних, науково-практичних, тематичних, семінарів-практикумів,

проблемних), консультацій та консультаційних пунктів, педагогічних майстерень, презентацій, конференцій, педагогічних читань, дискусійних клубів, майстер-класів тощо. Враховуючи запити і потреби педагогів, під час цих спілкувань пропонувалися наступні теми:

- Нормативно-правове забезпечення начально-виховного процесу в початковій школі;
- Психологічна готовність дитини до школи. Їх структура і зміст;
- Організація дослідницької роботи з апробації навчально-методичних комплексів початкової освіти в період оновлення змісту освіти;
- Збереження і розвиток здоров'я дитини – найважливіша функція шкільної освіти;
- Розвиток творчого потенціалу учнів, становлення особистості через впровадження інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання;
- Технологія організації проведення моніторингових досліджень якості початкової освіти;
- Громадянське виховання молодших школярів – невід'ємна складова освітньої та виховної роботи у школі;
- Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення;
- Управління корекційно-аналітичною діяльністю за наслідками моніторингу тощо.

Цим заходам притаманна практична спрямованість. Характерною рисою останні два роки стала організація і проведення їх на базі міськ(рай) методичних кабінетів з метою відпрацювання не тільки теоретичних аспектів питання, а виявлення та розповсюдження досвіду роботи педагогів та методичних служб усіх рівнів. Всі учасники заходів отримують пакети практичних матеріалів (технологічні картки аналізу окремих уроків, набір конкретних методик, перелік літератури, понятійний апарат, рекомендації).

Ефективним інструментом міжкурсової підготовки є запровадження пілотної практики використання вчителями початкових класів докурсівих і післякурсівих завдань. Досвід показав, що дуже важливим елементом сучасної міжкурсової підготовки є допомога вчителям по вивченню та запровадженню проектних технологій.

У міжатаестаційний період особлива увага приділяється організації самоосвітньої діяльності вчителя як першооснови неперервної освіти.

Таким чином, організація неперервної освіти учителів початкових класів сприятиме народженню нової педагогічної свідомості і нових навчальних технологій. В цілому, на думку авторів, пошук саме таких шляхів модернізації міжкурсової підготовки дозволить підвищити мобільність педагогічних кадрів, незалежно від часу проходження курсової підготовки.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти.
2. Державна програма «Вчитель».
3. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні. – Автореф. докт. пед. наук. – К., 1996. – 48 с.
4. Моисеев В. Непрерывное образование: принципы и парадигма // Горизонты образования. – 2002. – №1. – С. 17–20.
5. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І.А.Зязюна. – К.: ВПОЛ, 2000.
6. Післядипломна освіта в регіоні: стратегія і перспективи. Матеріали наук.-практ. конференції (28 лютого 2002 р.) / Ред. кол.: Є.М. Хриков та ін. – Луганськ, 2002. – 105 с.

Пелех Ю.В.

– кандидат педагогічних наук, професор Рівненського міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука

УДК 37.013

АКСІОЛОГІЧНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті охарактеризовано основні принципи структуризації моделі ціннісно-сміслові сфери особистості майбутнього вчителя. Окреслено оптимальні шляхи впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ концептуальних положень щодо місця і ролі аксіологічної теорії в загальній системі підготовки майбутнього вчителя до

професійної діяльності в умовах модернізації освітньої системи України. Визначено пріоритети у формуванні психолого–педагогічних основ компетентного підходу при підготовці майбутніх фахівців педагогічних ВНЗ у межах гуманітарної освітньої парадигми.

Ключові слова: цінності, смисл, аксіологія, професійна підготовка, компетентність, педагогічне проектування.

В статті характеризуються основні принципи структуризації моделі цінностно–смысловой сфери личности будущего учителя. Намечены оптимальные пути внедрения в учебно–воспитательный процесс вузов концептуальных положений относительно роли и места аксиологической теории в системе подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях модернизации образовательной системы Украины. Определены приоритеты при формировании психолого–педагогических основ компетентного подхода связанного с подготовкой будущих учителей в рамках гуманитарной парадигмы в образовании.

Ключевые слова: ценности, смысл, аксиология, профессиональная подготовка, компетентность, педагогическое проектирование.

In the article the main principles of the model of future teacher's valuable–meaningful sphere structuring have been characterized. The optimal ways of inculcation into the study process conceptual statements as to a place and role of axiological theory in the professional activity In the condition of Ukrainian educational system modernization have been outlined . The priorities in the formation of psychological–pedagogical bases of competitive approach during future scpecialists training at the Higher educational pedagogical establishments within humanitarian educational paradigm have been defined.

Key words: values, meaning, axiology, professional training, competence, pedagogical projecting.

Актуальність дослідження Аналіз питання про роль і місце аксіологічної складової у загальній системі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в основі своїй продиктований визначенням міри і ступеня його готовності до здійснення такої діяльності. Системний підхід у питанні вивчення проблеми ціннісно–смысловой готовності майбутнього педагога до професійної діяльності потребує алгоритмізації і технологізації його професійних складових в умовах неперервної педагогічної освіти, з урахуванням як вітчизняного так і зарубіжного досвіду.

Результати праць вчених–педагогів, їх здобутки у дослідженні даного питання ми намагались співставити з концептуальною моделлю професійної підготовленості майбутнього вчителя – де стержневим компонентом є мотиваційно–ціннісний, що ситуативно (в залежності від постановки цілей і завдань) переплетений з узагальненими моделями формування особистості студента педагогічного ВНЗ. Гіпотетичним припущенням при цьому стало твердження про те, що педагогічна діяльність як підсистема освітньої буде гуманнішою, рівень професіоналізму вчителя вищим при домінуванні мотиваційно–ціннісного (смыслового) компоненту в загальній структурі розвитку особистості майбутнього вчителя над рефлексивно–перцептивним, особисто–діяльнісним, когнітивно–творчим, інструментально–технологічним, професійно–комунікативним компонентами.

В процесі дослідницької роботи щодо визначення місця аксіологічної складової у загальній системі підготовки вчителя і його готовності до професійної діяльності ми помітили наступні протиріччя:

– між об'єктивною потребою у вчителів з високими ціннісно–смысловими орієнтирами його культурологічної сфери (включаючи загальну ерудицію) і низьким її розвитком у випускників педагогічних ВНЗ;

– між необхідністю формування у працюючих вчителів нового ціннісно–смыслового професійного самовизначення як найважливішої складової професійно–педагогічної компетентності і відсутність для цього відповідних організаційних і методичних засобів її забезпечення.

При цьому, практика підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України потребує теоретичного розв'язання проблеми підвищення якості освіти, чому може ефективно сприяти наукове обґрунтування, розробка та запровадження сучасних

теоретичних і методичних засад формування ціннісно–сміислової сфери майбутнього педагога через призму його готовності до професійної діяльності.

Таким чином, перед педагогічною теорією поставили завдання виявити умови, виробити концепції і технології, що дадуть змогу вирішити поставлене завдання.

Необхідність формування саме ціннісно–сміислової сфери особистості майбутнього вчителя, як складової загальної системи професійної підготовки, є своєрідним викликом інформаційного суспільства, а також входженням вищої школи України до Болонського процесу.

Детермінанти сучасного європейського і світового освітнього простору, побудова сучасної вищої школи, котра готувала б на ринку праці конкурентоспроможного педагога загальноосвітньої школи, забезпечувала умови для його професійного зростання, передбачає перехід від знаннево–орієнтованої моделі навчально–виховної системи його підготовки до педагогічно–проектованої, діяльнісно–компетентнісної моделі, відповідно до якої студент є творчою особистістю в умовах постійної зміни мети і функцій професії, яку він здобуває. Для реалізації такої моделі вже створені необхідні умови: вища школа функціонує у відповідному законодавчому просторі відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, іншими законодавчими і нормативними документами, здійснюються кроки щодо її входження в європейську освітню систему.

Дослідження теоретичних і прикладних аспектів проектування сучасної системи підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності у вищій школі зумовлені певними суперечностями як у психолого–педагогічній теорії, так і в педагогічній практиці. Аналіз досліджень з теоретичних основ функціонування та розвитку вищої школи останніх років свідчить, що система підготовки фахівців у вищій школі розглядається теоретиками здебільшого як моносуб’єктна, за основу прийнята екстерналістська концепція підготовки фахівців, що розглядає активність студента як наслідок впливу зовнішніх чинників. Підготовка майбутніх педагогів у практичній діяльності вищих навчальних закладів і понині здійснюється як процес, під час якого студент розглядається як об’єкт педагогічних впливів, навчання продовжує бути набором стандартних методів професійної освіти (лекції, семінари, практичні, лабораторні заняття). У підготовці студентів домінує інформаційно–просвітницький характер, переважають методи вербального впливу, формування професійних якостей, поведінки, світогляду студента відбувається відповідно до певних жорстких професійних норм та стандартизованих схем.

У цих умовах, питання вивчення та розробки алгоритму визначення місця аксіологічної складової у загальній системі підготовки вчителя, його готовності до майбутньої професійної діяльності має важливе освітньо–виховне, суспільне, соціальне та наукове значення.

Методологія дослідження. Методичною основою нашого дослідження стали: концепції формування професійної підготовки майбутнього вчителя (Зязюн, 2000, 2003; Євтух, Галузинський, 1995; Зеєр, 1988, 2003; Зязін 1988; Маркова, 1995; Сластьонін, Мешков, 1993; Ісаєв, 2005), ціннісних орієнтацій (Бех, 2003; Зінченко, 1997; Кларин, 1997; Нікандров, 1998), особистісно–орієнтований підхід в навчанні і розвитку (Маслоу, 1998; Роджерс, 1998; Сисоева, 2001; Третьяков, 1997).

Тому, формуючи професійно–педагогічну позицію майбутнього педагога ми процесуально враховуємо при цьому інтегративну (диференційну) модель структури його особистості, алгоритм побудови якої базується на суб’єктній системі відносин, що в основі має *теоретико – методичні знання та ціннісні орієнтації*.

Методологічною базою дослідження стали системний, діяльнісний, особистісний, компетентнісний, кваліметричний підходи, а саме:

- загальна теорія діяльності, що розробляється сучасною філософією, соціологією, психологією, педагогікою;
- концепції синергетики освіти: про навчання як нелінійну ситуацію відкритого діалогу, прямого і зворотного зв’язку, як активізації власних сил і здібностей студента, ініціація його на один з власних шляхів розвитку ;
- концепції аксіології, що розкривають суть ціннісного підходу до бачення людини як вищої цінності суспільства і самоцілі суспільного розвитку;

• концепції суб'єкт–об'єктності та об'єкт–суб'єктності педагогічних стосунків, що визначають суть і взаємоактивний, взаємовиховуючий характер взаємодій між педагогами і студентом .

В процесі виконання дослідження за даною тематикою також були використані методики: «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя» за Є. І. Роговим (Ільїн 2000), «Шкала для самоаналізу навчальної діяльності студентів (Князева, 2004),– а також тест із визначення професійних здібностей за Є. Клімовим (Елканов, 1989) і метод репертуарних ґраток Дж. Келлі.

Аналіз наукових джерел щодо ступеня розробленості проблеми. Об'єктом нашого дослідження на сучасному етапі розвитку педагогічної науки є педагогічні цінності, що мають гуманістичну природу і лежать в основі взаємолюдських відносин. Головною цінністю при цьому є особистість учителя з його внутрішнім світом, інтересами, потребами, здібностями, можливостями і особливостями. Ціннісна сфера майбутнього вчителя є домінуючою при виборі професії і зумовлена априорією соціально–гуманістичних чинників, що пронизують всі ланки суспільного життя, його інституціональні структури і відносини.

Вивчаючи фундаментальні праці дослідників з означеної нами тематики, відмічаємо, що теоретико–методичні основи формування ціннісно–сміслового самовизначення як ядра мотиваційної сфери майбутнього педагога, його світобачення, – висвітлені в працях відомих психологів і педагогів (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Ф.В. Басін, І.Д. Бех, Л.М. Божович, Б.С. Батусь, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, П.Р. Ігнатенко, О.М. Леонт'єв, Д.О. Леонт'єв, А. Маслоу, І.Ф. Надольний, А.В. Петровський, Д.І. Фельдштейн); питання формування професійних якостей взагалі (Б. Клімов, 1996; А.К. Моржова, Є. Клімов, 1996), конкретно вчителя, педагога (Р.А. Галустов, Н.Я. Кантарович, Л.М. Мітіна),– визначивши місце цінностей в мотивації професійної діяльності.

Методичні основи визначення місцезнаходження особистості в загальній системі оточуючого світу, з домінуванням в ній смислової підсистеми ціннісних пластоутворень з точкою опори на ціннісні орієнтації особистості розглядали Л.М. Архангельський, М.Є. Загвязинський, А.В. Петровський, В.Д. Шадріков. Вони виділяють декілька підходів для визначення методологічних закономірностей формування професійної ціннісно–сміслової сфери вчителів та забезпечення діяльнісної рефлексії:

- системний підхід, що визначає цілісність процесу підготовки спеціаліста, як єдність ієрархічної спорідненості багатьох системно–структурних елементів;

- діяльнісний підхід– дозволяє визначити акмеологічну складову професійної підготовки;

- історико–соціологічний підхід– вичленяє соціальну значущість функціонування освіти в межах гуманітарної парадигми розвитку суспільства на сучасному етапі;

- особистісно–орієнтований підхід– дозволяє вирізняти змістовний коефіцієнт у навчальному процесі, спрямований на інтегрування особистісних рис майбутнього вчителя.

При розгляді проблеми, ми аналізували також праці вчених, в яких йдеться про теоретичні основи щодо принципів та функцій:

а) побудови загальнопедагогічної підготовки вчителя (В.П. Бедерханова, Н.М. Яковлева) ;

б) теорії особистісно–орієнтованої і гуманної освіти (Є.В. Бондаревська, В.В. Серіков, І.С. Якиманська, В.О. Сластьонін);

в) ідеї культурологічного підходу (Є.В. Бондаревська, Б.С. Гершунський);

г) положення про психологічну теорію особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, В.В. Давидов, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн);

д) теорії педагогічного проектування (В.П. Беспалько, В.І.Бондар, М.Р. Кудаєв, М.М.Левшин, О.Я.Савченко, Ю.С.Тюнников);

є) психолого–педагогічної концепції професійно–творчої діяльності педагога (І.А.Зязюн, В.О. Сластьонін, Н.В. Кузьміна, С.М. Бегідова).

Характеризуючи освіту в цілому(стосовно проблеми, що розглядається), практично всі вищеперераховані вчені висловлюють думку, що ставлячи в основу колективістські засади, що визначають суспільну і державну значимість освіти, вона повинна уособлювати основне – особистісну цінність, індивідуально мотивоване, стимульоване відношення людини до рівня і якості власної освіти . При цьому, освіта неможлива без орієнтації на

особистість, в залежності від того роль цілі або засобу в такому процесі вона відіграє. „Особистість, – на думку С.М. Бегідової, – не може стати всебічно та гармонійно розвинутою, залишаючись лише об’єктом виховного та іншого впливу з боку суспільства... Тільки тоді, коли особистість починає свідомо творити сама себе добудовуючи елементи, що їй бракують, вона стає суб’єктом соціальної творчості, формуючи себе як особистість” [1]

Визначаючи цілі ціннісно-орієнтованої освіти Є.В. Бондаревська вбачає її як „Виховання цілісної людини культури, яка має взаємозв’язані природну, соціальну і культурну сутності”[2]. Вона виділяє наступні характеристики оптимізації виховного процесу:

- а) виховання гуманної особистості (милосердя, добродійність та ін.);
- б) виховання вільної особистості (високий рівень самосвідомості, самостійність у прийнятті рішень та ін.);
- в) виховання людини культури (знання рідної та іноземної мов, літератури, історії, інтелігентність та ін.);
- г) виховання творчої особистості (життєтворчість, розвинуті інтелектуальні здібності, знання, уміння, навички та ін.);
- д) виховання духовної особистості (потреба пізнання, потреба в красі та ін.);
- е) виховання моральної особистості (честь, совість, порядність, повага до оточуючих).

Серед різноманітних груп цінностей (духовні, інтелектуальні, соціальні, – В.С. Соловйов; творчості, переживання, відношення – В. Франкл; соціальні, психологічні, професійно-педагогічні – А. Булінін) для нас важливе значення мало виокремлення професійно-педагогічних цінностей, що категоріально визначають інноваційні методології, педагогічні технології і призводять до підвищення професіоналізму майбутнього вчителя.

С.Г. Вершловський виділяє як професійні цінності:

- а) високу оцінку соціальної значущості своєї праці;
- б) можливості самореалізації в професії і спілкуванні з учнями;
- в) любов до уроку;
- г) усвідомлення свободи творчості. [3] –

Деякі вчені виділяють також дві трактовки природи ціннісних явищ, що лежать в основі діалектичного трикутника: „Річ-властивість-відношення”. Одні з них (О.Д. Александров, В.П. Тугарінов) вважають, що цінностями є речі і їх властивості необхідні в якості засобів для задоволення потреб та інтересів. Саме цим обґрунтовано бажання виникнення особливого поля – поля зацікавленості в повсякденній практичній діяльності. Предмети, що попадають в це поле стають особливо цікавими для окремих особистостей, великих і малих соціальних угруповань.

Інші дослідники класифікують цінність як відношення значимості об’єктів соціального і природного світу для суб’єкта соціальної практики (індивіда, колективу, суспільства). Цінність є залежною від властивості як суб’єкта так і об’єкта, але не співпадає з ним і визначена практичною діяльністю суб’єкта, де оцінкою є відбиття такої значимості в його свідомості. [2]

Необхідно відмітити також, що фундаментальним в освітніх системах ряду країн вважається гуманістичний світогляд, спрямований на формування таких особистісних якостей, як єдність людини з природою, відмова від авторитарного образу мислення, толерантність у ставленні до інших культур, цінностей та вірувань. При цьому, за оцінкою деяких дослідників (М. Жалдак, В. Кухаренко, А. Хуторської) впроваджується нове розуміння „педагогічної технології” (зокрема при формуванні цінностей професійного спрямування у майбутніх вчителів), не тільки як інструментарію при використанні комп’ютерної техніки, а дослідження, що в основі має на меті розкриття та виявлення принципів і розробки прийомів для оптимізації процесів навчання і виховання, підвищення його ефективності шляхом аналітики, конструювання і проектування для подальшого оцінювання.

Основний зміст дослідження. Вважається, що формальну появу аксіології як окремої філософської галузі слід пов’язувати із запровадженням у науковий обіг терміну «аксіологія», що вперше був використаний у творах П. Лапі та Е. фон Гартмана на початку ХХ сторіччя [4]. Саме цим терміном науковці позначили новий та самостійним розділ філософії, що зосередився на ціннісній проблематиці. При цьому вони ввели як самостійне

поняття «значущість» (Geltung) на відміну від існування, яке не залежить від досвіду і грає роль критерію істини у пізнанні, поклавши тим самим початок філософської розробки власне ціннісної проблематики.

У вітчизняній філософській літературі проблема цінностей стає предметом детального і серйозного вивчення починаючи з другої половини ХХ сторіччя. Фактично до 1960 року аксіологічна проблематика не розроблялась, оскільки офіційний розгляд теорії цінностей вважався не науковим. І тільки починаючи з 60-х років філософи звернулися до усвідомлення ціннісних дефініцій у руслі марксистсько-ленінської парадигми. При цьому аксіологічна тематика інтенсивно обговорюється в рамках соціальної філософії, культурології, етики та естетики, педагогіки, і психології. Тодішні дискусії демонструють швидке зростання інтересу до специфіки духовного світу особистості, її ціннісних орієнтацій та регуляції поведінки й діяльності[5]. Зокрема дослідники історії вітчизняної аксіологічної думки виділяють роботи таких авторів як С.Анісімова, Л.Архангельського, В. Бакірова, Є.Боголюбової, Л.Буєвої, Г.Головних, Д.Дубровського, А.Здравомислова, Л.Когана, Л.Кузнєцова, В.Малахова, А.Москаленко, І.Нарського, В.Сержантова, Л.Столовича, А.Уледова, Л.Чухіної, Н.Чавчавадзе, А.Яценко та інших. В окрему групу варто виділити авторів, які працювали в аксіологічному контексті спираючись на соціологічний підхід до цінностей, тобто акцентували увагу на тлумаченні стандартів, взірців, еталонів, норм соціальної поведінки, як об'єктів мотивації та орієнтації суб'єкта діяльності. Це проблемне поле представлено дослідженнями В.Алексєєва, В.Асмолова, В.Бакірова, М.Бобневої, В.Водзінської, Б.Додонова, Ю.Жукова, О.Зотової, І.Істоміна, І.Кона, М.Лапіна, Є.Подольської, І.Попової, А.Ручки та інших.

У педагогічному контексті аксіологія постає, як наука про цінності освіти, у яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості.

Цінності в психолого-педагогічних дослідженнях співвідносяться з бажаннями, потребами та ідеалами. Цінності – це те, що людина особливо цінує в житті, навколишньому світі, людях, матеріальній і духовній культурі, – те, чому вона надає особливого значення [6]. У психологічному словнику зазначається, що для особистісних цінностей характерна висока усвідомленість; вони відображаються у свідомості як ціннісні орієнтації і є важливим фактором регуляції соціальних взаємовідносин людей і поведінки індивіда. [7]

Таке визначення ще раз засвідчує, що цінності, за традиційним тлумаченням, розглядаються як основа свідомого вибору суб'єктом цілей та засобів їх досягнення.

Відмітимо, що основною формою функціонування цінностей є ціннісні орієнтації, які виступають ступенем переходу цінностей у діяльність. Трактуючи цей термін, дослідники визначають ціннісні орієнтації, як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямування і зміст активності особистості як складову частину системи відносин, що визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

Тому, у процесі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності провідну роль має визначати формування системи культурних та духовних цінностей педагога, що окреслюють його духовну свободу і відповідальність. Останні категорії проявляючись через ієрархічну систему цінностей, через визначений ідеал є центром самосвідомої діяльності. Це, в свою чергу, інтегрує цілісність особистості вчителя, де основною складовою є ціннісні орієнтації (див. схему 1).

Необхідно відмітити також про домінуючу роль аксіологічної складової і у теорії сучасного компетентнісного підходу при підготовці майбутнього вчителя. Про це йдеться у працях білоруських та російських вчених (В.А. Болотов, А.В. Хуторський, В.В. Краєвський, І.О. Зимня, О.Л. Жук, В.І. Воскресенський, А.В. Макаров) які трактують поняття компетенції і компетентності як системно-алгоритмічні, багатокомпонентні та багатогранні [8]. Змістовний компонент поняття «компетенція», на їх погляд, становлять три складові: когнітивна (оперування набутими знаннями), операційна (вміння щодо проектування та конструювання педагогічних технологій), аксіологічна (усвідомлення цінностей як компонента культурологічного змісту освіти з трансформацією їх у професійні і особистісні риси), – див. схему 2.

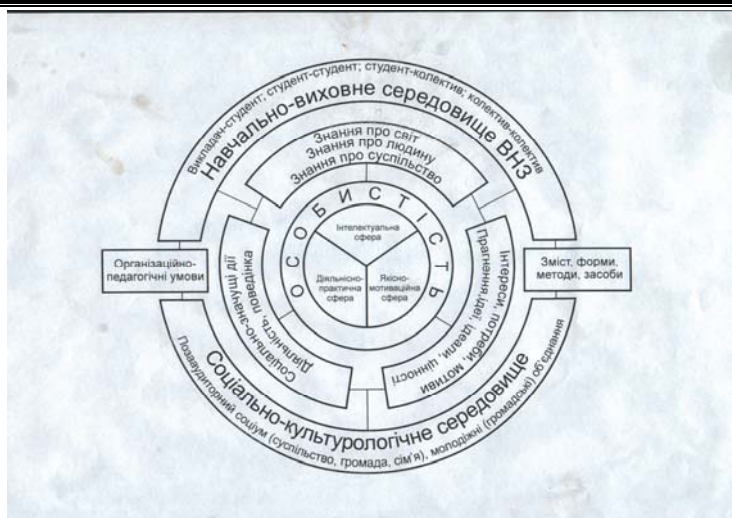


Схема 1. Структура ціннісно-сислової сфери особистості



Схема 2. Змістовні компоненти поняття «компетенція»

Культурний розвиток особистості вчителя, через накопичення ціннісного досвіду є найважливішим фактором його духовного оновлення і вказівником до свободи у самовизначенні. Завданням для цього є накопичення тих цінностей, що традиційно відіграють роль стимулів людського життя і діяльності. Так, виділяючи ціннісне мислення (ціннісно-сміслові утворення) як центр аксіологічної теорії і характеризуючи систему цінностей які є складовими цієї теорії в педагогічній свідомості, І.Б. Котова та Е.Н. Шиянов визначають основні її елементи:

- а) цінності пов'язані з утвердженням особистістю своєї ролі в соціальній сфері;
- б) цінності, що задовольняють потреби у спілкуванні;
- в) цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності;
- г) цінності, що дозволяють здійснювати самореалізацію;
- д) цінності, що дають змогу задоволення практичних можливостей. [9].

Із вищезазначеного доходимо висновку, що будь-яка цінність висуває один або декілька видів вимог до поведінки особистості і фіксується інколи навіть групою ціннісних еквівалентів. Тому, у поведінковій причинності майбутнього вчителя (особливо під час професійної діяльності) простежується ряд методичних дій викликаних винятково наслідково-ціннісними чинниками.

Концептуально нами було визначено місце і роль ціннісно–сислової сфери у формуванні особистості майбутнього вчителя (див. схему 3).

Деякі дослідники, як І.С. Артюхова [10] стверджують, що загальнолюдські цінності повинні стати основою для всіх шкільних предметних методик. А основна особливість ціннісно–орієнтованого змісту освіти полягає в тому, що він не може існувати без відповідних процесуальних складових – методики, технології, форми і т.п. Крім впливу зовнішніх стандартних складових на зміст ціннісно–орієнтованої освіти тепер задіяні емоційно ціннісні, особистісні елементи, які здатні сприяти неповторності та підвищенню ефективності навчального процесу в ситуативних обставинах. На основі такого особистісно–ціннісного впливу учбовий процес базується на двох складових: викладі учбового матеріалу як такого на основі набутого ціннісно–сислового досвіду. А досвід цей, формуючись на основі загального розвитку особистості, його мотиваційної, моральної сфери, найбільш активно накопичується в діяльній–поведінковій площині взаємолюдських стосунків в царині морально–етичних, духовно–ціннісних відносин.

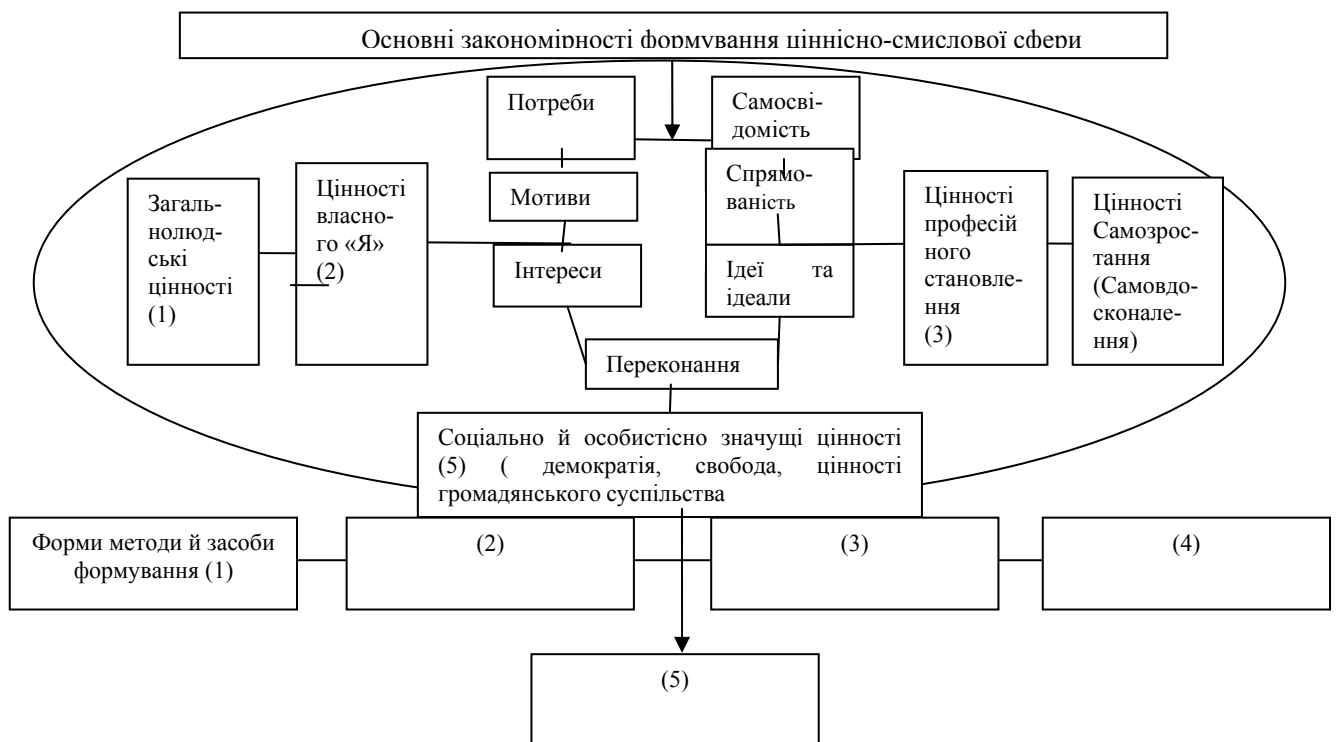


Схема 3. Місце і роль ціннісно–сислової сфери у:

- професійному становленні;
- особистому інтелектуальному і духовному зростанні;
- вирішення життєво важливих і суто професійних проблем;
- спілкуванні і створенні безпечного середовища.

Висновок. Вище викладений матеріал дає підстави стверджувати, що питання визначення місця і ролі аксіологічної теорії у формуванні ідеального образу сучасного вчителя бере свій початок ще в роздумах класичних філософів і є актуальним нині. Впродовж історії філософії, що тісно переплетена із розвитком педагогічної теорії, уявлення про вчителя зазнавали певних трансформацій і в сучасній філософії постать вчителя характеризується як яскрава, самобутня, творча, не позбавлена харизматичності особистість, яка передає життєві цінності і зразки професійної поведінки. Водночас, інтегративним стрижнем професіонала–педагога є високосформована педагогічна культура, що дозволяє йому самоактуалізуватися та самореалізуватися в житті, знайти особистісні змісти в освіті. Фактично ступінь самореалізації педагога, ефективність його роботи прямо пропорційно

залежна від рівня професійно-педагогічної культури, що концептуально-схематично було відображено нами у даній роботі.

Це є також актуальним, якщо зважити на той факт, що ідея впровадження особистісно-орієнтованої освіти передбачає у процесі професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів систематичне та спрямоване формування їх ціннісно-емоційної сфери. Тому ми зауважуємо на створенні певних передумов для наповнення індивідуальними сенсами отриманої на когнітивному рівні інформації про гуманістичні професійно значущі цінності (див схему 3). Іншими словами – система цінностей педагога постає, як його внутрішній світ, що виникає найбільшою мірою як результат процесу професійно-педагогічної підготовки у вищій школі. При цьому великого значення набуває необхідність інтеріоризації системи цінностей, перетворення їх вчительською свідомістю у певний імператив, своєрідний внутрішній стандарт людської поведінки і стосунків. Для ефективного та плідного здійснення своїх обов'язків вчителю необхідно визнавати такі цінності своїми, внутрішньо бути з ними у злагоді.

Література

1. Бегидова, С. Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалиста физической культуры и спорта / С. Н. Бегидова. – Майкоп, 2001. – С. 14–17.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. №4. С.29–36.
3. С.Г. Вершловский. Вчитель: крупным планом. СПб., 1994. С.62–66.
4. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии, 1996, № 4. – С. 15–26.
5. Подлесный М.Н. Проблема “ценностей” в философии: история и современность // Грані.– Д.: Дніпропетровський державний університет, Центр соціально-політичних досліджень, 2000, №4 (12). – С. 94–96.
6. Немов Р.С. Психология: Словарь – справочник: В 2ч.– М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003.– Ч.2.– 352с., с. 306.
7. Психологический словарь.– 3-е изд., доп. и перераб / Авт.–сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева.– Ростов н/Д: Феникс.– 2004.– 640с., с. 585.
8. Жук О.Л. Психолого-педагогическая компетентность выпускника университета // Высшая школа.– 2004.– №6.– С. 45–51
9. І.Б. Котова та Е.Н. Шиянов Философские основания современной педагогики.–Ростов–на–Дону: Изд-во РГПУ, 1994.–142с
10. Артюхова, И. С. Экокультурные ценности современных подростков [Текст] : [Учащихся сред. шк.] / И.С. Артюхова // Социокультурные аспекты экологического воспитания школьников. – М., 2000. – Вып.2. – С. 33–43

Вікторенко І.Л.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янського державного педагогічного університету

Горобець Л.В.

– кандидат біологічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету

Гончарова С.А.

– кандидат хімічних наук, доцент Донбаської державної машинобудівної академії

УДК 378.147 : 371.385

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ – ПОТРЕБА ЧАСУ

Активізація самостійної роботи студентів виступає як один з компонентів сучасних технологій навчання. В статті проаналізовані різноманітні підходи до визначення понять самостійність і самостійна робота студентів. Значення самостійна робота студентів розкрита через її функції: пізнавальну, самоосвітню, виховну, розвивальну, стимулюючу і діагностичну.

Ключові слова: *Самостійність, самостійна робота, пізнавальна діяльність, навчальна діяльність.*

Активизация самостоятельной работы студентов выступает как один из компонентов современных технологий обучения. В статье проанализированы разнообразные подходы к определению понятий самостоятельность и самостоятельная

работа студентов. Значение самостоятельной работы раскрыта через ее функции: познавательную, самообразовательную, воспитательную, развивающую, стимулирующую и диагностическую.

Ключевые слова: *Самостоятельность, самостоятельная работа, познавательная деятельность, учебная деятельность.*

The Activation of the independent work of the students emerges as one of the components of the modern technologies of education. The Variety of methods to the meaning of the notion of independent work of the students is revealed in the article.

The Importance of the independent work is revealed through its functions.

Key words: *Self-study, self-study work, developing activity, studying activity*

Однією з важливих і широко обговорюваних проблем, пов'язаних з оволодінням фахово-орієнтованими знаннями в вузі, є самостійна робота студентів. Вона викликає найбільший інтерес в плані психологічного аналізу навчальної діяльності. Саме в ній більше всього може проявитися мотивація, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості майбутніх спеціалістів.

З входженням України в міжнародний освітній простір зростає роль самостійної роботи у вищій школі, формується новий ідеал освіти. Вища школа поступово переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Дослідження Л.Філіппової, Т.Григорьової, Л. Пиховської, Л. Толкачової та інші вчені свідчать, то в академічних коледжах США традиційні форми навчання – лекції, практичні заняття, семінари – підпорядковані головній меті – дати студентам орієнтир в їхній самостійній роботі, яка здійснюється без керівництва викладача, але ним спрямовується і організується. [13 С. 39]. Викладач на лекціях подає тільки основний зміст курсу, дає загальне спрямування самостійної роботи. Це знаходить своє відображення у структурі навчального процесу.

Серед основних компонентів сучасних технологій навчання поряд з проблемно-модульним викладанням дисциплін, систематичним поетапним контролем учбової діяльності, рейтинговою системою оцінки знань має стати активізація самостійної роботи студентів. Тому одним із основних напрямів перебудови системи вищої освіти є удосконалення організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, що згодом має перерости у здатність до самостійного творчого мислення та потребу у систематичній самостійній роботі.

Питання про самостійну роботу під час навчання завжди були в полі зору вчених Ф.Рабле, М.Монтеня, Т. Мора, Т.Кампанелли. Вони відзначали користь самостійної роботи для надбання знань і вперше в історії педагогіки проголосили принцип поєднання навчання з участю дітей та молоді в продуктивній праці. В епоху середньовіччя, коли в процесі навчання переважали догматизм і схоластика, ці вчені пропонували навчати дитину самостійності, залучати її до творчого пошуку, розвивати її допитливість. К мінливості.

Отриманню позитивного результату в разі такого підходу до навчання сприяє самостійне визначення учнями шляху пізнання та самостійне оволодіння обсягом нових знань. Цю думку підтримували Я. Коменський, Ж–Ж. Руссо, Й Песталоцці, Ф. Дістервег. Надати великого значення самостійної роботи учнів, ці викладачі, педагоги вважали, що необхідно набувати знання про дійсність через особисту діяльність.

Так Я.Коменський активно сприяв ідеї самостійного навчання. Він зазначав, що навчання повинне бути таким, при якому учні добровільно і самостійно пізнають предмети допомогою особистих спостережень. Він намагався віднайти шлях до такого навчання, коли б вчителі менше навчали, а діти більше б вчилися.

Ж.–Ж. Руссо справедливо вважав, що учень повинен мати всеосяжний розум і здатність набувати знання. Цього можна досягти за допомогою „... добре спрямованої свободи, а не насилля і примусу”, тому що „... про речі, котрим навчаєшся ..., отримувеш значно більш ясні і вірні поняття, ніж про ті, з якими знайомлять нас чужі уроки”. [12 С. 165].

Й.Песталоцці вважав самостійну роботу обов'язковою умовою успішного навчання. Він був прихильником використання самостійної роботи під час навчання, бо, на його думку. „... у дітей виникає устремління досягти самостійності через особисту діяльність, засновану на усвідомленні своїх сил. [11, С.78].

Неабиякого значення впровадженню в процес навчання самостійної роботи, як засобу творчих сил та здібності учнів, надавали Л. Толстой та К.Вентцель.

Прогресивні педагоги І.Гердер, Дж. Дьюї, К.Ушинський та ін. звертали увагу на окремі аспекти діяльності особистості в навчальному процесі, а також послідовно описали прийоми викладання, що сприяють формуванню її самостійності в навчанні, обґрунтували філософські, психологічні, фізіологічні та дидактичні позиції в діяльності.

Цієї думки дотримуються також і вітчизняні педагоги, вчені і практики: В.Буряк, Н.Аверін, А.Петровський та ін.

Необхідність творчого підходу до організації навчального процесу у вищій школі України, формування у майбутніх спеціалістів самостійності, спрямованості працювати в складних соціально–економічних умовах перебудови і становлення державності України відзначили у своїх працях

В.Вергасов [3], В.Майборода [10] М.Ярмаченко [16, С.8–10], В. Черних та ін.

Так, на думку В.Черних, „...Основне завдання вищої освіти тепер полягає не стільки в тому, щоб дати випускникам певні знання та навички, скільки в тому, щоб навчити їх учинити, завдяки тому вони далі, протягом усього життя, зможуть поповнювати свої знання і вдосконалювати свій досвід, аналізувати і використовувати у своїй професійній діяльності досягнення науки і техніки. Життям доведене, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцні. (Черних В. [14, С 132–134]. Тому, перед професорсько–викладацьким складом поставлене завдання „... дати установку і направленість для творчої праці студентів, забезпечити творчий підхід у навчанні”, активізуючи тим самим самостійну пізнавальну діяльність тих, хто навчається [4, С 19–20].

Отже, всіма прогресивними педагогами, як минулого так і сучасності, висловлювалась думка про те, що в основу навчання та виховання повинна бути покладена самостійна робота у будь–якій сфері діяльності. Багато вчених зазначали. Що самостійний пошук знань є невід’ємною складовою частиною навчально–виховного процесу і відзначили великий вплив на його організацію використання самостійної роботи під час навчання. Тобто, без самостійної роботи успішного навчання бути не може. Вона є обов’язковим елементом навчального процесу.

Сутність поняття „самостійна робота” розкривається у працях А.Алексюка, Є.Голанта, М.Дайрі, М.Данилова, Б.Єсіпова, А.Ковальова, В.Козакова, І.Кузьміна, І.Лернера, Р.Мікельсона, П.Підкасистого, А.Соловйова, А.Усової та ін.

Не зважаючи на давню історію існування поняття „самостійна робота” в сучасній педагогіці та методичній літературі немає однозначної трактовки його визначення. На різноманітність підходів до поняття самостійна робота студентів звертали увагу В.Бабкіна, А. Вербицький, В. Козаков, П.Підкасистий і інші. Так, досліджуючи проблему самостійної роботи студентів, А.Вербицький зауважує, що на сучасному етапі самостійна робота не має статусу більш чи менш чітко визначеного наукового поняття, її зміст виявляється розмитим, невловимим, багатозначним. [2, с. 138]. Автор відзначає, що цей термін використовується в педагогічній літературі в багатьох різних значеннях: специфічна форма організації навчального процесу, засіб індивідуалізації навчання, форма групової роботи студентів під керівництвом викладача (там саме с.138).

На різноманітність підходів до визначення поняття самостійної роботи студентів вказує також В. Козаков. [7, С 51] Він зазначає, що вивчення дидактичних аспектів самостійної роботи учнів дозволило встановити розмаїтість підходу дидактів до цієї проблеми: самостійна робота тих, хто навчається, розглядатися як спосіб активізації пізнавальної діяльності школярів у процесі навчання (П.Підкасистий); як форма індивідуалізації і диференціації навчання (І.Унш); як обов’язкова умова наступності у роботі школи та вузу. (А.Алексюк, О.Мороз).

(Козаков В. Самостоятельная работа студентов и ее информационно–методическое обеспечение: Учебное пособие.– К.: Вища школа, 1990. 248 с. С 51).

Проаналізувавши всі існуючі підходи, до поняття „самостійна робота” В Бабкіна приходять до висновку, що є сенс „...чітко обмежити об’єм понять самостійна робота студентів. [1]

Різне розуміння сутності самостійна робота залежить передусім від того, який зміст вкладено в поняття „самостійність” .

До проблеми самостійності зверталися в різні історичні періоди зарубіжні і вітчизняні філософи, психологи, педагоги. Вимоги до умінь педагога пробуджувати самостійність думки висловлювалися ще Сократом, Я.Коменським, Г.Сковородою, М. Пироговим, пізніше К.Ушинським, С.Русовою, В.Сухомлинським.

Зауважимо, що в кінці XIX – на початку XX ст. ідея виховання самостійності в навчанні належала до прогресивних ідей педагогіки. Так, на необхідність „розвивати в собі здатність проникати в корінь речей і виробляти істинне розуміння і вживання їх” вказував Я.Коменський [8, с. 98].

Великого значення виховання самостійності учнів приділяв А.Дістервег. Він підкреслював, що тільки ті знання й уміння мають цінність, які отримані самостійно. Самостійну діяльність учнів у процесі навчання К.Ушинський вважав єдиною міцною підставою всякого плідного навчання.

Зупинимося більш докладно на трактуванні різними вченими поняття „Самостійність”.

Як відомо, в психології самостійність, як риса особистості, введена Р.Кеттелом у 1957 році. Науковцями Ю.Дмитрієвою та І.Федоренко самостійність також розглядається як якість особистості. Так, самостійність Ю.Дмитрієвою [6, С. 146] характеризується як „... органічна властивість особистості, яка виявляється у використанні знань для розв’язання на основі вольового зусилля поставлених життям завдань”.

Іншої думки про сутність самостійності М.Ганелін, М.Заякіна, Ю.Янотовська які визначають її як спосіб діяльності особистості.

Так, М. Ганелін зазначає, що самостійність це „... обов’язкова наявність самостійної думки і, вміння застосовувати отримані знання в навчальній роботі, в житті, на виробництві; вміння працювати над формуванням науково–матеріалістичного світогляду; вміння працювати над самоосвітою; вміння відстоювати 233 с переконання, виявляти ініціативу, активність під час розв’язання завдань [5.С 10].

Ю. Янотовська розглядає самостійність з двох боків, а саме як:

- а) характеристику способу дії на найрізноманітніших її рівнях;
- б) визначення позиції особистості в її відношенні до групи.

[15, С. 153]. З аналізу двох вище описаних підходів до вирішення проблеми сутності самостійності (розуміння її як якості та способи діяльності особистості) Т. Лобода прийшла до висновку, що самостійність можна визначати, як інтегральну якість особистості, що формується та виявляється в різних видах діяльності на основі свідомої мотивації та обґрунтованості дій і характеризується вміннями: виділяти головне, класифікувати і узагальнювати інформацію; зіставляти поточний інформаційний образ з еталоном і оцінювати їх схожість; коректувати моделі; вибирати еталонну гіпотезу або будувати її, приймати принципи та програми дії; здійснювати дії за програмою, коректувати їх після аналізу, самоконтролю.[9, С. 28].

Найбільш повно, на нашу думку, Т. Лобода охарактеризувала самостійність „... не просто як діяльний стан студента з його відношенням до змісту, характеру діяльності й прагненням мобілізувати свої емоційно–пізнавальні зусилля для реалізації поставленої мети” [Там само с 30].

Спираючись на дослідження М.Ганеліна, М.Данилова, Н.Дідуся, В. Козакова, Т. Лобода так характеризувала ознаки самостійності як якості особистості:

- активність та ініціативність;
- відповідальність, ретельність, працелюбність, наполегливість;
- дисциплінованість, організованість, цілеспрямованість;
- потяг до нових знань, творчий інтерес, допитливість;
- самостійність у процесі виконання завдань;
- уміння аналізувати та систематизувати інформацію;
- уміння визначати проблему;
- здатність до висунення гіпотез, оригінальність ідей;
- здатність до передбачення результатів діяльності;
- здатність до самооцінки;
- здатність до самоконтролю і взаємоконтролю;
- прагнення довести розпочату справу до кінця;

- незалежність поведінки;
- стійкість уваги [Там само с. 28–29].

Розкривши сутність поняття „самостійність” та враховуючи відсутність думки дослідниць стосовно поглядів на поняття сутності самостійної роботи студентів, можна виділити наступні підходи до цієї проблеми і розглядати самостійну роботу як:

- 1) метод навчання, учіння;
- 2) прийом учіння;
- 3) засіб організації та здійснення визначеної діяльності, організації та управління навчально–пізнавальною діяльністю, організації навчальних занять, навчальної роботи, активізації пізнавальної діяльності в процесі навчання, індивідуалізації навчання, оволодіння навчальним матеріалом та засвоєння знань, умінь та навичок у час, вільний від обов’язкових занять;
- 4) форму навчання, організації навчального процесу, організації діяльності учнів, групової роботи студентів під керівництвом викладача, індивідуального навчання, індивідуалізації та диференціації навчання;
- 5) умову виховання наступності в роботі школи та вузу;
- 6) діяльність виконання завдань, виявлення активності і творчості учнів у розумових та практичних діях;
- 7) вид навчальних занять (форми навчання), діяльності учіння, виконання завдань (навчально–пізнавальна діяльність)

А оскільки зазначені погляди не завжди чітко розмежовуються, то про них можна говорити як про переважаючу тенденцію.

У більшості зазначених поглядів автори визначали самостійну роботу з однієї або декількох сторін, розуміючи складність поняття і намагаючись розкрити її різнобічно.

Отже, самостійна робота як складне і багатозначне явище термінологічно точно не визначене. І лише в сукупності суджень і висновків вчених можна уявляти самостійну роботу студентів як різноманітну і багатоцільову діяльність. Тому в межах нашого дослідження самостійну роботу будемо розглядати через призму притаманних їй функцій.

В педагогічній літературі виділяють наступні функції самостійної роботи:

1. Пізнавальна, яка пов’язана з набуттям міцних і самостійних знань з різноманітних джерел.
2. Самоосвітня, яка пов’язана з формуванням вмінь та навичок самостійного поповнення знань і їх творчого використання.
3. Виховна, яка пов’язана з формуванням у студентів особистісних якостей: працелюбності, цілеспрямованості, рішучості, впевненості в своїх силах, відповідальності, незалежності, інтуїції, інтелектуальності, які необхідні в їх майбутній професійній діяльності.
4. Розливальна, що пов’язана з розвитком у студентів пізнавальних здібностей: мислення, пам’яті, спостережливості, уваги.
5. Стимулююча. Успішна самостійна робота стимулює стабільну потребу в знаннях, активізує пізнавальну діяльність, підсилює позитивну мотивацію навчання, сприяє підвищенню інтересу до знань, створює ситуацію успіху, необхідну до плідної учбової діяльності.
6. Діагностична, яка пов’язана з оцінкою кожним студентом рівня своїх знань, умінь та навичок, що сприяє виробленню у них адекватної самооцінки. З іншого боку викладач має можливість отримати інформацію про ступінь засвоєння матеріалу кожним студентом.

Отже, роль самостійної роботи у становленні студентів, як майбутніх фахівців, безперечна. Невід’ємною складовою підготовки молодих спеціалістів є їх готовність до самостійної творчої діяльності – готовність, яка має бути сформована у вищих навчальних закладах. Тому виникає потреба переорієнтувати навчальний процес на формування у студентів бажання і уміння самостійно оволодівати заняттями з різних інформаційних джерел, раціональними прийомами самостійної навчальної діяльності, озброїти студентів такими знаннями і уміннями, які в подальшому забезпечили б можливість саморозвитку особистості.

Література

1. Бабкіна В. Организационные основы руководства самостоятельной работы студентов: Сб. статей / Редкол.: Бабкина В. (отв. ред.) и др. – Тюмень: МВ и СССО РСФСР. Тюм. гос. ун–т, 1976.– 120 с.
2. Вербицкий А., Попов Ю., Андросюк Е. Самостоятельная работа студентов и проблемы и опыт// Высшее образование в России.– 1995.– № 2. 138 с. 138.
3. Вергасов В. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе.– Высш. шк., 1991.– 207 с
4. Высшая школа УССР в условиях перестройки: Состояние, проблемы, перспективы.– К.: Высшая школа, 1998.– 72 с.
5. Ганелін М. Дидактический принцип сознательности.– М.: Учпедгиз, 1961.– 233 с.
6. Дмитрієва Ю. Психологические основы самостоятельности как свойства личности // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена.– Л.: Изд–во Ленинградского пед. ин–та, 1964.– т. 254.– 320 с.
7. Козаков В. Самостоятельная работа студентов и ее информационно–методическое обеспечение: Учебное пособие.– К.: Вища школа, 1990. 248 с. С 51.
8. Коменський Я. Велика дидактика, с. 98.
9. Лобода Т. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу у процесі викладання української мови: Дис ... кандидат педагогічних наук: К., 2000.– 238 с.
10. Майборода В. Вища педагогіка Освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр).– К.: Либідь, 1992.– 196 с);
11. Песталоцци И. Избранные педагогические сочинения: В 2–х т. /Редкол.: В.Столетов и др./Под ред. В.Ротенберга, В.Кларина. – М.: Педагогика, 1981.– Т. 2. 416 с.
12. Руссо Ж. Эмиль О воспитании. – М.: Изд. Школа, 1913.–196 с С. 165.
13. Самостійна пізнавальна діяльність студентів: Методичні рекомендації. – К., ІСДО України, 1993.– 52 с.
14. Черник В.Організація самостійної роботи в сучасній фармацевтичній освіті// Педагогіка і психологія.– 2002.– № 3.– С 132–134.
15. Янотовська Ю. Экспериментальное выявление тенденции к самостоятельности в трудовой деятельности учащихся профтехучилищ. // сб. науч. Трудов.– М.: Педагогика, 1973.– 250 с/
16. Ярмаченко М. Важливий етап у розвитку педагогічної науки // Вісник АПН України.– 1993.– № 1.– С.8–10

Гаврілова Л.Г.

– кандидат мистецтвознавства, доцент

Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.014.14

**ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У
ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У статті висвітлюються сучасні підходи до вивчення освітньої галузі „Мистецтво” у початкових класах, а також досвід впровадження курсу „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” у практику підготовки майбутніх вчителів початкових класів

The article represents a review of modern conception in artistic education through the definition of new integrative approaches to art training at school. The author discloses the experience obtained in the process of adopting Integrated art learning discipline to the curriculum of the specialty 7.010102 Primary Education.

У вітчизняному педагогічному просторі початку ХХІ століття відбуваються процеси, що відтворюють глобальні тенденції сучасного цивілізаційного розвитку та детермінують необхідність становлення нової парадигми освіти. Однією з можливих проголошується парадигма інтегративної освіти.

Саме інтегративний тип освіти в широкому філософсько–культурологічному розумінні цього поняття може стати необхідним підґрунтям для створення адекватної запитам реальності світоглядно–виховної моделі загальної мистецько–культурологічної освіти, яка узгоджується з педагогічними технологіями особистісно–розвивального спрямування та відповідає загальній спрямованості процесів навчання й виховання на гуманітаризацію. Крім того, це співвідноситься з аналогічними процесами в європейському освітньому просторі, а також з інтегративними процесами російської художньої освіти (ідеї інтеграції різних видів художньої діяльності та критерії поліхудожнього розвитку школярів

активно розробляють працівники лабораторії інтеграції мистецтв інституту художньої освіти РАН).

Нині в Україні на відміну від традиційного домінування інформативно–пізнавальної функції в багатofункціональному феномені особистісно орієнтованої освіти особлива увага приділяється духовно–творчій (синергетичній) функції. Гуманістично орієнтованій педагогіці співзвучне таке розуміння неподільності феноменів духовності і свідомості, що йде від поглядів Г.Сковороди та наголошує на єдності "філософії духу" і "педагогіки серця".

Загальні аспекти інтеграції в освіті висвітлюються у **наукових розвідках** С.Клепко (обґрунтування методології міждисциплінарних зв'язків), І.Козловської (розробка теоретико–методичних основ викладання загально технічних і спеціальних дисциплін), І.Бега (впровадження інтегрованої системи навчання у початкову школу). Питання інтеграції у галузі мистецької освіти широко розробляються у дослідженнях Л.Масол, що демонструє практичну реалізацію інтегративних технологій освітньої галузі „Мистецтво” в загальноосвітній школі; О.Рудницької, яка займається розробкою питань особистісно–зорієнтованої мистецько–культурологічної освіти; російських науковців інституту художнього виховання РАО Л.Савінкової, Є.Єрмолинської, які розробляють теорію і практику поліхудожнього виховання молоді.

Особливу актуальність в умовах сучасної інтегративної парадигми освіти має підготовка кваліфікованих кадрів для всіх ланок освіти, від початкової до вищої. Науковці І.Козловська, Л.Масол, О.Щолокова, Т.Рейзекинд зауважують, що практичну реалізацію інноваційних методів вивчення мистецтв гальмує непідготовленість вчителів до відповідної діяльності. Саме вирішення цього питання є завданням вищих педагогічних закладів. У руслі переорієнтації освітнього процесу до потреб загальноосвітньої реформи у вузівський курс підготовки вчителів початкових класів була введена нова дисципліна – „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво”, який викладається у Х семестрі для студентів освітньо–кваліфікаційного рівня – „спеціаліст”, спеціальності 7.010102 – „Початкове навчання”, спеціалізацій – „Музика”, „Хореографія”, „Англійська мова”.

Метою цієї статті є висвітлення досвіду впровадження дисципліни „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” у навчально–виховний процес факультету підготовки вчителів початкових класів Слов'янського державного педагогічного університету.

Основною метою курсу „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” є підготовка майбутніх вчителів до викладання „Мистецтва” у початкових класах, що введено до шкільної програми згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти України [2].

Зазначимо, що інтегрований курс „Мистецтво” у початковій школі замінює традиційне автономне викладання „Музики” та „Образотворчого мистецтва”, зміст цих предметів об'єднано в єдиний тематичний цикл на основі духовно–світоглядної проблематики і збагачено елементами синтетичних мистецтв (хореографія, театр, кіно). Тобто галузь "Мистецтво", згідно з „Концепцією загальної мистецької освіти” Л.Масол [5], включає змістові лінії, що охоплюють основні види мистецтва (музичне, візуальне, хореографічне, театральне, екранне), при цьому домінантними залишаються музичне та візуальне мистецтва, із змістом яких інтегруються елементи інших змістових ліній – синтетичних мистецтв. Слід зауважити, що введення інтегрованого предмету „Мистецтво” до шкільної програми не є обов'язковим і не виключає автономного викладання „Музики” та „Образотворчого мистецтва”.

Уведення до шкільної програми нового мистецького курсу вимагає від майбутніх вчителів початкових класів оволодіння сучасними підходами особистісно–зорієнтованої мистецько–культурологічної освіти, проектування стратегії педагогічної взаємодії, формування власної світоглядної позиції та ціннісних орієнтацій. Діяльність педагога у сфері мистецтва надзвичайно складна; ще складнішою вона стає за впровадження інтегративної освіти, що детермінує необхідність не просто значного професійного зростання, а і широкої художньої ерудиції, і високої педагогічної майстерності, і формування готовності до перманентних змін, і безперервної освіти й самоосвіти.

Саме з метою виховання молодих педагогів початкової школи, які відповідали б зазначеним вимогам, до навчального плану вузівської підготовки вчителів початкових класів різних спеціалізацій („Музика”, „Хореографія” тощо) уведено курс „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво”.

Курс „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” опановують студенти спеціальності 7.010102 – Початкове навчання, спеціалізацій „Музика”, „Хореографія” та „Англійська мова” (освітньо–кваліфікаційний рівень – спеціаліст) у 10–му семестрі. Курс розрахований на 1,5 кредити, відповідних ECTS; загальна кількість годин – 54, з них відводиться на лекції – 14 годин, на практичні заняття – 14 годин, на самостійну роботу – 26 годин. „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” складається з одного модуля, що вміщує два змістові модулі; форма контролю наприкінці курсу – залік.

Наведемо тематику лекційних занять:

Тема 1. Особливості мистецької освіти у вимірах особистісно–зорієнтованого підходу. Філософські засади сучасної мистецької освіти.

Тема 2. Інтегративні процеси сучасної мистецько–культурологічної освіти. Огляд інтегративних тенденцій мистецької освіти країн Європи, США, Японії та Росії.

Тема 3. Структура сучасної освітньої галузі „Мистецтво” згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти України. Інтегративно–предметна модель навчання на уроках „Мистецтва” в початковій школі (Л.Масол).

Тема 4. Мета, завдання, основні принципи програми „Мистецтво” у початковій школі, орієнтовна тематика уроків мистецтва у 1 – 4–х класах, навчально–виховні цілі, вимоги до знань і умінь учнів.

Тема 5. Види інтеграції на уроках „Мистецтва” в початковій школі: духовно–світоглядний, естетико–мистецтвознавчий та психолого–педагогічний.

Тема 6. Сучасні підходи до сприймання й розуміння творів мистецтва, структура художнього сприйняття та етапи його формування.

Тема 7. Нові технологічні підходи та методики сучасної мистецько–культурологічної освіти.

Тематика практичних занять співвідноситься з лекціями. У процесі самостійної роботи студенти залучаються до різних форм діяльності:

- складання конспектів з проблем мистецької освіти у країнах Європи, США, Японії та Росії (за матеріалами журналу „Мистецтво та освіта”, Інтернет–ресурсів та посібників із художньої освіти);

- виконання творчих робіт, підготовка наочних матеріалів для проведення уроків „Мистецтва” в початкових класах;

- складання аналітичних етюдів із застосуванням методу аналізу–інтерпретації творів мистецтва (із залученням програмних творів музичного, образотворчого, хореографічного мистецтва, кіно й театру);

- складання інтегрованих уроків із застосуванням різних видів інтеграції.

Вивчаючи сучасні підходи до інтеграції мистецтв, аналізуючи специфіку цих уроків, студенти мають усвідомити такі важливі положення, як–то:

1. Природа мистецтва характеризується загальними закономірностями (ритм, гармонійність, пропорційність, рівновага, симетрія та асиметрія, динаміка та статика, контраст), що складає художньо–естетичну передумову інтеграції різних видів мистецтва.

2. До процесу сприймання творів будь–якого виду мистецтва включаються загальні категорії: емоції, почуття, афекти, художній образ, – а до процесу інтелектуального осмислення мистецьких творів – загальні естетико–мистецтвознавчі категорії форми, композиції, жанру, стилю, художнього напрямку.

3. Інтегрований курс „Мистецтво” має додаткові резерви для нарощування мистецьких знань та уявлень учнів, збільшення художньої складності творів, духовно–світоглядної та емоційної наповненості. Це відбувається завдяки інтегративним технологіям – кількісному збільшенню та якісному збагаченню порівнянь, аналогій, стимулюванню міжсенсорних асоціацій, розширенню діапазону художньо–естетичних узагальнень тощо [6, с.71].

4. Художньо–інтегративні технології, у яких використовується один провідний інтегратор або декілька визначальних (за Л.Масол), умовно можна поділити на такі види:

- духовно–світоглядна, що ґрунтується на тематизмі, спільному для всіх видів мистецтва;

– естетико–мистецтвознавча, яка здійснюється на основі застосування споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій (тут можна виділити інтеграцію на засадах естетичних категорій, художньо–мовну й жанрову інтеграцію).

Особливої уваги потребує усвідомлення студентами нових технологічних підходів та методик, які впроваджуються в сучасній мистецько–педагогічній освіті. У цьому зв'язку на заняттях доцільно виокремити:

1. Метод моделювання художньо–творчого процесу (що його запропонувала для використання в практиці викладання мистецтва в школі Л.Школяр [9]), спрямований на підвищення активного, діяльнісного засвоєння творів мистецтва на противагу словесно–інформативним методам, які традиційно переважають на уроках мистецького циклу.

Замість традиційних для уроків мистецького циклу запитань і завдань, що потребують точної відповіді чи дії, які діти без проблем виконують (наприклад, „Який характер музики? Темп?“, „Покажіть червоні картки, якщо почуєте повторення теми” тощо), варто спрямовувати їх на виділення загальних ознак та відмінностей, їх класифікації за вже відомими зразками, тобто, метод моделювання художньо–творчого процесу дозволяє кожному учню посідати позицію творця–композитора, творця–поета, творця–художника, нібито наново створювати зразок певного виду мистецтва для себе й інших людей, а це забезпечує „проживання” знань і розуміння змісту своєї діяльності.

Як зазначає Л.Школяр, моделювання художньо–творчого процесу – це, по суті, проходження шляху народження твору мистецтва, відтворення його „із середини”, проживання цього моменту.

Це універсальний і загальний для мистецтва метод, який потребує самостійності у видобуванні знань; творчості (коли дитина, спираючись на музичний досвід та уяву, фантазію, інтуїцію, має зіставляти, порівнювати, перетворювати, обирати, створювати нове тощо); розвитку здібності до індивідуального вслухування і творчої інтерпретації [9].

2. Метод аналізу–інтерпретації творів мистецтва, який демонструє нові підходи до традиційних компонентів процесу сприймання творів мистецтва. Розуміння аналізу художніх творів на уроках мистецтва у загальноосвітній школі як збагаченого індивідуальним асоціативно–емоційним досвідом дитини аналізу–інтерпретації належить Л.Масол [6], яка наголошує на необхідності введення до науково–педагогічного обігу замість звичного вже для музикантів–педагогів терміну „аналіз” творів мистецтва (який зазвичай здійснює вчитель), поняття „аналіз–інтерпретація” творів учнями, адже принципового значення набуває пошук у мистецтві особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному досвіду особистості.

Багатогранні образи мистецтва потребують для свого розуміння духовної рефлексії і водночас сприяють її виникненню; лише унікальний, неповторний духовний світ особистості задає „тон” індивідуальному художньому сприйманню – інтерпретації.

Будь–який вид аналізу музичного твору слід розглядати як аналіз–інтерпретацію (аналіз–версію, аналіз–судження, аналіз–оцінку), який має бути збагаченим індивідуальним асоціативно–емоційним досвідом, „творчим баченням” дитини. Не традиційний авторитарний, а інтерпретаційний підхід до мистецької діяльності учнів забезпечує високу духовну домінанту уроку мистецтва й окреслює обрії естетичного саморозвитку учнів у майбутньому.

На практичних заняттях курсу „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” майбутні вчителі початкових класів загалом відпрацьовують уміння інтегрувати музичне мистецтво з образотворчим, додаючи елементи синтетичних мистецтв. Комплексні знання, уміння й навички, отримані студентами в процесі проходження інтегрованого курсу, знаходять практичне відображення у розробках уроків „Мистецтва”, підготовці наочності, проведенні фрагментів уроків.

Розробляючи уроки „Мистецтва” у початкових класах, майбутні вчителі початкових класів мають враховувати такі методичні настанови:

1. Перш ніж почати проводити урок, учитель має чітко усвідомити, на яких засадах відбувається інтеграція різних видів мистецтв, знати рівні інтеграції: духовно–світоглядний, естетико–мистецтвознавчий, психолого–педагогічний.

2. Інтегрований урок має містити цікавий і змістовний дидактичний матеріал, значну кількість наочності.

3. Методи і прийоми роботи слід добирати з урахуванням психолого–педагогічних особливостей класу.

4. На кожному інтегрованому уроці мають формуватися певні художні навички, розвиватися різні види художніх здібностей (як виконавських, творчих, так і здібностей сприймання творів мистецтва).

5. Учитель повинен володіти навчальним матеріалом кожного з інтегрованих видів мистецтва, а також запроваджувати сучасні технології мистецької освіти (метод моделювання художньо–творчого процесу, метод аналізу–інтерпретації творів мистецтва тощо).

Отже, стратегії розвитку загальної мистецько–культурологічної освіти мають спрямовуватися на оновлення щонайперше її методологічних засад, на проектування змісту освіти на основі різних моделей інтеграції (предметної, міжпредметної, міжгалузевої, поліцентричної, глобальної), розробку педагогічних технологій особистісної орієнтації, що ґрунтуються на основі діалогічної взаємодії, визначення перспективних цілей, які гармонізують соціальне й особистісне, романтичне (високі ідеали) і прагматичне (технологія життєтворчості). Саме на це спрямований курс „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” для студентів спеціальності 7.010102 – Початкова освіта. Зазначений курс підносить на вищій рівень весь навчальний процес у царині мистецько–культурологічної освіти та відображає актуальні тенденції інтеграції у розвитку науки, культури і мистецтва.

Література

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа. – 2002. – №5. – С.5–6.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2000. – №1. – С. 28–54.
3. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. – Київ–Полтава–Харків: ПОПОПІ, 1998. – 360с.
4. Козловська І. Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід: Монографія / За ред. Ірини Козловської та Клаудюща Леніка. – Львів: Євросвіт.– 2003.– 248с.
5. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Мистецтво та освіта. – 2004. – №1 (31). – С.2–4.
6. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко.– Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
7. Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию. Сб. науч. статей / Под общей ред. Л.Г. Савенковой. – М.: ИХО РАО, 2006.
8. Рудницька О. Педагогіка: загальна і мистецька. – Тернопіль: Навч.книга „Богдан”, 2005. – 345с.
9. Теория и методика музыкального образования детей: Научно–методическое пособие / Школяр Л .В. и др. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 336 с.

Гончарук О. В.

– старший викладач педагогічного інституту
Волинського національного університету імені Лесі Українки

УДК 373.31:37.03

САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИКО–ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті висвітлюється теоретичне обґрунтування змістової характеристики поняття «самосвідомість» у класичній зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці. Акцентується увага на спільному та відмінному у визначенні структури означеного феномену, на визначенні шляхів формування самосвідомості в умовах сучасної освіти.

В статті представлений теоретичний аналіз понятійної характеристики феномена «самосознание» в класичній зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці. Акцентується увага на загальному та відмінному в підходах до структури досліджуваного поняття, на визначенні шляхів формування самосознання в умовах сучасної освіти.

In article the theoretical analysis of the conceptual characteristic of a phenomenon "consciousness" in a classical foreign and domestic pedagogical idea is presented. Attention is

accented on common and various/ different in approaches to structure of investigated concept, on determination of ways of formation of consciousness in conditions of modern education.

Ключові слова: самосвідомість, педагогічне трактування, особистісно орієнтована педагогіка, загальнолюдські і загальнонаціональні цінності, самореалізація, самопізнання, самовиховання, самовдосконалення.

Актуальність дослідження. Сучасний стан розвитку педагогічної освіти характеризується пошуком шляхів та конкретних технологій переходу на особистісно орієнтовану спрямованість навчально–виховного процесу, в основі якої – суб’єктивність позиції школяра.

Особистісно орієнтована педагогіка базується на визнанні учня головною фігурою освітнього процесу. Першочерговим є завдання розвинути людину в людині, закласти основи самореалізації, саморозвитку, самовиховання, самопізнання особистості.

Означене поняття, його зміст, структура є предметом уваги широкого кола науковців.

Філософські та психологічні аспекти з позицій ідеалів і норм загальнолюдських і національних цінностей розкривалися Г. Сковородою, В. Вернадським, І. Огієнком, С. Русовою, С. Рубінштейном, В. Мухіною, К. Ушинським, А. Мудриком, О. Киричуком, І. Коном, В. Кременем, Р. Арцішевським та ін. Підходи означених авторів доповнюють один одного і є теоретико–методологічною основою та трактування феномена «самосвідомість» у педагогіці.

Аналіз досліджень з проблеми. Як власне педагогічна проблема формування самосвідомості починає розроблятися з часу виникнення педагогіки як науки Нового часу, засновником якої був Я. А. Коменський. Пізніше ця проблема знайшла своє відображення у працях таких видатних педагогів і психологів, як К. Д. Ушинський, А. Дістервег, П. Ф. Каптерев, П. П. Блонський, А. С. Макаренко та інших, а також психологів І. П. Павлова, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, П. Р. Чамати, Б. Г. Ананьєва, І. С. Кона, І. І. Чеснокової та інших. Але найбільш узагальнююча, цілісна і ґрунтовна концепція самосвідомості та її формування була розроблена В. О. Сухомлинським. В умовах незалежної України цю проблему розглядають у своїх працях В. Г. Кремень, І. Д. Бех, І. Д. Максименко, Р. А. Арцишевський, М. Й. Боришевський, В. Г. Кузь та деякі інші відомі вчені.

Водночас залишається недостатньо вивчений аспект формування самосвідомості молодшого школяра. Однак розкриття суті цього процесу, його технології неможливе без глибокого аналізу наявного педагогічного доробку і теоретичного обґрунтування змістової характеристики самосвідомості, її складових.

Метою нашої статті є узагальнення та аналіз сутності означеної особистісної характеристики в історико–педагогічному контексті.

Виклад основного матеріалу. Вивчення понятійної характеристики, змісту феномену «самосвідомість» у педагогічній науці, як у філософії та психології, має свою історію, позначене часовими межами, відповідними тенденціями.

Предметом спеціальних психолого–педагогічних досліджень питання формування самосвідомості особистості стали лише у минулому сторіччі, хоча усвідомлення необхідності означеного аспекту у контексті навчально–виховного процесу почало складатися майже з самого початку існування педагогічної науки. Яскравим свідченням цього є ідеї засновника педагогіки Нового часу – чеського педагога–мислителя Яна Амоса Коменського. Саме він одним з перших мислителів Нового часу, питання про те, хто така людина, що вона повинна робити і на що сподіватися, назвав найголовнішими в людському пізнанні [1, 328–345], підкреслюючи, що висвітлення цих питань і відповідей на них повинно бути обов’язково відображене у змісті всезагальної пансофічної освіти, і висвітлене так, щоб їх могли зрозуміти й діти [2, 487–482]. Можливість реалізації й плідність цих поглядів він довів своїм підручником для початкового навчання «Світ чуттєвих речей в малюнках», значна частина статей якого була присвячена саме людині [3].

Проблему самосвідомості розглядав і видатний німецький педагог–демократ, «вчитель німецьких вчителів» Адольф Дістервег. У своїй статті «Про самосвідомість вчителя», яка була видана у 1843 році, він виділяв:

– загальнолюдську самосвідомість, підпорядковану їй народну або національну самосвідомість;

– індивідуальну самосвідомість, яка має своє певне вираження завдяки індивідуальним властивостям окремої людської істоти;

– професійну самосвідомість, яка відображає належність людини до певної професії, яка відноситься до індивідуальних особливостей людини і накладає на неї певний відбиток [4].

Проблема самопізнання була однією з центральних і в творчості видатного українського філософа–педагога Григорія Савича Сковороди. Вже у своїх перших філософських творах «Наркісс. Разглагол о том: узнай себе» і «Симфонія, нареченная Книга Асхань о познанні самого себе» автор відзначав, що у пізнанні найголовнішим є розкриття і усвідомлення сутності людини, а пізнання себе в гармонії світу є осягненням істини буття. Самопізнання, на його думку, є важливим для досягнення щастя, бо без самопізнання неможливо зрозуміти власного призначення. «Учись собирать расточение мыслей твоих и обращать их внутрь тебя. Щастие твое внутрь тебе есть, тут центр его зарыт: узнав себе, все познаешь, не узнав себе, во тме ходишь будешь и убоишься страха, где его не бывало. Узнать себе полно, дознаться и задружить с собою сей есть неотъемлемый мир, истинное щастие и мудрость совершенная» [5, 372]. У процесі самопізнання, на думку вченого, має здійснюватись розвиток вроджених нахилів, а щастя досягається у здійсненій за покликанням «сродній праці», яка є практичним шляхом досягнення гармонії і завдяки якій людина дістає змогу морального вдосконалення.

Представники російської та вітчизняної педагогічної думки XIX століття пояснювали необхідність формування самосвідомості у зв'язку з розумінням людини як моральної істоти, детермінованої соціальним середовищем і вихованням.

На необхідність формування самосвідомості учнів у процесі суспільного виховання вказував і видатний український педагог Костянтин Дмитрович Ушинський. Учений виходив з того, що головним предметом і «головною метою виховання людини може бути тільки сама людина, оскільки все інше у цьому світі (і держава, і народ, і людство) існують тільки для людини» [6, 498]. Самосвідомість вчений розглядав важливою якісною характеристикою особистості як розумної істоти і одним з трьох головних джерел людських знань [6, 354]. Вона властива тільки людині, а її наслідком є розум, яким керується людське життя [6, 447].

Цікавим є міркування К. Д. Ушинського щодо формування самосвідомості як однієї з необхідних передумов демократизації не лише народної освіти, а й усього суспільного життя. Свої прогресивні ідеї він не тільки розвивав у своїх теоретичних працях, а і втілював їх у змісті своїх знаменитих навчальних книг для дітей «Дитячий світ» і «Рідне слово».

Проблему формування самосвідомості вважав однією з надзвичайно важливих не тільки педагогічних, але й життєвих проблем і М. І. Пирогов. Виступаючи проти ранньої спеціалізації освіти, він наголошував на тому, що перш за все необхідно формувати загальнолюдську самосвідомість і на запитання, до чого він готує свого сина, незмінно відповідав: «Бути людиною» [7, 9–51].

Пізніше російський педагог П. Ф. Каптерев наголошував на тому, що «кожна школа... повинна дати якщо не прямо певний світогляд, то у крайньому випадку його основи, інакше вона дуже багато втратить у педагогічному впливі на учнів. А світогляд є не що інше, як світорозуміння і життерозуміння» [8, 471].

Відзначаємо актуальною думку вченого про значення у формуванні самосвідомості особи теоретичної єдності змісту навчальних предметів. «Із втратою теоретичної, розумової єдності, – писав він, – слабнуть і взагалі єдність, стрункість, цільність особистої самосвідомості, тому що в загальній самосвідомості особи теоретична єдність займає видне місце. Виховний вплив на людину окремих предметів внаслідок відсутності зв'язку між ними також слабне, кожен предмет виключно діє за свій власний рахунок, ніскільки не підтримуваний іншими, і сам, у свою чергу, не підтримує інших» [8, 551–552]. Об'єднання предметів, на думку П. Ф. Каптерева, повинно здійснюватись з урахуванням вікових інтересів учнів [8, 567], а у старшому класі підсилюватися ще й «синтезуючою силою філософії» [8, 564]. Формування самосвідомості вчений розглядає як найбільш важливим предметом вивчення людиною самої себе.

У контексті людинознавчого підходу розглядає самосвідомість та процес її формування П. П. Блонський.

«Сучасна школа, – відзначав він у своїй праці «Завдання і методи нової народної школи», – надто мало говорить людині про людину; навіть мрії її не йдуть далі природознавства і ручної

праці. Нова школа – школа людяності. Людське життя і соціальна праця – ось предмети, на яких переважно розвивається думка дитини та її творчість» [9, 40–41].

Актуальним є таке міркування вченого: "ми повинні виховувати людину, здатну створювати своє власне життя, здатну до самовизначення. Виховуватися – значить самовизначатися, і виховання майбутнього творця нового людського життя є лише раціональна організація самовиховання його" [9, 42]. Тому предметом пізнання у школі повинна бути не тільки вся оточуюча дійсність, як щось ціле, а й сама дитина, яка має знаходитися у центрі шкільного пізнання [9, 57]. Ці думки співзвучні сьогодні з ідеями гуманізації освіти і реалізацією в ній принципів людиноцентризму та дитиноцентризму.

Розвиток дитини полягає у розширенні її кругозору, який у неї обмежений. Цікавим є також судження П. П. Блонського стосовно «поетапного» формування дитячої самосвідомості.

Дещо тенденційно, з позицій часу, розглядалося питання самосвідомості у післяжовтневий період. Загальнообов'язковою вимогою всієї виховної діяльності в школі стало виховання класової самосвідомості учнів. Разом з тим у працях найбільш відомих педагогів і психологів цього періоду (Н. К. Крупської, А. С. Макаренка, Л. С. Виготського та інших) продовжували розроблятися питання розвитку самосвідомості школярів як невід'ємної складової становлення їх особистості.

Питання формування самосвідомості школярів знайшли належне місце і у науковому доробку українських педагогів XIX – XX століть: С. Русової, Б. Грінченка, І. Огієнка, Я. Чепіги, М. Драгоманова, Г. Ващенко, І. Ющишина та інших. Вчені розглядали самосвідомість у зв'язку з такими поняттями, як «виховний ідеал», «національне виховання», «національна свідомість». Формування самосвідомості вони пов'язували з вихованням громадянськості, патріотизму, любові до Батьківщини, відданості їй. В цілому ж, розкриваючи суть і шляхи національного виховання, педагоги акцентували увагу на формування національної свідомості і самосвідомості на основі загальнолюдських та національних цінностей.

Відомий педагог XX століття Г. Ващенко, переймаючись ідеєю національного виховання, питання самосвідомості розглядав у зв'язку з національними та загальнолюдськими цінностями.

Не зменшується і в наш час актуальність програми виховання, запропонованої Антоном Семеновичем Макаренком, який писав: «Я під цілями виховання розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання – геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої повинні прагнути» [10, 268–269]. Такий підхід видатного педагога – враховувати у виховному процесі «весь зміст особистості» – допоміг йому свідомо протистояти односторонньому трактуванню людини – лише як громадянина, що пізніше стало однією з причин одержавлення особистості. На думку педагога, самосвідомість дитини не повинна зосереджуватися на усвідомленні нею лише власних егоїстичних інтересів, тому батькам потрібно дуже уважно ставитися до питання про почуття дитини до людей і суспільства.

З позицій гуманістичної педагогіки, людинознавства підходив до означеної проблеми Василь Олександрович Сухомлинський, стверджуючи, що людина – найвища цінність.

Основою самовиховання (самотворення) і є якраз самосвідомість, формування якої у школярів має надзвичайно важливе педагогічне значення.

У зв'язку з цим зазначимо надзвичайно глибоке і багатостороннє розуміння В. О. Сухомлинським як суті самосвідомості, так і шляхів її формування. Не можна не погодитися з міркуванням вченого, що самосвідомість включає і самопізнання, і самопроєктування або самоідеалізацію, і самовідношення, зокрема самооцінку, та інші сторони. У спадщині педагога не існує праці, в якій би він у систематизованому вигляді виклав своє вчення про самосвідомість та її формування, але ці ідеї так чи інакше пронизують майже всі його роботи.

Підкреслюючи виняткове значення гармонійного поєднання «трьох елементів освіти» – знань про природу, суспільство і людину, він відзначав: «Без знань про людину освіта не була б повною...» [11, 399]. У даному випадку не можна не звернути увагу на те, що, випереджаючи свій час, видатний педагог наголошував на необхідності інтеграції у змісті

освіти знань про три головні об'єкти людського пізнання: природу, суспільство і людину. Тому, «чим більше людина дізнається про навколишній світ, тим більше вона повинна знати про людину» [12, 437]. Більше того: пізнання світу – як природи, так і суспільства – не дасть бажаних виховних результатів, якщо воно буде здійснюватися безвідносно до самої людини. У зв'язку з цим педагог і сформулював принцип «олюднення знань».

Разом з тим, підкреслюючи недостатність у змісті тогочасної освіти знань про людину, В. О. Сухомлинський відзначав, що учень пізнає навколишній світ, але дуже мало пізнає і дуже мало знає себе. На його думку, такий стан речей призводить до «морального невігластва». Вчений у своїх працях наголошував, що головним предметом у школі має бути людинознавство, але, на жаль, «ні в середній школі, ні у вузах немає в навчальних планах такого предмета як людинознавство» [12, 392].

Педагог також обґрунтував доцільність поетапного формування самосвідомості учнів: від рідного села – до світу і від найближчого оточення до країни. «Винятково важливо, – писав він, – щоб світ думок, почуттів, переживань підлітка поступово розширювався – від погляду на своє село, місто, область до погляду на свою Батьківщину, на сучасне й майбутнє» [12, 498].

Крім того, вчений охарактеризував особливості формування самосвідомості учнів на різних вікових етапах. Пік формування самосвідомості, на його думку, що підтверджується й даними сучасних наук про становлення людини, приходиться на підлітковий період, але це формування відбувається протягом усіх років навчання: і в старших класах, і в початкових.

В умовах незалежності України значна увага проблемі формування самосвідомості учнівської молоді приділяється в працях В. Г. Кременя, В. Г. Кузя, Ю. Руденка. Так, характеризуючи історичні виклики, перед якими постала освіта у XXI столітті, В. Г. Кремень відзначає необхідність сформулювати на загальносуспільному й індивідуальному рівнях «розуміння людини як найвищої цінності», права кожного стати і залишатися самим собою у відповідності зі своїми природними здібностями, що лише й зможе забезпечити високий демократизм суспільства. На відміну від авторів, які абсолютизують значення національної самосвідомості, автор звертає увагу на необхідність органічного поєднання національної й загальнолюдської самосвідомості, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути, по суті, не тільки громадянином країни, а й громадянином світу» [13, 9].

В цілому ж питання самосвідомості вчений розглядає з позиції аксіологічного підходу як основи гуманної педагогіки. Автор акцентує на таких характеристиках самосвідомості: пізнання, самопізнання, само відношення, самовизначення. На думку вченого, стратегічні завдання, які визначаються через прогностичний погляд на майбутнього випускника школи, повинні орієнтуватися на методологічне положення, згідно з яким для сучасного суспільства буде характерний тип людини, в особистості якої сформоване активне позитивне ставлення: до планети Земля, до Вітчизни, до людства, до іншої людини і до самої себе, до праці, до власності, до сім'ї до надбань матеріальної та духовної культури. Така людина поєднуватиме в розумних межах особисті інтереси з інтересами суспільства й інших людей, умітиме правильно обирати життєві цілі, уникаючи крайнощів колективізму та індивідуалізму» [13, 36].

В нових умовах, підкреслює В. Г. Кремень, «час освіти, яка полягає лише в пізнанні світу, закінчився. Пізнання себе, свого «я», своїх прагнень і можливостей для самовизначення і кращої реалізації своїх сил – нове, гідне гуманізму, завдання освіти – і навчання і виховання» [13, 38]. Для реалізації цього завдання необхідно створити «методично забезпечену систему саморозвитку особистості», що допоможе дитині самостійно розв'язати життєві проблеми, само реалізуватися.

Обґрунтовуючи думку про необхідність цілісності у формуванні свідомості, світогляду сучасні педагоги пропонують і нові технології, в основі яких – інтеграція знань, цілісність змісту освіти. Однак це може бути окремим аспектом дослідження.

У контексті нашого дослідження суттєвим є людинознавчий підхід, що реалізується в наукових дослідженнях І. Д. Бежа, Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської та інших сучасних педагогів, які у своїх працях торкаються проблем формування самосвідомості.

Поняття «національна самосвідомість», «громадянська самосвідомість», «моральна самосвідомість» зустрічаємо також в працях М. Й. Боришевського, М. Г. Стельмаховича, Ю. Д. Руденка, І. П. Ігнатенко, В. Г. Кузя, Н. М. Вознюк, Г. С. Карпенчук та інших сучасних авторів, які розглядають їх у зв'язку із формуванням самосвідомості у контексті особистісного розвитку школяра.

Висновки. Аналіз педагогічного доробку дозволяє підсумувати, що поняття самосвідомості розглядається в наукових дослідженнях у контексті національних та загальнолюдських цінностей. Спостерігається спроба визначення суті означеного феномена як якісної характеристики істоти. Самосвідомість притаманна особі, здатній робити свій життєвий вибір, відповідати за нього, особі, орієнтованій на гуманістичні цінності та ідеали, що здатна утверджувати їх у культурі своєї свідомості та поведінки.

Аналіз педагогічних досліджень дає можливість підсумувати, що представників педагогічної науки цікавили причини виникнення свідомості, її місце в структурі особистості, шляхи і способи формування означеної якісної характеристики.

Доведено, що самосвідомість виникає пізніше свідомості і є вищим рівнем духовного розвитку особистості. Вищою, найбільш розвиненою сутнісною формою самосвідомості є світогляд.

Представники педагогічної науки розглядали свідомість у зв'язку з загальнолюдськими та національними цінностями. Найбільш виразно представляє аксіологічне тлумачення свідомості в сучасній педагогіці. В. Г. Кремень, пропонуючи водночас і пріоритетні методики формування самосвідомості. Особливо цінною підкреслюємо думку вченого щодо домінанти виховання над навчанням.

Загальним у педагогічних трактуваннях відзначаємо розуміння самосвідомості як складної характеристики, динамічної, водночас такої, що забезпечує цільність і цілісність особистості, її сталість.

Заслуговує на увагу питання щодо структури самосвідомості. Хоча воно лишається ще дискусійним, однак більшість дослідників погоджується з тим, що до складових означеного феномену варто віднести: самопізнання, самопроєктування, самооцінку, самомотивацію, самовідношення (самовиховання, самовдосконалення).

Нам видається цікавим міркування про доцільність прискорення (стимулювання) розвитку самосвідомості шляхом збагачення змісту освіти знаннями про людину та характеристиками її соціального і природного оточення. У цьому контексті особливо значущим є інтеграція знань, що конкретно реалізується в інтегрованих курсах вже в початкових класах.

Відтак перспективи дослідження ми вбачаємо у вивченні освітньо-виховних можливостей інтегрованого курсу «Я і Україна» у формуванні самосвідомості молодих школярів.

Література

1. Коменский Я. А. Предвестник всеобщей мудрости // Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1 – С. 477–527.
2. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2 – С. 285–469.
3. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни. – Изд. 2-е. – М.: Госучпедгиз, 1957. – 374 с.
4. Дистервег А. О самосознании учителя // Избранные педагогические сочинения. – М.: Госучпедгиз, 1956. – С. 309–320.
5. Сковорода Г. Повне зібрання творів: В 2 т. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 1.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Избранные пед. сочинения в 6 томах. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1990. – С. 7–462.
7. Пирогов Н. И. Вопросы жизни. // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – С.29–51.
8. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 270–652.
9. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Т. 1 – М., 1979. – С. 39–85.

10. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1977. – С. 261–359.
11. Сухомлинський В. О. Вчити вчи Думки про шкільне виховання // Вибрані пед. твори в 5 томах. – К.: Радянська школа, 1979. – Т.5. – С.399–414.
12. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані пед. твори в 5 томах. – К.: Радянська школа, 1979. – Т.3. – С. 301–627.
13. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

Євтухова Т.А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.147

ОПТИМАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ МАГІСТРАТУРИ КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІКИ»

Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки фахівців для вищої школи, а саме викладачів педагогічних дисциплін у ВНЗ I–IV рівнів акредитації засобами курсу „Методика викладання педагогіки”. Розглядаються різноманітні форми навчання педагогіки і особливості їх застосування.

Стаття посвячена актуальній проблемі підготовки спеціалістів для вищої школи, непосредственно преподавателей педагогических дисциплин для ВУЗов I–IV уровней аккредитации посредством курса «Методика преподавания педагогике». Рассматриваются разнообразные формы обучения педагогике и особенности их применения.

Ключові слова: підготовка фахівців вищої школи, викладач педагогіки у ВНЗ, програма курсу „Методика викладання педагогіки”, форми навчання педагогіки, майстерність майбутнього викладача.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема професійної підготовки фахівців для вищої школи є важливою для сучасної педагогічної науки, адже на викладачеві вищого навчального закладу лежить особлива відповідальність – він є учасником процесу підготовки кваліфікованого спеціаліста для будь-якої сфери життєдіяльності людини. Одна з найважливіших сфер людства – це навчання і виховання підростаючого покоління, передача йому соціального досвіду всієї людської спільноти. Йдеться про професію педагога. Акцентуючи увагу на значущості праці вчителя для суспільства відомий вітчизняний педагог В.Сухомлинський зауважував, що праця вчителя – формування людини, що покладає на нього особливу, ні з чим не зрівняну відповідальність [2]. Якою ж повинна бути людина, особистість, фахівець, який має навчити такого вчителя, з такою відповідальністю? Який він – вчитель вчителя? І чи можна цьому навчитися, навчитися бути викладачем? І яким має бути викладач найгуманнішої в світі науки й найдивовижнішого мистецтва – педагогіки?

У нас майже не існувало спеціальної підготовки викладачів педагогічних дисциплін (у Слов'янському державному педагогічному університеті кваліфікацію викладача дошкільної педагогіки отримували студенти педагогічного факультету). З переходом сучасної системи освіти до основних тенденцій Болонського процесу стало можливим готувати спеціалістів безпосередньо для вищої школи. Зараз підготовкою майбутнього викладача вищої школи опікується магістратура педагогічного університету. У нашому закладі готують також і викладача педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість. Його професійна педагогічна діяльність не раз ставала предметом досліджень багатьох науковців. Проблеми підготовки викладача ВНЗ торкалися Б.Євтух, С.Вітвицька, Н.Кузьміна, В.Луговий, Р.Піонова.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашої статті є визначення місця дисципліни «Методика викладання педагогіки» і особливості її викладання у магістратурі факультету підготовки вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У навчально-освітньому процесі вищого навчального закладу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури [3,86] і тому період навчання у вузі є одним з найважливіших у становленні майбутнього педагога. Це той час, коли формуються основні установки, життєва позиція, ставлення до своєї професії. Отже необхідно, щоб саме в цей період педагогічна освіта за своїм змістом стала практично людинознавством, своєрідною педагогічною антропологією. Цінності і норми культури, мораль, всі досягнення духовної сфери життя мають бути повернені до людської особистості, проникати у всі структури цілісного педагогічного процесу, забезпечувати його орієнтацію на гуманітарно-особистісний розвиток майбутніх фахівців-педагогів. Результатом педагогічної роботи університету повинна стати повна підготовка студента магістратури до професійної діяльності в умовах нових соціальних запитів суспільства [6].

Одним з основних навчальних предметів серед інших, які вивчають студенти під час навчання в магістратурі, є курс “Методика викладання педагогіки”. Це важлива частина психолого-педагогічної підготовки слухачів магістратури факультету підготовки вчителів початкових класів до викладання предметів педагогічного циклу у вищих навчальних закладах II-IV рівнів.

Програма курсу „Методика викладання педагогіки” розрахована на 288 годин (протягом двох навчальних семестрів). З них: лекцій – 66 годин, семінарських занять – 68, самостійної роботи – 70, індивідуальної роботи – 84 години. Видами контролю є залік і іспит. На вивчення дисципліни за вимогами кредитно-модульної системи відводиться 8 кредитів ECTS.

Загальноприйнято, що педагогіка – це знання й уміння, не тільки доведені до ступеня майстерності, але й підняті до рівня мистецтва. Отже навчальний курс „Методика викладання педагогіки” і має за мету озброєння майбутніх викладачів знаннями теоретичних основ сучасної методики викладання циклу педагогічних наук у вузі, а також уміннями, необхідними для ефективної організації навчання основам педагогіки.

Випускник магістратури, майбутній викладач педагогіки, на нашу думку, повинен знати теоретичні основи загальної педагогіки і педагогіки вищої школи; основні ідеї, концепції і теорії сучасної педагогічної науки; основні методологічні закономірності педагогічного процесу у вищому навчальному закладі; зміст вищої освіти і документи, що його характеризують; структуру навчального-виховного процесу у ВНЗ; традиційні та новітні сучасні технології освіти та засоби їх використання. Зміст „Методики викладання педагогіки” спрямований на формування у магістранта умінь володіння методикою викладання основних тем і питань педагогічних дисциплін; методами активізації пізнавальної діяльності студентів; методикою впровадження гнучких педагогічних технологій у процесі викладання педагогіки; методами контролю, обліку та корекції знань студентів; методами організації самостійної роботи студентів; методикою проведення педагогічної навчальної студентської практики.

Починаючи вивчати курс студенти ознайомлюються з педагогікою, як з вузівською дисципліною, яка може включати і основні курси („Загальна педагогіка”, „Історія педагогіки”, „Основи педагогічної майстерності”, „Основи родинної педагогіки”, „Етнопедагогіка” тощо) й спецкурси („Методика виховної роботи”, „Класний керівник в сучасній школі”, „Вибрані проблеми дидактики”, „Педагог-організатор”, „Соціальний педагог” тощо). Звідси наше завдання полягає в тому, щоб надати студентам цілісну картину педагогіки як науки й навчального предмета, а також сформувати особистість викладача педагогічних дисциплін вищого навчального закладу.

З цього приводу нам близька позиція відомого науковця Т.О.Стефановської [5], яка розглядає процес вивчення педагогіки у вузі, як технологію, що передбачає, насамперед, інтеграцію педагогічних дисциплін. В основі вона вбачає наступну парадигму: історія питання – його теорія – методика реалізації теорії. Майбутні викладачі мають усвідомити, що історія педагогіки в педагогічному вузі набуває нового статусу. З репродуктивної навчальної дисципліни вона перетворюється на інноваційну в питаннях роз’яснення сучасних тенденцій розвитку педагогічної теорії, посилюється її значущість для розвитку педагогічного мислення майбутнього вчителя. Щодо науковості теорії педагогіки студенти магістратури затверджуються в думці, що, наука – це сума наукових знань про дійсність,

теоретично систематизована людством й що показуючи динаміку розвитку педагогічних ідей, вони сприятимуть прискоренню процесу інтеграції педагогічних знань. Така проблематика лежить в основі першого змістовного модуля „Основи вивчення у вузі основних педагогічних дисциплін” навчальної програми з „Методики викладання педагогіки”.

Другий змістовний модуль „Методика викладання у вузі основних педагогічних дисциплін” присвячений безпосередньо методиці реалізації педагогічних теорій й підвищенню продуктивності діяльності викладача на найвищому (творчому або системно-моделюючому) рівні педагогічної майстерності в цілому й педагогічній техніці майбутнього викладача педагогіки зокрема.

Зазначимо, що довгий час традиційна підготовка фахівця певною мірою була спрямована на засвоєння знань, які вироблялися до й поза нього; на розвиток професійних умінь, які виокремив не сам суб'єкт пізнання. Внаслідок чого майбутні педагоги, здебільшого, погано уявляли свої, як особистості, переваги та слабкі сторони, не усвідомлювали, як можна використовувати потенційні можливості саморозвитку. Спроби самовдосконалення асоціювалися в них, перш за все, з накопиченням знань, а не з розвитком якостей, необхідних для повсякденної педагогічної діяльності. Ставши вперше на викладацький шлях, педагог зіткнувся з цілою низкою професійних труднощів. Це могло призвести до пристосування до професії, формалізації ставлення до неї, що в решті-решт тягло за собою формалізацію ставлення до тих, кого він навчає. Й як результат – викладач, до якого не хочеться йти навчатися.

Все це свідчить про необхідність іншого підходу до професійної підготовки фахівців. Вже під час отримання базової вищої освіти важливо змінити позицію студента, щоб замість об'єкта освітнього процесу він став його істинним суб'єктом. Головним завданням професійної підготовки фахівців під час навчання в магістратурі стає виховання особистості, яка володіє засобами пізнання себе та оточуючого світу й здатна до повноцінної професійної та особистісної самореалізації.

Сьогодні викладач вищої школи не може бути просто лектором, що переказує основні наукові знання. Він має володіти професійною майстерністю й творчою інтуїцією, орієнтуватися на вимоги природно-соціального світу, що постійно змінюється, використовувати відповідні часу способи взаємодії зі студентами. Все це тільки посилюється, коли ми говоримо про викладача педагогічних дисциплін, адже саме цьому викладачеві треба розкрити особливості своєї науки, яка, як одна з небагатьох, розглядається і як наука, і як мистецтво. Як наука – це сукупність знань, що лежать в основі наукової картини цілісного педагогічного процесу. Як мистецтво ж педагогіка – це найвищий рівень педагогічної майстерності. І саме викладачеві педагогіки треба зуміти донести, що педагогічне мистецтво можливе тільки за умов реалізації педагогічної теорії на практиці на високому рівні педагогічної майстерності.

Про це ми міркували, розробляючи програму курсу „Методика викладання педагогіки”. А ще керувалися тим, що викладач – основний носій навчальної інформації. Також намагаючись сформувати висококласного викладача педагогічних дисциплін, ми пам'ятали, що становлення педагога як фахівця й суб'єкта продуктивної діяльності – це процес наближення до ідеалів культури. А професійний розвиток не тільки зростання й удосконалення, але й руйнування, професійна деструкція, що характеризується як зміни в процесі праці психологічної структури особистості. Професійні деформації педагогів характеризують наступні ознаки:

- авторитарність;
- демонстративність як прагнення педагога бути увесь час на виду;
- педагогічний консерватизм і догматизм;
- педагогічна індиферентність, яка проявляється в емоційній сухості та байдужості;
- поведінковий трансфер, який реалізується у рисах рольової поведінки, що притаманна вихованцям [6].

Навчаючи педагогіки викладачі самі мають стати перш за все взірцем для своїх студентів, майбутніх вчителів.

Дотримуючись думки, що „...лекція є ефективною формою систематичного, живого, безпосереднього контакту свідомості, почуттів, волі, інтуїції, імпровізації, переконаності –

синтезу всього багатства особистості викладача з внутрішнім світом студента” [1], лекційні заняття будуються як лекції–бесіди, лекції–дискусії, лекції–консультації і вирішують серед інших завдання спрямування міркувань для подальшої самостійної роботи студентів.

Семинарські заняття носять змішаний характер – семінар–практикум і виконують функції цих двох форм організації навчання одночасно, тобто закріплення знань і формування вмінь та навичок. Левова частка цих занять присвячується розвитку професійних здібностей викладача і, насамперед, експресивних, психомоторних, комунікативних. На практичних заняттях приділяється увага зовнішньому вигляду викладача, його увазі та спостережливості. Певна кількість практикумів присвячується культурі та техніці мовлення викладача педагогічних дисциплін. Ми впевнені, що культура мови, насамперед рідної, – один з найважливіших показників педагогічної майстерності викладача, який зобов’язаний володіти цим універсальним інструментом думки і творчого мислення. Кожний вчитель насамперед словесник, досконалий знавець мови, покликаний повсякчасно дотримуватись усталених літературних норм вимови, зростати мовленнєво, розвивати вміння змістовно, зв’язно та стилістично правильно висловлювати власні думки [2]. Практика свідчить, що питання культури мовлення викладача ВНЗ не стає менш актуальною. Й навіть навпаки, коли за певних обставин ми виховуємося в умовах білінгвічного мовного простору, коли замість літературної мови, чи то російської, чи то української, усюди чути суржик, коли засоби масової інформації перестали бути взірцем в цьому питанні, коли на ставлення до мови впливають політичні колізії, ця проблема тільки загострюється і потребує негайного вирішення. Наші практикуми з техніки мовлення – шлях її подолання в сфері підготовки викладача вищої школи.

Особливу увагу ми приділяємо самостійній та індивідуальній роботі студентів, адже в контексті основних положень Болонського процесу вона набуває надзвичайного значення. Самостійна робота розглядається нами як умова стимулювання активної навчально–пізнавальної діяльності студента, майбутнього викладача педагогіки. В основі завдань, що винесені для самостійного виконання та як ІНДЗ нами було покладено принцип творчості і самостійності в навчанні, який не просто додається до існуючих принципів навчання у вищій школі, а стає домінуючим.

Розробляючи завдання, ми мали на меті, аби самостійна робота стала дійсно творчою, мислення майбутнього викладача педагогіки – креативним, навчання педагогіки – академічно мобільним, слід докорінно змінити мотивацію навчальної діяльності студентів.

Ключовим моментом системного стимулювання самостійної навчально–дослідної роботи має стати опора на потреби і бажання студентів:

- можливість самому розподіляти свій час і розпоряджатися ним;
- обирати порядок виконання навчальних справ;
- право на отримання детальної інформації про свої успіхи;
- можливість порівняти свої успіхи з успіхами товаришів;
- глибоко вивчати ту науку, яка подобається найбільше;
- мати право обирати такі форми і види самостійної роботи, які б давали можливість

найбільш ефективно і творчо вирішувати навчальні завдання та реалізувати освітню мету [4].

Отже, виходячи з основної мети курсу – підготувати висококваліфікованого викладача педагогічних дисциплін ми включили до програми наступні види робіт. Наприклад:

- скласти план, підібрати ключові слова та бібліографію до лекції з певної педагогічної дисципліни (загальна педагогіка, історія педагогіки);
- скласти таблицю, в якій відобразити основні положення традиційних та новітніх освітніх та виховних технологій;
- прослідкувати внутрішні зв’язки і скласти опорну схему, ілюструючи взаємозв’язок закономірностей та принципів педагогічного процесу;
- скласти анотації програм з педагогічних дисциплін, що використовуються у вузах України та за кордоном;
- розробити тематику рефератів з певної теми основних педагогічних курсів;
- розробити тестові завдання для оцінювання знань студентів;
- скласти бібліографію до певної теми основних педагогічних курсів;
- підібрати уривки з наукових текстів до певної теми основних педагогічних курсів;

- проаналізувати сучасні підручники з педагогічних дисциплін; зробити огляд періодичної педагогічної преси з певної теми основних педагогічних курсів;
- скласти тематику лекційних та семінарських занять з основних педагогічних курсів;
- скласти план та розробити хід проведення практичного заняття з певної теми основних педагогічних курсів;
- розробити навчально–педагогічні ігри до певних розділів педагогіки;
- розробити питання та скласти білети до екзамену з певної педагогічної дисципліни;
- розробити завдання для самостійної та індивідуальної роботи студентів з певних розділів основних педагогічних курсів;
- скласти кросворди з певної теми основних педагогічних курсів;
- скласти таблицю, в якій відобразити функції керівників педагогічної практики і практикантів;
- розробити практичні завдання для різних видів практики для студентів факультету підготовки вчителів початкових класів.

Приклади індивідуальних навчально–дослідних завдань:

- скласти робочу програму з певної педагогічної дисципліни за загальноприйнятою схемою;
- розробити лекцію з кожного розділу педагогіки та історії педагогіки;
- скласти опорні схеми до всього курсу педагогіки та історії педагогіки;
- виконати історико–педагогічний проект за певною тематикою;
- написати творчу роботу з певної тематики.

Майбутні викладачі не тільки розробляють лекційний та практичний матеріал, але мають спробувати себе в якості викладача педагогіки під час проходження педагогічної практики. Спостерігаючи за студентами, можна з впевненістю сказати, що найскладнішою формою роботи для них є лекція. І це дійсно так, адже лектор завжди виступає одночасно в кількох іпостасях: оратора, який переконує аудиторію, пропагує науку, вченого, що розглядає явища і факти, положення, закономірності, спонукає, дає поштовх науковому мисленню студентів, їх самостійності і творчості; педагога, який озброєний матеріалом високої виховної наукової цінності, добре знає свою аудиторію, володіє дієвою методикою викладання; психолога, який відчуває аудиторію в цілому і кожного студента зокрема і використовує знання людської психіки для реалізації головних завдань освіти [3].

Лекції ж з педагогіки завжди специфічні порівняно з лекціями з інших дисциплін. Методика викладання педагогіки за стилем, інструментуванням відрізняється від інших методик хоча б тим, що головний предмет лекції – людина, вплив на неї з метою реалізації ідеалу, конкретних державних завдань. Також виникає ще одна трудність, майже не основна – практична значущість. І звичайно добре, коли лектор добре знає школу, має достатню практику спілкування з дітьми, забезпечуючи тим самим міцну „матеріальну базу” лекції. Проте, як відомо, не завжди випускники магістратури влаштовуються відразу викладачами у вищі педагогічні заклади, а й ідуть працювати в школи, або працюючи асистентами на педагогічних кафедрах паралельно є вчителями. І це, на нашу думку, апріорі позитивним моментом, адже це професійна практика, яка так необхідна молодому викладачеві.

Також одним із шляхів самоосвіти і самовдосконалення викладача педагогіки є відвідування під час практики, з наступним глибоким аналізом занять, що проводять досвідчені викладачі ВНЗ і колеги–магістранти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже на завершення хочеться сказати, що, на наше глибоке переконання, фігура викладача завжди лишатиметься ключовою у навчально–виховному процесі ВНЗ. Особистість педагога, його професіоналізм, душевні якості і живе слово, як основний „найтонший і найгостріший інструмент” [2], не замінити жодними іншими найсучаснішими засобами. Тому, як викладач, що читає курс «Методика викладання педагогіки» студентам магістратури факультету підготовки вчителів початкових класів, авторка статті глибоко переконана в його доцільності та актуальності і не зупиняється на досягнутому, застосовуючи нові перспективні форми навчальної роботи.

Література

1. Авдіянц Г.Г. Лекція у вищій школі: теорія та практика: Метод. Посібник для ад'юнктів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи. – Донецьк, 2006. – С. 25.
2. В.А.Сухомлинский о воспитании / Сост. С.Соловейчик. – 4-е изд. – М., 1982. – 270 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К., 2003. – 316 с.
4. Євтухова Т.А., Омельченко С.О. Принцип творчості і самостійності в навчанні як умова ефективної самостійної роботи студентів у контексті Болонського процесу // Гуманізація навчально-виховного процесу: Науково-методичний збірник. – Вип. 31. – Слов'янськ, 2006. – С. 21–25.
5. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. Методическое пособие. – М., 2000. – 272 с.
6. Федорова С.Н. Профессиональная культура педагога // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 65–70.

Кім Г.Г.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

УДК: 378.14(07):373.3

**ЕТАПНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ФУНКЦІОНАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД**

Метою даної статті є презентація одного із своєрідних підходів до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в системі ступеневої підготовки. Анонсовано наскрізну навчальну програму з педпрактики для студентів педвузів із спеціальності “Початкове навчання” освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” – “спеціаліст” – “магістр”. Розкрито специфіку окремих етапів практики на основі функціонально-діяльнісного підходу.

Целью данной статьи есть презентация одного из своеобразных подходов к организации педагогической практики будущих учителей начальных классов в системе многоуровневой подготовки. Раскрыты задачи, содержание, принципы реализации отдельных этапов практики на основании функционально-деятельностного подхода.

The aim of the article is to present an original approach to the organization of pedagogical practice of future junior school teachers in the system of multilevel training. The tasks, the content and principles of separate phases of practice are exposed on the basis of functional activity approach.

Ключові слова: педагогічна практика, ступенева підготовка вчителя початкових класів, функціонально-діяльнісний підхід.

Сучасний соціальний і економічний розвиток країни, нова освітня парадигма як основа реформування національної системи освіти потребують перебудови вищої школи, докорінних змін як у змісті, так і в технології підготовки вчителя. Особливої ваги набувають такі завдання як:

- розвиток активності, самостійності і творчих здібностей майбутніх фахівців;
- забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, які, з одного боку, матимуть ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку з фаху, а з іншого – зможуть самостійно приймати рішення, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, а отже, створювати власними силами нові науково-педагогічні цінності в майбутньому;
- формування в молодих фахівців прагнення до неперервної самоосвіти, здатності постійно оновлювати здобуті у вузі наукові знання, вміння швидко адаптуватися до змін та коригувати професійну діяльність.

Бути адекватним сучасним вимогам, поставленим суспільством перед освітою, педагог зможе лише за відповідного рівня професійно-практичної підготовки.

Соціальна детермінованість проблеми формування професійно компетентного вчителя, підвищення рівня його фахової спроможності зумовлює зростання інтересу дослідників до вивчення шляхів його фахової підготовки в контексті компетентнісного підходу, який націлює на практичну складову, яку значною мірою допомагає здійснювати педагогічна практика.

Педагогічна практика виступає органічною складовою єдиного навчально-виховного процесу, психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутнього вчителя-вихователя, пов'язуючи теоретичне навчання студента у вузі з його майбутньою самостійною роботою в школі. Діяльність студентів у період практики є аналогом професійної діяльності вчителя. Будучи адекватною змісту та структурі педагогічної діяльності, організованою в реальних умовах школи, практика як ніякий інший вид професійної підготовки має змогу реалізовувати діяльнісний підхід, який передбачає самоактуалізацію внутрішніх ресурсних сил особистості майбутнього педагога, вимагає прояву активності і самостійності. А, як відомо, самостійній діяльності ще К.Д.Ушинський відводив головне місце у навчанні й вихованні людини і вважав її єдиною міцною основою "усякого плідного навчання".

Теоретичні знання "мають бути переведені на мову практичних дій, практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язання практичних завдань" (Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська). Саме цю стратегічну мету і повинна реалізовувати насамперед педагогічна практика. Крім того, вона створює реальні можливості для формування готовності студентів до проведення навчально-виховної роботи з молодшими школярами, потреби здобувати і застосовувати нові теоретичні і методичні знання та одночасно засвоювати передовий педагогічний досвід. Водночас практика допомагає майбутньому вчителю проникнутися любов'ю і повагою до обраної професії, тобто коригується ціннісно-мотиваційна основа майбутньої педагогічної діяльності. Створюючи умови, максимально наближені до реальних умов самостійної педагогічної діяльності у школі, педагогічна практика забезпечує сприятливі передумови для формування основ професійної майстерності як найважливішої якості особистості майбутнього вчителя-вихователя. "Саме практична робота в школі, – зазначає Б.І.Нестерович, – закладає міцний фундамент професійно-педагогічної культури як інтегративного соціально-психологічного утворення в структурі особистості вчителя, яке визначає світоглядні орієнтири, ціннісні установки, загальну концепцію життєвих прагнень і позицій" (3, 4).

У системі професійно-педагогічної підготовки вчителя педагогічна практика виконує ряд відповідальних функцій: навчальну, розвивальну, виховну, діагностичну.

Навчальна функція передбачає актуалізацію, поглиблення і застосування теоретичних знань, формування різноманітних педагогічних умінь і навичок. Прерогативою *розвивальної функції* є розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх учителів, розвиток їх педагогічного мислення. У ході здійснення *виховної функції* формується світогляд студентів, їхня соціальна активність, професійно-педагогічні якості особистості учителя-вихователя. У зміст *діагностичної функції* входить перевірка рівня професійної направленості майбутніх учителів, ступеня їх професійної підготовленості і придатності до педагогічної діяльності.

На жаль, як свідчать численні дослідження, педагогічна практика не завжди відповідає вимогам, що до неї ставляться, не повністю розв'язує намічені завдання, виконує покладені на неї функції. Важливим кроком удосконалення програмно-методичного забезпечення педагогічної практики є прийняття Державного освітнього стандарту із спеціальності "Початкове навчання", однак він передбачає поки лише підготовку студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр", тому вузам, здійснюючи підготовку студентів інших освітньо-кваліфікаційних рівнів ("спеціаліст", "магістр"), приходиться самотужки визначати програмні вимоги цієї підготовки, в тому числі і щодо педагогічної практики. Крім того, Стандартом визначений тільки загальний обсяг навчального часу, що відводиться на практику за весь період навчання бакалавра, а теоретичного обґрунтування і цілісного представлення змісту й структури даного виду навчальної діяльності поки що немає. Немає і науково обґрунтованих програм до кожного виду педагогічної практики, а існуючі методичні рекомендації носять загальний характер, не співвідносять завдання практики з конкретною повсякденною діяльністю студента у школі. До того ж, кожен вид практики досить слабо пов'язаний з теоретичними, насамперед психолого-педагогічними дисциплінами, які вивчаються на тому чи іншому курсі, що, безумовно, слід виправити.

Для того, щоб педагогічна практика змогла озброїти майбутнього вчителя методологією педагогічного процесу, принципами, методами і формами його реалізації, уміньми і навичками навчально-виховної роботи з учнями, її змістом повинен стати педагогічний процес, узятий в найістотніших, визначальних його характеристиках. Кафедра педагогіки та методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського намагається організувати педагогічну практику як досвід діяльності, який адекватно відображає психологічну структуру і зміст професійно-педагогічних умінь. Основне призначення практики вбачається у розвитку умінь, а не у проведенні певного обсягу заходів, що ще нерідко має місце.

Отже, зважаючи на те, що формування професійно-педагогічних умінь можливе лише в діяльності, стратегічним завданням практики визначається включення практикантів у відповідні види діяльності в школі чи в інших освітніх установах. Однак для більш ціленаправленого включення практикантів у педагогічну діяльність ми вважаємо необхідним запропонувати їм ретельно продуману систему завдань, в ході виконання яких вони б повправлялись у різноманітних діях, які сприяють виробленню спочатку окремих, а пізніше одночасно різнопланових груп умінь та навичок.

Підбір та обґрунтування доцільності системи завдань для практикантів на тому чи іншому етапі практики стали основою для розробки програми з педагогічної практики, яка апробується в інституті педагогіки і психології ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, де ведеться підготовка вчителя початкових класів, вже впродовж більше 10 років і рекомендована Міністерством освіти і науки України для спеціальності “Початкове навчання” педагогічних навчальних закладів. Розроблена навчальна програма (2) та навчально-методичний посібник “Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів” (1) представляють один з можливих підходів до організації педагогічної практики студентів, що навчаються за спеціальністю “Початкове навчання”.

В основу організації практики взято такі основні **принципи**:

- зв'язок практики з життям, відповідність її змісту, форм проведення вимогам, які ставляться перед школою і учителем на сучасному етапі;
- навчальний характер практики студентів від 2 до 5–6 курсу;
- наступність усіх видів практики, систематичність, послідовність і неперервність практики, поступове ускладнення її змісту, форм і методів організації, а також видів діяльності студентів від курсу до курсу;
- комплексний характер практики на всіх її етапах, який передбачає єдність навчальної і виховної роботи студентів;
- органічний взаємозв'язок практики з вивченням теоретичних курсів і позанавчальною діяльністю студентів;
- диференційований характер практики з урахуванням специфіки подвійної чи додаткової спеціальності та індивідуальних особливостей студентів.

На наш погляд, невинуватими, а то й взагалі недалекоглядними є спроби окремих педвузів значно скоротити окремі види та термін проходження студентами педагогічної практики. Відповідно до розробленої нами програми практика для “бакалаврів” (4 р. н.), спеціалістів (1 р. н.), магістрів (1 р. н.) має “наскрізний”, безперервний характер, відображає концентричність процесу розвитку професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів. Згідно з нею педагогічна практика студентів поділяється на навчально-виховну (виховну, дидактичну, методичну, спеціальну), літню педагогічну практику в оздоровчих таборах, навчально-методичну (освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”), стажерську (освітньо-кваліфікаційний рівень “спеціаліст”), педагогічну і фахову (освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр”).

Таким чином, педагогічна практика проводиться щорічно протягом 4–5 років навчання. На кожному курсі, починаючи з другого, студент проходить один–два визначених види практики, які передбачають такі напрямки діяльності студентів: ознайомлення з функціями вчителя початкових класів, з особливостями навчально-виховного процесу даної школи, зокрема регіону початкових класів; вивчення учнів і колективу класу; участь у поточній навчально-виховній роботі (за домовленістю з учителем); самостійна педагогічна діяльність; науково-дослідна робота з педагогіки та психології.

Тривалість практики від курсу до курсу зростає в міру ускладнення завдань, які ставляться перед студентами з метою поступової і систематичної підготовки їх до самостійної професійної діяльності. Одночасно від курсу до курсу передбачається ускладнення діяльності студентів за різними параметрами. За об'єктом діяльності ускладнення здійснюється від роботи з окремими школярами, з малими колективами до керівництва колективом класу, а потім і до організації заходів у загальношкільному

масштабі. За змістом діяльності, обумовленим рівнем взаємодії учителя з учнями, від оволодіння формами роботи вчителя, вихователя з частковим включенням до неї школярів до оволодіння такими формами, які вимагають більш складної взаємодії учителя і учнів. І, нарешті, за характером діяльності від діяльності репродуктивної, яка передбачає виконання конкретних дій за завданням учителя до репродуктивно–творчої, а потім і до продуктивно–творчої з елементами наукового дослідження.

Професійно–педагогічна підготовка студентів у процесі педагогічної практики є складним процесом, який вимагає цілеспрямованого керівництва. Але ускладнення діяльності студентів у період практики визначає і зміну характеру цього керівництва. Чітка регламентація діяльності студентів–другокурсників з боку керівників практики змінюється на старших курсах поступовим посиленням самостійності і творчої активності майбутніх учителів.

Програма практики для студентів магістратури спеціальності “початкова освіта” є експериментальною. Вона призначена для поглиблення їх підготовки до професійної діяльності у різних сферах освіти, пов’язаних із школою I ступеня. Практика передбачає поглиблення знань магістрантів з основ педагогічних наук, розширення їх педагогічного світогляду, формування умінь і навичок гностичної, конструктивної, організаторської та комунікативної діяльності педагогів з магістерською підготовкою.

Оскільки сфера застосування випускників магістратури різнопланова, то і зміст практики охоплює різні аспекти освітньої діяльності: організація і методика вузівського викладання, специфіка діяльності науково–дослідницьких установ, освітньо–управлінських структур, структур підвищення кваліфікації, методична та адміністративна діяльність у рамках загальноосвітньої школи тощо.

Практика магістрантів організовується у два етапи: *педагогічна і фахова*. Педагогічна практика передбачає педагогічну, методичну та адміністративну діяльність у загальноосвітній школі; методичну та організаційну роботу у структурах підвищення кваліфікації; роботу у культурно–освітніх та освітньо–управлінських структурах; роботу у науково–дослідницьких установах. Виробнича (фахова або кваліфікаційна) практика охоплює різні напрямки роботи викладача вузу: організаційно–методичну, навчально–методичну, наукову і виховну.

Таким чином, наскрізна програма педагогічної практики студентів із спеціальності “Початкове навчання” освітньо–кваліфікаційних рівнів “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр”, добре продумана організація практики з першого по випускний курси, поетапне проведення різних видів практики на принципах наступності, інтеграції з навчальним процесом у вузі, поступового ускладнення її завдань, змісту, форм мають велике значення у професійно–педагогічній підготовці студентів, формуванні у них умінь навчально–виховної роботи з молодшими школярами, з майбутніми вчителями–вихователями початкових класів, а також у становленні професійно значущих якостей особистості майбутнього випускника ВНЗ. Однак робота по вдосконаленню педагогічної практики як складової навчально–виховного процесу у педагогічному вузі не повинна припинятись.

По–перше, необхідно проводити подальшу роботу по збагаченню змісту педагогічної практики. Програми практики мають відображати не лише напрям процесу формування і розвитку професійно–педагогічних умінь майбутнього учителя початкових класів, викладача педагогічних дисциплін вузу, але й конкретні зміни у навчальних планах, сучасні тенденції розвитку загальноосвітньої, зокрема початкової школи, педагогічних освітніх закладів різних рівнів акредитації.

По–друге, для забезпечення реалізації єдиних вимог під час педагогічної практики важливо розробляти листи інструктивного характеру з питань роботи педагогічних колективів шкіл зі студентами, а також проводити спільні конференції за участю студентів–практикантів, викладачів вузу, методистів, учителів, вихователів, представників адміністрації шкіл, районних (міських) методичних кабінетів, обласних інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників. До початку практики для грамотного оформлення документів учителя, формування культури педагогічної праці необхідно забезпечити студентів методичними матеріалами (зразками конспектів, планів роботи вчителя, педагогічних щоденників тощо). Однак не слід перебільшувати значення

використання готових методичних матеріалів, важливо добитися прояву і розвитку у студентів творчого ставлення до педагогічної діяльності.

По-третє, розробляючи програму того чи іншого виду педагогічної практики, слід пам'ятати про необхідність посилення уваги до науково-дослідницького аспекту діяльності студентів. Необхідно передбачати завдання пошукового характеру: виявлення рівня розвитку, вихованості учнів класу, індивідуальних особливостей дітей, їх інтересів, мотивів учіння, проведення мікродосліджень з метою збору емпіричного матеріалу для виступів на студентських наукових конференціях, для написання курсових, дипломних, магістерських робіт. Виконання цих завдань розвиває спостережливість, сприяє формуванню професійно-педагогічних умінь навчально-виховної роботи з молодшими школярами, студентами ВНЗ, підвищує інтерес до педагогічної діяльності.

Таким чином поетапне проведення педагогічної практики на основі функціонально-діяльнісного підходу забезпечує ефективність процесу професійного становлення майбутнього вчителя, збагачення його творчого потенціалу.

Література

1. Кіт Г.Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів: Навч.-метод. посібник для студентів пед. закладів освіти (спеціальність: початкове навчання). – Вінниця: ПП “Едельвейс і К”, 2007. – 222 с.
2. Навчальна програма з педагогічної практики для студентів педагогічних закладів освіти із спеціальності “Початкове навчання” освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” – “спеціаліст” – “магістр” / Уклад. Г.Г.Кіт. – Вінниця: ВДПУ, 2006. – 84 с.
3. Нестерович Б.І. Організація музично-виховної роботи з молодшими школярами в контексті компетентнісного підходу до педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів: Методичний посібник. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 61 с.

Коваль Л.В.

– кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів оволодіння змістом і методикою застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі відбувається через впровадження системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного й технологічного підходів. Однак пріоритетним є технологічний підхід, оскільки він виступає засобом управління педагогічною підготовкою і передбачає значні зміни в організації дидактико-методичної системи навчання з метою підвищення її результативності.

Овладение студентами общеучебными технологиями начальной школы осуществляется на основе системного, личностно-деятельностного, компетентностного и технологического подходов, среди которых приоритетным выступает технологический подход.

Capture students carried out general study technologies of primary school is on the basis of the system, individual activity competency and technological approaches. The technological approach is priority

Ключові слова: професійна підготовка, дидактико-методична система навчання, загальнонавчальні технології, технологічний підхід, технологічна підготовка.

Постановка проблеми. Модернізація освітньої галузі в Україні відбувається в контексті її намірів щодо входження в європейський освітній простір. У зв'язку з цим успіх функціонування освітніх систем та їх розвиток у вищих навчальних закладах значною мірою визначається двома провідними тенденціями: гуманізацією і технологізацією педагогічного процесу. Суспільство інформаційних технологій на відміну від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX ст. найбільшою мірою зацікавлене в особистостях, здатних самостійно й активно діяти, приймати адекватні рішення, гнучко адаптуватися до змінених умов. Тому нові педагогічні технології, які сьогодні впроваджуються в систему професійної педагогічної освіти, мають забезпечити реалізацію ідей гуманістичної особистісно-

орієнтованої системи навчання, сприяти інтелектуальному, творчому й моральному розвитку особистості.

Особистісно орієнтована освітня парадигма в центрі педагогічних зусиль вводить особистість учня й студента. Тому для її реалізації потрібен інший зміст, інші підходи, інші стосунки, інший педагогічний менталітет. Важливою складовою педагогічного процесу стає пошук особистісно-орієнтованої моделі організації навчально-виховного процесу в школі, здатної утвердити якісно нові стосунки між суб'єктами навчання.

Тенденція особистісної орієнтованості освіти зумовлює специфіку педагогічної діяльності вчителя. Педагоги повинні розпочати зміни з себе, з корегування своїх знань, життєвих орієнтирів, напрямів професійної діяльності.

Особливо слід підкреслити, що спрямованість України на демократизацію, соціально-економічні перетворення, входження в європейський освітній простір потребує розвитку нової системи професійної педагогічної освіти, тому *мета статті* полягає у висвітленні особливостей впровадження технологічного підходу як необхідної умови гуманізації освітнього процесу, що сприяє підвищенню якості підготовки фахівців, зокрема вчителів початкової школи, їх конкурентноздатності і мобільності на міжнародному ринку праці.

Аналіз стану досліджуваної проблеми. Окремі аспекти технологічного підходу як в шкільній, так і в професійній освіті в останні роки висвітлюються в працях В.П. Безпалька, В.І.Бондаря, К.О.Баханова, В.І.Євдокимова, В.С.Кукушина, М.В.Кларина, О.А.Комар, М.М.Левіної, Т.С.Назарової, А.С.Нісімчука, І.Ф.Прокопенка, О.І.Пометун, Л.І.Пироженко, О.С.Падалки, О.М.Пехоти, В.Ю.Петюкова, С.О.Сисоєвої, Г.К.Селевка, Д.В.Чернилевського, І.М.Шапошнікової та ін.

Протягом останніх років серед педагогічних ВНЗ України чимало розроблено та впроваджено педагогічних технологій у підготовці вчителів у Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка на кафедрі педагогічної майстерності та Миколаївському державному університеті імені В.О.Сухомлинського на кафедрі освітніх технологій.

Істотні напрацювання щодо впровадження технологічного підходу в педагогічній освіті належать авторам монографій та навчальних посібників для студентів, магістрантів педагогічних навчальних закладів, учителів і викладачів. Так, у навчально-методичному посібнику „Освітні технології” [6] висвітлено сучасні підходи до організації педагогічного процесу в школі та ВНЗ на основі впровадження технологічного підходу. Автори рекомендують студентам для ознайомлення:

- загальнонавчальні особистісно орієнтовані освітні технології, що широко використовуються (ідеї вальдорфської педагогіки, розвивальне навчання, організація роботи школяра в малих групах);
- технології, що активно розвиваються на сучасному етапі (навчання як дослідження, навчальне проектування);
- малознайомі масовому вчителю технології: створення ситуації успіху, технології розвитку творчості учнів.

Зміст розділів навчально-методичного посібника дає змогу читачу ознайомитися з сучасними різноплановими поглядами на розуміння таких понять, як „технологічний підхід в освіті”, „педагогічна технологія”, „освітня технологія”, „персоніфіковані технології”, „особистісно орієнтовані технології”, „освітні технології, що відповідають розвивальній школі”.

Привертає увагу монографія „Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій” [8], в якій автори наголошують, що для професійного розвитку майбутніх учителів у процесі підготовки необхідно створити певні умови, а саме:

- збагатити зміст професійно-педагогічної підготовки системою понять та концепцій, які націлюють майбутнього вчителя на впровадження технологічного підходу в майбутній професійній діяльності;
- домогтися, щоб студенти оволоділи знаннями та прийомами з проблем технологізації освіти та подальшого самовдосконалення;
- використовувати різноманітні засоби для стимулювання та цілеспрямованого розвитку готовності студентів до освоєння технологічного характеру навчання.

У результаті проведеного дослідження доведено, що готовність майбутніх учителів до впровадження технологічного підходу на етапі навчання в педагогічному університеті

формується краще, якщо досягається єдність теоретичної та практичної педагогічної підготовки, цілеспрямовано формуються емоційно-позитивне ставлення студента до сучасних педагогічних технологій, педагогічної техніки, педагогічної майстерності, технологічних знань, умінь та навичок і їх практичного втілення;

З нашого погляду, в аналізованому посібнику викликає інтерес матеріал про систему педагогічних задач і завдань як засобу формування професійних умінь і навичок студентів під час організації технологічного процесу навчання в початковій школі.

У навчально-методичному посібнику „Педагогічні технології: теорія та практика” [9] відображено зміст спецкурсу, який уведений як один із перших у педагогічних ВНЗ України саме до навчальних планів Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. Практична значущість зазначеного навчально-методичного посібника, на нашу думку, полягає в тому, що він відображає сучасні зміни в педагогічному процесі, зумовлені вимогами Болонського процесу.

Особливий інтерес мають дисертаційні дослідження І.М.Богданової П.М.Гусака, В.І.Євдокимова, О.О.Кіяшка, І.В.Манькусь, І.О.Смолюка та ін, які присвячуються питанням впровадження технологічного підходу у професійній освіті.

У праці В.І.Євдокимова, яка була однією з перших з цієї проблеми, стверджується, що настав час традиційну методику навчання студентів у вищій школі замінити на технологічну. Альтернативною, на його думку, мала бути особистісно орієнтована технологія навчання, яка передбачає нові організаційні форми взаємодії викладача й студента, а також нову систему діагностики та контролю навчального процесу. Її характерною ознакою є перенесення центру уваги в навчанні на самостійну роботу, на створення умов, які б стимулювали активніше й самостійне оволодіння знаннями. Базовими компонентами особистісно орієнтованої технології в цій роботі виступають: модульна організація навчання; методичне й програмне забезпечення аудиторної та самостійної роботи студентів; систематичний і поетапний контроль навчальної діяльності; рейтингова методика оцінки.

На жаль, особливої актуальності основні висновки дослідження набули тільки тоді, коли постала проблема впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, хоча роботу було захищено ще в 1997р. [2]

Деяко пізніше в дослідженні І.О.Смолюка був уперше теоретично обґрунтований розвиток особистісно орієнтованих педагогічних технологій у вищих закладах освіти, розкрито особливості навчально-пізнавальної діяльності в підготовці висококваліфікованих спеціалістів, виходячи з завдань удосконалення національної освіти. Автор детально розкриває основні шляхи реалізації педагогічних технологій у вищих закладах освіти, котрі впливатимуть на підготовку високоякісного, творчого фахівця через наукову організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, підняття авторитету особистості як найвищої цінності суспільства, її інтелекту, організаційно-педагогічних якостей, що сприятиме вирішенню конкретних професійних завдань [11].

Неабиякий інтерес мають результати дисертаційного дослідження І.В.Манькусь „Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності” [5], оскільки воно здійснене відповідно до положень кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ. У роботі теоретично обґрунтовано, експериментально перевірено педагогічні умови, які забезпечують високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності. На нашу думку, ця робота вирізняється чіткою практичною спрямованістю, оскільки в дослідженні передбачено оволодіння студентами в період педагогічної практики спеціальними матеріалами (електронний підручник, методичні вказівки до самостійної роботи студентів, методичні вказівки до технологічно орієнтованої педагогічної практики та ін.), які забезпечують методичну підготовку з перших кроків самостійної професійної діяльності фахівців.

Пропозиції автора щодо розв'язання зазначеної проблеми. Аналіз стану професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти в Україні дозволяє виокремити нову ситуацію її розвитку, що зумовлена переходом 12-річної школи до єдиної за тривалістю початкової освіти, яка працює з 2000-го року за новими програмами, підручниками і певною мірою оновленими методиками.

Сучасна початкова школа є варіативною за типами навчальних закладів, методичним забезпеченням і разом з тим покликана забезпечити навченість усіх школярів на рівні,

визначеному Державним стандартом загальної початкової освіти. Винятково важливо повною мірою враховувати суттєві зміни в підготовці педагогічних кадрів, зокрема педагогів-професіоналів нової генерації з конкурентно спроможним рівнем кваліфікації, які мають володіти загальною й педагогічною культурою, враховувати в професійній діяльності тенденції сучасного розвитку шкільної освіти.

Підтвердженням таких висновків є думка В.Ф.Землянської про те, що майбутні вчителі повинні орієнтуватися не лише в типових педагогічних ситуаціях, але й уміти організувати навчальну діяльність молодших школярів в умовах варіативності навчально-виховного процесу в початковій школі на основі використання різних навчальних технологій [3, с 87.].

Оскільки технологічне навчання, як зазначають учені (В.І.Бондар, В.Ф.Землянська, О.А.Комар, О.Я.Савченко, І.М.Шапошнікова та ін), цілеспрямоване на повне досягнення запланованих навчальних результатів, які зазначаються в Державному стандарті початкової загальної освіти, тому доцільним вважаємо вживання терміна «загальнонавчальна технологія». Аналіз сутності поняття «загальнонавчальна технологія» мав на меті звернути увагу на те, що функціонування чотирирічної початкової школи в умовах реалізації гуманістичної парадигми освіти вимагає принципово іншого погляду щодо організації технологічного навчання в шкільній освіті, тому впровадження загальнонавчальних технологій, по-перше, має міжпредметний характер застосування, по-друге, передбачає впорядковану сукупність дій і операцій, послідовність яких утворює цілісну систему управління організацією продуктивної навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою набуття ними необхідних навчальних компетентностей, по-третє, технологічний підхід, в свою чергу, дозволяє вчителю забезпечити організацію повноцінної навчальної діяльності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм, методів і засобів навчання з урахуванням особистісних якостей і збереженням здоров'я всіх суб'єктів навчання.

Крім того, в межах нашого дослідження обґрунтовано доцільність і ефективність використання сукупності основних загальнонавчальних технологій, які виокремлено для засвоєння майбутніми вчителями початкової школи в процесі професійної підготовки.

Технологічна складова професійної підготовки вчителів початкової школи охоплює такі загальнонавчальні технології:

1. *Технологію організації навчальної взаємодії вчителя з учнями*, сутністю якої є побудова навчання на основі активної діяльності всіх учасників навчального процесу, організації діалогу, де вчитель і учні виступають партнерами.

2. *Технологію формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів*, призначенням якої є формування в молодших школярів умінь організувати себе, мислити, самостійно здобувати знання, контролювати свої досягнення в процесі навчальної діяльності.

3. *Технологію диференційованого навчання*, яка дозволяє створити умови для включення молодших школярів у навчальну діяльність відповідно до їх рівня актуальної готовності і зони найближчого розвитку.

4. *Технологію організації навчальної проектної діяльності*, орієнтованої на самостійну пошуково-творчу діяльність учнів, що може бути як індивідуальною, так і груповою, у процесі якої дитина вчиться різнобічно пізнавати об'єкт, здобувати нові знання, застосовувати їх на практиці.

5. *Ігрову навчальну технологію*, характерною рисою якої є побудова навчального процесу шляхом захоплення учнів до навчання через участь у різних видах ігрової діяльності.

6. *Технологію досягнення обов'язкових навчальних результатів*, впровадження якої забезпечує продуктивну організацію навчання молодших школярів з метою досягнення цілей, що зазначені в Державному стандарті початкової загальної освіти для кожного предмета.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів оволодіння змістом і методикою застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі відбувається через впровадження системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного й технологічного підходів. Однак пріоритетним є технологічний підхід, оскільки він виступає засобом управління педагогічною підготовкою, який передбачає системні зміни в організації дидактико-методичної системи освіти з метою підвищення її результативності.

Зміни в змісті та методах навчання студентів, що пов'язані із запровадженням технологічного підходу, дозволяють майбутнім учителям, по-перше, навчитися активно й

грамотно оволодівати алгоритмом застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі; по-друге, моделювати, проводити та аналізувати уроки за різними загальнонавчальними технологіями в початковій школі; по-третє, оволодівати вміннями проектування перспектив професійного самовдосконалення.

Проаналізуємо різні наукові погляди на проблему співвідношення дидактичного, методичного й технологічного компонентів у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Співвідношення дидактичного й методичного знання викликає серед науковців широку дискусію (В.І.Бондар, А.В.Хуторський, В.В.Краєвський, В.М.Монахов, І.В.Гребеньов, П.Г.Постніков, Г.І.Саранцев, О.Я.Савченко та ін.). Зокрема дослідники процесу навчання користуються термінами „методика викладання” (М.С.Вашуленко, М.В.Богданович, М.О.Бантова, Г.В.Бельтюкова, О.А.Біда та ін) і „методика навчання” (В.І.Бондар, Т.М.Байбара, Н.Б.Істоміна, М.І.Жалдак, Н.В.Морзе, Л.М.Масол, З.І.Слепкань та ін), при цьому розуміючи характер самої методики по-різному. Одні відносять її до педагогічної науки і називають частковою дидактикою, ілюструючи загальнодидактичні принципи прикладами з різних предметів (математики, історії, природознавства тощо). Інші вважають методику спеціальною педагогічною наукою, у якій розв’язуються завдання навчання і розвитку особистості через зміст предмета (математику, історію тощо.), що є свідченням ізольованого вивчення дидактики й методики. У зв’язку з цим Г.І.Саранцев підкреслює, що сучасний стан педагогічної практики може зумовити втрату дидактики як самостійної дисципліни, яка є основою методичної науки, оскільки методиці простіше побудувати власні теоретичні конструкції та використовувати їх на практиці. Крім того, на думку вченого, значно ускладнює проблему ідея про заміну дидактики і методики викладання навчального предмета технологіями, що останнім часом все активніше поширюються [10, с.46].

Отже, сучасні тенденції реформування системи професійної педагогічної освіти в бік прагматизму, технологізації педагогічного процесу викликають занепокоєння, оскільки можуть призвести до втрати внутрішньої єдності педагогічної науки, роз’єднання її на формалізовану теорію навчання і рецептурну методику викладання основ наук.

Розв’язання проблеми співвідношення дидактики, методики й технології навчання деякі вчені вбачають у взаємоузгодженості рівнів дидактичного пізнання, функцій дидактики як науки та зв’язків дидактичної науки й освітньої практики (І.В.Гребеньов, П.Г.Постніков, Г.І.Саранцев та ін.). Так, на думку П.Г.Постнікова, у такому контексті ідея різнорівневості й функціональності дидактичного знання актуалізує проблему самостійності дидактики як наукової дисципліни, що переносить дидактичні поняття на матеріал конкретного предмета [7, с.73]. Цю точку зору поділяє І.В.Гребеньов, зазначаючи, що дидактику навчальних предметів ще не створено, хоча про необхідність цього йде мова давно. Характерно, що в багатьох країнах Європи в педагогіці саме дидактика предмета є основною методичною дисципліною в підготовці майбутніх учителів [1, с.14].

Водночас ідея введення нової навчальної дисципліни „дидактика предмета” не знаходить широкої підтримки в сучасній педагогіці. Зокрема В.В.Краєвський і В.М.Монахов виступають проти об’єднання таких галузей педагогічної науки, як дидактика і методика, в одну навчальну дисципліну, а термін „дидактика предмета” називають мовним огріхом [4, с. 21].

Зіставлення існуючих точок зору дозволяє вважати недоцільним відмову від дидактики чи методики на користь технологій або від об’єднання дидактики і методики в одну навчальну дисципліну, оскільки на сучасному етапі особливої уваги набуває ідея фундаменталізації професійної педагогічної освіти. Технологічний рівень пізнання, за нашим розумінням, має бути реалізованим у межах дидактико-методичної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи як інструментальний засіб розв’язання конкретних методичних проблем.

Проведений аналіз проблеми співвідношення дидактичного, методичного й технологічного компонентів у системі професійно-педагогічної освіти дозволяє зробити висновок, що технологічну складову підготовки майбутніх учителів початкової школи доцільно розглядати як складне інтегроване утворення, що відображає якісно нову характеристику функціонування дидактико-методичної системи навчання.

Результати дослідження. На основі аналізу теоретичних праць і досвіду педагогічної підготовки у ВНЗ ми дійшли висновку, що впровадження технологічного підходу в процесі дидактико-методичної системи навчання має забезпечувати особистісний та професійний розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця, сприяти його професійній і соціальній мобільності, конкурентноспроможності на ринку праці. Це стає можливим за таких умов:

- організаційних: сприяти ефективному впровадженню системи ступеневої професійної освіти на засадах кредитно-модульного навчання, вдосконаленню державних галузевих стандартів фахівців з початкової освіти на основі внесення змін в його базу та варіативну складову; розробці регіональних варіантів професійної підготовки, варіативних планів, програм, підручників;

- змістовно-процесуального забезпечення оновлення змісту, форм і методів дидактико-методичної системи навчання, які відображають особливості сучасної професійної педагогічної підготовки;

- соціально-психологічних: сприяти підвищенню соціальної мобільності майбутніх фахівців, їх адаптації до потреб ринку праці;

- освоєння гуманістичних цінностей: визнавати процес навчання як процес співпраці, спілкування, співробітництва, в якому викладачі й студенти є суб'єктами навчальної взаємодії, у якій викладач виступає в ролі координатора, співавтора, фасилітатора такої діяльності; сприяти розвитку творчих обдарувань, органічному зв'язку професійної освіти з культуротворчою, метою якої є формування культури життєдіяльності окремої людини й суспільства

Таким чином, аналіз проблеми дослідження доводить, що впровадження технологічного підходу забезпечує модернізацію професійної підготовки майбутніх учителів з орієнтацією на запит шкільної практики та відповідно до вимог входження України в європейський освітній простір.

На перспективу плануємо висвітлення особливостей технологічної підготовки майбутніх фахівців з початкової освіти в умовах ступеневої системи освіти, оскільки існують різні шляхи її впровадження. Зокрема на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр» і «спеціаліст» вона здійснюється в процесі засвоєння спочатку традиційних дидактико-методичних, а потім технологічних навчальних курсів. Інший шлях передбачає підготовку тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» у процесі опанування інтегрованих дидактико-методичних дисциплін. Ідея інтеграції – це не просто зв'язок між предметами, об'єднання навчальних дисциплін, це новий підхід до змісту і процесу навчання й виховання майбутніх фахівців, що має пронизувати весь навчально-виховний процес у педагогічному ВНЗ.

Література

1. Гребенев И. В. Дидактика предмета и методика обучения / И. В. Гребенев // Педагогика. – 2003. – №1. – С.14–20.
2. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Професійна педагогіка» / О. В. Євдокимов. – Х., 1997. – 23с
3. Землянська В. Ф. Підготовка майбутнього вчителя в умовах варіативності педагогічних технологій / В. Ф. Землянська // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. праць. – Вип. 6. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – С.85–92.
4. Краевский В. В., Монахов В. М. Заметки на полях статьи И. В. Гребенева „Дидактика предмета и методика обучения” / В. В. Краевский, В. М. Монахов // Педагогика. – 2003. – №1. – С.20–21.
5. Манькусь І. В. Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Манькусь. – К., 2006р. – 22с.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Любарська та ін. [за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2002. – 255с.
7. Постников П. Г. Соотношение дидактического, методического и технологического компонентов в профессиональном поведении учителя истории / П. Г. Постников // Педагогика. – 2003. – №1. – С.71–79.

8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. [за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
9. Педагогічні технології : теорія та практика : навч.-метод. посіб. / за ред. М. В. Гриньової. – Полтава : АСМІ, 2006. – 230с.
10. Саранцев Г. И. Методология предметных методик обучения / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2000. – №8. – С.45–48.
11. Смолук І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти (теорія і практика) : автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / І. О. Смолук. – К., 1999. – 35с.

Кононенко Р.В.

– кандидат біологічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.133 : 502.2

ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ З ПРИРОДОЗНАВСТВА

Проведення спостережень і вивчення окремих об'єктів живої природи на навчальній екологічній стежці регіонального ландшафтного парку «Слов'янський курорт» дає можливість детально вивчити окремі види і популяції, спостерігати сезонні зміни, помітити динаміку популяцій, поставити багаторічний експеримент у природі. Акцентується увага на рекреаційній цінності даної екосистеми, пропонуються міри по зменшенню негативних наслідків екологічного навантаження. Важливим є попередження антропогенних сукцесій деструктивного типу на певних ділянках парку. Студентам доручається виконання певної корисної роботи, направленої на виявлення порушень в природі. Це визначення стану зелених насаджень, ступеня витоптаності ділянок парку, забрудненості озер, попередження пошкодження дерев в місцях відпочинку; аналіз пристосування певних видів, їх чисельність та розповсюдженість в даній місцевості.

Ключові слова: динаміка популяцій, екологічна стежка, екосистема, екологічне навантаження, регіональний ландшафтний парк, рекреаційна цінність, рослини-індикатори, сукцесія.

Проведение наблюдений и изучение отдельных объектов живой природы на учебной экологической тропинке регионального ландшафтного парка «Словянский курорт» дает возможность детально изучить отдельные виды и популяции, наблюдать сезонные изменения, поставить многолетний эксперимент. Акцентируется внимание на рекреационной ценности данной экосистемы, предлагаются меры по уменьшению негативных последствий экологической нагрузки.

Ключевые слова: динамика популяций, экологическая тропинка, экосистема, экологическая нагрузка, региональный ландшафтный парк, рекреационная ценность, растения – индикаторы, сукцессия.

Realization of supervision and studying separate objects of wildlife on an educational ecological footpath of regional landscape park "Slavansk resort" gives the chance to study in details separate kinds and populations, to observe seasonal changes, to deliver long-term experiment. The attention is focused on recreational value of the given ecosystem, measures on reduction of negative consequences of an ecological load are offered.

Keywords: an ecological track, regional landscape park, dynamics of populations, an ecosystem, an ecological load, monitoring, recreational value, succession.

Постановка проблеми. Польова практика на факультеті підготовки вчителів початкових класів має за мету підвищити якість професійної підготовки вчителів початкових класів з природознавства. Головною методичною вимогою в організації і проведенні польової практики необхідно вважати вивчення природи в комплексі, що дає можливість здійснювати науковий підхід до найважливіших проблем охорони природи.

За висловом В.О.Сухомлинського: "Природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою у причинно-наслідкові зв'язки..." Одним з найважливіших засобів пізнання природи, формування екологічних знань є організація екологічної стежки і проведення на ній різних видів навчально-пізнавальних екскурсій. Екологічні екскурсії мають свою специфіку. Вона полягає в тому, що під час екскурсії крім освітніх задач акцентується увага на екологічних проблемах.

Аналіз останніх досліджень. Великий внесок у розробку теорії моніторингу зробили праці І.П.Герасимова, Ю.А.Ізраель, В.Д.Федорова. Вплив техногенного забруднення атмосферного повітря на хвойні рослини та лишайники досліджували Кищенко І.Т., Фуксман І.Л., Харін В.Н., Бакер К.Н.

Формулювання цілей: 1) знайомство студентів з об'єктами рослинного, тваринного світу і природними геологічними утвореннями регіонального ландшафтного парку «Слов'янський курорт»; 2) вивчення видового складу представників флори і фауни даного ландшафтного парку; 3) екологічний моніторинг за рослинами-ідентифікаторами, що найбільш чутливо реагують на певні забруднення; 4) пропаганда природоохоронних знань, сприяння екологічній освітньо-виховній роботі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Екологічна стежка регіонального ландшафтного парку «Слов'янський курорт» на своєму маршруті має декілька зупинок. На початку екскурсії проводиться знайомство студентів з історією даного парку. Відомо, що з 1996 р. місто Слов'янськ увійшов у перелік міст-курортів. У 2005 р. створений регіональний ландшафтний парк «Слов'янський курорт», територія якого становить 431,31 га. До складу парку ввійшли об'єкти природно-заповідного фонду: пам'ятники природи загальнодержавного значення «Озеро Ріпне» площею 32 га й «Озеро Сліпне» площею 30 га і орнітологічний заказник місцевого значення «Приозерний» загальною площею 79,5 га.

Знайомимо студентів з історією та особливостями солоних озер нашого краю. Найбільш відомі з них – Ріпне, Сліпне та Вейсове. Це типові провальні озера, що виникли внаслідок осідання ґрунту, зумовленого вилуговуванням солевих пластів підземними водами. Ніде більше на Україні солоні озера не зустрічаються на такій великій відстані від моря. Якість води в них прирівнюється морській. Геологи стверджують, що в межах Слов'янських (Торських) озер ще в Пермський період Палеозойської ери плескалося мілководне Пермське море. Грязі Слов'янських озер за хімічним складом і фізичними властивостями не поступаються кращим мінеральним лікувальним грязям. В 1907 р. на Міжнародній бальнеологічній виставці в бельгійському місті Спаа за високу лікувальну властивість Торських грязей Слов'янський курорт був визнаний гідним найвищої нагороди – Великої Золотої медалі й премії Гран-Прі.

Сезоний орнітологічний заказник «Приозерний» розташований в поймі невеликої річки Колонтаївка, характеризується видовим різноманіттям і високою сумарною щільністю гніздування птахів на невеликій території, наявністю в його складі різних категорій рідких видів. Тут можна зустріти більше 70 видів птахів. В їх числі 11 видів, занесених до Європейського списку зникаючих видів – мала випь, білий аїст, кобчик, фіфі, турухтан, річкова і мала крачка, зимородок, сірийський дятел, жулан, варакушка. Крім того, три види занесені до Червоної книги України – ходуличник, огарь і чорношийна поганка.

Значна частина території ландшафтного парку вкрита зеленими насадженнями: навколо озер ростуть маслина, верби, осокори, тополі, акації, туї, ялини, сосни, в'яз, липа, дуб, канадський клен, ясен, каштан. Всі насадження парку штучного походження. В парку зібрана велика колекція різноманітної деревної й чагарникової рослинності, понад 117 порід.

На розвиток представників тваринного і рослинного світу впливає хімічний склад води озер. Тут окрім прісноводних видів зустрічаються типові організми солоних континентальних водойм: війкові інфузорії, щетинохвістки, мілкі ракоподібні та ін. На берегах озер поряд з типовими рослинами лук – чиною луговою, алтеєм лікарським – прижилися і галофіти – рослини засоленних ґрунтів: солерос європейський, солончакова астра, содник, полинь солончакова та інші рослини, які добре переносять високу концентрацію солей. Зустрічаються тут рупія і заниккелія – типові морські рослини. В самій воді у берегів густі зарості камишу, тростнику, рогозів.

Велика різноманітність трав'янистих рослин: крокуси, луки, барвінки, проліски, злаки та ін. Зустрічаються і рідкісні види рослин, що занесені до Червоної книги України – полинь біловолючна, тим'ян (чабрець), шафран сітчатий. Збирати і заготовляти ці рослин суворо заборонено. Лімітується збирання рідкісних лікарських рослин: душиці пухнастої, звіробою продирявленого, крушини ломкої.

Безсумнівно окрасою ландшафтного парку є сосновий ліс. Сосна – дуже гарне дерево. Високо піднесені її ажурні гілки, через які просвічує голубе, привітне небо. У неї рівний золотистий стовбур, на якому наче відбивається сонечко, ось тому в сосновому лісі завжди

світло, святково. Сосни дуже люблять сонце і ростуть там, де багато світла. Екологічні умови соснового лісу впливають на трав'янисті рослини, які мають певні ознаки ксероморфізму. Деякі із них мають добре розвинуті волоски, інші – добре розвинуті кутикулярні шари. В сосновому лісі зустрічається нечуй–вітер волохатий, перстач сріблястий, злинка канадська, заяча капуста їдка, горлянка руська, які ростуть на сухих ділянках. Це листові сукуленти, воду вони зберігають в тканинах листка, а товстий шар кутикули запобігає від випаровування.

В сосновому лісі з більш вологим ґрунтом трав'янистих рослин значно більше. На цих ділянках росте суниця лісова, конвалія, купена. Зустрічаються орлак звичайний і безщитник жіночий, лишайники, шляпкові гриби, мохи. Із кущів в сосновому лісі можна зустріти глід, шипшину, бруслину бородавчасту; із напівкущів – дрік, із дерев – березу, вільху, осину, чорноклен.

Поряд з деревними насадженнями нашої флори в парку можна зустріти й інтродуковані види. Інтродукція – це цілеспрямована діяльність людини по введенню в культуру в даному природно–історичному районі рослин, що раніше в ньому не росли, або перенесення їх в культуру з дикої природи. Збагачення асортименту рослин за рахунок інтродукованих видів сприяє створенню більш виразних паркових насаджень, дає можливість ознайомитися зі світовою флорою.

Серед інтродукованих дерев багато листяних. Знайомий всім кінський каштан походить з Балкан. Це гарне дерево з густою гіллястою кроною. Взимку легко впізнати це дерево за великими, покритими клейкими лусочками бруньками. Навесні і влітку привертають увагу гарні пальчастоскладні листки і білуваті з жовтими і червонуватими плямками квітки, зібрані у волоті.

Катальпа – походить з Північної Америки. Дерево привертає увагу великими світло–зеленими листками до 30 см завдовжки і білими квітками, зібраними у волоті. Квітнуть катальпи у червні – липні, коли вже у парку немає інших квітучих дерев. Восени визрівають плоди 45 см завдовжки, які тримаються на дереві всю зиму і надають йому оригінального вигляду.

Часто зустрічається робінія, або біла акація. Батьківщина її – Північна і Центральна Америка. Вона була завезена понад 150 років тому і завдяки невибагливості до ґрунтів, засухостійкості широко розповсюдилася. Завдяки гарним духмяним квіткам, тривалому цвітінню, декоративним листкам робінія часто є об'єктом спостережень.

Прикрашають наш парк декоративні яблуні і сливи. Деякі з них є в природній флорі нашої країни, інші – інтродуковані. Однією з найдекоративніших яблунь є яблуня рясноцвітна (батьківщина Японія). Краса її привертає увагу не лише під час казково–пишного цвітіння, але й у період визрівання яскраво забарвлених плодів.

Хеномелес, або айва японська, походить з Китаю і Японії. Цвітінням цього гарного декоративного куща можна милуватися з кінця квітня і в першій половині травня. Квітки великі надзвичайно яскравого і різноманітного забарвлення – коралового, червоного, рожевого. Вони вдало поєднуються з блискучими листками, які навесні мають бронзово–червоний відтінок. Влітку на кущах виростають пахучі лимонно–жовті яблучка.

Протягом всієї практики студентами заповнюється щоденник з польової практики. В нього записують назву виду, вказують життєву форму рослини, її екологічне пристосування, типове місцерозміщення в природі, найбільш суттєві біологічні особливості (наприклад отруйність, лікарське значення і т.д.). Особливо відмічаються рідкісні види і занесені до Червоної книги України і Донбасу.

В процесі занять на місцевості звертається увага на важливі особливості рослин ландшафтного парку – їх оздоровчий ефект, здатність поглинати забруднюючі речовини, що містяться в повітрі. Є дані, що жителю міста для відновлення сил на природі необхідно в 4–5 разів менше часу, ніж в умовах міста або інших густонаселених місцях.

Очищення повітря від забруднюючих речовин – важлива функція лісових насаджень. Вона відбувається як внаслідок їх поглинання, так і шляхом фізичного осадження. Є дані, що 1 кг листя може поглинати за сезон до 50–70 г сірчаного газу, 40–50 г хлору і 15–20 мг свинцю. Відомо також, що 1 га лісу може поглинати і осаджувати до 50–60 т пилу за рік. В останній час спостерігається стабілізація якості повітря по м. Слов'янську і навіть поступове зниження забруднень; так в 20,3 рази зменшилась за останні 5 років кількість токсикантів в

розрахунку на одну людину (з 250 до 11,7 кг). Це, безумовно, відзначається і покращенням стану рослинності.

Біологічний моніторинг використовують як для прямого спостереження за станом об'єктів, так і через використання найбільш чутливих до окремих впливів видів. Такі види називають біоіндикаторами. В якості біоіндикаторів широко використовуються лишайники. Вони особливо чутливі до техногенного забруднення атмосферного повітря. Певна деградація епіфітного лишайникового покриву дозволяє судити про наявність забруднення. Висока чутливість лишайників до різних забруднень пов'язана з тим, що вони поглинають речовини з середовища всім тілом (за типом губчатого матеріалу і з мінімальною вибірковістю). В зв'язку з цим, а також через сповільнений обмін речовин і слабку оновленість тіла лишайники, акумулюючи шкідливі речовини, швидко отруюються і гинуть. В найпростішому вигляді лишайнікова індикація полягає в загальній оцінці ступеню забрудненості середовища (повітря). Також використовуються окремі види лишайників як показники певних забруднюючих речовин. Аналіз такого матеріалу дає можливість виявити ті забруднюючі речовини, які важко або навіть неможливо визначити іншими методами через малий вміст у середовищі. Якщо лишайники вкривають не менше половини поверхні частини стовбура на висоті 0,5–2,0 м, то повітря в лісі або парку можна вважати чистим. При покритті менше 10% поверхні стовбура – повітря сильно забруднене. Отримані дані спостережень свідчать про те, що ніяких симптомів пошкодження від забруднення ні в одному з компонентів даної екосистеми не відмічається, в кількісному і якісному стані популяції лишайників не підлягають суттєвим змінам. Це свідчить про незначне забруднення повітряного середовища.

Окрім лишайників в якості індикаторів використовуються і інші рослини, наприклад сосна. Це пов'язано з тим, що хвойні ліси найбільш пошкоджуються токсикантами. Одна з причин цього явища – отруєння довго живучої (5–7 років) хвої. В зв'язку з цим до числа перших ознак ураження хвойних дерев відноситься зменшення тривалості життя хвої і ступеня охопленості дерев. Модрина, що оновлює хвою щорічно, відрізняється найбільш високою стійкістю в порівнянні з іншими хвойними. Підвищена стійкість властива також ялині колючій (блакитна або срібляста форма), що часто зустрічається в парку.

З нейтралізацією забруднень рослинами пов'язані і негативні наслідки для життєдіяльності рослин. З листяних дерев найбільш страждає від впливу токсикантів дуб. М'яколистяні види (береза, осина, ольха) більш стійкі. Проявляється підвищена чутливість окремих рослин і до певних токсикантів. Ця ознака, а також характер пошкодження листя, використовується для ідентифікації забруднень. Видову структуру звичайно використовують для оцінки умов місце-проростання за рослинами-індикаторами. Так, для лісової зони брусниця – на дефіцит вологи і плодороддя ґрунтів.

Шкідливий вплив забрудненого повітря на рослини відбувається як шляхом прямого впливу газів на асиміляційний апарат, так і шляхом непрямого впливу через ґрунт. Пошкодження наземної рослинності відбувається за рахунок зміни метаболічних процесів у ґрунті і відповідно зміни характеру живлення рослин. Важливим наслідком впливу діоксиду сірки являється зниження стійкості рослин до засухи, морозу, засолення ґрунтів, шкідників, хвороб. Накопичення шкідливих речовин в ґрунті приводить до своєрідної патології: загибелі корисної мікрофлори, порушення росту, отруєння кореневих систем і порушення мінерального живлення, що, в свою чергу, сприяє зниженню родючості і посиленню мутаційних процесів. Зовнішні ознаки ураження дерев проявляються по-різному, в залежності від забруднювача і лісових умов.

Антропогенна діяльність і забруднення навколишнього природного середовища приводять до того, що багато видів і зараз знаходяться під загрозою зникнення. Тому місця мешкання «червонокнижників» потребують до себе підвищеної уваги.

Студентам доручається виконання певної корисної роботи, направленої на виявлення порушень у природі під впливом рекреаційних навантажень. Це виявлення забруднення території, по якій проходить екскурсія; аналіз пристосування певних видів, їх чисельність та розповсюдженість на місцевості; визначення стану зелених насаджень, порушення трав'янистого, мохового покриву, лісової підстилки і ґрунту, ступеня вигоптаності ділянок парку, забрудненості озер. Проблем, пов'язаних з охороною території і дотриманням порядку вистачає. Це і звалки мусору, і вижигання сухої трави, і браконьєрство. Браконьєри займаються виловлюванням ракоподібних на солоних озерах – дафнії і артемії, які

використовуються для приготування акваріумного корму. Ці ракоподібні являються кормом для птахів, які щорічно прилітають на гніздування. Подібна кормова база є далеко не всюди, якщо вона зникне, пінаті почнуть облітати орнітологічний заказник стороною. Крім того, однією з сьгоднішніх проблем являється забруднення території і водної акваторії побутово–фекальними водами каналізаційного напорного колектору, прокладеного через заказник. Агресивне середовище привело колектор в незадовільний технічний стан, внаслідок чого на ньому часто виникають пориви, що приводить до створення несприятливих умов для гніздування і розмноження птахів. При цьому також знищується їх кормова база. Тому у відповідності з постановою Державної екологічної інспекції Донецької області колектор повинен бути винесений за територію орнітологічного заказника.

Суттєві екологічні пошкодження наносять природі відпочиваючі. Це викликає погіршення якісного стану лісу, а в деяких випадках і його повну деградацію. Знижуються санітарно–гігієнічні, водоохоронні і ґрунтозахисні функції природних систем, втрачається їх естетична цінність. Механічний вплив від туристів і автомашин утрамбовує ґрунти і пошкоджує лісові трави. Внаслідок утрамбовування ґрунту деградує стан дерево–кущової рослинності, погіршується живлення дерев, так як на високих витоптаних ділянках ґрунти стають більш сухими, а на занижених – перезволоженими. Погіршення живлення ослаблює дерева, затримує їх розвиток. Помітно зменшується щорічний приріст, особливо хвойних дерев. Багаття на 5–7 років повністю виводить з строю ділянку землі, на якій воно було розведене. Віламування гілок, зарубки на стовбурах та інші механічні пошкодження сприяють зараженню дерев комахами–шкідниками.

В водних системах в якості індикаторів використовуються організми тварин або їх групи. Так, про чисту воду свідчить наявність в ній ручейників, личинок поденок і веснянок. Навіть при незначному забрудненні вони зникають. Помірне забруднення переносять личинки комах і бабок, двостворчасті моллюски. Про сильне забруднення води свідчить заселення її личинками комара–звінця (мотиля) та ілової мухи. А це, на жаль, ми спостерегаємо на озерах Ріпному і Вейсовому.

Висновки і пропозиції. Отримані результати проведених спостережень свідчать про те, що в кількісному і якісному складі популяції лишайників не підлягають суттєвим змінам. Це свідчить про незначне забруднення повітряного середовища даної екосистеми.

Спостереження за рекреаційним навантаженням соснового бору свідчать про його суттєві прояви (засмічення території, пошкодження дерев, витоптування певних ділянок лісу).

Необхідно проводити подальші спостереження і дослідження за екологічним станом екосистеми регіонального ландшафтного парку «Слов'янський курорт», приймаючи до уваги викиди в повітря певних забруднюючих речовин підприємствами міста та їх вплив на рослини. Чи здатні рослини повністю асимілювати їх, чи позначається це шкідливо на їх екологічному стані – це проблеми подальшого дослідження. Для зменшення рекреаційного навантаження пропонується організація в сосновому борі міст відпочинку і стоянок для автомобілей.

Екологічні дослідження під час польової практики з природознавства викликають у студентів великий інтерес, розуміння того, що в природі все взаємопов'язано і гармонійно, і наша задача зберегти цей дивовижний і багаточисленний світ.

Література

1. Букварьова Е.Н., Алещенко Г.М. Задачи оптимизации взаимодействия человека и живой природы и стратегия сохранения биоразнообразия // Успехи современной биологии. – 1994. – Т.114. – с. 133–143.
2. Емельянов И.Г. Разнообразие и его роль в функциональной устойчивости и эволюции экосистем. – К., 1999. – 148 с.
3. Мамаев Б.М. Школьный атлас–определитель насекомых. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Новиков В.С., Губанов И.А. Школьный атлас–определитель высших растений. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
5. Полянский И.И. Ботанические экскурсии. – М.: Просвещение, 1968. – 243 с.

Купар М.С.

– старший викладач Полтавського державного педагогічного університету
ім. В.Г. Короленка

УДК 371.14

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Ключові слова: вчитель, професіоналізм, педагогічна освіта, післядипломна педагогічна освіта, освіта впродовж життя, докторантура.

The role and function of professional qualities of teachers in the process of postgraduation pedagogical education is investigated in the article. The great importance of continuous (all life) education phenomenon in this process is proved.

Key words: teacher, professionalism, pedagogical education, postgraduation pedagogical education, continuous (all life) education, doctoral degree.

*Якщо ви робите тільки те, що
завжди робили,
то завжди матимете тільки
те, що завжди мали.*

С. Такер

Постановка проблеми. Сьогодні жодна з країн Європи не визнала свою національну освіту такою, що відповідає сучасним потребам суспільства. Усіма державами підтримується думка, що для вдосконалення освітніх систем потрібно створити умови, де б відбулися могутні інтеграційні процеси. Вони є базисом становлення загальноєвропейської освітньої системи та її складової – європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Творці цього простору вважають, що держава та суспільство потребують досвідчених фахівців на всіх рівнях, креативної особистості, тому державний вищий навчальний заклад є суб'єктом освітньої діяльності і могутнім засобом професіоналізації підготовки фахівця. Країни, що приєдналися до Болонського процесу, погодилися розвивати партнерство між сферою європейської вищої освіти і європейською дослідницькою сферою, яка розглядається ними в зазначеному контексті як найвищий рівень професійної підготовки.

Глобальною тенденцією розвитку вищої педагогічної освіти сьогодні є комплексний перехід від репродуктивних до творчо–пошукових стратегій професійної підготовки вчителя на засадах неперервного самостійного збагачення професійних знань і досвіду. Сучасний якісний компонент професійної підготовки педагога передбачає реалізацію інноваційної (індивідуально–креативної) стратегії розвитку особистості впродовж життя та постійного оволодіння знаннями, що розглядається як необхідна умова підтримання кваліфікації, отже, є **актуальним аспектом дослідницького пошуку.**

Аналіз масиву опублікованих наукових праць доводить, що в ході свого історичного розвитку педагогічна наука створила потужний технологічний арсенал, який повсякчас оновлюється, вдумливе використання якого слугує каталізатором ефективності освітньої системи, міцно пов'язуючи методологію і теорію з практикою (В. Крижко, В. Кричевський, В. Лазарев, М. Поташник, К. Ушаков, Є. Хриков, Т. Шамова, В. Шаркунова й інші). Проблеми самоосвіти, професійного самовдосконалення особистості педагога впродовж життя, його особистісно–професійні якості досліджували вчені З. Алларов, Є. Рогов, А. Сошенко, І. Табачек, Т. Ткачова та інші.

Під терміном "неперервна педагогічна освіта" ми розуміємо систему підготовки педагогічних кадрів, яка складається з трьох етапів: довузівська (початкова) професійна підготовка учнів–старшокласників; фундаментальна (основна) професійна підготовка вчителя у педагогічному вищому навчальному закладі; післядипломна освіта і самоосвіта педагогічного працівника. Остання визначається як система цілеспрямованого оновлення і збагачення професійної компетентності педагогічних працівників, діяльність якої зумовлена динамікою розвитку суспільства, організації освіти та потребами особистості у самовдосконаленні професійних знань, умінь, технологій суб'єкт–суб'єктної взаємодії впродовж життя [6,11]. Солідаризуючись із таким підходом, за мету пропонованої статті ставимо обґрунтування шляхів вирішення проблеми професіоналізму педагога в європейській післядипломній педагогічній освіті впродовж життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. На порозі третього тисячоліття виникла проблема гуманного, особистісно-зорієнтованого характеру сучасного освітнього процесу, де ставиться питання про розвиток і формування психічно здорової особистості, розкривається потенціал людини з метою максимізувати продуктивність і ефективність професійної діяльності. Ці положення були прийняті за основу Болонської конвенції, оскільки у сучасній європейській освіті відбувається переосмислення основних орієнтирів розвитку системи освіти, її якості й конкурентоспроможності. Зміна якості освіти означає зміну якості підготовки у першу чергу педагога, як носія знань і вихователя. Наприкінці листопада 2002 року Європейська Комісія запропонувала Раді Європи прийняти п'ять орієнтирів, що мають бути досягнуті до 2010 року. Останній із запропонованих Комісією орієнтирів стосується ціложиттєвої освіти та післядипломної підготовки педагогічного працівника впродовж життя. Європейська Асоціація Педагогічної Освіти головним положенням своєї діяльності називає розв'язання багатьох проблем у підготовці майбутнього вчителя шляхом озброєння його знаннями сучасних технологій, формування гуманістичної спрямованості та фахової компетентності особистості. У 1998 році у Великій Британії надрукована "Зелена Книга Навчання впродовж життя", де аналізується стан розробки професійно-значущих курсів для педагогів, інженерів та фінансистів, обґрунтовується важливість цих дисциплін у формуванні професійних навичок [7].

Зміни, які відбуваються у сучасному інтегрованому суспільстві, значною мірою підвищують актуальність проблем, пов'язаних з творчістю людини у різних сферах діяльності. Професіоналізм визначається як "не лише досягнення людиною високих професійних результатів, не лише продуктивність праці, але й наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до праці, стану її психологічних якостей, як системна організація свідомості, сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються з людиною в процесі оволодіння та виконання певної діяльності, що забезпечує якісно новий, ефективніший рівень вирішення складних професійних задач в особливих умовах".

Останнім часом в європейській і вітчизняній концепції модернізації освіти з'явилися принципові відмінності у:

- а) рівнях освіти (початкова, основна, старша, вища школи);
- б) ступенях освіти (дитячий, підлітковий, юнацький, дорослий) зі своїми специфічними завданнями щодо розвитку людини;
- в) видах освіти (загальна, гімназійна, ліцейна та ін.) у рамках загальної середньої освіти.

Сучасна середня і вища школа стає освітнім інститутом зі своїм точно визначеним типом освіти, номенклатурою освітніх послуг, особливим духом, атмосферою, психологічним кліматом, а сучасний учитель – професіоналом, здатним вирішувати задачі загального розвитку дітей комплексом педагогічних засобів, змістом педагогічної діяльності, адекватним кожному ступеневі освіти.

Аналіз нами сукупності джерел з проблеми дослідження свідчить, що головна мета професійного розвитку педагога та його діяльності сьогодні пов'язана з переосмисленням самого змісту освіти, її структури та форм організації. Складність полягає в тому, що всі ці компетенції не передаються "з рук в руки", не формуються в режимі інформації та освіти. Вони мають бути вирощені при безпосередній участі самого суб'єкта професійної педагогічної підготовки. Початком руху до професіоналізму є професійне самовизначення, що розглядаємо як активний пошук можливостей розвитку системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, формування образу майбутньої професії. Межа цього руху – суперпрофесіоналізм, коли людина перетворюється в творця, новатора. Головна риса цього рівня – вихід людини за межі професії, тобто творче збагачення її своїм особистим вкладом. Таким чином, професіоналізм визначається не належністю до конкретної професії, а способом мислення та життя професіонала.

Становлення професіоналізму вчителя тісно пов'язане з творчістю, вона є невід'ємною характеристикою цієї професії. Творчість передбачає нове мислення, нове рішення, новий підхід, готовність відмовитися від звичних схем та стереотипів поведінки.

Аналіз даних педагогічної практики та власних спостережень автора дослідження виявив, що із збільшенням стажу роботи збільшується кількість педагогів, які характеризуються творчим підходом до своєї професійної діяльності. У молодих спеціалістів

із стажем до трьох років прояви творчості зведені практично до нуля. В цей професійний період актуалізуються тенденції до реалізації набутих в ході професійної підготовки предметно–практичних знань. За даними нашого дослідження, майже 5% педагогів зі стажем 3 – 10 років вирізняються креативністю, прагнуть вийти за рамки певних норм, починають ставитися до своєї діяльності творчо. Творчість педагогів зі стажем 10 – 15 років – уже 60%. Цей професійний період відрізняється різким піднесенням творчості. Саме в цей період відбувається збагачення професії особистим внеском, максимальним (за частотою та якістю) проявом надситуативної активності. Після цього періоду рівень креативності починає поступово знижуватись, що характеризує 50% педагогів зі стажем 15 – 20 років та 40% учителів зі стажем більше 20 років. У педагогів, які перебороли професійну кризу 10 – 15-річної діяльності, творчість як характеристика професіоналізму стає стабільною. Існує взаємозв'язок між творчістю як цінністю педагогічних працівників та рівнем їхнього професіоналізму. Ця тенденція виявляється безпосередньо в діяльності педагогів, оскільки творчість, яка є цінністю, вказує напрям діяльності, змінює її зміст, пов'язує минуле, теперішнє та майбутнє педагогічного досвіду, а предметність професійної діяльності є саме тим засобом, за допомогою якого формується творчий підхід. Наявність в системі цінностей педагога аспектів творчості впливає на рівень його професіоналізму. На нашу думку, існує лінійна залежність цих категорій, зумовлена двома обставинами:

- прийняття творчості як цінності "підносить" людину над собою, відкриває нові горизонти, що сприяють підвищенню професіоналізму;
- зацікавленість своєю роботою, самореалізація себе в професії виводить педагога на вищий рівень професійного ставлення і відчуття себе в професії.

Таким чином, творчість як цінність для педагогів – це одна з найяскравіших характеристик професіоналізму. Зазвичай вона виявляється у прагненні до здобуття високого рівня освіти і в постійній професійній самоосвітній діяльності вчителя.

У всіх країнах, що підписали Болонську декларацію (крім Андорри і німецькомовної частини Бельгії), освіта базується на двох головних рівнях – бакалаврат та магістратура. Більшість із цих країн підтримують докторантуру як третій рівень вищої освіти, що саме і формує творчі якості професіонала. Деякі з них погодилися з цим у новому законодавстві про освіту після їх формального приєднання до Болонського процесу. В усіх європейських країнах доступ до навчання в докторантурі переважно можливий після оволодіння кваліфікацією наприкінці другого рівня. Та, проте, в деяких із них існують інші критерії відбору, стверджені переважно на певному встановленому рівні, що також беруться до уваги. У Франції та Іспанії докторантура є обов'язковою для студентів з магістерським рівнем, котрі закінчили кваліфікаційну програму теоретичних курсів вищого рівня (докторське навчання) перед початком індивідуальних досліджень. У дев'яти європейських країнах (Хорватія, Кіпр, Німеччина, Греція, Ісландія, Ірландія, Словенія, Туреччина і Об'єднане Королівство) студенти мають починати навчання в докторантурі після отримання першої ISED кваліфікації. У Словенії з 2005 – 2006 років доступ до докторантури відкритий з другого циклу дослідницької роботи або паралельно з ним. В Італії той, хто закінчив теоретичний факультатив, або перший цикл, що триває не менше чотирьох років, та виявив дослідницьку майстерність, або той, хто залучений до розробки професійних курсів – захищений законом. Рішення пропонувати їм дослідницькі завдання відповідно до ECTS-кредитів (перед або впродовж докторського навчання) – це справа лише кожного конкретного закладу. У Нідерландах та Швейцарії ставлення до дослідницької діяльності приблизно таке саме. Слід відзначити, що проведення індивідуального дослідження може бути необов'язковим. Статус індивідуального дослідження у сформованій частині докторської програми є доповненням до конкретної докторської програми. На Кіпрі попереднє теоретичне тренування є обов'язковим для тих, хто вступає до докторантури безпосередньо після першого (бакалаврського) рівня. В Німеччині це можливо за певних обставин. У Португалії обов'язкове завчасне тренування, якщо результати попереднього навчання не досягають достатнього рівня. На Кіпрі попереднє дослідницьке тренування є необхідним для першого рівня (Bachelor graduate) випускників, які мають ступінь бакалавра. У французькій частині Бельгії з 2004 – 2005 років попереднє дослідницьке тренування має бути необхідним для бакалаврів. Тренування як вищий рівень досліджень були запропоновані студентам в Ліхтенштейні як окрема докторська програма з філософії. У

Люксембурзі докторське навчання було запропоноване в університетах з жовтня 2005 року. У Словенії більшість обдарованих студентів закінчують другий рівень вищої освіти – магістратуру. Для студентів, які здобувають звання магістра, докторантура містить єдину програму індивідуальних досліджень.

Міжнародний термін навчання у докторантурі становить як мінімум три роки. Шість країн, які ввійшли до Болонського процесу (Болгарія, Чеська Республіка, Данія, Італія, Чорногорія та Норвегія) мають фіксовану трирічну тривалість третього (докторського) рівня підготовку. В Люксембурзі та Румунії схожа ситуація започаткована у 2005 році. У декількох європейських країнах є можливість закінчити докторантуру за мінімальний термін у три роки (Австрія, Ліхтенштейн, Словенія, Іспанія); у інших країнах термін навчання у докторантурі вважається мінімальним – 3 роки, максимальним – 8 років.

У фламандській та французькій частинах Бельгії і в Португалії мінімальний і максимальний періоди докторантури не є фіксованими. У Хорватії після закінчення магістратури термін навчання в докторантурі триває мінімум один рік, а у Данії традиційне докторське навчання є довшим (переважно 5 – 8 років). У Франції навчання терміном у 4 роки включає в себе рік обов'язкової магістратури; в Люксембурзі тривалість докторантури становить три роки, у Словенії – два роки для студентів, котрі здобули рівень магістра. Іспанія терміном навчання встановила мінімум два роки теоретичної частини, що передуює індивідуальним дослідженням. А взагалі в докторантурі більшості європейських країн не існує поняття мінімального чи максимального терміну навчання [4, 108–130].

Оскільки докторантура є найвищим рівнем європейської системи вищої освіти, вона органічно пов'язана з кредитно–трансферною і накопичувальною системою (ЄКТС). ЄКТС використовувалася для студентів програми "Erasmus" у 1989–90 роках. Кредитно–трансферна і накопичувальна система була прийнята за Болонською декларацією як один із центральних елементів у процесі створення структури Європейської вищої освіти і формування професіоналізму фахівців. Про важливість цієї системи з погляду студентської мобільності і розвитку міжнародних програм було сказано на громадській конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, у Берліні 18 – 19 вересня 2003 року [7]. ЄКТС запроваджена в багатьох країнах, система працює, якщо вона включена у відповідне законодавство, застосовується майже у всіх професійних програмах, запропонованих вузом.

Проведене дослідження дозволило дійти таких **висновків**:

1. Аналіз сучасного європейського досвіду реформування освіти та підготовки професіоналів високого класу може прислужитися у дослідженні проблеми педагогічного супроводу, підготовки вчителя у процесі післядипломної педагогічної освіти впродовж життя.

2. Освіта впродовж усього життя покликана забезпечувати гармонізацію потреб людини та всебічну самореалізацію особистості у процесі професійної педагогічної діяльності.

3. Завданнями післядипломної педагогічної освіти в Україні є:

- зміна якості освіти;
- перегляд змісту професійної педагогічної освіти;
- подолання проблеми узгодженості універсальних і професійних знань.

Література

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. – К.: Твім інтер, 2003. – 391с.
2. Бібік Н. М. Пріоритети розвитку післядипломної педагогічної освіти// Педагогічна газета. – 2001. – № 1(79) . – С.2.
3. Єльнікова Г. В. Система управління загальною середньою освітою в Україні// Управління освітою. – 2003. – № 15–16 (63–64). – С.4–7.
4. Иванов В. Н. Социальные технологии в современном мире. – М.: Славян. диалог, 1996. – 335с.
5. Кравченко Л. М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя. Дис. канд. пед. наук. 13.00.04/ Ін–т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1996. – 224с.
6. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти. Монографія. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 420с.
7. www.ime.edu.ua/default.htm.

Кушакова І.В.

– старший викладач Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.13

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена питанням професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, у якій однією з основних складових є готовність до формування в учнів інтересів у сфері природознавства. Автор висвітлює стан проблеми в науковій літературі, теоретичні основи та особливості професійної підготовки майбутніх учителів. Основне завдання, яке ставить автор статті, полягає у з'ясуванні сутності поняття означеної готовності та виявлення її компонентів і показників, що може служити основою для створення сучасної моделі підготовки спеціалістів до даного виду діяльності.

Ключові слова: професійна готовність вчителя, структура готовності вчителя до формування інтересів учнів, пізнавальний інтерес, формування інтересу до природознавства.

Стаття посвячена проблемі професійної підготовки учителів початкових класів, однією з основних складових якої є готовність до формування інтересів учнів у сфері природознавства. Автор висвітлює стан проблеми в педагогічній науці та практиці навчальних закладів, теоретичні основи та особливості професійної підготовки майбутніх учителів.

Автор визначає поняття «готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування інтересів учнів у сфері природознавства», розкриває структуру такої готовності та її компоненти.

Ключевые слова: профессиональная готовность учителя, структура готовности учителя к формированию интересов учеников, познавательный интерес, формирование интереса к природоведению.

This article is devoted to problem of the professional readiness of future teachers for forming the cognitive interest of junior pupils to nature study. The state of a problem in the theory and practice of the educational establishments, theoretical fundamentals and peculiarities of the professional preparation of future teachers, were discovered. The author determines the notion of "the future teacher' readiness for forming the cognitive interest of junior pupils to nature study", discovers the structure of this readiness and its elements.

Key words: the professional readiness of future teachers, the structure of the readiness for forming the interest of junior pupils, the cognitive interest.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними питаннями. Перехід до нової системи суспільних відносин, реформування сучасної системи освіти, зумовлені ним зміни в навчально-виховному процесі, використання новітніх технологій і методів навчання ставлять нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, посилюють вимоги до професійної компетенції фахівців.

Сучасний стан підготовки вчителів не завжди і не в усьому забезпечує належний рівень готовності майбутніх спеціалістів до ефективної професійної діяльності.

Молодий вчитель початкових класів, що приходить до школи відразу після педвузу, стикається з цілою низкою проблем. Не найменшою серед них є проблема формування інтересів учнів у сфері природознавства, оскільки останні дослідження вказують на досить низький рівень такого інтересу у великого відсотку учнів. Саме тому вченими ведеться інтенсивний пошук засобів, методів і форм організації навчального процесу в педагогічних вузах, які б дозволили отримати фахівців з належним рівнем готовності до вирішення цих проблем, у тому числі і до формування інтересів учнів у сфері природознавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття. Підготовка вчителя завжди була в центрі уваги як вчених, так і практичних працівників освіти. Загальні питання підготовки педагогічних кадрів висвітлено в роботах О.Абдулліної, Б.Андрієвського, В.Бондаря, І.Зязюна, В.Майборода, О.Мороза, О.Кучерявого, В.Сластьоніна, С.Сисоєвої, В.Прокопчука,

М.Дяченка, Л.Кандибовича, В.Семиченко, Л.Кондрашової, Ю.Мальваного, О.Павлютенкова, Ю.Бабанського, З.Курлянд, О.Киричука, С.Гончаренка, Т.Сущенко, К.Дурай–Новакової, В.Лозової та ін.

Психолого–педагогічні аспекти проблеми, що розглядається, знайшли відображення в роботах Н.Кузьміної, О.Щербакова, І.Беха.

Питання формування, розвитку і активізації пізнавальних інтересів учнів цікавили і продовжують цікавити багатьох авторів: І.Лернера, Л.Арістову, Л.Занкова, Н.Морозову, В.Онищука, І.Харламова, Т.Шамову, Г.Щукіну, Б.Коротяєва, В.Майбороду, В.Сухомлинського, С.Гончаренка та ін.

З дисертаційних досліджень останніх років, що торкаються даних проблем, слід назвати праці З.Друзь, І.Вікторенко, І.Левіної, Л.Лохвицької, Л.Хаткової, Н.Бойко, Л.Коржової, Т.Гладюк, Т.Нінової, О.Мельник, Л.Сидорчук, В.Єрмеєва, В.Борисова, В.Волкової, С.Чиж.

Як бачимо, проблема підготовки педагога достатньо широко представлена у психолого–педагогічних дослідженнях. Однак роботи останніх років майже не торкаються питання підготовки майбутніх учителів до формування в учнів початкових класів пізнавальних інтересів, зокрема інтересів у сфері природознавства. Разом з тим, від готовності вчителя впливати на становлення природознавчих інтересів учнів, врахування ними в своїй діяльності досягнень сучасної педагогічної науки в цій галузі залежить якість знань учнів з природознавства, уважне ставлення дітей до об'єктів і процесів природи, правильне розуміння її закономірностей і, як наслідок, зменшення гостроти суперечностей у взаємовідносинах людини і природи. Тому особливої уваги заслуговує виявлення умов успішної підготовки студентів до формування природознавчих інтересів школярів, визначення напрямків такої роботи для викладачів вузу.

Формулювання цілей (постановка завдання). Першочергово ми поставили завдання з'ясувати, в чому полягає суть поняття “готовність учителя до формування в учнів початкових класів інтересів у сфері природознавства”, виявити компоненти та показники такої готовності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Незважаючи на велику кількість робіт психологів, педагогів, фізіологів з проблеми готовності до діяльності, єдиного визначення цього поняття не існує.

Вчені розглядають готовність як установку (Д.Узнадзе), особливий психічний стан (А.Ухтомський, М.Левітов), наявність здібностей (С.Рубінштейн, Б.Ананьєв), якість, властивість особистості (В.Бондар, К.Платонов), складне особистісне утворення (Л.Кондрашова, В.Семиченко, А.Линенко).

М.Дяченко і Л.Кандибович вважають готовність психологічною передумовою ефективності діяльності, називають її “цілеспрямованим вираженням особистості, яке включає її переконання, погляди, взаємовідносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, налаштованість на певну поведінку” [1, 4].

Попри наявність такої різноманітності підходів до трактування поняття “готовність”, дослідники сходяться в тому, що готовність до професійної діяльності є цілісним утворенням, яке має складну структуру [1,2,3,4].

М.Дяченко і Л.Кандибович у структурі готовності виділяють такі компоненти:

- 1) позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії;
- 2) адекватні вимогам діяльності, професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивації;
- 3) необхідні знання, навички, вміння;
- 4) стійкі професійно–важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [1, 20].

Проявами готовності вчені вважають професійну спрямованість особистості, позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень володіння педагогічними знаннями, вміннями й навичками, самостійність у розв'язанні педагогічних завдань, моральні риси особистості, прагнення до розвитку професійно важливих якостей.

У роботах багатьох дослідників відображено наявність взаємозв'язків між діяльністю молодих учителів, процесом їхньої підготовки та станом готовності до педагогічної діяльності: підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, а готовність є

результатом і показником якості підготовки, що перевіряється у практичній діяльності вчителя. Діяльність виступає метою підготовки, але водночас виконує функції її регулювання і корекції.

М.Дяченко та Л.Кандибович відзначають, що готовність проявляється і формується в процесі діяльності та входить до неї складовою частиною. Особливості діяльності визначаються змістом її цілей, предметом, на який вона спрямовується, засобами, за допомогою яких вона здійснюється, результатами.

Учені вважають, що аналізуючи діяльність людини, слід розрізняти характеристику людини в діяльності та характеристику самої діяльності, що здійснює людина. У першій виявляються індивідуально–психологічні особливості людини, тобто здатність до діяльності, а в другій – уміння та навички певного роду діяльності [1, 103].

На нашу думку, під час навчання майбутнього вчителя у педвузі неможливо надати вичерпний обсяг знань і вмінь, необхідних для формування в учнів початкових класів інтересів у сфері природознавства. Завдання полягає в тому, щоб визначити необхідний мінімум змісту підготовки, який забезпечить успішне виконання цієї функції в майбутній практичній діяльності сьогоденного студента. Вирішити це завдання можливо шляхом створення структурної моделі готовності майбутнього педагога до формування інтересів учнів у сфері природознавства.

Останнім часом у педагогічній науці все більше укріплюється думка про те, що метою підготовки майбутнього учителя є формування його професійного потенціалу. І.Підласий та С.Трипольська стверджують: визначальною характеристикою педагога є саме його професійний потенціал (від лат. *potencia* – узагальнена здатність, можливість, сила), тобто спроможність педагога професійно бачити, розуміти, ставити і вирішувати навчально–виховні проблеми. За їхнім формулюванням, професійний потенціал педагога (ППП) – це сукупність ув'язаних у систему природних та набутих якостей, що визначають його спроможність виконувати свої професійні обов'язки на заданому рівні; це спроектована на мету здатність її реалізувати [3, 5].

Відображенням структури професійного потенціалу є професіограма (за виразом І.Підласого та С.Трипольської – потенціограма), тобто модель спеціаліста, створення якої унаочнює мету процесу підготовки спеціаліста і надає критерії для оцінки якості його підготовки. За словами В.Сластьоніна [4], професіограма є заміною уявлення викладача і студента про випускника. Вона являє собою систему вимог до спеціаліста, яка матеріалізується в його професійній діяльності.

Проведений нами аналіз педагогічних досліджень з проблеми професійної підготовки педагогів дозволив виділити в структурі готовності майбутніх учителів до формування інтересів учнів початкових класів у сфері природознавства такі компоненти: емоційно–мотиваційний, морально–вольовий, змістовий, практичний, рефлексивний.

На наш погляд, емоційно–мотиваційний компонент є центральною ланкою у взаємозв'язку всіх компонентів готовності майбутнього вчителя до формування природознавчих інтересів учнів; він утворює основу для реалізації інших компонентів.

Доведено, що ефективність навчання і трудової діяльності людини залежать від її мотивів, які можуть мати соціальний та особистісний характер. Ученими доведено, що успішність засвоєння знань і вмінь залежить від рівня особистісної мотивації: чим вищий рівень мотивів, тим ефективніше оволодіння професійними знаннями та вміннями.

Морально–вольовий компонент характеризується сформованістю особистих світоглядних рис студента щодо ролі людини в збереженні природи і ролі вчителя у формуванні відповідного ставлення учня до екологічних проблем.

Змістовий компонент передбачає обізнаність майбутнього вчителя у питаннях формування в учнів початкових класів інтересів у сфері природознавства: розуміння суті і значення інтересу до природознавства, його психологічної структури, динаміки й рівнів розвитку, етапів формування, показників, факторів впливу, методів і прийомів стимулювання.

Практичний компонент – це необхідний обсяг педагогічних вмінь; він характеризується наявністю у вчителя вмінь, необхідних для розвитку інтересів школярів до природознавства: вміння організації такої роботи, вміння використовувати різні форми і методи навчання природознавству для формування інтересів учнів до даного предмету, вміння аналізувати і здійснювати корекцію своєї роботи.

Рефлексивний компонент передбачає наявність умінь оцінювання, самовдосконалення і здатність до самостійного визначення шляхів формування інтересів школярів у сфері природознавства. Рефлексивний компонент є вираженням здатності студента до самопостереження, самооцінювання своєї діяльності як головної передумови реалізації зворотного зв'язку (володіння методикою самоаналізу, адекватною "Я"-концепцією, критичністю мислення тощо).

У нашому дослідженні ми виходили з того, що виділені компоненти (емоційно-мотиваційний, морально-вольовий, змістовий, практичний, рефлексивний) тісно пов'язані між собою і формуються в нерозривній єдності.

Спираючись на дослідження вищезгадуваних авторів процес підготовки до практичної діяльності можна визначити як систему послідовних та цілеспрямованих змін у мотиваційній, вольовій та професійній сферах особистості. Звідси визначення готовності студентів до формування в учнів інтересів у сфері природознавства трактується нами як інтегральне особистісне новоутворення, яке включає систему філософських, психолого-педагогічних, спеціальних наукових, методичних знань, умінь і навичок з організації означеного виду діяльності та виникає в результаті певного досвіду і ґрунтується на формуванні позитивного ставлення, усвідомленні мотивів і потреб у даній діяльності та проявляється у конкретних діях.

Кожному з компонентів професійної готовності майбутнього вчителя до формування в учнів початкових класів інтересів у сфері природознавства відповідає визначена нами сукупність показників, якою даний компонент характеризується.

На нашу думку, емоційно-мотиваційний компонент відзначається такими елементами:

1) здатністю до емоційного переживання рівня власної готовності забезпечувати спрямованість особистості молодшого школяра на цінності природи, усвідомлення їх в ролі особистісно і соціально значущих;

2) установкою на самоформування готовності до забезпечення розвитку природознавчих інтересів учнів;

3) усвідомленістю теорії і технології формування пізнавальних інтересів учнів на рівні особистісних цінностей;

4) сформованістю мотивів активної самопідготовки до організації дидактично-методичної системи формування пізнавальних інтересів молодших школярів у природознавчому аспекті.

Показниками морально-вольового компонента є:

1) відповідальність за рівень розвитку пізнавальних інтересів учнів у природничій сфері;

2) віра в свою здатність сформувати у дітей стійкий пізнавальний інтерес до природи;

3) чесність і правдивість у висвітленні проблем збереження природи;

4) впевненість в ефективності системи пізнавальних завдань, дидактичних ігор, ситуацій аперцепції та успіху як засобів формування самоцінного ставлення дітей до природи;

5) рішучість в оцінці власної готовності до означеної діяльності;

6) цілеспрямованість власних дій щодо проектування, організації, стимулювання і контролю процесу формування пізнавальних інтересів молодших школярів.

Змістовий компонент включає засвоєні на рівні особистісних цінностей знання про:

1) суть і значення інтересу до природознавства;

2) його психологічну структуру, динаміку й рівні розвитку;

3) етапи формування інтересу, його показники;

4) фактори впливу на інтерес до природознавства, методи і прийоми його стимулювання.

Практичний компонент характеризується уміннями:

1) здійснювати діагностику пізнавальних інтересів учнів;

2) забезпечувати самомотивоване особистісне ставлення дітей до процесу і результату пізнання природи;

3) створювати умови для формування у дітей стійких інтересів до природознавства;

4) забезпечувати глибину і дієвість пізнавальної спрямованості дітей молодшого шкільного віку;

5) здійснювати дидактично–методичну реалізацію прямого впливу на формування інтересів учнів;

6) розкривати і реалізовувати можливості змісту предметів базового і шкільного компонентів для формування пізнавальних інтересів молодших школярів у сфері природознавства.

Показниками рефлексивного компоненту є:

1) уміння усвідомлювати рівень сформованості у себе якостей, необхідних для формування пізнавальних інтересів молодших школярів у сфері природознавства ;

2) здатність до самоаналізу ступеня сформованості знань теорії і технології формування пізнавальних інтересів учнів початкових класів;

3) здатність до усвідомлення рівня сформованості умінь організувати процес формування у дітей різнобічних інтересів до природи;

4) уміння адекватно самооцінювати свої прагнення і професійні плани, пов'язані з дидактично–методичною реалізацією засобів впливу на пізнавальні інтереси молодших школярів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, нами окреслений цілий комплекс якостей, які повинен мати сучасний педагог для виконання функції формування інтересів учнів у сфері природознавства. Він слугуватиме основою для створення сучасної моделі підготовки спеціалістів до даного виду діяльності, що є метою наших подальших розвідок.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

2. Кузьмина Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. – Л.: Знание, 1970. – С. 47–61.

3. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа. – 1998. – №1. – С.3–8.

4. Слостенін В. А., Мищенко А. И. Профессионально–педагогическая подготовка современного учителя // Сов. педагогика. – 1991. – №10. – С. 79–84.

5. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / За ред. А. І. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.

Лу Шаньшань

– аспірант Харківського національного педагогічного університета
імені Г. С. Сковороди

УДК: [378.147 : 371.13](510)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КНР

Безумовно цікавим і корисним для сучасної системи освіти України може стати досвід, набутий китайськими вченими–педагогами та вчителями–практиками за багатотисячолітню історію розвитку освіти в Китаї. Разом з тим, проблема підготовки вчителів початкової школи в КНР не стала досі предметом цілісного дослідження ані китайських, ані російських, ані українських вчених. Методологічною основою підготовки вчительських кадрів у КНР є вчення Маркса–Леніна–Мао Цзедуна, нормативну базу становлять закони КНР «Про освіту», «Про обов'язкову освіту», «Про вчителя». Високий соціальний статус і престиж професії вчителя зумовлюють високі вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. Теоретичний і практичний інтерес для українських учених становить практико–орієнтована методика професійної освіти майбутніх учителів початкових класів у КНР.

Ключові слова: *Китай, система освіти.*

Высокий социальный статус и престиж профессии учителя обуславливают высокие требования к профессиональной подготовке педагогических кадров в современном Китае.

Теоретический и практический интерес для украинских учёных представляет практико–ориентированная методика профессионального образования будущих учителей начальных классов в КНР.

Ключевые слова: *Китай, профессиональная подготовка учителей начальной школы.*

The high requirements to professional training the pedagogical staff in modern China are caused high social status and prestige of the teacher profession. The practical focused technique of professional training of the future primary teachers in the China is a subject of theoretical and practical interest for the Ukrainian scientists.

Keywords: *China, professional training of the future primary teachers*

Постановка проблеми. Процессы глобализации и демократизации образования – это реальность XXI в. В этих условиях системы образования практически всех стран мира сталкиваются с одними и теми же «глобальными вызовами» и стремятся осуществить модернизацию национальных образовательных систем в общих направлениях. Сближение национальных образовательных систем выдвигает на первый план проблемы выявления глобальных закономерностей и тенденций развития образования и учета их специфических проявлений в разных странах и культурах; выявления, изучения, обобщения и распространения прогрессивного опыта решения насущных вопросов, накопленного в истории становления и развития национальных образовательных систем; осуществления прогностических функций.

Безусловно интересным и полезным для современной системы образования Украины может стать опыт, накопленный китайскими учеными–педагогами и учителями–практиками за многотысячелетнюю историю развития образования в Китае. В то же время, наследие украинской педагогической мысли прошлого и современные достижения могут стать катализаторами модернизационных процессов для китайских коллег.

Анализ состояния проблемы. Началом исследований Китая украинскими учеными можно считать книгу Ю. Тимковского «Путешествие в Китай через Монголию 1820 и 1821 гг.», записки И. Коростовца и дневники врача И. Войцеховского, которые долгое время жили и работали в Китае. В начале XX века в Харбине действовал «Украинский клуб», не только помогавший украинцам, которые в связи с политическими событиями в России оказались на территории Китая, но и проводивший и субсидировавший исследования в области китайского языка, быта, воспитания, судопроизводства и т.д. Официальным печатным органом «Украинского клуба» (позднее обществ «Сечь» и «Просвещение») был еженедельник «Украинская жизнь». Но львиная доля информации о Китае приходила в Украину через Россию.

В публикациях советского периода отдельные вопросы, связанные с функционированием системы образования в Китае, освещались в сборнике статей «Школа и просвещение в Народном Китае», книгах В. Овчинникова, статьях Е. Коновалова и Е. Селиванова, на страницах журналов «Педагогика», «Проблемы Дальнего Востока», «Это – КНР» и др.

На рубеже XX–XXI веков интерес к социально–политической, социально–экономической, культурной жизни Китая значительно активизировался. Но, как и прежде, сегодня украинский читатель может познакомиться с вопросами истории и современной жизни Китая преимущественно в работах российских учёных. Так, история развития образования и педагогической мысли Китая освещается в работах Н. Боровской, А. Джуриного, В. Жарова и др. Опыт Китая в реформировании систем общего и высшего образования на пороге III тысячелетия находится в центре внимания В. Клепикова, О. Машкиной, И. Смирнова, П. Рысаковой, Т. Шаренковой и др. Становление и современное состояние системы профессионального педагогического образования в Китае изучает М. Боенко.

К сожалению, вклад современных украинских учёных в исследование культурного, в том числе педагогического наследия Китая достаточно скромнен. Так, из серьёзных работ последних лет можем назвать лишь «Очерк по истории украинского китаеведения. XVIII – первая половина XX в.» В. Киктенко [7], кандидатскую диссертацию Л. Калашник «Педагогические основы семейного воспитания в китайской семье» [3], монографии О. Михайличенко «Образование и воспитание в Японии и Китае» [8], О. Михайличенко и О. Шрестха «Система образования в современном Китае» [9].

Проведений нами аналіз показав, що в останні роки суттєво активізувалось проведення досліджень китайськими ученими під керівництвом російських і українських спеціалістів. Це роботи по міжкультурним зв'язам китайської науки (Ши Шу і др.), традиційній культурі Китаю (Ма Яньлі, Цуй Хун Ень і др.). Сучасну соціально-економічну життя китайського суспільства досліджують Цзинь Хэ, Ши Цюань. Ян Пувай; соціально-культурну ситуацію в КНР – Цуй Хунхай, Цюй Женьця, Чжан Хэфэн, Чэнь Юаньмін і др.

Історическим аспектам розвитку освіти в Китаї присвячені роботи Ло Юн, Лю Сяофань, Фан Сяодун, Чжан Ланьсинь і др., в тому числі, історії вищої освіти – Хэ Сяоган. Сучасні реформи загальної освіти вивчають Гуй Цюань, Инь Хунчжу, Ли Цюньюй, Линь Ю-Сю, Ло Сяося, Лю Сяоянь, Лю Хуэйин, Лю Цуньин, Лю Юн, Лю Ямін, Су Сяохуань, Фу Сяо Ся, Цао Ян, Цзян Цюнь і др. Зміст і шляхи реформування вищої освіти в Китаї, етнопсихологічні особливості роботи з китайськими студентами аналізують Ван Цыпу, Вэй Син, Линь Яцян, Люй Янь, Лян Лян, Си Хуавэй, Чжан Цыли, Чжэн Чжилян, Юй Аньдун, Ян Бинь і др. Розвитку і гуманістическої спрямованості модернізації вищої педагогічної освіти в Китаї присвячені роботи Ду Яньян, Ли Яньхуэй, Мэй Ханьчэн і др.

В той же час, аналіз існуючих публікацій і дисертаційних робіт показує, що проблема професійної підготовки вчителів початкової школи в КНР не стала ще предметом цілісного історико- або порівняльно-педагогічного дослідження.

Ціль нашої статті – окреслити методологічні і методичні основи підготовки вчителів початкової школи в Китайській Народній Республіці в початку ХХІ століття.

Ізложення основних матеріалів. В наші часи ключовим лозунгом, що визначає основне напрoдження реформування системи освіти Китайської Народної Республіки, стало історическе висловлювання Дэн Сяопина: «Освіта повинна служити цілям модернізації, бути відкритим зовнішньому світу і зверненим в майбутнє».

Методологічною основою організації освіти і конструювання її змісту на всіх рівнях і сьогодні залишається вчення Маркса-Леніна-Мао Цзэдун. Разом з тим, тезис про «особистість, всебічно розвинуту в моральному, розумовому і фізическому відношенні» був розширений і поглищений. В результаті з'явилась нова формулювання цілі освітнього процесу – «всебічне розв'язання особистості в моральному, розумовому, фізическому і естетическому відношенні, а також трудовому (виробническому) відношенні».

За роки соціалістическої модернізації Китаю (після 1976 р.) була проведена велика робота в області створення сучасної законодавчо-нормативної бази організації і функціонування системи освіти. Так, прийняті, опубліковані і введені в дію: Закон про обов'язкову освіту (1986) [2], Закон про вчителя (1993), Закон про освіту в КНР (1997) [1], Закон про професійну освіту (1996).

Процеси модернізації освіти вивели на перший план проблему підготовки вчительських кадрів, призначених реалізувати на практиці історическі ідеї модернізації школи і всього суспільства.

За роки соціалістическої модернізації значительні успіхи були досягнуті в зміцненні вчительського контингенту: покращилось якість підготовки вчителів в політическому і професійному аспектах, покращились умови їх праці і життя, професія вчителя стала шанованою, зріс престиж і соціальний статус вчителя, як того і вимагає зростаюча роль освіти.

Показальним документом, що демонструє, з однієї сторони, високе призначення вчителя, з другої – уважливе ставлення до якості його професійної підготовки, є програма по педагогіческій практиці майбутніх вчителів початкової школи. Програмою передбачено, що в часи практики практикант не тільки повинен познайомитись з реальним станом справ в сучасній початковій освіті, але і пережити почуття гордості за належність до вчительства і відповідальності за власний професійний рівень, виховати в собі професійно важливі моральні якості, утвердитись в професійному самоопределенні, пізнати красу вчительського праці.

Одним из аспектов содержания педагогической практики будущих учителей начальной школы является ознакомление с научно-методическим обеспечением учебного процесса: учебными планами, программами учебных дисциплин, учебниками, методическими пособиями и т. д. Очерченное в учебном плане и программах содержание начального образования конкретизируется в учебниках, пособиях, дидактических материалах, составляющих учебно-методические комплексы учебных дисциплин.

Рассмотрим для примера учебно-методический комплекс курса китайского языка для 4 класса (I семестр) [6]. Комплекс составляют: учебник, книга для учащегося (книга для дополнительного чтения), книга для учителя, пособие для учащегося по развитию устной речи.

Современный китайский учебник для начальной школы обеспечивает информационную, мотивационную и познавательную функции учения. Учебник имеет чёткую структуру, опорные слова, выводы, схемы и т. п. выделяются шрифтом и цветом. Учебник содержит множество цветных реалистических иллюстраций, облегчающих восприятие и понимание информации, а также активизирующих познавательный интерес учащихся.

Основную часть учебника составляют тексты для чтения, сопровождаемые разнообразными заданиями.

Открывается учебник текстом о площади Тяньаньмэнь в Пекине (текст №1).

Текст №2 – фрагмент истории Китая, рассказ об Опиумной войне.

Текст №3 рассказывает об известном китайском художнике и его творчестве.

Дидактическая функция текста №4 – самостоятельное ознакомительное чтение. Учащиеся могут об этом узнать по условному обозначению – треугольнику, сопровождающему текст.

Текст №5 – современные стихи об учителе, которые учащимся нужно уметь выразительно читать.

Текст №6 рассказывает об известном китайском писателе и поэте прошлого. С его творчеством школьники будут знакомиться в средних классах. Сейчас для четвероклассников в учебнике представлен только небольшой фрагмент стихотворения, который нужно выучить и уметь декламировать.

Текст №7 – сказка об истории Китая. Её название – известная пословица.

Текст №8 снова предназначен для самостоятельного изучения. Это – притча о слепом человеке, дарившем свет другим людям. Текст сопровождается инструкцией по изготовлению игрушки из бумаги.

Текст №9 рассказывает о природе Китая.

Текст №10 называется «Желание птицы». В нём идёт речь о важности леса для жизни птиц, зверей и человека.

Текст №11 – образец старинной китайской пейзажной лирики.

Текст №12 носит познавательный характер и рассказывает о природе и сельском хозяйстве Голландии.

Текст №13 – воспитательный. На примерах жизни писателя и учёного-биолога он повествует о важности прилежания в учёбе.

Текст №14 своеобразно продолжает линию, начатую предыдущим текстом, и рассказывает об известном английском химике.

Текст №15 напоминает детям о правилах поведения при дорожных происшествиях.

Текст №16 несёт дидактическую нагрузку. Он учит детей работать с книгой: составлять план, выделять главную мысль и т. д.

Текст №17 снова воспитательной направленности. На этот раз – эстетической, так как описывает наблюдение за распускающимися цветками миндаля.

Текст №18 – «Зоопарк ночью» – продолжает тему природы и рассказывает о том, как спят разные звери.

Текст №19 – образец античной мифологии – миф о Прометее, похитившем у богов огонь и подарившем его людям.

Текст №20 предназначен для самостоятельного чтения и на примере самолёта, планёра, радара показывает, чему люди научились у животных.

Текст №21 – письмо М. Горького к сыну. Главная его идея: «Отдать лучше, чем получить».

Текст №22 рассказывает о колодце.

Текст №23 – завещание Дэн Сяопина, в котором он даёт распоряжение развеять его прах над морем.

Текст №24 представляет собой перепечатку газетной заметки и предназначен для самостоятельного чтения. В заметке речь идёт о юноше, которому необходима пересадка костного мозга. Донора смогли найти лишь на Тайване.

Текст №25 – стихи Мао Цзэдуна о цветущем миндале.

Текст №26 – напутствие директора школы детям о необходимости беречь и укреплять здоровье, прилежно учиться, настойчиво трудиться, заботиться о чистоте нравственности.

Текст №27 снова говорит об учителе. На этот раз – в форме сказки.

Текст №28 – притча о треснувшем кувшине.

Текст №29 – рассказ о зиме, изменениях в природе зимой, зимних детских развлечениях.

Текст №30 – традиционные новогодние пожелания.

С методической точки зрения представляет интерес даже оформление учебника. Мы уже упоминали о том, что тексты, предназначенные для самостоятельного ознакомительного чтения, помечены условным знаком – треугольником. Кроме этого страницы, на которых размещены тексты для самостоятельного ознакомления, имеют зелёный фон. Страницы с изложением контрольных заданий – красный фон. Это значительно облегчает детям задачу ориентирования в книге, поиска нужной страницы.

Особого внимания заслуживает книга для учителя по китайскому языку [5]. Структурно она повторяет структуру учебника. Кроме того по каждому тексту приведены:

I. Требования к знаниям и умениям, которые должны получить дети, работая с конкретным текстом. Например:

1. правильно читать текст, декламировать отдельные фрагменты и т.п.;

2. уметь писать иероглифы, некоторые – только знать (написание будет изучаться позже), понимать наиболее часто используемые иероглифы;

3. понять текст, уметь ответить на вопросы и т.д.

II. Пояснения к учебнику. Здесь даются рекомендации к структурированию учебного материала, рекомендации по использованию наглядности и т.п.

III. Предложения по организации обучения.

Также в книге для учителя содержатся дополнительные и справочные материалы, касающиеся содержания изучаемого текста.

Например, по тексту №1 о площади Тяньаньмэнь в Пекине приводятся такие сведения:

1. Статистические данные о самой площади.

Её длина 880 м, ширина – 500 м, площадь 440000 м². Одновременно на площади Тяньаньмэнь в Пекине могут находиться 1000000 человек.

На площади Тяньаньмэнь в Пекине построен Зал заседаний высотой 46 м. Его длина 336 м, ширина 206 м. Рассчитан зал на 10000 зрительских мест. В здании есть кафе на 5000 посадочных мест.

На площади Тяньаньмэнь в Пекине также находятся Мавзолей Мао Цзэдуна, открытый в сентябре 1977 г., Исторический музей, Императорский дворец Гугун (обойти который можно только за два дня), памятник народным героям.

2. Важнейшие исторические события, имеющие отношение к площади:

1919 г., май – бегство императора;

1935 – отпор японским интервентам в войне за освобождение Китая;

1 октября 1949 – образование Китайской Народной республики.

3. Объяснение трудных слов.

Проанализируем книгу для учащегося, являющуюся своеобразным дополнением к рассмотренному нами ранее учебнику китайского языка [4].

Открывается книга напутствием детям, гласящим: «Изучаем язык для того, чтобы читать хорошие книги». Далее следуют инструкции: как читать тексты, как с ними работать.

Определённый педагогический интерес представляют разнообразные задания для самостоятельной работы учащихся. Приведём примеры таких заданий.

К тексту №1 (о площади Тяньаньмэнь в Пекине) предлагаются рекомендации по словарной работе (знакомству с новыми словами); чтение без комментариев (после первого урока по тексту); объяснение содержания текста (после второго урока по тексту); задания по написанию иероглифов; вопросы к тексту. Детям предлагается также нарисовать план площади Тяньаньмэнь, назвать расположенные на ней здания и строения.

Среди заданий к тексту №1: выписать и выучить фразы; вставить в фрагмент текста пропущенные слова; составить текст по опорным словам.

Обращает на себя внимание разнообразие практических заданий, предлагаемых учащимся. Перечислим наиболее интересные, на наш взгляд, из них.

Записать иероглифы по приведенной транскрипции.

Из приведенных трактовок значения иероглифа выбрать правильное.

Составить и записать словосочетания с различными значениями одного и того же иероглифа.

Написать транскрипцию иероглифа.

Пересказать сообщение СМИ, вызвавшее интерес.

По объяснению определить пословицу (к тексту №7).

Рассказать о значении леса для жизни (к тексту №10).

Определить, какое озеро описано в тексте. Рассказать о нём (к тексту №10).

Описать любой научный эксперимент (к тексту №14).

Написать сочинение о любимом растении (к текстам №№17, 25).

Рассказать, как спят разные животные (к тексту №18).

№18). Написать сочинение на материале наблюдений за тем, как едят животные (к тексту

№20).

Представить друга своим родителям (к тексту №24).

Инсценировать сказку об учителе и ученике (к тексту №27).

Объяснить происхождение географических названий (к текстам №№9, 29).

Прочитать начало басни «Ворона и лисица» и составить устный рассказ по картинке (иллюстрации) со своим завершением истории.

Кроме заданий дидактического и тренировочного характера учащиеся найдут в книге много полезных для себя сведений. Например:

Правила гигиены зрения.

Правила этикета при знакомстве.

Правила ведения телефонных переговоров.

Рекомендации по написанию и отправке электронных писем, факсовых сообщений и т. п.

Рекомендации по поискам нужных слов в словаре.

Правила каллиграфического письма (техника работы кистью).

Книга для дополнительного чтения содержит также словарь новых слов (иероглифов), изученных за семестр. Так, в анализируемой книге такой словарь содержит 319 иероглифов, 199 из которых учащиеся к концу семестра должны уметь писать.

Перспективы дальнейших исследований связаны с вопросами содержания, форм и методов, научно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в КНР.

Литература

1. Закон КНР «Об образовании». – Пекин, 1997.
2. Закон КНР «Об обязательном образовании» – Пекин, 1986.
3. Калашник Л. С. Педагогічні засади родинного виховання в китайській сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Калашник Любов Сергіївна. – Харків, 2005. – 219 с.
4. Китайский язык. 4 класс : Книга для учащихся. – Пекин, 2004. – 224 с.
5. Китайский язык. 4 класс : Книга для учителя. – Пекин, 2004. – 136 с.
6. Китайский язык : Учебник для 4 класса. – Пекин, 2004. – 248 с.

7. Кіктенко В. О. Нарис з історії українського китаєзнавства. XVIII – перша половина XX ст.: Дослідж., матеріали, док. / Кіктенко Віктор Олександрович ; Нац. акад. наук України, Ін-т сходознавства ім. А. Кримського. – Київ : Ін-т сходознавства НАН України, 2002. – 194 с.

8. Михайліченко О. В. Освіта і виховання в Японії та Китаї: Іст.-теорет. Аспект / О. В. Михайліченко. – Суми: Наука, 1997. – 121 с.

9. Михайліченко О. В. Система освіти у сучасному Китаї / О. В. Михайліченко, О. О. Шрестха. – К.: Київський держ. лінгвістичний ун-т; Інститут Схід–Захід, 1996. – 66 с.

Мішедченко В.В.

*– кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського державного педагогічного університету
імені Олександра Довженка*

УДК 378

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МЕТОДИКА МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»

У статті розглядається проблема методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики. Підкреслюється, що методика музичного виховання є інтегруючим курсом, який об'єднує фахові знання й ґрунтується на них.

Ключові слова: *методична підготовка, методика музичного виховання, педагогічна діяльність.*

В статье рассматривается проблема методической подготовки будущих учителей начальных классов и музыки. Подчеркивается, что методика музыкального воспитания есть интегрирующим курсом, который объединяет профессиональные знания и базируется на них.

Ключевые слова: *методическая подготовка, методика музыкального воспитания, педагогическая деятельность.*

In the article it's discerned the problem of the systematic training of the elementary school and music. It is emphasized that the methodic of the musical education is the which unite the professional knowledge and is based on them.

Key words: *the systematic training, the methodic of the musical education, the pedagogical activity.*

Одним із аспектів сучасних динамічних перетворень в умовах незалежної України є піднесення рівня духовної культури людини, її творчого потенціалу. Важлива роль у цьому процесі належить педагогічним навчальним закладам, які формують особистість учителя. Вища педагогічна освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійної підготовки фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково-освітнього, соціально-культурного та економічного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного розвивати особистість учня.

Реалізація сучасних завдань музичного виховання підростаючого покоління залежить від рівня загальнокультурного й художнього розвитку вчителів музики. У даний час підготовку останніх, поряд з музичними факультетами здійснюють також педагогічні факультети, випускники яких мають забезпечувати навчання й виховання учнів молодших класів з усього циклу дисциплін і крім того – достатньо кваліфіковано проводити уроки музики.

У педагогічній літературі питання професійної підготовки майбутніх учителів музики, формування їхньої музичної культури, а також художніх і музично-естетичних потреб, здатності до оцінної діяльності, висвітлені в працях Е.Б.Абдулліна, Ю.Б.Алієва, Л.Г.Арчажнікової, Б.А.Бриліна, М.М.Букача, В.Г.Бутенка, В.І.Дряпкі, Д.Б.Кабалевського, Л.Г.Коваль, В.М.Крицького, О.М.Олексюк, Г.М.Падалки, Л.О.Рапацької, А.М.Растригіної, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницької, Л.О.Хлебникової, А.Б.Щербо, О.П.Щолокової та ін. Питанням музично-естетичної підготовки вчителів присвячені дослідження І.П.Гринчук,

Т.Ф.Рязанової, Т.В.Скорик, В.М.Смирєнського, Н.П.Тимошенко, О.І.Юдіної та інших. Однак проблема методичної підготовки вчителів початкових класів вивчена недостатньо.

Дослідження, присвячені питанням музично–естетичної підготовки учителів початкових класів (Яропуд З.П.), формування їх музичної культури (Гордійчук А.М.), професійно–педагогічного інтересу до музичної народної творчості (Чабан С.В.), художнього виховання майбутніх учителів початкових класів і музики (Нестеренко Г.П.), самоосвітньої діяльності студентів у вищих закладах педагогічної освіти (Барановська С.А.), методики виявлення рівнів музично–творчої активності студентів факультетів початкового навчання (Шевченко Г.І.), психолого–педагогічної підготовки майбутнього вчителя до організації музично–пізнавальної діяльності учнів початкової школи (Федорчук В.В.) не вичерпують усіх питань, які постають сьогодні перед вищою музично–педагогічною освітою.

Особливої уваги заслуговують проблеми методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. У вузах склалася традиція вузького розуміння методичної підготовки, коли всі її завдання перекладаються в основному на курс "Методика музичного виховання в школі". При всій важливості цієї дисципліни очевидно, що нею не можна розв'язати усі завдання фахової підготовки. Саме у встановленні взаємозв'язку всіх музичних предметів з "Методикою музичного виховання" бачиться можливість подальшого поглиблення професійно–педагогічної орієнтації майбутніх учителів початкових класів і музики [1,18].

Якщо подивитися на методичну підготовку ширше, то очевидно, що вона повинна бути відображена в усіх предметах навчального плану, і передусім у предметах психолого–педагогічного циклу. Саме такий підхід дозволяє забезпечити спрямованість навчального процесу на його кінцевий результат. Майбутній учитель музики повинен знати важливі проблеми музичної психології: формування музичного сприймання, розвиток музичних здібностей, особливості музично–пізнавальних процесів тощо.

Одна з гострих проблем полягає в тому, що всі ланки фахової підготовки майбутнього вчителя музики існують сьогодні як "автономні сфери", кожна з яких має свою мету й завдання. Спрямовуючим стрижнем для всіх дисциплін, безперечно повинна стати шкільна програма "Музика". Вивчення її теоретичного змісту, принципів і методів повинно посісти чільне місце в навчальних програмах.

Методична підготовка майбутнього вчителя музики тісно пов'язана з музично–теоретичною. Ці дисципліни повинні бути спрямовані не тільки на формування фундаментальних знань про основні закономірності музичного мистецтва, але й на засвоєння спеціальних знань і умінь, які необхідні вчителю в практичній діяльності, музикознавчих основ шкільної програми "Музика".

Як відомо, методика – це галузь педагогічної науки, яка вивчає теоретичні аспекти навчання якомусь предмету. Методика музичного виховання, як складова частина педагогічної науки, вивчає закономірності, принципи, методи, завдання, зміст, організацію й форми музично–виховної роботи з дітьми. Тому курс методики музичного виховання в школі посідає чільне місце в підготовці майбутніх учителів музики, є інтегруючою дисципліною. Він спрямований на підготовку педагога, який знає зміст і систему музичного навчання й виховання, володіє методикою роботи з дітьми, здатний знаходити доцільні педагогічні впливи при проведенні уроків музики, позакласних і факультативних занять.

Підкреслимо, що вузівський курс методики музичного виховання не зводиться до висвітлення якихось вузькопрактичних питань, викладу конкретних рекомендацій для вирішення певних завдань, хоч це й посідає в ньому істотне місце. Це є курс фахової інтерпретації психологічних, педагогічних і музичних знань. Головне його завдання – закласти теоретичні основи діяльності вчителя музики, необхідні йому для подальшої самоосвіти та вдосконалення педагогічної майстерності. В методиці ніби фокусуються всі спеціальні музичні, психолого–педагогічні знання й ставлення студентів, і на їх основі здійснюється багатогранна методична підготовка майбутнього вчителя.

Інтуїтивні уявлення студентів про те, якою має бути бесіда про музику для дітей, як аналізувати музичний твір, які знання потрібні, збагачуються уявленнями про зміст і структуру шкільних програм з музики, основні принципи й методи роботи з дітьми. Як показують спостереження, модель бесіди, аналізу музичного твору, яку підказують викладачі виконавських дисциплін, в основних рисах відповідає методичним вимогам, хоча й помітна

надмірна деталізація, розтягнутість бесід, перенасиченість термінами, датами, зайвим матеріалом тощо.

Становлення професійної майстерності в сфері музично–педагогічної діяльності передбачає здібність використовувати теоретичні положення в конкретних педагогічних ситуаціях. Моделювання ситуацій і розв'язання педагогічних завдань у процесі музично–педагогічної підготовки дозволяє майбутнім учителям усвідомити значення музично–педагогічної діяльності в художньому розвитку молодших школярів і формуванні професійної культури педагога.

На практичних заняттях з методики музичного виховання ми формували в студентів уміння передбачати результати своєї діяльності (педагогічне прогнозування). Вироблення цих умінь проходило в умовах моделювання уроку музики та його елементів. У процесі цієї роботи студенти одержували можливість випробувати розроблені ними методичні прийоми, підхід до характеристики музичних творів, плани проведення уроку, методичні схеми окремих його елементів.

Ефективною формою роботи була підготовка студентами методичних конспектів, які включали художньо–педагогічний аналіз твору, розкриття мети й завдань його використання на уроці, вступну бесіду або розповідь перед слуханням чи розучуванням даного твору на уроці. Конспект розроблявся з урахуванням змісту шкільних програм, виходячи з яких визначався клас, тема і тип уроку, методичні й музично–пізнавальні завдання щодо конкретного твору. Вступне слово розроблялося з використанням художньої або музикознавчої літератури.

Однією з активних форм навчання була педагогічна гра, в якій пропонувалися такі моделі: уроку музики в школі, бесіди про музику, лекції–концерту, розучування пісні, проведення музичної гри тощо.

Важливим чинником підготовки до майбутньої професійної діяльності є діалог між студентом–“учителем” і викладачем, що моделює різні ситуації уроку в школі. Відповіді студентів записувались на магнітофон, а при наступному прослухованні студенти могли почути випадки низького рівня культури й техніки мови. Це дозволяло коригувати неточності в постановці питань, правильності аналізу, сприяло формуванню мовних навичок спілкування. Така аудиторна робота найбільш сприятлива для набуття початкових професійних навичок, оскільки студенту–“вчителю” відома ця аудиторія, він орієнтується у стосунках, що існують між студентами групи, а тому не відчуває особливих затруднень у встановленні “зворотнього зв'язку”, почуває себе вільніше й невимушеніше.

Обсяг практичної підготовки визначався необхідністю відпрацювання елементів, які допомагають організувати урок як активну діалогову взаємодію вчителя з учнями: аналіз матеріалу уроку з точки зору дидактичних вимог, педагогічної позиції вчителя та інтересів і можливостей учнів; визначення мети діяльності вчителя на уроці, розробка його структури й емоційної драматургії, встановлення емоційного контакту з учнями, активне слухання відповідей учнів, самоконтроль учителем своєї поведінки в класі, психологічне настроювання на урок.

Студенти мали зрозуміти, що вчитель, орієнтований на взаємодію з учнями, не просто “любить музику” (як відзначали студенти, мотивуючи вибір професії), він любить і вмє слухати її разом зі своїми учнями, спираючись на особливості їхнього музичного сприймання, музичні смаки й уподобання. Вони вчилися визначати й мотивувати дії вчителя, які забезпечують його активне спілкування з учнями.

Конструювання студентами власних моделей педагогічної діяльності орієнтувалося на діалог з учнями. Ця домашня робота студентів носила самостійний, творчий характер і допомагала їм у практичному застосуванні набутих знань. Під час розробки первинних варіантів уроків на перших порах діяльність студентів спрямовувалась заданим алгоритмом, який вони засвоювали і використовували. Наприклад: виберіть форму й зміст свого привітання, звернення до учнів; продумайте свою поведінку в класі, невербальні засоби спілкування; продумайте техніку встановлення особистісного контакту з учнями: способи концентрації уваги учнів на вчителіві, активізації їх позитивних емоцій, створення атмосфери взаєморозуміння; візуалізуйте свій зовнішній вигляд і свою поведінку на уроці: уявіть вираз свого обличчя, жести; продумайте непередбачені планом ситуації на уроці та свої дії в них тощо.

Наступним етапом навчання була апробація на практичних заняттях самостійно розроблених студентами моделей діяльності вчителя на уроці музики з наступним аналізом і самоаналізом. У ході цієї роботи студенти вчилися публічно захищати власну модель організації взаємодії з учнями на уроці. При цьому вони вчилися вести спілкування, організовувати контактну взаємодію з аудиторією. У процесі самоаналізу виконавської майстерності студенти орієнтувалися на вияв власних почуттів, якими супроводжувалась їх діяльність.

На практичному заняття "програвався" урок, на якому в ролі вчителя виступав студент. Потім проводилось колективне обговорення й порівняльний аналіз розроблених студентами уроків. Створення подібних ситуацій і проведення "уроків" було підготовчою роботою до педагогічної практики.

У ситуаціях, наближених до умов школи, формувалися початкові уміння відбирати навчальний матеріал, будувати й змінювати логіку заняття залежно від рівня підготовленості учнів. Крім конструктивних умінь, формувалися організаторські й комунікативні уміння й навички. Студенти вчилися правильно триматись у класі, чітко висловлювати свої думки, точно формулювати питання, розподіляти увагу між учнями, методично правильно використовувати наочність і технічні засоби навчання.

Після цього пропонувалось складніше завдання – провести бесіду про музику з студентами молодших курсів. Оцінюючи її, зверталася увага на якість виконання музичного твору, його аналіз. Ця робота проводилась з метою закріплення в студентів здібності до професійної діяльності, що ґрунтується на вмінні пов'язати набуті теоретичні знання з практичними завданнями музичного навчання і виховання школярів.

Проведене анкетування студентів показало, що саме така робота дає їм можливість критично оцінити свою професійну підготовку та виявити педагогічну творчість.

Література

1. Гажим И. Ориентир – методика // Музыка в школе. – 1986. – №3. – С.17–20.
2. Горюнова Л. Музыка – дети – учитель // Музыка в школе. – 1987. – № 1. – С. 35 – 42.
3. Гринчук І.П. "Будити думку через серце..." // Художня освіта і проблеми виховання молоді. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 85–93.

Непокрита О.В.

– аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

УДК: 378.147; 371,382.

НАВЧАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНІ ІГРИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена проблемам підготовки майбутніх вчителів початкових класів, де головна увага надається питанням вияву та впровадження нових методів навчання молодих фахівців. Одним з ефективних шляхів удосконалення підготовки є впровадження таких активних форм навчання, як навчально–педагогічні ігри. В роботі розглядаються умови застосування ігор, їх види, ознаки, особливості, цінність та ефективність, а також перспектива подальшого дослідження.

В статье рассматриваются вопросы практической подготовки будущих учителей начальных классов. Содержание работы состоит в следующем: организационно–педагогические условия использования игр, их виды, особенности, этапы проведения, ценность и эффективность. Также уделяется внимание влиянию игры на формирование личности молодого учителя.

The problems of preparing of future teachers of elementary classes are viewed in the paper. The implementation of new methods of teaching in all the levels of getting professional education is the main and necessary issue of learning process. Among these methods are teaching–pedagogical games as an effective means of learning. The conditions of the usage of such games, their types, features, peculiarities, value, and effectiveness are also analyzed in the article.

Ключові слова: професійна підготовка, гра, навчально–педагогічні ігри, організаційно–педагогічні умови, значення гри.

Вивченням стану сучасної освіти в Україні займаються багато вчених, де особливу увагу надають саме проблемі підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Освіта XXI століття полягає не лише в наданні знань і вихованні особистості, а в підготовці нових передових фахівців. У Державній національній програмі "Освіта" наголошено, що одним із основних шляхів реформування освіти є підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня.

Головним та необхідним питанням організації навчального процесу є вияв та впровадження нових методів навчання підготовки молодих фахівців на всіх етапах здобуття професійної освіти. Професійна підготовка вчителя початкових класів повинна відповідати усім потребам сучасного ринку праці, який, в свою чергу, потребує конкурентноспроможного фахівця, здатного знайти своє місце в суспільстві та надати йому свою користь. Головним критерієм професіоналізму педагога є високий рівень його практичної готовності до самостійного вирішення проблем у реальному педагогічному процесі сучасної загальноосвітньої школи.

Одним з ефективних шляхів удосконалення підготовки майбутніх вчителів початкових класів є впровадження таких активних форм навчання, як навчально-педагогічні ігри. Саме такі ігри дають можливість формувати знання, професійні вміння й навички шляхом залучення майбутніх педагогів до інтенсивної пізнавальної діяльності. На жаль, через брак потрібних методичних посібників та рекомендацій щодо їх організації та проведення, цей метод ще не знайшов належне застосування в системі підготовки майбутніх вчителів.

Сьогодні в освіті і суспільстві нагромадилась низка протиріч щодо практичного впровадження нових форм навчання в систему підготовки майбутніх вчителів. Це, насамперед, суперечності між: орієнтування студентів на професійну діяльність відповідно до нових соціально-економічних умов та консерватизмом вищої школи; необхідністю використання ефективних методів і засобів активізації навчально-професійної діяльності студентів та домінуванням репродуктивних методів навчання; вимогами до особистості та діяльності вчителя та фактичним рівнем готовності випускників вищої школи.

Розв'язання зазначених суперечностей, безумовно, сприятиме успішному вирішенню інновацій у системі професійної підготовки майбутніх вчителів та вдосконалення їх організаційно-педагогічних умов. Саме в цьому і полягає мета нашого дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови застосування навчально-педагогічних ігор в системі підготовки майбутніх учителів.

У своєму розвитку гра має багатовікову історію. Ще здавна вона привертала увагу різних філософів, педагогів, психологів. К.Станіславський закликав авторів вчитися у дітей, що граються, щирості почуттів. Значну увагу методичним розробкам навчально-педагогічним іграм приділяли такі вчені як С.Архангельський, В.Єлканов, І.Зязюн, Н.Нікітіна, А.Маркова, Н.Кузьміна, О.Дубасенюк, А.Ліненко, Б.Шиян та ін.; науково-теоретичні основи висвітлені в працях О.Абдуліної, А.Бойко, В.Бондаря та ін.; проблеми підготовки педагогів досліджували Л.Бондарев, О.Глузман, Л.Нечепаренко, В.Сагарда та ін. На доцільність і необхідність використання ігор у підготовці фахівців звертали увагу В.Бабурін, А.Вербицький, Т.Долбенко, І.Куліш, А.Смолкін, П.Щербань та інші.

Окрім навчального характеру гра ще має і фізіологічний вплив на розвиток особистості, який вивчали такі вчені як І.Сеченов, І.Павлов, Л.Чулицька, Т.Осокіна, Е.Тимофєєва та ін. А такі вчені як Д.Ельконін, О.Усова, Л.Виготський, Р.Жуковська, Д.Менджерицька, Г.Люблінська та ін. вивчають гру з психологічної точки зору: висувають власні гіпотези стосовно походження гри, виокремлюють її соціальну природу, особливості та ознаки, вивчають її функції та значення.

Цінність ігрової діяльності полягає в тому, що в ній поєднуються та взаємодіють всі функції навчання: освітня, розвивальна й виховна. Ігри розвивають мислення, кмітливість, увагу, розумову діяльність, пам'ять, уяву, швидкість реакції, викликають позитивні емоції. На жаль, з розвитком людства гра поступово втратила свою навчальну функцію. Вона починає вважатися "несерйозним" видом діяльності, хоча є універсальним засобом народної педагогіки. Сучасна психологія визнає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це є важливою формою її життєдіяльності, а не лише віковою ознакою, – підкреслюється у навчальних посібниках з психології [3].

З грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій. Як відзначає Т.Габай при вмілому використанні гра може стати незамінним помічником педагога [1]. Гра спрямована на майбутнє, бо в ній формуються та закріплюються вміння та здібності, які є необхідними для виконання ролей усіх сфер життя.

Ігрова діяльність містить в собі такі компоненти, як спонукальний, орієнтувальний, виконавський та контрольно–оцінний. Всі вони знаходять у тісному взаємозв'язку та один без одного не існують.

Навчально–педагогічні ігри хоча і не є основним видом діяльності навчального процесу вищої школи, але в умовах роботи вони можуть стати ефективним та корисним засобом підготовки майбутніх вчителів. Участь в іграх – це приваблива, приємна та радісна подія. Якщо студент, за допомогою гри, знайде себе в професії педагога, то він є безцінним. Один раз повіривши в себе, в свої сили, майбутній вчитель буде вносити в свою педагогічну діяльність сто елементів творчості (що саме є необхідним для вчителя сучасності) і буде активно оволодівати своєю професією. Гра – це засіб самореалізації та самовираження майбутнього вчителя.

В основу навчально–педагогічної гри покладено такі загальноігрові елементи, як психолого–педагогічна проблема, наявність ролей, ситуацій, дій та різноманітні ігрові предмети.

Дослідники виділяють такі ознаки навчально–педагогічних ігор: моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійну діяльність; розвиток гри є поетапним; наявність конфліктних ситуацій; опис ситуації та її об'єкта; контроль за часом; заздалегідь розроблену систему оцінювання; правила гри; елементи змагання.

Навчально–педагогічні ігри – це групова справа, мета якої сприяти пізнанню і розвитку системи розумових дій, які приводять до прийняття правильних рішень. При розв'язанні проблемних ситуацій у студентів проявляються професійні, інтелектуальні, емоційні та вольові якості, формуються основи педагогічної майстерності. Студенти, як і діти, краще сприймають та запам'ятовують навчальний матеріал, який подається в ігровій формі [4]. Гра виступає інструментом вдосконалення розвитку майбутнього вчителя. Всі педагогічні ігри спрямовані на уміння накладати теоретичні знання на практичну діяльність. Тобто іде поєднання теорії з практикою. Чим більше студент розв'яже ігрових проблемних ситуацій, тим краще він буде відчувати та поводити себе в реальному стані подій.

Ефективність навчально–педагогічних ігор в підготовці майбутніх вчителів полягає в тому, що участь у них студентів дає можливість активізувати процес навчання, залучати емоційно–почуттєву сферу, розвивати активність та творчість студента.

Виділяють такі види навчально–педагогічних ігор: ділова гра, рольова гра, аналіз конкретних проблемних ситуацій, аналіз інцидентів, мозкова атака, ігрове проектування. Кожен вид навчальної гри можна застосовувати при вивченні всіх педагогічних дисциплін.

Навчально–педагогічні ігри складаються з таких етапів проведення: вибір теми гри; визначення мети й завдання; функції учасників гри і критерії їх оцінок; підготовка і проведення гри; висновки та рекомендації. Кожен з наведених етапів впливає з попереднього. Вони не можуть мінятися місцями або замінювати один одного.

На думку О.Пехоти успіх у навчально–педагогічних іграх буде залежати від ряду вимог: ігри мають відповідати навчальній програмі; завдання повинні бути середньої складності; залучення до ігри всіх учасників; позитивне емоційне ставлення до гри; висновки про результативність [2].

Найважливішими умовами застосування навчально–педагогічних ігор в навчальному процесі, як вважає П.Щербань, є:

- визначення розділів, тем та навчальних дисциплін, де можна застосовувати педагогічні ігри;
- необхідно визначити, на якому курсі навчання найдоцільніше застосовувати ігри;
- за яких умов вони дадуть найбільшу результативність та як викроїти для них навчальний час;
- необхідно зробити навчально–педагогічні ігри як методично, так і практично загальнодоступними (ігри, розроблені під керівництвом кафедри, мають бути випробувані зі студентами, вчителями, викладачами, слухачами курсів підвищення кваліфікації, які мають на меті виявити дієвість та ефективність гри, її придатність для масового застосування);
- потрібно розробити систему порад та оцінювання результатів ігор;

- необхідно визначити, хто і як буде проводити навчально–педагогічні ігри;
- розвиток ігор повинен нести професійно–діяльнісний характер [4].

Важливими умовами для підготовки майбутнього вчителя є оптимізація педагогічного мислення; оптимізація професійно–педагогічних умінь; моделювання практичної професійно–педагогічної діяльності.

У навчально–педагогічних іграх немає тих, хто програв або тих, хто виграв, в грі виграють усі – і ті, хто бере в ній участь, і ті, хто за нею спостерігає. При розв’язуванні гострої психолого–педагогічної ситуації учасники відчувають динаміку гри з перших хвилин, що максимально мобілізує їх інтелектуальні і моральні сили. Як підтверджує наш власний досвід, саме в таких ситуаціях виникає загострене відчуття реальної особистої відповідальності за знання і долю того чи іншого учня.

Використання навчально–педагогічних ігор при вивченні циклу предметів сприяє активному оволодінню студентами цілою системою вмінь і навичок, а саме:

- аналізувати вихідні умови педагогічної дії і формулювати навчально–виховні завдання;
- програмувати розв’язання педагогічних завдань, правильно обирати необхідні для цього форми і засоби;
- складати плани підготовки і проведення навчально–виховної роботи;
- здійснювати керівництво навчально–виховним процесом і розв’язанням педагогічних завдань на практиці, дбати про встановлення доброзичливих, товариських стосунків між учнями, застосовувати найдодільніші методи і прийоми їх навчання та виховання;
- оцінювати результати розв’язання тих чи інших завдань: аналізувати конкретні дії вчителів, вихователів, керівників шкіл та їх ефективність, виявляти й усувати методичні помилки, використовувати передовий досвід учителів і керівників шкіл [2].

Навчально–педагогічні ігри є одним із засобів здійснення міжпредметних зв’язків у процесі професійної підготовки, які потребують використання на заняттях з педагогічних дисциплін систематизованих знань, набутих студентами під час вивчення загальних дисциплін, психології та логіки.

Завдяки навчально–педагогічним іграм при практичній підготовці майбутніх вчителів можна розвивати такі професійно важливі якості молодих педагогів, які є необхідними у процесі їх професійної діяльності: здібність до поєднання декількох психічних процесів, яка виражається в тому, що поява одного з них викликає появу іншого; здатність вирішувати завдання нестандартними методами, знаходити вихід з ситуації творчо; уміння детально, до подробиць, аналізувати події та явища; бути врівноваженим, спокійним, терплячим; уміння контролювати свої емоції; вірити в позитивне вирішення будь–якої ситуації; бути здатним до встановлення контактів, бути комунікабельним; мати вміння пояснювати та переконувати; приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях; бути готовим до взаємодії та співробітництва; нести відповідальність за здійсненні вчинки; бути соціально активним; уміння оцінювати власні недоліки та переваги; здатність розуміти людей, співпереживати їм.

Формуванню всіх вище вказаних професійно важливих якостей майбутнього вчителя початкових класів сприяють саме навчально–педагогічні ігри, які дозволяють студентам самореалізуватися в процесі взаємодії. Приймаючи участь у грі майбутній спеціаліст мобілізує не тільки свої вольові, емоційні й інтелектуальні зусилля, але й активізує самооцінку, самоконтроль і самовладання. Гра дає право виправляти власні помилки, навчає поважати та рахуватися з іншою думкою, навчає прийомам самоорганізації, прискорює процес соціалізації особистості та розвиває навички управління.

Аналіз теорії і практики свідчить, що використання навчально–педагогічних ігор на заняттях з педагогічних дисциплін відіграють велику роль в системі професійної підготовки майбутніх вчителів, а тому постає необхідність більш активного їх впровадження та застосування в навчальному процесі при вивченні всіх дисциплін.

На сьогодні, як ми вже зазначали вище, існує досить багато різноманітних навчальних ігор, які застосовуються в педагогічному процесі, але не має спеціального курсу їх застосування, тобто методика їх впровадження знаходиться ще в стані розробок. Нажаль, навчально–педагогічні ігри не включені до навчальних планів вищих закладів і до цього часу є справою окремих ініціаторів. Тому перспектива нашого дослідження полягає в розробці методики

спецкурсу "Навчально-педагогічні ігри в системі підготовки майбутніх вчителів" та впровадженні його в навчальний процес, який, гадаємо, принесе нам лише корисні та успішні результати.

Література

1. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Изд-во МГУ, 1993.
2. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. – К.: Вища школа, 1997.
3. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб., – К.: Просвіта, 2001.
4. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри. – К.: Вищ. шк., 1993.

Пахальчук Н.О.

*– кандидат педагогічних наук Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

УДК 378:371.13

ЕСТЕТИЧНО ОРІЄНТОВАНІ СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІОГРАМИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті презентовано авторський варіант професіограми вчителя, здатного до формування естетичного досвіду молодших школярів. При визначенні естетично орієнтованих складників професіограми педагога (особистісний, знаннєвий, практичний) враховуються комплексні кваліфікаційні уміння фахівця, представлені в Освітньо-професійній програмі підготовки бакалавра за спеціальністю "Початкове навчання", та структура естетичного досвіду дитини (аккумулятивний, ціннісно-спонукальний та творчо-результативний компоненти).

В статтє представлена професіограмма педагога, способного к формированию и обогащению эстетического опыта младших школьников. Автор анализирует комплексные квалификационные умения специалиста и структуру эстетического опыта ребенка.

The problem of development of qualification requirements to the pedagogical activity of junior school teacher is covered in the article. The author presents her variant of professiogram of the teacher, which is capable of the effective forming of aesthetical experience of junior schoolchildren.

Ключові слова: *учитель начальных классов, професіограма, естетичний досвід.*

Однією з умов успішного розв'язання проблеми визначення мети підготовки майбутніх учителів і моделювання змісту професійної діяльності педагогів – є складання кваліфікаційної характеристики. З метою конкретизації вимог до професійної підготовки вчителя слід оновити матрикул професії (Г.Локарева) як систему професійно значущих якостей, що забезпечують успішність навчально-виховної роботи. На державному рівні вимоги до естетико-педагогічної підготовки вчителів початкових класів відображені в законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", у Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), у Державному стандарті початкової загальної освіти та ін.

Так, в Освітньо-професійній програмі підготовки бакалавра (ОПП) за спеціальністю "Початкове навчання" зазначається, що майбутній фахівець повинен: уміти виховувати в учнів інтерес до виявлень прекрасного у природі, художньо-організованому оточенні та мистецтві з метою формування в дітей потреб у пізнанні світу за художньо-естетичними законами [2, с. 59]; уміти використовувати виховний та культуротворчий потенціал мистецтва у формуванні в учнів потреб у духовному самовдосконаленні, збагаченні їхнього емоційно-почуттєвого досвіду через співчуття та співпереживання в процесі освоєння образного змісту художніх творів, активного спілкування з мистецтвом [2, с. 60]; уміти формувати в учнів навички емоційно-естетичного сприймання та оцінювання художнього образу шляхом особистісно-емоційного освоєння як художньої інформації, так і навколишнього [2, с. 66]; уміти забезпечувати єдність інтелектуального та емоційного сприймання навколишньої природи [2, с. 101] тощо.

Професіографічний підхід до аналізу педагогічної праці особливо активно почали використовувати в 60-х-70-х рр. ХХ століття. Хоча цей процес відбувався в контексті знаннєво-інформаційної, директивної, ідейно-спрямованої парадигми освіти, проте аналіз

професіограм учителів виявив їх позитивну естетичну спрямованість, визначення естетико–педагогічних вимог до особистості педагога. Розробка професіограми стала предметом дослідження багатьох учених (Ю.Алферов, Ф.Гоноблін, С.Єлканов, Н.Кузьміна, О.Мороз, Д.Ніколенко, Р.Скульський, В.Сластьонін, М.Шкіль, О.Щербаков та ін.) Так, Л.Хомич справедливо наголошує, що “кваліфікаційна характеристика дає уявлення про модель спеціаліста певного профілю і є еталоном для досягнення практичної діяльності педагогічного закладу” [10, с. 119]. Створення такої моделі вчителя, на думку дослідниці, є результатом наукового підходу до організації процесу навчання і виховання у вищій школі [10, с. 119].

У контексті нашого дослідження особливу увагу привертають естетограми, які є складовою частиною загальнопедагогічних професіограм. Так, С.Анічкін виокремлює такі якості, як результат естетичної підготовки педагога: теоретичні знання в галузі естетики; естетичний кругозір, правильність, широту та глибину сприйняття естетичного в суспільному житті, природі та мистецтві; практичні уміння та навички викладання в контексті естетичної діяльності; методичні уміння та навички передавання естетичного своїм вихованцям [9, с. 19]. Своє бачення естетико–професійних вимог до особистості педагога О. Сисоєва представила в роботі “Естетика праці вчителя”. Так, наголошує дослідниця, поведінка, думки, вчинки, мова, навіть рухи вчителя повинні мати естетичну забарвленість [7, с. 25]. В естетограмі О. Сисоєвої важливе місце займає здатність учителя до забезпечення естетичних взаємин в учнівському колективі, адже в згуртуванні дітей важливу роль “відіграє зараження естетичними почуттями під час колективного відвідування спектаклів, концертів, сприймання творів живопису та вічно живої краси природи [7, с. 32].

В естетограмі, запропонованій А. Щербо, наголошується на гармонійному поєднанні етичного та естетичного, індивідуального та колективного в педагогічній діяльності вчителя [11, с. 22]. Педагог “повинен володіти навичками організації індивідуальної та колективної естетичної діяльності дітей, бути “естетично виразним”, будувати стосунки з учнями на основах справедливості, добра, краси” [11, с. 22]. На думку М.Лещенко, “вчитель – це художник, композитор, режисер дитячого щастя чи відчаю” [3, с. 6], він є “творцем світу, в якому живуть діти упродовж уроку, заняття, виховного заходу тощо. Саме у цьому виявляється мистецький характер діяльності педагога [...]. Цей світ – пізнавально–активне поле естетичного потенціалу” [3, с. 2].

Таким чином, вчитель початкових класів повинен зреалізувати соціально–виховну та ціннісно–орієнтаційну функції педагогічної діяльності: вміти забезпечувати оптимальні умови естетичного сприймання учнями краси та виразності явищ навколишньої дійсності й мистецтва, збагачувати спектр естетичних уподобань дітей, організовувати естетичну діяльність учнів на уроках та в позаурочний час, забезпечувати естетику навчального процесу, побуту, поведінки та взаємин дітей, тобто бути готовим до формування та збагачення естетичного досвіду молодших школярів. Однак визначена проблема, на нашу думку, недостатньо відображена в професіограмах учителя початкових класів, представлених у науковій літературі.

Мета статті полягає в презентації авторського варіанта професіограми вчителя, здатного до ефективного формування естетичного досвіду молодших школярів.

При визначенні естетично орієнтованих складників професіограми педагога були враховані комплексні кваліфікаційні уміння фахівця, представлені в Освітньо–професійній програмі підготовки бакалавра (ОПП) за спеціальністю “Початкове навчання” та структура естетичного досвіду дитини. Так, у процесі дослідження нами виокремлено трикомпонентну структуру естетичного досвіду:

- *аккумулятивний компонент* включає емоційно–позитивну реакцію на об’єкти та явища навколишньої дійсності, асоціативно–образну обробку естетичної інформації, естетичні знання;
- *ціннісно–спонукальний компонент* – естетичні почуття до природи та мистецтва, естетичну оцінку об’єктів і явищ навколишньої дійсності та творів мистецтва; естетичні мотиви практичної діяльності;
- *творчо–результативний компонент* – художньо–творчу інтерпретацію естетичних вражень; креативність особистих поведінкових програм; екстраполяцію естетичного досвіду на інші сфери життєдіяльності з метою розширення соціального досвіду.

Компонентний розподіл є умовним, адже естетичний досвід за обґрунтованого педагогічного керівництва функціонує як єдина система, що постійно циркулює, розвивається, збагачується та переходить на вищий рівень свого розвитку.

Таким чином, професіограма вчителя початкових класів буде включати такі складники:

I. Особистісний.

Учителю початкових класів повинні бути притаманні:

- спрямованість на діяльність із формування естетичного досвіду дитини;
- стійке прагнення до збагачення власного естетичного досвіду (аккумулятивного, ціннісно–спонукального, творчо–результативного компонентів).

II. Знансвий.

Учитель початкових класів повинен знати суть та значення:

– психолого–педагогічних особливостей структури та формування естетичного досвіду молодших школярів;

– естетико–виховного потенціалу об’єктів і явищ природи;

– процесу асоціативно–образної обробки інформації;

– інтегративних зв’язків у навчально–виховному процесі школи I ступеня;

– ціннісної сфери молодших школярів у процесі формування естетичного досвіду молодших школярів;

– поняття “естетичні уподобання” та умови їх формування;

– специфіки естетичного сприйняття учнями природи та мистецтва;

– феномену мистецтва як виду естетичної діяльності, поліфункціональності мистецтва, його зв’язку з природою;

– процесу інтегративного використання мистецтв у процесі формування естетичного досвіду молодших школярів;

– змісту педагогічної організації краси праці: ціль практичної діяльності, її процес, результат практичної діяльності;

– умов та шляхів організації естетичної діяльності учнів на уроках та в позаурочний час;

– поняття “естетико–виховна ситуація”;

– естетики навчального процесу, поведінки і взаємин, навколишнього середовища і побуту;

– шляхів та умов розв’язання проблеми розвитку естетичного досвіду в сімейному колі;

– процесу екстраполяції естетичного досвіду на інші сфери життєдіяльності з метою розширення соціального досвіду.

III. Практичний.

Учитель початкових класів повинен уміти:

– здійснювати самоаналіз педагогічних якостей, створювати власну “естетограму”;

– визначати місце і значення окремих психічних процесів для ефективного формування естетичного досвіду дитини;

– аналізувати проблему естетико–педагогічної підготовки вчителя в діяльності педагогів–класиків;

– визначати сутність основних категорій, пов’язаних із процесом формування естетичного досвіду молодших школярів; визначати та обґрунтовувати структуру та функції естетичного досвіду особистості;

– добирати ефективні прийоми розширення та збагачення естетичного тезаурусу дітей;

– забезпечувати емоційно–позитивну реакцію молодших школярів на об’єкти і явища природи;

– моделювати різні варіанти використання естетико–виховного потенціалу природи в роботі з молодшими школярами;

– сприяти асоціативно–образній обробці інформації;

– використовувати оптимальні інтегративні зв’язки з метою ефективного досягнення виховних цілей та для формування цілісної системи естетичних знань зокрема;

- аналізувати проблему взаємодії естетичних цінностей у сучасному суспільстві; вирисовувати естетичні та мистецькі ігри з метою урізноманітнення естетичних уподобань та смаків учнів;
- добирати ефективні прийоми поглиблення естетичних почуттів дітей до природи та мистецтва; урізноманітнювати естетичне оцінювання учнями об'єктів і явищ природи та мистецтва;
- сприяти адекватному осягненню суті мистецьких образів, відтворених різними художніми рядами (літературою, образотворчим мистецтвом, музикою), скласти інтегративні концентри мистецтв;
- вмотивувати практичну діяльність молодших школярів із позиції краси; добирати ефективні прийоми збагачення ціннісної сфери молодших школярів;
- організовувати художню творчість учнів, використовувати неодноманітні форми художньо-творчої інтерпретації дітьми власних естетичних вражень;
- використовувати природні естетико-виховні ситуації та конструювати моделі штучних естетико-виховних ситуацій у своїй практичній діяльності;
- спонукати молодших школярів до перенесення естетичних якостей об'єктів і явищ природи на неестетичні сфери буття;
- розширювати межі використання набутого учнями естетичного досвіду.

Крім професіографічного підходу в дослідженні діяльності та особистості вчителя науковці використовують і метод моделювання. В.Семиченко підкреслює, що “модель спеціаліста – це узагальнений взірць професіонала, який є кінцевою метою діяльності вищої школи і відповідає всім вимогам практики” [6, с. 191]. На думку вчених, професіографічний підхід і метод моделювання цінний тим, що “визначає той мінімум знань, умінь, навичок і якостей, якими повинен володіти випускник педагогічного вищого навчального закладу. Маючи такий “паспорт”, можна точніше розробити шляхи і засоби підготовки вчителя” [4, с. 25]. Так, ідеальна абстрактна модель особистості вчителя, на думку Л.Спірін, включає професійну потребу в естетичному оформленні життя шкільного колективу та окремих вихованців, загальнопедагогічні навички виразного в педагогічній графіці (малюки на дошці та ін.), у художньо-естетичній діяльності, загальнопедагогічні вміння аналізувати творчі роботи учнів, вміння оперативно надавати різнобічну духовну допомогу школярам та ін. [8, с. 6–7].

У науковій літературі як варіант професіограми досліджуються й компоненти потенціограми, яка характеризує професійний потенціал педагога. Так, зазначає І.Підласий, професійний потенціал педагога – це система природних та набутих якостей, що визначають його професійну спроможність виконувати професійні обов'язки на заданому рівні [5, с. 5]. Серед якостей ідеального педагога як тріади “фахівець – працівник – людина” вчений виокремлює володіння педагогічною майстерністю, здатність до творчості, загальну ерудицію та обізнаність, особистий приклад, духовність та ін. [5, с. 8].

Отже, “школа чекає різнобічно розвиненого, поліфункціонального вчителя, а він [...] не вміє співати і грати на музичних інструментах, не здатний до малювання, інших мистецтв, уведених у програму школи” [1, с. 49]. Всі предмети початкової школи педагог повинен викладати на художньому рівні, вміло реалізовувати в навчально-виховній роботі їхні широкі естетико-виховні можливості для формування та збагачення естетичного досвіду особистості. Подальшого дослідження потребують питання методичного забезпечення процесу набуття майбутніми учителями початкових класів визначених у професіограмі особистісних якостей, знань, умінь та навичок.

Література

1. Бондар В. Болонська конвенція : підготовка вчителя початкової школи / В. Бондар // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2004. – № 6. – С. 48–53.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010100 – “Початкове навчання” / Розроб. В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, А.П. Каніщенко та ін. ; за заг. ред. В. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
3. Лещенко М. Педагогіка – наука про мистецтво подання і засвоєння інформації / М. Лещенко // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 4. – С. 2–8.
4. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя : монография / А. Г. Мороз. – К. : Правда Ярославичей, 1998. – 234 с.

5. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипільська // Рідна шк. – 1998. – № 1. – С. 3 – 8.
6. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки : діяльнісний чи особистий підхід / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монограф. зб. ст. – К., 2000. – С. 176 – 203.
7. Сисоєва О. В. Естетика праці вчителя / О. В. Сисоєва. – К. : Знання, 1979. – 47 с. – (Сер. VII “Педагогічна”; № 12).
8. Спірін Л. Ідеальна абстрактна модель особистості вчителя / Л. Спірін // Завуч. – 2003. – січ. № 3 (81). – С. 6 – 7.
9. Третьякова З. Подготовка учителей к эстетическому воспитанию школьников : метод. пособие / З. Третьякова, С. Аничкин. – М., 1975. – 81 с.
10. Хомич Л. О. Професійно–педагогічна підготовка вчителя початкових класів : для викладачів і студ. пед. навч. закладів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр – S, 1998. – 200 с.
11. Щербо А. Б. Естетичне виховання учнів у початкових класах / А. Б. Щербо, Д. Н. Джола. – К. : Рад. шк., 1969. – 235 с.

Пашко Л.В.

– кандидат філологічних наук, доцент
Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.147 : 81

ДОСЛІДЖЕННЯ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ–ІМЕННИКІВ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА – ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається один із аспектів мовної підготовки студентів факультету підготовки вчителів початкових класів шляхом вивчення авторських неологізмів–іменників Олександра Петровича Довженка. Автор звертає увагу на складні, складноскорочені слова, а також іменники, утворені суфіксальним способом словотворення, виділяючи при цьому okazionalні, потенціальні, okazionalно–потенціальні слова та визначаючи продуктивні і непродуктивні способи словотворення.

Ключові слова: авторські неологізми, потенціальні слова, okazionalні слова, okazionalно–потенціальні слова, авторські новоутворення, складні слова, складноскорочені слова, продуктивні способи словотворення, непродуктивні способи словотворення.

В статье рассматривается один из аспектов языковой подготовки студентов факультета подготовки учителей начальных классов путем изучения авторских неологизмов–имен существительных Александра Петровича Довженко. Автор обращает внимание на сложные, сложносокращенные слова, а также имена существительные, образованные суффиксальным способом словообразования, выделяя при этом okazionalные, потенциальные, okazionalно–потенциальные слова и определяя продуктивные и непродуктивные способы словообразования.

In the article there is viewed upon one of the aspects of the language preparation of the students of the faculty of the preparation of teachers of junior forms by way of learning the author's neologisms–nouns by Alexandre Dovzhenko. The author draws readers' attention to compound, compound–abbreviated words, and also nouns formed by means of suffixation, defining occasional, potential, occasional–potential words and pointing out productive and non–productive ways of word–building.

Key words: author's neologisms, potential words, occasional words, occasional–potential words, author's newly built words, compound words, compound–abbreviated words, productive ways of word–building, non–productive ways of word–building.

Вища школа переживає болісний процес перебудови навчально–виховного процесу. Формування творчої особистості тісно пов'язане із застосуванням багатства рідної мови та вмінням ним користуватися. Тому курс ”Сучасна українська мова з практикумом” як навчальна дисципліна в підготовці вчителів початкових класів посідає одне з центральних місць.

Актуальним у системі вузівської освіти є удосконалення вміння студентів володіти стилістичними ресурсами мови, її емоційно–експресивними засобами, постійно дбати про мовленнєву досконалість.

Завдання курсу полягає в закріпленні знань студентів, здобутих під час лекцій та шляхом опрацювання мовознавчої літератури, в оволодінні навичками аналізувати мовні явища і факти, в опануванні нормами української літературної мови.

Майбутні вчителі повинні вміти спостерігати, зіставляти, класифікувати мовні факти, добирати ілюстрації до теоретичних положень.

Перехідний період передбачає глибоке наукове осмислення всього, що пов'язане з сучасною школою.

Програмою середньої загальноосвітньої школи(1–4 класи) передбачено:

„Закріплення уявлення про слово як одиницю мови і мовлення. Спостереження за лексичним значенням слів”(2 клас. „Слово”)[8 : 55]

„Розвиток умінь помічати в тексті незнайомі слова, з'ясувати їх значення”(3 клас. „Слово”) [8 : 63]

„Знаходження в тексті влучних слів для характеристики подій, явищ, дійових осіб”(2 клас „Текст”) [8 : 56]

„Спостереження за ознаками художнього, науково–популярного та ділового текстів”(3 клас „Текст”) [8 : 61]

„Спостереження за словотворчою роллю префіксів. Творення слів з найуживанішими префіксами, введення їх у речення. Спостереження за значенням слів з різними префіксами.

Суфікс. Спостереження за роллю суфіксів(у реченні, у тексті)(3 клас „Будова слова”) [8 : 64]”

„Спостереження за влучним вживанням іменників–синонімів, іменників–антонімів у тексті; пояснення їх добору автором. Вибір з даних слів тих, що найбільш відповідають меті й типу висловлювання(3 клас „Будова слова”) [8:65]”

Зростаюча роль рідної мови у вихованні молодших школярів, Державний стандарт щодо змісту, обсягу і різномовної освіти в початкових класах зумовили пошуки нових методів, прийомів, шляхів удосконалення мовленнєвого розвитку студентів.

Дослідження авторських неологізмів є одним із аспектів мовної підготовки студентів. Глибоке вивчення художнього стилю мовлення допомагає встановити причини появи мовленнєвих одиниць, їх виникнення та функціонування. Характеристика способів утворення авторських неологізмів О.П.Довженка, відношення до словотворчих норм української літературної мови дає можливість розкрити авторське словотворення.

У даній статті розглядаються авторські неологізми–іменники О.П.Довженка, які групуються за способами словотворення з урахуванням семантики новотворів. Такий підхід допомагає розмежувати оказіональні, потенціальні, оказіонально–потенціальні слова, визначити продуктивні та непродуктивні способи словотворення.

Спираючись на точку зору лінгвістів Л.Шеляховської[10], Б.Белової[1], М.Богданова[2], М.У, Зуєвої Р.С. [5], В.В.Лопатіна[6], Е.І. Ханпіри[9] щодо авторських неологізмів, вважаємо, що **оказіональні слова** – це мовленнєві новотвори, які віддалені від узусу, створені з порушенням тих чи інших словотворчих законів або за непродуктивними словотворчими типами, емоційно забарвлені, тісно пов'язані з контекстом.

Потенціальні слова – мовленнєві новотвори, наближені до узусу, створені за високопродуктивними словотворчими моделями, не залежні від контексту, емоційно не забарвлені, мають прозору семантику, стилістично нейтральні.

Оказіонально–потенціальні слова – це мовленнєві новоутворення, які знаходяться на межі між оказіональними та потенціальними словами.

Серед авторських неологізмів О.П.Довженка є іменники, яким властиві незначні відхилення від традиційних способів словотворення. Говорячи про продуктивні способи словотворення іменників сучасної української літературної мови, необхідно в першу чергу виділити продуктивні: суфіксальний, словоскладання й складання слів; непродуктивні: префіксальний.

Авторські неологізми–іменники О.П.Довженка представлені в першу чергу складними, складноскороченими словами, а також суфіксальним способом словотворення.

А. Складні авторські неологізми–іменники

У науковій літературі відсутня єдина точка зору на класифікацію авторських неологізмів–іменників, але велику увагу даному питанню приділяли М.О. Богданов[2], А.Г. Новосолова[7].

А.Г.Новосьолова групує складні оказіональні й потенціальні іменники наступним чином: 1) слова, утворені способом чистого складання – остання(опорна) їх частина вживається в мові як самостійне слово; 2) слова, утворені способом складання у сполученні з суфіксацією. Другим компонентом при цьому виступає переважно основа дієслова; 3) слова, утворені складанням у сполученні з нульовою суфіксацією[7: 17].

М.О. Богданов також виділяє слова, утворені складанням. Але першу групу він називає „складанням основ з рівноправними основами” [2].

Аналізуючи авторські неологізми О.Довженка, які складаються з декількох компонентів, розрізняємо такі групи іменників: складні та складноскорочені (абревіатури).

У сучасній українській літературній мові складні іменники за структурно-морфологічними ознаками та способом і характером сполучення основ поділяються на основні типи:

„1.Іменники, утворені сполученням двох іменників, семантично і синтаксично рівноправних: англосакс, вагон–ресторан.

Цей тип поділяється на підгрупи:

а)іменники, які відмінюються тільки в другій своїй частині і основи, яких з'єднуються як за допомогою сполучного звука(овцебик, залізобетон, верболози, людино–день); так і без сполучного звука(генерал–майор, грам–молекула, дизель–мотор, кіловат–година, Бурят–Монголія);

б) іменники, які відмінюються в обох частинах: міністр–президент, фабрика–кухня, пістолет–кулемет.

2. Іменники, першою частиною яких є прикметникова основа, а другою – дієслівна безсуфіксальна або ускладнена суфіксом: сталевар, лісовод, водомір, рукопис; законодавець, звукозловлювач, м'ясорубка, сироварня, мовознавець.

3. Іменники, першою частиною яких є займенникова основа, а другою – дієслівна або відіменна, наприклад: самовладдя, самокритика, самовар, самодіяльність; своєчасність, своєрідність” [4: 264]

До першої підгрупи належать авторські неологізми **деревоненависництво**, **деревобоязнь**.

Першою частиною цих новоутворень є іменник, властивий літературній мові *дерево*. Саме він, сполучаючись зі словами української мови *ненависництво*, *боязнь*, допомагає утворити нову мовленнєву одиницю. Дане сполучення слів не зовсім закономірне, тому що слова далекі одне від одного за змістом(оказіональна ознака). Потенціальність неологізму полягає в тому, що поєднання двох слів не порушує норми даної словотворчої моделі, має прозору семантику. Тому й вважаємо його **оказіонально–потенціальною** одиницею. „Зціліть людей від **деревобоязні**, **деревоненависництва** й байдужості” [3: 423]

До **потенціальних** відносно авторський неологізм **чужоучка**, який утворений відповідно до другого типу словотворення. Першою частиною є прикметникова основа *чужий*, а другою – іменник, який знаходиться поза лексику української мови *учка*(утворений від *учень* за допомогою суфікса– К–), що нагадує відомі моделі слів: *самоучка*, *саморобка* (з першою займенниковою основою). Семантика новоутворення прозора: „Я ніколи не думав, що єднання з природою зробило вас таким жорстоким. – Не єднання, а боротьба з **чужоучками** і любителями” [3:222]

Авторський неологізм **вашскоброть** відносимо до **оказіональних** слів. Воно утворилося за правилами третього типу словотворення. Першою частиною цього новоутворення є займенник *ваш*, а другою – іменник, якого немає в сучасній українській літературній мові **скоброть**. Таке поєднання займенника з іменником допомагає утворити нову мовленнєву одиницю. Семантика неологізму затемнена і розкривається в контексті при зверненні до начальства. „Якщо ви зволите помітити, **вашскоброть**, всяка коштовна речовина, вроді золота, дорогоцінного каменя й іншого, знаходиться обов'язково десь у нього на куличках в самому незручному місці” [3:413]

До **потенціальних** авторських неологізмів відносимо новоутворення

радіослава, **радіобрехун**, які утворилися за допомогою далеких за змістом компонентів: *радіо*– і загальноновживаних слів *слава*, *брехун*. Таке поєднання надає новоутворенням спеціального змісту: **радіобрехун** – радіо ведучий, який говорить неправду. „Не чула вона, яка буря зчинилася в залі, і що передавала Мері Купер та інші **радіобрехуни** й

дезінформатори в ефір” [3:386] „Урочисті диктори розносили по світу щоденну *радіославу*” [3:668]

Б. Складноскорочені авторські неологізми

Серед складноскорочених авторських неологізмів–іменників, які зустрічаються у творах О.П.Довженка, виділяємо за правилами сучасної української літературної мови часткові аббревіатури, які „створяться двома способами: а) скорочене перше слово сполучається з певним другим словом: стінгазета, міськрада, педінститут; б) в одному слові сполучаються частини кількох слів: колгосп, завмаг(завідуючий магазином)” [4:197]

До авторських неологізмів, утворених із скороченого першого слова та повного другого, відносимо такі слова: *заготкурочка, заготкачечка, райгусак, райкарась, промцибуля, облсметана*. Так як слова мають структурну правильність, але поєднують у собі далекі в семантичному відношенні частини *загот–, рай–, обл –*(додаються в літературній мові до назв установ) з іменниками на означення назв домашньої птиці, риби, цибулі, сметани, розуміння слів стає важчим, з’являється потреба в контексті. Вважаємо дані мовленнєві одиниці **оказіонально–потенціальними**. „Прилетіли й дрібніші пташки – *заготкурочка, заготкачечка, райгусак, райкарась, промцибуля, облсметана*” [3:504]

В. Суфіксальні авторські неологізми–іменники

1. Авторські неологізми на –ІСТЬ

У сучасній українській літературній мові суфікс „–ІСТЬ” служить для творення абстрактних назв від прикметників: мужність, радість, молодість, спритність, жвавість, ніжність, вогкість, давність, урочистість” [4:38]

Суфікс – **ІСТЬ** вважається одним з найбільш продуктивних суфіксів української мови.

До **потенціальних** відносимо авторські неологізми *приверженість* (привержений), *нестройність* (нестройний), незважаючи на відсутність у Словнику української мови прикметників *привернений і нестройний*. Так як суфікс –**ІСТЬ** відрізняється великою продуктивністю, а семантика авторських неологізмів прозора і не потребує пояснення, то віднесемо їх до **потенціальних** слів: „В нашій сім’ї майже всі були грішні: достатки невеликі, серця гарячі, роботи і всякого неустройства тьма, а тут ще й фамільна *приверженість* до гострого слова, тому хоч й думали інколи про рай, все–таки більше сподівались на пекло внизу картини” [3:20]. „Вони тягли її, як важку берлину проти води, але спів чомусь роздавався і вщухав від *нестройності* голосового ладу” [3:38]

2. Авторські неологізми на –ИК

У сучасній українській літературній мові суфікс –**ИК** „виражає ознаку за діяльністю, за місцем перебування, за фактом, партійною належністю: масовик, передовик, лісовик” [3:254]

А) „Суфікс –**ИК**, який часто виступає в сполученні з суфіксами –ов–, –ев–, –ен–, –н–, –ильн–н, утворює назви різних предметів, приміщень, зрідка рослин: вулик, чайник, кошик, пуховик, маховик, вареник, сірник, словник, годинник, пам’ятник, будильник, корівник”

Б) „Суфікс –**ИК** уживається для позначення назв переважно предметів малого розміру або здрібнених, рідше істот молодого віку з відтінком пестливості або фамільярності: ніжик, столик, вогник, дощик, котик, коник, орлик, дурник”

В) „ для позначення осіб за характером діяльності суфікс –**ИК** виступає часто в сполученні з суфіксами –н–; –ів– –н; –альн–; –ильн–н; –ильн–н; –ч–: робітник, колгоспник, ремісник, кулеметник, залізничник” [3:40]

До третього словотворчого типу відносимо авторський неологізм

3. Авторські неологізми на –ИЗМ(–ИЗМ)

У сучасній українській літературній мові суфікс „–**ИЗМ(–ИЗМ)** означає:

а) вчення й ідеологічні напрями: матеріалізм, комунізм, марксизм, ленінізм;

б) напрями в науці й мистецтві: реалізм, класицизм, натуралізм;

в) поняття, що означають почуття, ставлення до оточуючих явищ: патріотизм, оптимізм, гуманізм” [4:258]

До **потенціальних** відносимо авторський неологізм *паразитаризм(паразитор)*, який відповідає поданому словотворчому типу. Новизна авторського неологізму полягає в додаванні суфікса – **АР–, – ИЗМ–** до іменника з негативним значенням *паразит*. Дана мовленнєва одиниця нагадує за своєю структурою літературне слово іншомовного

походження *мелітаризм*. Семантика новотвору повно розкривається в контексті: „Немає кабінетів, віталень, спалень, де довго сплять, і не було в ній розпусти й лінощів *паразитаризму*” [3:662]

Урахування структури, семантики, стилістичного значення, а також словотворчого типу дає можливість відрізнити оказіональні слова від потенціальних та оказіонально-потенціальних у межах однієї групи, виявити їх відмінні ознаки, визначити продуктивні та непродуктивні способи словотворення. Розгляд авторських неологізмів у контексті творів допомагає студентам побачити їх стилістичну функцію, глибше зрозуміти причину словотворення О.П.Довженка, ступінь письменницької майстерності в словотворенні.

Література

1. Белова Б.А. Оказиональное слово в синонимических отношениях(на материале советской поэзии)// Русское слово в языке и речи.– Кемерово, 1977.– Вып. 2.– С. 3–12
2. Богданов Н. А.Речевые словообразования и принципы их классификации (Формирование стилистических навыков в процессе работы над грамматической темой) – Алма-Ата, 1977.– С. 12–17.
3. Довженко О.П. Кіноповісті; Оповідання / Передм. Б.С.Буряк.– К.: Наукова думка, 1986.– 428с.
4. Жовтобрюх М.А., Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. – К.: Вища школа, 1972.– 402с.
5. Зуева Р.С. Оказиональные существительные в поэзии А. Вознесенского // Вопросы русской филологии: Сб. статей. – Алма-Ата, 1978.– 536с.
6. Лопатин В.В. Рождение слова: Неологизмы и окказиональные образования.– М., Наука, 1973.– 425с.
7. Новоселова А.Г. Слова окказиональные и слова потенциальные (На материале советской публицистики) // Русское языкознание.– К., 1984.– С.132–152
8. Програма загальноосвітньої середньої школи
9. Ханпира Э.И. Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании // Развитие словообразования современного русского языка / Под ред.Е.А. Земской, Д.Н. Шмелева. – М., Наука, 1966.– 263с.
10. Шеляховская Л.А., Богданов Н.А. Словообразовательный аспект изучения некоторых групп окказионализмов / Новые слова и словари новых слов. – Л., Наука, 1983.– С. 82–92.

Плєшкова Н.В.

– аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

УДК: 378.14.147

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПЛОЩИНІ СУБ'ЄКТ- СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ

У статті проаналізована проблема репродуктивності теоретико-практичної підготовки студентів та запропонований варіант її подолання за допомогою більш широкого впровадження діалогізації процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Запропоновані та обґрунтовані основоположні принципи організації навчального діалогу з позиції суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студентів.

В статті аналізується проблема репродуктивності рівня теоретико-практичної підготовки студентів, пропонується варіант її якісного подолання через більш широку практику впровадження діалогізації процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. В статті пропонується та обґрунтовано базові принципи організації навчального діалогу з точки зору взаємодії викладача та студентів.

The article deals with the problem of reproductive level of students' professional training; it describes dialogical approach to professional training as one of the variants to overcome reproductivity. The article speaks about the basic principles of dialogue organization viewed as a part of subject-subject interaction.

Ключові слова: репродуктивність, навчальний діалог, діалогізація, навчальний діалог, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Орієнтованість процесу професійної підготовки сучасного вчителя початкових класів на категорії творчості, відкритості, формулювання культури знань, інтелектуального пошуку, самовдосконалення викликають до життя постійну потребу удосконалення та якісного оновлення теоретико–практичної бази формування та становлення майбутнього вчителя, а, на думку, О.Я. Савченко, – гуманізація навчального спілкування, домінування діалогу, стимулювання внутрішньої активності учнів, ситуації вільного вибору. Природність та щирість вчительських слів є обов'язковими умовами виховання та розвитку кожного учня, кожної дитини в умовах початкової школи [5, с.62].

На нашу думку, здатність майбутнього вчителя до повноцінного ефективного навчального діалогу зі своїми учнями в умовах навчального середовища створює сприятливий ґрунт для формування відкритості до думок інших учасників процесу, творчого підходу до вирішення професійних завдань, глибокої мотивованості до подальшого самозростання в обраній галузі, інтелектуальної гнучкості тощо.

Різними аспектами проблеми діалогу у теоретико–практичній підготовці майбутнього вчителя займається ряд вітчизняних науковців, серед них О.І. Копіца, яка займається питаннями формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх вчителів трудового навчання, В.В. Морозов працює над вивченням питання формування готовності студентів до діалогового навчання, Л.В. Бурман займається проблемою формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних закладів, Л.В. Зазуліна працює над проблемою діалогізації навчального процесу підготовки педагогічних кадрів в цілому. Питання діалогу висвітлюється у ряді робіт С.В. Омеляненко, А.В. Кушніра, А.П. Валицької та інших. Проте, як свідчить аналіз педагогічної літератури питання діалогу не є достатньо висвітленим та вивченим у контексті професійної підготовки вчителя початкових класів, а також з точки зору потенціалу молодшого шкільного віку до діалогічної взаємодії.

Мета даної статті–проаналізувати принципи організації навчального діалогу з позиції суб'єкт–суб'єктної взаємодії викладача та студентів–майбутніх вчителів початкових класів, а також практично довести взаємозв'язок та взаємообумовленість між здатністю до діалогу та розвитком таких важливих якостей вчителя початкових класів як самокорекція власної позиції, критичності мислення та активність пізнавальної діяльності.

У лютому місяці 2009 року на базі випускного курсу психолого–педагогічного факультету спеціальності „Початкове навчання” Кіровоградського державного педагогічного університету нами продовжувався проводитися ряд теоретико–практичних досліджень у рамках дисертаційного проекту, розпочатий у 2005 році. Серед них нами було проведено тестування рівня теоретико–практичної готовності студентів – майбутніх учителів початкових класів щодо готовності роботи з діалогічними формами та прийомами роботи у початкових класах, знання сутності явища діалогу та діалогізації навчально–виховного процесу тощо. 46 студентів 5 курсу психолого–педагогічного факультету, спеціальності: „Початкове навчання” в рамках навчального плану своєї спеціальності відпрацювали 2 педагогічних практики, вивчили навчальну дисципліну ”Основи педагогічної майстерності”, а на момент проведення дослідження прослуховували курс ”Формування критичного мислення майбутнього педагога”.

Нами були визначені такі рівні готовності до роботи з діалогічними формами.

Низький – відповідь не запитання відсутня або є не точною, не відображає сутності поставленої проблеми, відповіді мають декларативний або суто наративний характер без аргументації. Студент допускає грубі помилки при оперуванні педагогічною термінологією. У цифровому співвідношенні даний рівень відповідає 1 балу.

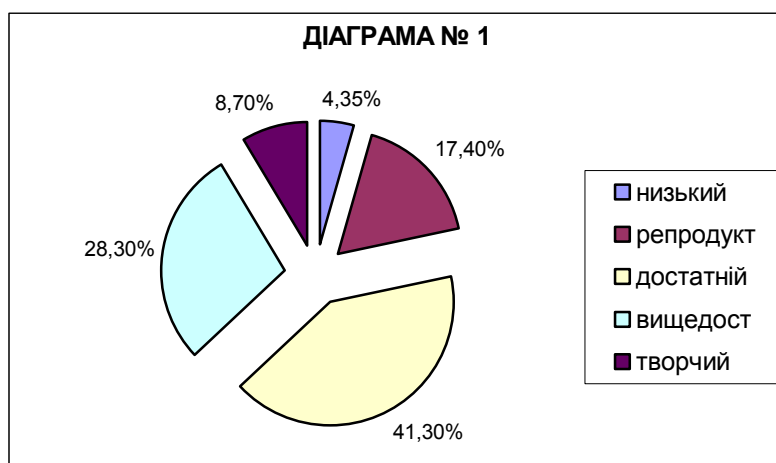
Репродуктивний – студент пропонує академічне книжкове визначення педагогічного поняття, не додаючи нічого нового та не висловлюючи власного бачення ситуації, поставленої у питанні. Мають місце помилки при оперуванні науковою термінологією. У цифровому співвідношенні даний рівень відповідає 2 балам.

Достатній – студент демонструє грамотне та коректне оперування термінами. Окрім, академічного тлумачення наявні спроби до висловлення авторського бачення, доречно наведені приклади. У цифровому співвідношенні даний рівень відповідає 3 балам.

Вище достатнього – відповідь має аналітичний характер, прослідковується причинно–наслідковий зв'язок, а також зв'язок даного питання з рядом інших або відповідь на запитання поставлена у широкий педагогічний контекст. У цифровому співвідношенні даний рівень відповідає 4 балам.

Творчий – студент пропонує поширену відповідь, в якій має місце особисте визначення педагогічних понять, власне бачення ситуації, наводяться приклади з власної педагогічної діяльності; студент диференціює підходи до питання, розглядає неоднозначність відповіді. У цифровому співвідношенні даний рівень відповідає 5 балам.

Проведене тестування та математичні обчислення дозволили встановити, що 4,35% студентів продемонстрували низький рівень розуміння та готовності до роботи з діалогом, 17,4% – репродуктивний, 41,3% – достатній рівень, 28,3% – вище достатнього, і лише 8,7% творчий рівень теоретико–практичної готовності до роботи з діалогованими формами роботи, що є результатом попереднього застосування названих форм під час навчання у вищому навчальному закладі, проходженні педагогічної практики, власного досвіду роботи та самопідготовки до майбутньої професії. Для графічної презентації результатів див. діаграму № 1.



Діаграма №1. Співвідношення рівні теоретико–практичного рівня розуміння та готовності роботи з діалогом у майбутній педагогічній діяльності

В цілому студенти продемонстрували достатній рівень (41,3%) розуміння та готовності до роботи з важливим елементом у роботі вчителя початкових класів – діалогом. Проте досить ваговий відсоток студентів (17,40%) демонструють репродуктивний рівень знань, умінь та навичок у сфері розуміння та застосування діалогу.

З метою подолання елементу репродуктивності у теоретико–практичній підготовці студентів – майбутніх вчителів початкових класів ми вважаємо за потрібне застосування більш широкої практики організації діалогу на заняттях на базі фахових, так само як і загальнонавчальних дисциплін, а також цілеспрямованість навчальних завдань на формування у студентів навичок до самостійної організації діалогу, так само як і активної участі у діалозі, котрий організовує на заняттях викладач.

Як слушно зауважує Г.М. Педосюк, якість підготовки студентів, відповідно, і учнів пов'язана також з організацією навчання, де б вони виступали суб'єктами творчої, пізнавальної діяльності, займали активну позицію в навчальній роботі, а його методика будувалася на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості. Саме діалогічний підхід, на думку науковця, найбільш повно відображає природу дидактичної взаємодії, співробітництва та творчості, створює оптимальні умови для діалогічного спілкування у системі відносин „вчитель – учні”[3].

Ми поділяємо думку Г.М. Педосюк щодо виокремлення суттєвих 5 принципів, що лежать в основі діалогічного навчання. Серед них:

– Принцип духовно–моральної освіти: цей принцип має за основу освітню потребу учнів, яка полягає в тому, щоб за допомогою наданих умов та засобів вони отримують перспективу та можливість особистісного зростання. Освіта є реальним середовищем, де взаємодія вчителя та учнів здобуває позитивну гуманітарну характеристику, яка дозволяє суб'єктам діалогічного спілкування існувати у реальному навчальному процесі.

– Принцип цілісно–пошукової діяльності: навчальний діалог дозволяє його учасникам активно діяти, обмінюватися ідеями, думками, судженнями, відстоювати власну позицію, точку зору.

– Принцип послідовності: діалог стимулює розвиток готовності учнів до внутрішнього діалогу, тобто розвиває критичність, здатність розгорнути систему питань та обґрунтувань, активно діяти у суперечці або дискусії. При вивченні гуманітарних дисциплін особливого значення набувають уміння здійснювати конструктивний аналіз, досягати згоди, що є основою для подальшого продуктивного інтелектуального пошуку.

– Принцип ціннісно-орієнтованої діяльності, самопізнання та самооцінки її результатів: у процесі ціннісно-пошукової діяльності слід залучати учнів до самостійного обміркування духовних цінностей людства: любові як принципу буття, сенсу здорового способу життя, самовдосконалення, усвідомлення почуття обов'язку, свободи творчості.

– Принцип проблемності означає, що неоднозначність навчальних ситуацій стимулює до активної розумової діяльності та інтелектуальної роботи [3].

В свою чергу, беручи до уваги орієнтованість діалогічності навчального процесу на розвиток особистості майбутнього фахівця, котрий продуктивно працює над собою, ми вважаємо за потрібне виокремити ще 6 важливих принципів організації діалогу у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів початкових класів:

– **Принцип толерантності** до позиції інших та того, що відрізняється від власних переконань. Терпимість до думок інших дозволяє сформулювати вміння збагачувати власні знання, рефлексувати та вчитися критично оцінювати свої судження та судження інших. Терпимий означає виважений та мудрий в плані того, що не погоджуючись людина пропонує конструктивну критику та кращі варіанти вирішення проблеми. Це не є критика заради критики тобто неконструктивна, суто декларативна річ. Толерантність означає також відсутність нав'язування своєї власної точки зору. Це важливо для майбутнього вчителя початкових класів, оскільки він привчає дітей з одного боку до розумного виконання загальноприйнятих правил, а з іншого – до формування власної точки зору, цікавої та неповторної. Діти – природжені філософи, оскільки вміють дивитися на навколишній світ не через призму соціально-матеріальних залежностей, а неупереджено та чисто. На наше переконання, завдання вчителя початкових класів підтримати та максимально залучити до роботи цей потенціал молодшого шкільного віку. Також ми вважаємо, що таким речам як толерантність слід навчати якнайраніше у сім'ї, у дошкільних навчальних закладах, у початковій школі.

– **Принцип творчості мислення та діяльності** передбачає свободу висловлювання думок та бачень ситуації. Діти у молодшому шкільному віці мають розвинену уяву та фантазію. За розумного керівництва вчителя їх творчий потенціал у початковій школі може стати підґрунтям до плідної навчальної та пошукової діяльності в основній та старшій школі і що основне, у подальшому професійному житті. Поняття творчості у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи ми розуміємо на орієнтованість на створення індивідуального, неповторного, того. Що відображає пошук особистістю себе та свого способу розуміти світ.

– **Принцип відкритості до нових ідей** несе в собі потужний потенціал інтелектуального збагачення думками інших. Можливістю до самокорекції своєї власної позиції, а також інструментом виховання та становлення толерантності до інших. У роботі майбутнього вчителя початкових класів відкритість означає інтелектуальне та емоційне прийняття особистості іншого – підкреслення її цінності та вартості. Принцип відкритості дає зелене світло до сприйняття нестандартних рішень, цікавих та неоднозначних. На наше переконання, для світу який постійно змінюється, важливим є уміння бути відкритим до таких змін, гнучким та здатним ефективно діяти в умовах перманентного руху.

– **Принцип відповідальності за власну точку зору** передбачає те, що студенти привчаються до інтелектуальної чесності, точки зору, які вони оголошують у навчальній аудиторії, обґрунтовані, базовані на попередньому дослідженні матеріалу по темі, студенти готові аргументувати сказане тощо. Для учнів молодших класів відповідальність за свою точку зору – це крок до усвідомлення того, як важливо надавати правильну інформації, а не дезінформувати інших, бути готовим до логічної аргументації, уміння пояснити спокійно, на фактах, а не на темпераменті та емоціях, не переходячи на особистості.

– **Принцип поваги до інших та вміння слухати** – принцип поваги до особистості іншого є загальним та універсальним, будь-які стосунки у навчально-виховному процесі мають будуватися, виходячи з того, що особистість іншого є цінною та важливою. Без дієвої поваги до

іншого не може бути освіти. Поважаючи особистість учня чи студента викладач чи вчитель демонструє сутність освіти і дії – а саме своїм власним прикладом показати ідеї добра, краси педагогічної дії, прагнення змінити світ людських стосунків до кращого тощо. У цьому уміння слухати є ключовим елементом: людина слухає та чує іншого, тобто інвестує свій час та зусилля у те, аби зрозуміти іншого. Слухає і чує, тобто поважає, бо готова витратити свій час на іншого.

– **Принцип критичності мислення** передбачає уміння перевіряти надану/почуту інформацію, вміння співставляти факти та перевіряти їх дієвість та вірогідність на тлі інших контекстів. Для вчителя початкових класів важливо вміти критично розглядати інформацію на предмет доречності її у роботі з учнями молодших класів, а також на предмет її потенційного впливу на емоційну сферу учнів молодшого шкільного віку. Учням початкових класів важливо вчитися критичності мислення заради вміння адекватно оцінювати ту чи іншу життєву ситуації та приймати правильне, найбільш оптимальне рішення.

Вчений А.С. Байрамов виділяє 3 основних рівні критичного мислення учнів початкових класів:

– рівень „критичності, яка тільки зароджується”: суб’єкт помічає, що в зображенні об’єкта пізнання допущені помилки, невідповідності, але він ще не може їх осмислити, пояснити;

– „констатувальний” рівень критичності: учень знаходить допущені в об’єкті пізнання невідповідності, помилки, але не намагається розкрити причини їх виникнення;

– рівень „коригуючої” критичності: учень не тільки відображає частини, деталі об’єкта пізнання у взаємозв’язку та взаємозалежності, знаходить допущені в них помилки, неточності, але й розкриває причини їх виникнення, а також вказує на шляхи їх виправлення [1, с. 122].

Л.Я. Романова переконана, що мислити критично слід навчати учнів вже з молодших класів. Навіть у першокласників накопичений вже певний життєвий досвід, певні знання. У пізнавальній діяльності вони кожний новий факт критично сприймають, обмірковують. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання набуває індивідуальності й стає осмисленим, неперервним та продуктивним. Критичне мислення починається з питання й роз’яснення проблем, котрі необхідно розв’язувати. Допитливість характерна для всіх істот, саме допитливість ми спостерігаємо у малечі набагато частіше, ніж у старшокласників. Тому завдання вчителя допомогти учням розвинути й захотіти розв’язати безкінечну кількість проблем. Критично мисляча людина знаходить власне вирішення проблем і підкріплює цей розв’язок обґрунтованими аргументами. Вона може бути впевненою в тім, що існують й інші варіанти розв’язання цієї ж проблеми, і буде прагнути довести, що один із цих розв’язків є більш правильним, логічним, раціональним, ніж інші. Якщо учень мислить критично, ним не можна маніпулювати, його думку слід поважати [4, с. 225–226].

Філософ Х. Арендт наголошує на тому, що критичне мислення є соціальним, тобто будь-яка думка перевіряється, обговорюється та доводиться у колективі. Саме тому педагоги, що працюють у руслі критичного мислення, завжди повинні використовувати на своїх заняттях різноманітні види парної групової роботи, включаючи дебати, дискусії, різні види письмових робіт учнів. У навчальному процесі учитель по суті вирішує не тільки завдання конструювання особистості учня, а й процес учіння, процес пізнання [6, с. 226].

У рамках дисертаційного дослідження нами було сформульоване наукове передбачення про те, що, здатність до діалогу майбутнього вчителя початкових класів, долаючи репродуктивний підхід до розуміння сутності педагогічного явища діалогу, тісно пов’язана з формування таких важливих вчительських рис як: активність когнітивної позиції, критичності мислення та готовності до самокорекції своєї позиції.

На даному сегменті дослідження брало участь 35 студентів 31 та 32 груп психолого–педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Нами були розроблені критерії рівнів сформованості таких 4 важливих якостей вчителя початкових класів як: здатність до діалогу, активність когнітивної позиції, критичності мислення та готовності до самокорекції своєї позиції. Протягом лютого місяця 2009 року велось наукове спостереження занять з методики виховної роботи у 31 (18 студентів) та 32 (17 студентів) групах, студенти відповідали на питання анкети, а у

подальшому разом з викладачем цього предмету нами визначено рейтинг кожного з студентів по кожній із зазначених якостей на основі авторської системи критеріїв.

Під час формування експерименту нами були проведені статистичні дослідження вихідних даних щодо рейтингів студентів: за допомогою методу коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена, непараметричного методу, котрий використовується з метою статистичного вивчення зв'язку між явищами, ми встановлювали зв'язок між здатністю студентів до діалогу та готовністю до самокорекції власної позиції; здатністю студентів до діалогу та активністю когнітивної позиції; здатністю студентів до діалогу та критичністю мислення студентів. Обрахунки велися за формулою :

$$r = 1 - ((6 * \sum d^2) / (n * (n^2 - 1))) \quad [2, \text{с. 156}].$$

При використанні коефіцієнту рангової кореляції умовно оцінюють тісноту зв'язку між ознаками, рахуючи значення коефіцієнту, що дорівнює 0.3 і менше, показниками слабкого зв'язку; значення 0.4, але менше, ніж 0.7 – показниками помірної тісноти зв'язку, а значення 0.7 і вище – показниками високого ступеню тісноти зв'язку між явищами [2, с.156].

Значення, здобуті нами у ході експерименту, дозволяють твердити про наявність тісного зв'язку між здатністю студентів – майбутніх вчителів до діалогу та, відповідно, готовністю до самокорекції власної позиції, активністю когнітивної позиції та критичністю мислення студентів.

Здобуті дані є досить широкою перспективою подальших наукових розвідок щодо розробки методик та форм роботи над виробленням здатності студентів – майбутніх вчителів початкових класів до діалогу, що, в свою чергу, сприятиме подоланню репродуктивного підходу до розуміння професійних знань, утвердженню важливих особистісних та професійних рис.

Література

1. Байрамов А.С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего возраста. Докторская диссертация. – Баку. – 1968. – 560 с.
2. Кобзар А.І. Прикладна математична статистика. – М.: Фізматліт, 2006. – 816 с.
3. Педосюк Г.М. Основні принципи організації навчального діалогу при вивченні гуманітарних дисциплін Шлях доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2005_6
4. Романова Л.Я. Формування функціонального мовлення учнів профільних класів засобами технологій розвитку критичного мислення // Формування критичного мислення учнів на уроках мови: Колективна монографія. // Колектив авторів за заг. Ред. В.Ф. Дороз: В.Ф. Дороз, Л.Я. Романова, О.Б. Ярова, В.А. Нищета, Г.А. Удовиченко, передмова К.О. Баханова. – К.: „Освіта України”, 2008. – С.225–226.
5. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової школи. – К.: СПД „Цудзинович Т.І.”, 2007. – 204 с.
6. Формування критичного мислення учнів на уроках мови: Колективна монографія // Колектив авторів за заг. Ред. В.Ф. Дороз: В.Ф. Дороз, Л.Я. Романова, О.Б. Ярова, В.А. Нищета, Г.А. Удовиченко, передмова К.О. Баханова. – К.: „Освіта України”, 2008. – 336 с.

Пріма Р.М.

– кандидат педагогічних наук, доцент Волинського національного університету імені Лесі Українки

УДК 373.3:37.011.31

ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО–ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

Розкриваються окремі теоретико–прикладні аспекти становлення успішної особистості майбутнього педагога в руслі його професіоналізації, формування професійної мобільності з урахуванням інтегративної сутності феномену успішності та міждисциплінарного підходу щодо змістової характеристики. Акцентується на необхідності обґрунтованого технологічного забезпечення цього процесу, його практичній реалізації, зокрема через технології створення успіху, проектного навчання студентів.

Ключові слова: *успішна особистість, професіоналізація, професійна мобільність, технологія створення успіху, технологія проектного навчання.*

Раскрыты некоторые аспекты разработки проблемы становления успешной личности будущего педагога в русле его профессионализации, формирования профессиональной мобильности, учитывая интегративную сущность феномена успешности и междисциплинарного подхода в его содержательной характеристике.

Ключевые слова: *успешная личность, профессионализация, профессиональная мобильность, технология создания успеха, технология проектного обучения.*

The article deals with some theoretical applied aspects of successful personality of a future teacher formation in the framework of his professionalisation, formation of his professional mobility in regard to integrative essence of the phenomenon of successfulness and interdisciplinary approach as to his semantic characteristic.

Key words: *successful personality, professionalisation, professional mobility, success formation technology, projective study technology.*

Сучасний, динамічно мінливий, інформатизований світ, кардинальні соціально–економічні суспільні перетворення, ринкова конкуренція зумовлюють реорганізацію освіти, ставлять перед нею завдання формування особистості і спеціаліста з високим рівнем професіоналізму, ініціативного, самостійного, мобільного, готового до реалізації вимог сучасного суспільства і освіти у педагогічній діяльності. При цьому пріоритетної цінності набуває унікальність особистості, що прагне досягти успіхів у професії, кар’єрного зростання і матеріального добробуту. В означеному контексті відзначимо, що успіху досягає той, хто здатен постійно працювати над собою, удосконалювати свою особистість і діяльність, хто відкритий до новацій.

Зазначимо, що «успішність» є однією із найважливіших характеристик будь–якої, у тому числі професійної педагогічної діяльності (А. Деркач [1], Є.Єрмолаєва, Л.Караваєва [2], О.Родіна та ін.), яка залежить як від зовнішніх, так і внутрішніх чинників. При цьому, як слушно зауважують науковці, знання внутрішніх, особистісних детермінант успішності у професійній діяльності, їх практичне застосування сприяє ефективній самореалізації фахівця відповідно до поставлених цілей. Беручи до уваги орієнтацію професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема школи I ступеня, на розвиток його здібності до самореалізації, самоактуалізації, самоефективності та саморозвитку проблема успішності набуває конкретного теоретико–прикладного смислу.

Між тим феноменологія успішності попри міцність входження самого поняття «успіх» у сучасну культуру та його масового культивування потребує поглибленого вивчення, осмислення як багатогранного, багатовекторного.

Це зумовлює сучасний стан дослідження проблеми формування успішної особистості майбутнього педагога у контексті професіоналізації, досягнення якісно нового рівня мобільності, висвітлення деяких аспектів якої, власне, і ставимо собі за мету.

Явище успіху, успішності впродовж тривалого часу є предметом дослідницької уваги різних наук про людину, зокрема : філософії, психології, соціології, педагогіки, що, безумовно, підтверджує його інтегративну сутність і, водночас, потребує гнучкості міждисциплінарного підходу щодо сутнісної характеристики.

Цілком закономірно природний інтерес складає філософський підхід до означеної проблеми як методології, що розкриває механізм визначення змісту людського життя. Він базується на екзистенціально–персоналістській філософії (М.Бердяєв, П.Тичін, К.Ясперс, Ж.–П.Сартр, А.Камю та ін.), провідною проблемою якої є життєдіяльність і світовідчуження індивіда в суспільстві. В руслі означеного підходу виокремлюється тріада « людина – діяльність – успіх » як віддзеркалення наскрізної ідеї у роботах класиків прагматизму (У.Джеймс, Дж.Дьюї, Ф.Шиллер, С.Хус та ін.), що є домінантною для нашого дослідження.

Із соціально–психологічних позицій «успіх» – це оптимальне співвідношення між очікуваннями навколишніх, особистості та результатами її діяльності, оскільки кожен член спільноти завжди оточений системою так званих експектацій (очікувань) від його вчинків, дій, поведінки. При цьому психологічний підхід визначає детермінанти успішної поведінки, внутрішні чинники, до яких відносять : індивідуальні (типологічні) особливості особистості, розвинений інтелект, позитивну мотивацію, адекватну самооцінку, особливості ціннісних орієнтацій тощо.

Попри невизначеність тлумачення самого терміну « успішність » у психологічній літературі наявна стійка тенденція щодо оцінки особистості через успішність і ситуативне переживання успіху (ситуація успіху). Зауважимо, що ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх; ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності, це результат продуманої, підготовленої стратегії і тактики ; а сам успіх – результат цієї ситуації. Як уважає А.Белкін, успіх – « це переживання стану радості, задоволеності від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, чи співпав із її надіями, очікуваннями, чи перевершив їх ». На базі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, нові, більш сильні мотиви діяльності; змінитися рівень самооцінки, самоповаги, тобто ситуація успіху може стати своєрідним « пусковим механізмом » подальшого особистісного розвитку, ланцюговою реакцією, що вивільняє потенційні можливості особистості [3].

Зазначимо, що невизначеність психологічних позицій у з'ясуванні сутності досліджуваного феномену підтверджується різними поглядами на його природу. Так, Ф.Хоппе, К.Левін, Д.Макклелланд, М.Батурін, В.Степанський та ін. розглядають успіх як переживання, « прив'язане » до конкретної ситуації або результату діяльності. А.Бандура, Л.Мальц, А.Федосеева та ін. пов'язують успішність особистості зі зростаючою усвідомленістю своєї здатності і компетентності в управлінні власним життям, з реалізацією поставлених цілей, із загальною самоефективністю і визначають її як стан, що з'являється в результаті передчуття або досягнення успіху. К.Роджерс з позицій гуманістичної психології розглядає успішну особистість як унікальність і цінність, у якій закладений потенціал щодо саморозвитку через зміцнення віри, довіри до себе, підвищення самоповаги шляхом формування адекватних уявлень і відносин як до власного « Я », так і до оточуючих .

У педагогіці проблема успіху трактується також у різних контекстах. На думку Ю.Азарова, успіх – це досягнення значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [4], що є наслідком продуманої тактики педагога, його аналітичної, прогностичної діяльності. Зауважимо, що в основі очікування успіху – прагнення заслужити схвалення, утвердити своє « Я », свою позицію, зробити тим самим заявку на майбутнє.

У контексті дослідження значущими є концептуальні ідеї педагогіки успіху, серед яких виокремлюємо наступні :

– ідеї гуманістичної педагогіки (Ш.Амонашвілі, Є.Бондаревська, В.Серіков, В.Сухомлинський, І.Якиманська та ін.): визначення унікальності людської особистості, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, досягнення успіху, відкриваючи при цьому для себе нові можливості;

– пріоритети особистісно орієнтованої освіти (І.Бех, Є.Бондаревська, В.Бочарова, О.Леонт'єв, О.Савченко та ін.): урахування своєрідності, індивідуальності особистості у вихованні як активного суб'єкта цього процесу, суб'єкт–суб'єктної взаємодії, заснованої на саморозвитку учасників освітньої діяльності;

– позиції системно орієнтованого підходу (О.Козакова), одним із провідних постулатів якої виступає орієнтація на успіх (досягнення) як ключовий компонент орієнтаційного поля розвитку індивіда. При цьому технологія досягнення успіху зводиться до такої стратегії : спираючись на внутрішній потенціал розвитку особистості створити умови для її самореалізації і самовизначення , так зване « поле успіху».

Зауважимо, що у професійній підготовці майбутнього педагога вищезазначена стратегія забезпечує досягнення студентами значущих результатів особистісно–професійного росту, їх усвідомлення для подальшої професійної діяльності; дозволяє зняти такі проблеми, як занижена самооцінка, невпевненість у собі; виступає в якості одного із способів вироблення у них працелюбства, наполегливості, заповзятливості, ініціативності, що дозволяє розглядати орієнтацію на успіх як педагогічний ресурс самовиховання, саморозвитку у контексті професіоналізації, формування професійної мобільності студентів.

Крізь призму зазначеного правомірною є позиція науковців (А.Маркова, Г.Суходольський, О.Родіна [5], Л.Караваєва та ін.) щодо розгляду успішності суб'єкта професійної, у тому числі педагогічної, діяльності. Зокрема, відзначається, що для « високого професіоналізму » характерна наявність особливого вільного (чи ігрового) процесу

в тій чи іншій формі; його самоцінність, яка визначається через свободу, імпровізованість, багатоваріантність.

Додамо також, що ряд авторів (А.Деркач, Г.Ковальов, А.Ситников) характеризують професіоналізм двома базисними векторами: по-перше, високим ступенем задоволеності професією і прагненням щодо подальшого самоудосконалення і, по-друге, рівнем оволодіння операційною стороною діяльності і мислення (психотехнологіями). При цьому, як зауважує Л.Каравасева, рівень професіоналізму детермінований особливостями самооцінки професійно значущих якостей, що є своєрідною проекцією еталона (професіонала) як один із важливих психологічних регуляторів професійного становлення [2, 27]. Тобто є підстави розглядати професійну успішність у нерозривному зв'язку з особистісно-професійним розвитком, зростанням майбутнього фахівця, що є домінантою акмеологічного підходу. Його суть, на думку А.Деркача, «полягає у стратегії акмеологічного дослідження, що не обмежується вивченням лише наявного предмету, а має свою спрямованість дослідження, що супроводжується прогресивним зростанням професійно-особистісного потенціалу суб'єкта діяльності, виникненням у нього особистісного акмеологічного механізму і перетворенням його особистості, яке призводить до суттєвого підвищення закладених у ньому можливостей продуктивного розвитку, причому продуктивність трактується як напрям руху особистісного і професійного росту людини щодо досягнення свого акме». Науковець уточнює, що під акмеологічним механізмом розуміються «... такі явища і процеси, завдяки яким відбувається прогресивний розвиток суб'єкта діяльності, взаємодія, що підвищує рівень його організації й організованість усієї особистісної системи, включаючи її професійно-діяльнісні складові» [1,362].

В руслі означеного аспекту чітко прослідковується зв'язок понять «акме», «продуктивність (ефективність, успішність)», «особистісно-професійний розвиток», «професійно-діяльнісний ріст (кар'єра)» як окремих складових змістової характеристики професійної мобільності.

Правомірною, вочевидь, є позиція Е.Шпека, який уважав першим кроком до успішної кар'єри об'єктивну самооцінку, самореалізацію і самовдосконалення [6,188]. Це вимагає пізнання власної особистості, критичного ставлення до самого себе, вміння бачити і виправляти власні помилки, спрямовувати свою активність на досягнення ефективного результату в професійній діяльності.

Зауважимо, що окреслені теоретичні підвалини формування успішної особистості майбутнього педагога потребують обґрунтованого технологічного забезпечення цього процесу, яке реалізується, зокрема, через: технології створення успіху у навчально-виховній роботі зі студентами; діяльнісно-розвивальні технології; технології проектного навчання (проектно-рефлексивні технології); технології саморозвитку, формування творчої особистості; технології навчання як дослідження; технології педагогічних майстерень тощо. Коротко зупинимося на характеристиці окремих із них, найбільш значущих в контексті досліджуваної проблеми.

Перш за все зазначимо, що технологію ми розглядаємо як систему, в якій послідовно реалізується заздалегідь спроектований освітній процес, що гарантує досягнення педагогічної мети (успіху). Під технологією створення ситуації успіху розуміємо проектування і реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка була б адекватна когнітивним та емоційно-вольовим станам студентів (орієнтація на розвиток здібностей особистості, набуття знань, умінь і навичок для ефективного «просування» до власного успіху), що активізує їх особистісно-професійний розвиток, органічно «вбудовуючись» в ідеї розвивального, особистісно орієнтованого навчання.

Досягнення успіху майбутніми педагогами здійснюється через оволодіння вміннями: самооцінювання (рефлексія), правильно визначати власну мету діяльності, оцінювати ресурси (співвідносити поставлену мету та умови її досягнення), осмислення алгоритму дій (бачити і планувати їх, робити усвідомлений і відповідальний вибір), інформаційної, технологічної, соціальної та комунікативної компетентностей.

Позитивні результати спостерігаємо при впровадженні в освітній процес ВНЗ таких технологічних прийомів педагогіки успіху, як: «Карта особистісного росту» студента, «Портфоліо (портфель) досягненн» тощо. Зокрема, «Карта особистісного росту», яка

запроваджується на I курсі як індивідуальне навчально–дослідне завдання відповідно до програми дисципліни «Вступ до спеціальності» виконується протягом семестру і дозволяє відстежити динаміку якісних особистісних змін студента як результат самоаналізу і самооцінювання своїх достоїнств, проблем, труднощів. Це допомагає майбутнім педагогам рухатися вперед у своєму особистісно–професійному розвитку, відшліфовуючи педагогічну майстерність, набуваючи досвіду професійно мобільної поведінки.

Використовуючи потенціал таких навчальних дисциплін, як «Технологія виховної роботи», «Педагогіка початкової школи», «Основи педагогічної майстерності», «Інтерактивні технології навчання», «Методика викладання педагогіки», «Професійно–педагогічний тренінг» пропонуємо студентам підготувати «Портфель своїх досягнень». У нашій інтерпретації – це своєрідне досье (справа), комплект документів, самостійних робіт студента, що розробляється спільно з викладачем і передбачає : індивідуальні завдання студенту щодо відбору матеріалу; параметри і критерії їх оцінки; анкети для експертизи після презентації зібраних матеріалів з метою об'єктивного оцінювання представленого. Ця технологія спрацьовує таким чином : студент за власним вибором чи завданням викладача відбирає у своє « досье » матеріали, виконані ним самостійно на практичному занятті (контрольні роботи, тести), навчально–дослідницькій роботі (проекти, реферати, доповіді тощо). Відбір може здійснюватися або за одним навчальним предметом, або за різними протягом навчального року (семестру) чи протягом усіх 4–5–ти років навчання (наприклад це можуть бути творчі письмові роботи чи проекти). Головне у цій роботі – самооцінка студента, причому у вигляді роздумів, аргументації своєї позиції, обґрунтування.

Зауважимо, що проектні технології зорієнтовані на індивідуальну творчу діяльність студентів. У процесі навчання це можуть бути міні–проекти, що передбачають розв'язання професійної проблеми в межах конкретного заняття, наприклад : «Як спроектувати творче навчальне середовище на уроці у початковій школі». Означена технологія характеризується високою комунікативністю, передбачає вираження студентами своїх власних думок, почуттів, активне включення у реальну професійно–педагогічну діяльність, прийняття особистої відповідальності у ситуаціях вибору тощо.

Впровадження в освітню практику ВНЗ означених технологій розширює можливості студентів щодо самостійного пошуку і використання інформації, надає педагогічному процесу діалогічного характеру, сприяє розвитку комунікативних умінь, формуванню адекватної самооцінки майбутнього педагога. Окрім цього, це забезпечує механізми розвитку критичного мислення, підвищує впевненість студента у власних силах, розвиває інтелект і дослідницькі творчі здібності, вміння шукати шляхи вирішення поставлених завдань. Тобто ці технології є своєрідним адаптивним ресурсом студента в оволодінні способами професійно–педагогічної комунікації, рефлексії, професійної мобільності. З поглибленим вивченням саме цього аспекту ми й пов'язуємо перспективи свого подальшого наукового пошуку.

Література

1. Деркач А.А., Перельгина Е.Б. Социальная психология и акмеология: формирование имиджа. – М., 2006.
2. Караваева Л.П. Акмеологический подход к исследованию социально–психологических факторов успешности профессиональной деятельности // Акмеология. – №4. – 2007. – С.26–31.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать? – М., 1991. – 169с.
4. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. – М., 1989. – 355с.
5. Родина О.Н. О понятии « успешность трудовой деятельности » // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1996. – №3. – С.60–67.
6. Коменко С., Курант Л та ін. Психология в менеджменті. Навч. посібник. – Тернопіль, 1999. – 400с.

Проценко Е.А.

– кандидат педагогических наук, доцент
Таганрогского государственного педагогического института (Россия)

УДК 371.13

СТОХАСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

У статті розглядаються проблеми, які характеризують процес розв'язання стохастичних задач з точки зору умов, необхідних для формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Проаналізовані можливості використання математичного моделювання у процесі розв'язання задач. Викладаються функції стохастичних задач та форми математичної діяльності, які пов'язані з процесом їх розв'язання.

В статье рассматриваются проблемы, характеризующие процесс решения стохастических задач с точки зрения условий, необходимых для формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы. Излагаются функции стохастических задач и формы математической деятельности, связанные с процессом их решения.

Problems, characterizing the process of decision of stochastic tasks from point of terms, necessary for forming of professional competence of future teacher of primary school, are examined in the article. The functions of stochastic tasks and forms of mathematical activity, related to the process of their decision are expounded.

Одним из аспектов модернизации содержания математического образования является включение в школьные программы элементов стохастики, что обусловлено ролью вероятностно–статистических знаний в общеобразовательной подготовке современного человека. Различным аспектам обучения стохастическому содержанию посвящены исследования Л.О.Бычковой, В.Д.Селютина, А.Плоцки, С.А.Самсоновой и др. Работы Б.Г.Гейдмана, А.Г.Рубиной, А.П.Тонких и др. показывают, что формирование у учащихся вероятностных представлений эффективнее начинать в начальной школе, что облегчает восприятие многих понятий комбинаторики, теории вероятностей, математической статистики при дальнейшем обучении.

Внедрение элементов стохастики в курс математики средней школы в виде сквозной содержательно–методической линии, и пропедевтически, в начальное математическое образование влечет за собой необходимость формирования профессиональной компетентности учителей начальной школы в данной области. Многолетние наблюдения, анализ опыта работы учителей начальных классов и собственной практики в системе подготовки и повышения квалификации учителей начальных классов дают основание говорить, что основные причины трудностей преподавания стохастической содержательной линии в начальной школе кроются в недостатках профессионально–педагогической подготовки учителей начального звена.

Эффективность подготовки учителей в области формирования у младших школьников первоначальных стохастических представлений, будет достигнута, если обучение построено на общих теоретических основаниях как система непрерывного педагогического образования, одной из целей которой является формирование профессиональной компетентности учителя начальных классов в указанной области.

Специфика реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании состоит в том, что будущий учитель должен не только сам овладеть определенной компетентностью, но и быть готов к переносу своих навыков в сферу опыта учащихся для становления у них ключевых компетенций. В модели профессионального развития основной акцент переносится на становление умения видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию[1]. При обучении стохастике ведущей становится идея приоритета развивающей функции обучения математике. Система обучения стохастике направлена на познание окружающего мира средствами математики, общеинтеллектуальное и общекультурное развитие личности.

Формирование научных основ вероятностного мышления ведет к вероятностному видению мира. Ключ к пониманию вероятности в особом системном видении мира, в разработке специфической модели мироздания, его строения, эволюции и познания. Раскрыть существо вероятностной идеи значит раскрыть особенности порождаемого ею видения мира, раскрыть особенности разрабатываемой в ходе ее становления базисной модели мироздания [2].

Важным научным и методическим условием реализации концепции компетентностного подхода в математических курсах является обучение студентов математическому моделированию, что имеет важное значение для формирования мировоззрения студентов, поскольку естественным этапом развития познания, на котором осуществляется переход от содержательного и качественного анализа объекта к формализации и количественному анализу, является математическое моделирование реальных процессов. Правильная ориентация в методологических вопросах математического моделирования позволит студентам лучше понять, что такое математика, как она применяется, что такое математизация знаний. Тезис о том, что математика занимается изучением математических моделей реальных явлений и процессов, должен находить постоянное подтверждение.

Следует отметить, что при решении ряда заданий стохастические понятия и методы служат математическим аппаратом для решения конкретных проблем. При этом студент, исследуя внематематическую проблему, формулирует различные вопросы, затем «переводит» их на язык математики (построение математической модели), для того чтобы решить их математическими методами (работа внутри математической модели), затем проинтерпретировать решение с учетом проблемы, поставленной в начале (интерпретация дедуктивных рассуждений и расчетов). Решение указанных проблем и возникающих на их фоне математических задач помогают студенту овладеть стохастическими методами решения конкретных заданий. При этом осуществляется перенос центра тяжести с обучения математике на образование посредством математики.

Процесс решения вероятностной задачи можно рассматривать как выполнение некоторого сложного умственного действия, которое должно осуществляться поэтапно в соответствии с теорией формирования умственных действий. В нем можно выделить три части: ориентировочную, исполнительную и контрольно-корректировочную.

Выделим этапы процесса решения задачи: получение информации исходя из содержания задачи; анализ информации, перевод условий на язык математики; выявление проблемной ситуации; выявление закономерностей и установление аналогий; построение моделей системы; поиск процедур решения задачи; разработка и прогноз перечня альтернатив и их следствий; формирование критерия предпочтения, распознавание возможности применения того или иного вероятностного закона для решения данной конкретной задачи; подбор средств аргументации; корректировка решения; реализация решения; интерпретация решения с учетом проблемы, поставленной в начале.

Рассмотренные этапы работы над задачей не обладают логической однозначностью, они носят организационный характер, направленный на оптимальное стимулирование деятельности мышления и достижения поставленной в задаче цели, мобилизуют и организуют потенциальный опыт студентов, помогают направить ход мысли в нужном направлении.

Случайные испытания, модели которых составляют предмет теории вероятностей, являются для обучаемого конкретными объектами реального мира. Мы бросаем конкретную монету, в играх используем пластмассовый кубик, по телевизору видим в действии проведение тиража числовой лотереи. Пути от этих испытаний к их вероятностным моделям различны. Каждый из них может вносить специфические элементы в математическую деятельность субъекта обучения и служить частью процесса формирования стохастических понятий и стохастической интуиции.

Целесообразно познакомить обучающихся с ситуациями, для которых можно построить более одной модели, а иногда и получить несколько ответов. Рассмотрим примеры.

Пример 1. У Дмитрия 10 денежных купюр достоинством в десять рублей и 30 в пятьдесят рублей, а у Олега 5 денежных купюр достоинством в 10 рублей и 15 денежных купюр достоинством в пятьдесят рублей, при этом купюры на ощупь практически

неразличимы. Дмитрий, зная, что у него больше купюр достоинством в 10 рублей, чем у Олега, предложил ему следующую игру: каждый из них по очереди наудачу, не глядя, вынимает по 1 купюре из своего набора; кто первым вынет десятирублевую купюру, тот выигрывает. Стоит ли Олегу соглашаться на такую игру?

Здесь ответ зависит от того, к какой вероятностной модели приведут дальнейшие уточнения условий игры. Если купюра каждый раз возвращается обратно, то шансы на выигрыш у игроков одинаковы, так как вероятность извлечения денежной купюры достоинством в десять рублей у Дмитрия равна $\frac{10}{10+30} = \frac{1}{4}$, у Олега: $\frac{5}{5+15} = \frac{1}{4}$. Такая игра справедлива.

Если каждая вынутая купюра обратно не возвращается, то шансы одинаковы только при первой попытке. Пусть при первой попытке каждому из игроков не удалось вынуть желаемую купюру. Тогда при второй попытке их шансы оцениваются:

вероятность извлечения денежной купюры достоинством в десять рублей, при второй попытке у Дмитрия равна: $\frac{10}{40-1} = \frac{10}{39}$;
вероятность извлечения денежной купюры достоинством в десять рублей, при второй

попытке у Олега равна: $\frac{5}{20-1} = \frac{5}{19}$.

Таким образом, при второй попытке шансов на успех больше у Олега. При третьей попытке различие в вероятностях в пользу Олега еще больше. Такая игра невыгодна для Дмитрия.

Пример 2. Два стрелка стреляют по мишени. Вероятность попадания в мишень при одном выстреле для первого стрелка равна 0,7, а для второго стрелка равна 0,8. Найти вероятность того, что при одном залпе в мишень попадает только один из стрелков.

Решение. Пусть событие A – «попадание в цель первым стрелком», событие B – «попадание в цель вторым стрелком», «промах первого стрелка» – событие \bar{A} , «промах второго» – событие \bar{B} .

$P(A)=0,7$; $P(\bar{A})=0,3$; $P(B)=0,8$; $P(\bar{B})=0,2$. Вероятность того, что первый стрелок попадет в мишень, а второй – нет, равна $P(A)P(\bar{B})=0,7 \cdot 0,2=0,14$. Вероятность того, что второй стрелок попадет в цель, а первый – нет, равна $P(\bar{A})P(B)=0,3 \cdot 0,8=0,24$.

Тогда вероятность попадания в цель только одним стрелком равна $P=0,14+0,24=0,38$.

Тот же результат можно получить другим способом: находим вероятности того, что оба стрелка попали в цель и оба промахнулись. Эти вероятности соответственно равны: $P(A)P(B)=0,7 \cdot 0,8=0,56$; $P(\bar{A})P(\bar{B})=0,3 \cdot 0,2=0,06$. Тогда искомая вероятность: $P=1,056,06=0,38$.

Следует отметить, что существуют разные средства, с помощью которых строятся вероятностные модели (стохастическое дерево, классификация одинаково вероятных случаев, статистические данные и т.д.).

Рассмотрим задачу Гюйгенса. В урне 2 белых и 4 черных шара. Один азартный человек держит пари с другим, что среди вынутых 3 шаров будет ровно 1 белый. В каком отношении находятся шансы спорящих?

Решение. Пусть событие A «достать ровно один белый шар».

Поскольку порядок извлечения шаров не важен, то извлечь три шара можно

$$n = C_6^3 = \frac{6!}{3! \cdot 3!} = 20$$

способами. Один белый шар можно извлечь двумя способами, а два черных $C_4^2 = 6$ способами, и тогда по правилу произведения комбинаторики извлечь три шара, из которых один белый и два черных можно $2 \cdot 6 = 12$ способами. Отсюда

$$P(A) = \frac{12}{20} = 0,6$$

Используя связь между событиями A и \bar{A} , имеем $P(\bar{A}) = 1 - P(A) = 0,4$.

Следовательно, шансы спорящих находятся в отношении $P(A) : P(\bar{A}) = 3 : 2$.

Решить задачу можно и с помощью стохастическое дерева исходов, рассматривая события A «извлечь ровно один белый шар» и B «извлечь два белых шара или все черные шары». В этом случае шансы спорящих также находятся в отношении три к двум:

$$P(A) = \frac{2}{6} \cdot \frac{4}{5} \cdot \frac{3}{4} + \frac{4}{6} \cdot \frac{2}{5} \cdot \frac{3}{4} + \frac{4}{6} \cdot \frac{3}{5} \cdot \frac{2}{4} = \frac{3}{5}; \quad P(B) = \frac{2}{6} \cdot \frac{1}{5} \cdot 1 + \frac{2}{6} \cdot \frac{4}{5} \cdot \frac{1}{4} + \frac{4}{6} \cdot \frac{2}{5} \cdot \frac{1}{4} + \frac{4}{6} \cdot \frac{3}{5} \cdot \frac{2}{4} = \frac{2}{5}.$$

Упрощение рассуждений с помощью перехода к другой модели, сведение заданных проблем к уже решенным проблемам. Эту форму активизации математической деятельности учащихся мы встретим благодаря открытию факта, что одно случайное испытание можно имитировать другим – дело в изоморфизме их вероятностных моделей. Студентам необходимо продемонстрировать тот факт, что одна модель может описывать различные явления, что одно случайное испытание можно имитировать другим. Приведем примеры задач с изоморфными вероятностными моделями.

Бросаем монету. Какова вероятность, что выпадет герб? Перевод на «язык урн»: В урне два шара: белый («герб») и красный («надпись»). Какова вероятность достать белый шар?

Бросается игральная кость. Какова вероятность, что на верхней грани выпадет 6? Перевод на «язык урн»: В урне 6 шаров, из которых 1 белый. Какова вероятность вынуть белый шар?

Сравнительно простые модели теории вероятностей позволяют в первом приближении описать широкий круг практических задач. Действительно, мы пользуемся образным языком шаров, кубиков, игровых карт и ящичков, но то же самое пространство допускает большое число практически важных интерпретаций. Приведем ряд примеров, внешне весьма различных, но по существу эквивалентных абстрактной схеме размещения k шаров по n ящичкам, в том смысле, что соответствующие исходы отличаются лишь словесным выражением.

Распределение дней рождения n человек соответствует размещению n шаров по 365 ящичкам (полагаем, что в году 365 дней).

Классификация n несчастных случаев по дням недели, в которые они происходят, эквивалентна размещению n шаров по 7 ящичкам.

При стрельбе по n мишеням пули соответствуют шарам, мишени – ящичкам.

При классификации группы из n человек (по возрасту или по профессии), классы играют роль ящичков, люди шаров.

Распределение n пассажиров лифта, по группам в зависимости от этажа, где они выйдут, соответствует размещению n шаров по n ящичкам.

С помощью математики можно найти объяснение обнаруженных и неожиданных эмпирических фактов. Ответы на некоторые стохастические вопросы находят статистическим путем. Например, необходимо ответить на вопрос: какой шар красный или зеленый следует положить в мешок с 2 белыми шарами и 1 зеленым, чтобы при случайном выборе двух шаров (без возвращения) из этого мешка события: A «оба вынутых шара одинакового цвета», B «вынутые шары разных цветов», были одинаково вероятны?

Нередко обучаемые отвечают, что следует добавить красный шар. Целесообразно проверить с помощью статистических данных верность такого интуитивного ответа. Собрав результаты многих повторений случайного выбора 2 шаров из набора 4, двух белых и двух зеленых, мы заметим, что 2 шара разных цветов выбираются почти в 2 раза чаще, чем шары одинакового цвета. Этот удивительный эмпирический факт заставляет задуматься. Здесь идет речь о выявлении с помощью математики, почему так странно получилось [3].

В процессе решения стохастических заданий происходит: развитие базовых умений и навыков, установленных программой обучения, включение их в систему ранее усвоенных; формирование вероятно–статистического стиля мышления и методов, присущих математической деятельности; развитие рациональных, продуктивных способов учебно–познавательной деятельности, способности самоконтроля и самооценки учебной работы.

Практические задания выполняют также иллюстративную, конкретизирующую и контрольно–оценочную функции. Субъект обучения знакомится с различными вероятностными понятиями, историческими сведениями, событиями. Эти понятия

представляют собой обобщенное и абстрактное отражение реальных явления и процессов, их особых свойств. Чтобы обучаемый проник и глубже осознал сущность вероятностных явлений и законов, их смысл, необходимо иллюстрировать и конкретизировать эти понятия достаточным количеством примеров. Самостоятельное решение стохастических заданий дает возможность определить уровень овладения обучаемым изученного материала.

Каждая из перечисленных выше функций стохастических задач важна в общей системе обучения. Система практических заданий должна находиться в органической связи с изложением теории, так как их решение способствуют более сознательному и прочному усвоению теоретического материала. Последовательность задач и упражнений по возрастающей сложности способствует продвижению уровня сформированности математической компетентности у студентов от низкого к более высокому. Как показывает практика, полное и правильное представление об основных понятиях и законах теории вероятностей, случайных величинах, зависимостях между ними у студентов формируется только после неоднократного применения их при решении практических задач.

К формам математической деятельности, связанным с процессом решения вероятностных задач, относятся:

- формулировка проблем на языке математики;
- измерения, их организация и обработка результатов;
- выдвижение гипотез на основе подмеченной закономерности или в результате анализа условий задачи;
- рассмотрение различных альтернатив;
- построение множества результатов случайного испытания;
- классификация множества с точки зрения определенных свойств его элементов (например, классификация событий);
- распознавание возможности применения того или иного вероятностного закона для решения данной конкретной задачи;
- подбор средств аргументации (например, для обоснования выбора того или иного вероятностного закона);
- имитация исходного случайного испытания с помощью кубиков, монет, игральные карты или шаров. Это умение особенно важно, так как может служить источником плодотворных методических приемов, которые учитель сможет использовать в своей будущей практической работе;
- выявление закономерностей и установление аналогий;
- выбор и рационализация средств сбора и обработки эмпирических данных, обоснование математическими средствами эмпирических фактов (при проведении стохастических экспериментов).

Задачи по теории вероятностей являются важнейшим средством формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы, так как они:

- стимулируют и мотивируют использование стохастических понятий и методов как математического аппарата, способствующего решению нематематических проблем;
- подчеркивают многоаспектный характер понятия вероятности;
- создают возможности интеграции ряда разделов математики, изучаемых студентами факультета педагогики и методики начального образования;
- ведут к выдвижению разного рода гипотез и поискам средств проверки их правильности;
- создают возможности для знакомства с методологией математики и особым характером стохастических умозаключений;
- охватывают различные способы аргументации и организации математических рассуждений различными средствами;
- развивают стохастическую интуицию;
- показывают, как иногда наши оценки, касающиеся вероятности, ошибочны, обуславливая поиск ошибок в рассуждениях;
- дают возможность увидеть межпредметные связи с помощью применения стохастических методов в практической жизни.

Литература

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании. / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионой. – Сиб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004, с.6.
2. Сачков Ю.В. Вероятностная революция в науке (Вероятность, случайность, независимость, иерархия). М.: Научный мир, 1999, с.11.
3. Евдокимова Г.С. Теория и практика обучения стохастике при подготовке преподавателей математики в университете: Дис. д-ра пед. наук. – М., 2001, с.86.

Сидоренко В.В.

– кандидат філологічних наук, доцент Донецького облІППО

УДК 371.14:811

**РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК
ПЕРЕДУМОВА СТВОРЕННЯ ПРОГРАМИ САМОРОЗВИТКУ ТА
ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ**

*Хто хоче навчитися літати, той спочатку
повинен навчитися стояти, бігати, лазити,
навіть танцювати: не можна відразу
навчитися високому польоту...*

Ф. Ніцше

Розкрито основні функціональні ролі та принципи діяльності вчителя в умовах модернізації початкової освіти в Україні. Описано рівні професійної компетентності педагога з урахуванням необхідних складових компетентної особистості.

Ключові слова: *освіта протягом життя, компетенції, етапи професійного становлення.*

Раскрыто основные функциональные роли и принципы деятельности учителя в условиях модернизации начального образования в Украине. Описано уровни профессиональной компетентности педагога с учётом необходимых компонентов компетентной личности.

Ключевые слова: *непрерывное образование, компетенции, этапы профессионального становления.*

Basic functional roles and principles of activity of teacher are exposed in the conditions of modernization of primary education in Ukraine. The levels of professional competence of teacher are described taking into account the necessary constituents of competent personality.

Keywords: *lifelong education, competence, stages of professional competence.*

Постановка проблеми. Основними тенденціями розвитку та модернізації початкової освіти в Україні є посилення практичної спрямованості навчання в контексті гуманістичної освітньої парадигми, урахування суб'єктного досвіду молодших школярів, оволодіння ними не просто знаннями, уміннями, навичками, а передусім здатність застосовувати індивідуальний досвід і набуті знання в нестандартних нових ситуаціях, практично тощо. Реалізація цих завдань ґрунтується на компетентнісному підході, культурологічному аспекті діяльності школярів, особистісно-діяльнісному вимірі результатів навчання кожного учня, формуванні життєспроможної і життєздатної особистості через розвиток необхідних компетентностей і компетенцій. Слушно наголошував В.О. Сухомлинський: «Якщо вчитель не дає окремим учням завдань індивідуального характеру, то це означає, що він не вивчає сил, можливостей, здібностей кожного школяра». У початковій школі виділено формування у молодших школярів таких видів компетентностей на засадах компетентнісного підходу [2, с. 6–7], як-от: **ключові** (уміння вчитися, соціально-трудова, загальнокультурна, інформаційно-комунікативна, здоров'язбережувальна, соціальна), **міжпредметні** (передбачають взаємозв'язок змісту і методик предметів однієї чи різних освітніх галузей) та **предметні** (забезпечуються засобами одного предмету, зміст і структура яких відповідає певним елементам навчального змісту). З урахуванням світового досвіду й потреб розвитку української школи координально видозмінено традиційну модель навчання молодших школярів, набули іншого тлумачення і основні ролі та принципи, вектори діяльності самих педагогічних працівників. Вимоги, запропоновані до вчителів відповідно до стандартів професійно-педагогічної освіти, містять інноваційні компоненти. Сучасні виклики суспільства й освіти спрямовують педагога на постійний пошук шляхів удосконалення

навчально-виховного процесу, передбачають наступність між дошкільною, початковою та основною ланками, здатність до реалізації сучасних технологій особистісно зорієнтованої освіти, бажання піднести на вищій щабель якість та забезпечити результативність роботи. У світовій системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників виводиться так звана **«формула якості»**, тобто **спектр професійно особистісних якостей, якими має володіти сучасний фахівець**: майстерність, моральність, професіоналізм, ініціатива, здатність творити, адаптуватися, генерувати ідеї, бути динамічною і оптимістичною особистістю та ін. Значущим також, на нашу думку, є здатність учителя до навчання і самоосвіти, саморозвитку протягом усього життя (формування **компетенції освіти протягом життя**). Європейські фахівці компетентним педагогом вважають особистість, яка має високий рівень міжособистісної, психолого-педагогічної та організаційної взаємодії з учнями, організації діяльності учнів, колег, середовища й самого себе. Компетентність передбачає розвиток інформаційної функції (знати), діяльнісної функції (уміти), креативної функції (володіти), розвивальної функції (бути). Сучасний учитель повинен уміти сам і навчити учнів творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту інформацію. Отже, компетентність учителя – це процес набуття педагогом певних компетенцій, під якими розуміємо характеристики, що визначають індивідуальний стиль роботи вчителя, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність його професійної діяльності. До **компетенцій учителя початкових класів** зараховуємо мовно-літературну, мовленнєву, етнопедагогічну, соціальну, прогностувально-рефлексивну, афектно-поведінкову, компетенцію освіти протягом життя, організаторську тощо. **Компетентний педагог** (від. лат. *competens* – «відповідний, спроможний») – це учитель, який завдяки мобілізованим достатнім знанням, умінням і професійним здібностям спроможний успішно вирішувати на практиці психолого-педагогічні задачі; педагог знаючий, тямущий, здатний до професійного та особистісного зростання. Оскільки в сучасних умовах педагог виступає агентом постійних змін, то забезпечити систематичний процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників в системі ІППО, стати конкурентноспроможним на ринку праці, оволодіти всіма складовими професійної компетентності учителів початкової ланки допоможе реалізація кількох етапів, основним з яких виступає вміння адекватно продіагностувати, осмислити досвід власної діяльності, визначити рівень її загальної продуктивності, відповідності сучасним освітнім стандартам, спланувати освітню траєкторію професійного саморозвитку й самовдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі неоднозначно витлумачується процес професійного педагогічного становлення і розвитку, зумовлений не лише викликами суспільства й освіти, а також кваліфікаційними, методичними, комунікативними та технологічними спроможностями самого вчителя на різних етапах його професійної діяльності (О. Василькова, Н. Гузій, О. Куцевол, Н. Мурована, А. Радченко та ін.). Зокрема Н.З. Софій першим етапом в контексті професійного розвитку вчителя вбачає небажання і невміння педагога критично оцінити власну діяльність, неприйняття ролі інших у цьому завданні, другим – бажання і вміння аналізувати практику, вносити зміни, ґрунтуючись на зроблених висновках, третім – вміння аналізувати власну діяльність і усвідомлювати внесок інших у покращенні своєї практики. Ерік Еріксон, Керол Гілган, Д. Сьюпер професійний шлях особистості, вибір та видозміну професійних ролей, основні конфлікти зумовлюють певними життєвими стадіями особистості. Ліліан Катц, зіставляючи завдання професійного розвитку з навчальними потребами педагога, виокремлює якнайменше чотири етапи: «виживання», «консолідації», «відновлення» та «зрілості». За методикою рейтингової атестації професійної компетентності вчителів О. Зирянова [1] пропонує розмежовувати недопустимий, критичний, допустимий і оптимальний рівні діяльності. Дослідниця діагностує професійну компетентність учителів за певними аспектами їхньої діяльності, як-от: оцінка психологічної готовності вчителя в сучасній школі; технологічна готовність педагога; вміння планувати свою діяльність і прогнозувати результати своєї роботи; оцінка викладацької діяльності вчителя, позаурочної організаційно-виховної роботи; оцінка роботи вчителя над підвищенням свого професійного рівня; моральні якості, професійна етика тощо. Хоча, на нашу думку, запропонована термінологія і характеристика рівнів потребують більшої коректності, зокрема не можна при оцінюванні психологічної готовності вчителя до роботи, його прогностичних здібностей,

моральних якостей оперувати балами «1,2,3». Більшість опрацьованих розвідок об'єднує змістове наповнення та виділення етапів від оперування педагогом невеликою кількістю методів, прийомів до збільшення арсеналу з метою забезпечення різноманітних потреб учнів, диференціації навчально-виховного процесу, від неусвідомленої до більш активної, дослідницької, творчої діяльності. Базове розуміння та усвідомлення етапів професійного становлення і вдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності, рівнів професійної компетентності допоможе вчителю не лише визначити власний етап (рівень) розвитку, побачити недоліки у своїй роботі, але й спрогнозувати траєкторію професійного зростання, окреслити пріоритети щодо подальшого роботи. Розробкою окреслених перспективних питань визначається **актуальність дослідження**.

Мета статті полягає в підготовці вчительських кадрів для початкової школи як конкурентноспроможних фахівців в умовах сучасного стану та тенденцій розвитку початкової освіти в Україні, формуванні професійних компетенцій вчителя для здійснення неперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Відповідно до поставленої мети **основні завдання статті** визначаємо таким чином: 1) розкрити сутність нової ролі, принципів діяльності та установок вчителя в умовах модернізації початкової освіти в Україні; 2) простежити кореляцію понять «компетентність учителя початкової ланки», «компетенції педагога», «компетентний учитель»; 3) визначити й описати рівні професійної компетентності педагога та основні навчальні потреби відповідно до кожного з рівнів; 4) розвивати установки до оцінки своїх професійних компетенцій, визначення шляхів професійного саморозвитку, аналізу та рефлексії, інноваційності, компетенції освіти протягом життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учитель початкової ланки, урахувавши й реалізуючи принципи компетентно зорієнтованого підходу до навчально-виховного процесу, виконує інноваційні функціональні ролі: **фасилітатор, співтворець, розробник навчальних програм, організатор саморозвитку на засадах рефлексії діяльності, психолог, дослідник, захисник прав дитини, аналітик, менеджер, координатор** тощо. Томас Кайзер у праці «Добуваючи золото групи: Як збагатитися за рахунок спільної інтелектуальної потужності групи» слушно зазначає: «Фасилітація, це – золотий ключ, який відкриває родовище золота мудрості й знань, що приховане в головах учасників. Коли ці родовища відкриваються, мудрість, яка захована в них, може бути використана для вирішення проблем, прийняття рішень, вирішення конфліктів, створення альтернатив, розробки стратегії, допоможе загоїти рани від міжособистісного розбрату». Роль учителя-фасилітатора передбачає: допомогти дитині самій здобувати знання; допомогти молодшому школяреві в особистісному розвитку, соціалізації, засвоєнні й прийнятті суспільних норм, цінностей; допомогти школяреві на уроці стати суб'єктом, співтворцем, активним учасником навчально-виховного процесу; допомогти як окремій дитині, так і групі/класу вивільнитися від внутрішніх обмежень або труднощів для більш ефективної роботи, досягти бажаних результатів; допомогти школяреві на уроці й позаурочній діяльності «пізнати самого себе», розкрити власний потенціал, можливості, виявити здібності, нахили, уподобання; допомогти учневі гармонізувати відносини з мікро- та макросередовищем тощо.

Як уже зазначалось, для вчителя початкової ланки значущим є вміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності та основні навчальні потреби відповідно до кожного з рівнів, своїх спеціальних, методичних і комунікативних спроможностей, потенціалу, бачити перспективи й недоліки в роботі; виходячи з цього, визначати завдання та траєкторію власної самоосвіти й самовдосконалення. Оперуючи запропонованими в педагогіці номінуваннями рівнів професійної компетентності педагога (Н.В. Кузьміна, О. Куцевол, Н.М. Мурована, В.І. Шуляр та ін.), визначуваних п'ятирівневою шкалою, пропонуємо власне розгорнуте тлумачення кожного з цих рівнів.

Репродуктивний рівень професійної компетентності педагога, або дуже низький, передбачає *вміння вчителя вирішувати дидактично-методичні задачі шляхом застосування раніше засвоєних прийомів, розроблених методичних рекомендацій, зразків, методичних законів та правил*. Основою діяльності педагога стає теоретичний еталон, що відтворюється, копіюється без урахування умов, в яких вирішується та чи інша задача; регламентується добір, інтерпретація та виклад навчального матеріалу. Діяльність учителя включає лише репродуктивні дії, переважно традиційно-стереотипні прийоми та засоби

навчання. Характер планування діяльності визначено формальними вимогами: без будь-якого аналізу, опори на досягнуті результати, рефлексії. Немає необхідної методичної підготовки, педагог не знає необхідної нормативної бази, на якій ґрунтується навчально-виховний процес. Мету занять визначає без урахування суб'єктного досвіду, підготовленості молодших школярів. Навчальну літературу використовує мінімально. На уроці переважає пасивна модель (монологічна) спілкування з учнями, традиційні методи одностороннього пояснення; діти пасивно сприймають інформацію. Елементи організаційної структури заняття не обґрунтовані, не чіткі. Учитель не володіє способами оптимізації навчального процесу, не використовує можливостей предмета для морального виховання учнів. Не вдосконалює своєї методики викладання.

Адаптивний рівень професійної компетентності педагога, або низький, характеризується *відтворенням засвоєних способів діяльності, при цьому комбінуючи, трансформуючи й обираючи відповідно до конкретної навчальної ситуації*. Учитель вирішує дидактично-методичні задачі не тільки за теоретичним еталоном, а й враховуючи конкретні умови навчання – об'єкти навчальної ситуації, які він самостійно виявляє в процесі аналізу. Недоліком роботи є невміння аналізувати динамічні ситуації на уроці, формулювати й оперативно вирішувати нові дидактично-методичні задачі. Може успішно вирішувати практичні задачі, залишаючи поза увагою питання прогнозування розвитку й виховання молодших школярів. Планування діяльності здійснюється на основі безсистемного аналізу суб'єктного досвіду учнів, результатів попередньої діяльності, неглибоких знань на рівні підготовленості учнів до сприйняття нового. Не передбачено узгодженості дій з колегами для забезпечення наступності між дошкільною, початковою та основною ланками. Педагог упроваджує, але без успіху, нові форми й методи організації занять з учнями. Не розширює знань, задовольняючись тим, що отримав під час навчання в педагогічному закладі. Знання в учнів поверхові, уміння та навички неміцні. Слабка навчальна мотивація школярів або її відсутність. Учитель практикує, але без успіху, активні форми навчання; погано володіє способами оптимізації навчально-виховного процесу. Мету й структуру уроку обирає адекватно до рівня розвитку учнів, проте не варіює методи навчально-пізнавальної діяльності. На уроці переважають пасивна та активна моделі навчання. Знання молодших школярів оцінює не завжди обґрунтовано, тобто педагогові властива недостатня методично-програмова обізнаність.

Локально-моделювальний діяльність і поведінку учнів, або середній рівень професійної компетентності, передбачає вміння вчителя *ефективно вирішувати дидактично-методичні задачі, щоб досягти мети – поєднати в навчальному процесі практичний, освітній, розвивальний та виховний аспекти, максимально врахувати реальну навчальну ситуацію, використати найновіші дослідження сучасної педагогічної науки*. Проте вчитель не виходить за межі загальновідомих традиційних та інноваційних навчальних технологій, рішення не вирізняються оригінальністю, творчістю, не ставить пошукових задач, не експериментує. Учитель знає свій предмет, необхідні нормативні документи, основні форми організації занять; методична підготовка дозволяє досягти хороших результатів, нехай не завжди оптимальними методами. Педагог виконує державні навчальні програми, озброюючи учнів міцними знаннями, уміннями, навичками, установками. Запроваджує елементи оптимізації навчально-виховного процесу. Планування роботи здійснюється на основі неґрунтованого аналізу суб'єктного досвіду учнів, рефлексії діяльності. Учитель удосконалює традиційну методику викладання, за необхідності шукає нові форми й методи організації занять з учнями. Зростання педагогічної майстерності обмежується потребами сьогодення. Учитель володіє стратегією навчання учнів ЗВУ лише за окремими розділами курсу. Мета і завдання діяльності обґрунтовані, але не визначені рівні засвоєння учнями бази знань і відповідних форм та методів роботи. Бачить можливості для морального виховання учнів. Переважають традиційні методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності. Активізація діяльності школярів здійснюється без глибокого дидактичного обґрунтування.

Системно-моделювальний діяльність та поведінку учнів, або високий рівень професійної компетентності. Учитель володіє стратегією навчання учнів певним компетентностям. Мету, завдання і структуру уроку обирає з урахуванням суб'єктного досвіду молодших школярів, ролі навчального матеріалу, міжпредметних зв'язків. Моделює індивідуальну траєкторію розвитку кожного учня, рівень засвоєння з теми, форми й методи

навчально–пізнавальної діяльності. На уроці переважають проблемно–пошукові методи навчання, що відповідають потребам, мотивам та інтересам учнів. Основними функціями контролю і оцінювання навчальних досягнень молодших школярів є: мотиваційна, діагностувальна, коригувальна, прогностична, навчально–перевірвальна, розвивальна, виховна.

Творчий рівень професійної компетентності, або дуже високий. Педагог–інноватор, самомотивований не на репродукцію, а на експеримент, дослідження, новаторство, постійний педагогічно–методичний пошук. Професійні знання, педагогічна креативність, потреба в професійній самоактуалізації, творча позиція уможливають здатність учителя змінювати досвід методичної діяльності, що перестав бути продуктивним за певних педагогічних обставин, упроваджувати в практику оригінальні засоби і способи навчальної взаємодії з учнями для їхнього творчого розвитку. Уміє модифікувати передовий педагогічний досвід, перекомбінувати вже відомі елементи, прийоми, методи навчальної діяльності, створювати об'єктивно нові, оригінальні форми, прийоми і засоби навчання та їх нестандартні комбінації, нові педагогічні технології, що забезпечують високу результативність та якість навчально–виховного процесу. Здатність до педагогічної імпровізації в ході втілення педагогічного задуму; мобільно регулює і коригує педагогічний процес. Методична підготовка дозволяє вчителю легко змінювати форми проведення занять. Характер планування визначається самоустановкою на досягнення оптимальних результатів. Враховує результати попередньої діяльності; чітко й логічно визначає шляхи закріплення та подальшого розвитку досягнутого; передбачає послідовне усунення недоліків. Учитель використовує стратегії перетворення свого предмета як спосіб формування особистості учня. Стимулює активність дітей пізнавальними й практичними завданнями, формує потребу в самостійній дослідницькій діяльності, у творчому переосмисленні засвоєного. Використовує диференційований та особистісно зорієнтований підходи до організації навчального процесу. Вибір форм позаурочної діяльності учнів має цілеспрямований характер, що відповідає інтересам суспільства в цілому й колективу зокрема. На уроці переважають методи кооперативного, активного та інтерактивного навчання, методи критичного мислення. Для розвитку самооцінної діяльності молодших школярів створює **портфоліо учнівських досягнень**, у якому накопичуються результати виконання певних завдань, індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини.

Висновки. На основі вироблених та чітко витлумачених характеристик того чи іншого рівня (етапу) професійної компетентності, учителю слід спочатку самому з'ясувати власний рівень компетентності й майстерності, зрозуміти недоліки у своїй діяльності, відмовитись від того в роботі, що стало непродуктивним, і спрогнозувати програму професійного розвитку в напрямі самоосвітньої діяльності та вдосконалення педагогічного процесу.

Література

1. Зирянова О. Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників // Завуч. – 2005. – № 1. – С. 9–13.
2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи // Початкова школа. – № 37–38. – жовтень. – 2008. – 95 с.
3. Сидоренко В.В. Організація неперервного професійного саморозвитку вчителя української мови та літератури в міжкурсовий формат курсової перепідготовки / Компетентісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи // Матеріали Міжнародної науково–практичної конференції у м. Донецьку, 5–6 листопада 2008 року. – У 3–х томах. – Т. 2. – С. 241–247.

Сипченко О.М.

– кандидат педагогічних наук, старший викладач
Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371 (091)

НАВЧАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНА ЛІТЕРАТУРА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

У статті висвітлено проблему конструювання сучасної навчально–педагогічної літератури. Представлено групу підручників з педагогіки, що використовується в підготовці майбутніх учителів. Виявлено головні завдання, які покликана вирішувати педагогічна наука.

Охарактеризовано загальнопедагогічні вимоги та проаналізовано ознаки навчально-педагогічної літератури, з урахуванням яких відбувається процес підручникотворення сучасних навчальних педагогічних видань. Детально проаналізовано навчально-методичний комплекс з педагогіки, підтверджено його ефективність і значущість у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів України.

Ключові слова: навчально-педагогічна література; підручник з педагогіки; навчальний посібник; навчально-методичний комплекс; загальнопедагогічні вимоги, ознаки навчально-педагогічної літератури; професійна підготовка вчителя.

В статті отражена проблема конструювання сучасної навчально-педагогічної літератури. Представлена група підручників по педагогіці, которая используется при подготовке будущих учителей. Раскрыты главные задачи, которые призвана разрешать педагогическая наука. Охарактеризованы общепедагогические требования и проанализированы признаки учебно-педагогической литературы, с учетом которых создаются современные учебные педагогические издания. Подробно проанализирован учебно-методический комплекс по педагогіці, подтверждена его эффективность и значимость в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров Украины.

Ключевые слова: учебно-педагогическая литература; учебник по педагогіці; учебное пособие; учебно-методический комплекс; общепедагогические требования, признаки учебно-педагогической литературы; профессиональная подготовка учителя.

In the article the problem of modern teaching and pedagogical literature compiling is revealed. Some textbooks on Pedagogics, which are used in the process of future teachers' training, are presented. The main tasks, which Pedagogics as a science is appealed to decide, are singled out. Generally pedagogical standards are described; typical features of teaching and pedagogical literature, which influence the process of books' compiling of modern teaching pedagogical editions, are recited. Teaching and methodological complex on Pedagogics is analysed in detail, its effectiveness and importance in the training of highly skilled teachers of Ukraine are confirmed.

Key words: teaching and pedagogical literature, textbook on Pedagogics, manual, teaching and methodological complex, generally pedagogical standards, typical features of teaching and pedagogical literature, teachers' training.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Теорія та практика конструювання навчально-педагогічної літератури – важливе джерело розробки сучасної стратегії підручникотворення в галузі педагогічної освіти України.

У процесі підготовки навчально-педагогічної літератури реалізується концепція навчальної книги, яка виступає генератором нових ідей, теоретичних положень і допомагає глибше зрозуміти й усвідомити закономірності розвитку педагогічних явищ, їхню зумовленість суспільними, соціально-культурними та іншими чинниками, виявити взаємозв'язки, об'єктивно оцінити сучасний стан освіти і з'ясувати загальні тенденції розвитку проблеми підручникотворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Актуальні аспекти проблеми конструювання навчально-педагогічної літератури знайшли відображення в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Айнштейна, П. Буги, О. Вербицького, О. Гречихина, М. Тупальського, Л. Тюріної та ін., – присвячених теорії створення підручника для вищих педагогічних навчальних закладів; у роботах В. Бейлінсона, В. Беспалька, Н. Буринської, Д. Зуєва, І. Лернера, І. Товпинець, В. Цетлін та ін. проаналізовано сутність, структура та зміст підручника, його функціональне забезпечення; Ю. Бабанський, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін, Н. Тализіна та ін. розкрили роль і місце книги в навчальному процесі; у працях М. Бурди, І. Журавльова, Л. Зоріної, В. Мадзігона та ін. висвітлено зміст освіти з урахуванням особливостей навчального предмета. До аналізу історії шкільного підручника як соціально-педагогічного феномену зверталися І. Бай, Я. Кодлюк, Л. Пироженко, О. Фізеші; суттєвий внесок у дослідження тенденцій структурування змісту шкільних підручників зробили М.–В. Савчин, Б. Фуртак та ін.

Мета статті полягає у визначенні та ґрунтовному аналізі головних загальнопедагогічних вимог і ознак, з урахуванням яких відбувається конструювання сучасної навчально-педагогічної

літератури, та у виділенні навчальних підручників, які ефективно впливають на якість професійно–педагогічної підготовки висококваліфікованих кадрів України.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Метою сучасної освіти та виховання є відродження людини як суб'єкта культури й моральності. Саме тому в навчально–педагогічній літературі презентується стратегія розвитку гуманістичного суспільства, особистості, зорієнтованої на відтворення загальнолюдських моральних цінностей, саморозвиток і самовдосконалення.

Оригінальні, науково обґрунтовані розв'язання завдань, пов'язаних з підготовкою навчально–педагогічної літератури, збагачують концепцію навчальної книги, виступають джерелом нових ідей, теоретичних положень. Тому конструктивно–критичне вивчення теорії та практики підручника для професійної підготовки вчителя є важливим джерелом розробки сучасної стратегії підручникотворення для вищої освіти України.

Сучасні підходи до розробки теоретичних підвалин, модульного розподілу змісту навчального матеріалу, специфіки структури навчально–педагогічної літератури репрезентовано в працях: “Педагогіка вищої школи” А. Алексюка, “Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки” А. Бойко, “Теоретичні основи сучасної української педагогіки” О. Вишневського, “Основи педагогіки вищої школи” С. Вітвицької, “Педагогіка: теорія та історія” В. Галузинського, М. Євтуха, “Педагогіка” І. Зайченка, “Педагогіка” А. Кузьмінського, В. Омеляненка, “Теоретичні основи виховання і навчання” В. Лозової, Г. Троцько, “Педагогіка” С. Максимюк, “Педагогіка” Н. Мойсеюк, “Педагогіка” С. Пальчевського, “Дидактика початкової школи” О. Савченко, “Педагогіка” М. Фіцули та ін.

Навчально–педагогічна література відіграє велику роль у формуванні в майбутніх учителів інформаційної культури, системи етичних та естетичних норм. Інформаційна культура особистості вчителя полягає в опануванні певним чином ранжованих знань і уявлень педагога, які необхідні йому в практичній діяльності. Зміст інформаційної культури майбутнього вчителя формується в процесі оволодіння ним певною інформацією, яка слугує підґрунтям для подальших дій і поведінки.

На кожному етапі навчання в майбутнього вчителя створюється запас знань, формується певний рівень інформаційної культури, що дозволяє йому брати участь у практичній діяльності та продовжувати свій професійний розвиток. До поняття “інформаційна культура вчителя” також належить характеристика якості отриманих знань і вимог до них. Виходячи з властивостей інформації, якою на різних етапах навчання оволодіває майбутній учитель, можна сформулювати вимоги до створення навчально–педагогічної літератури.

Зміст сучасної навчально–педагогічної літератури повинен містити матеріали, які формують методологічну та педагогічну культуру сучасного вчителя. Педагогічні явища в підручнику мають розглядатися в їхній цілісності та єдності, розкриваючи внутрішні протиріччя сучасного педагогічного процесу. Саме в методології педагогічної науки, у її концепції закладено основи професіоналізму педагога. На жаль, жоден сучасний підручник педагогіки повною мірою не розкриває філософію освіти.

Установлено, що *підручник з педагогіки* – це навчальне видання, у якому представлено сукупність систематизованих науково–теоретичних відомостей з навчальної дисципліни, відповідно до її програми; основний дидактичний засіб, розроблений відповідно до принципів педагогічної науки з урахуванням методики викладання; найважливіше джерело навчально–наукової інформації; модель навчальної та певної галузі майбутньої професійної діяльності студента.

Визначення поняття “*навчальний підручник*” розкриває дидактичне призначення книги як засобу навчання. Однак нові державні стандарти вищої професійної освіти та розвиток сучасних інформаційних технологій вимагають певного уточнення підходів до навчально–педагогічної літератури.

Педагогіка – наука про сутність розвитку й формування людської особистості та розробка на цій підставі теорії та методики виховання й навчання як спеціально організованого процесу [6, с. 356].

Загальна педагогіка – базова наукова дисципліна, що вивчає загальні закономірності виховання людини та розробляє загальні основи навчально–виховного процесу у виховних закладах усіх типів [7, с. 572].

У зв'язку із зростанням соціальної ролі особистості, гуманізацією та демократизацією суспільства, завдання педагогічної науки збільшуються. На думку М. Фіцули, педагогіка покликана розв'язувати такі *завдання*: удосконалення змісту освіти; вироблення принципово нових засобів навчання, навчального обладнання; підготовка підручників відповідно до вдосконалення змісту освіти; комп'ютеризація праці вчителя; створення нових і модернізація наявних форм і методів навчання; посилення виховної ролі уроку; удосконалення змісту й методики виховання; удосконалення політехнічної підготовки учнів, їхньої професійної орієнтації та підготовки до праці; вироблення шляхів демократизації та гуманізації життя й діяльності школи [8, с. 24].

Навчально–педагогічна література є провідним засобом навчання майбутнього вчителя та головним елементом навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, вона відображає певну галузь знань, сферу діяльності майбутнього фахівця.

Педагогічна наука відіграє значну роль у професійній підготовці майбутніх учителів. Опанування її основ допоможе сформуванню загальнопедагогічний світогляд студентів, розвиватиме професійне мислення, надасть чітке уявлення про процеси сучасної теорії та практики навчання й виховання, що сприятиме формуванню наукового світогляду.

Грунтовне вивчення сучасної навчально–педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що дані видання побудовані з урахуванням таких *загальнопедагогічних вимог*:

– програмний матеріал, що подається, поділений на структурні елементи; має чітку логічну послідовність передачі основного навчального та допоміжного матеріалу з педагогіки, лаконічність у викладенні навчального матеріалу; навчально–педагогічна література відповідає високому теоретичному рівню, дидактичним принципам; забезпечує мотивацію до навчання; реалізована функціональна повнота змісту підручника, яка забезпечує єдність гуманітарного, духовно–морального та професійного розвитку майбутнього вчителя; інформація, що характеризує предмет змісту навчально–педагогічної літератури, спеціально відібрана відповідно до завдань навчальних підручників з педагогіки; установлений тісний зв'язок теоретичного навчального матеріалу з практичними завданнями, що підлягають розв'язанню майбутніми вчителями; представлення в навчально–педагогічній літературі практичних матеріалів, прикладів з освітньої практики, історії, педагогічної літератури; пропонується проблемний виклад навчального матеріалу, варіативної інформації, суперечливих тверджень, трактувань, фактів та явищ; активно реалізуються дослідницькі функції навчально–педагогічної літератури; відображення в навчально–педагогічній літературі графічної інформації (ілюстрації, схеми, таблиці, діаграми); наявність бібліографічного списку або списку рекомендованої літератури;

– навчально–педагогічна література орієнтує студента на роботу з першоджерелами, рекомендованими для обов'язкового вивчення; спрямовує майбутніх учителів на творчість, самобутність та індивідуальність; допомагає студентові в опануванні мови педагогічної науки: термінології та логіки викладення сутності проблем курсу педагогіки; сприяє формуванню наукового світогляду, науково–аналітичних умінь, цілісного науково–педагогічного мислення та готовності до професійної самоосвіти.

Визначені загальнопедагогічні вимоги до побудови сучасної навчально–педагогічної літератури відповідають конкретним цільовим установкам і спрямовані на отримання й закріплення майбутнім учителем професійно–педагогічних знань і вмінь.

Отже, відбір і структурування підручників з педагогіки відповідають логіці наукових знань, що складають змістовну основу курсу.

Відповідно до поданих завдань і вимог сучасна навчально–педагогічна література, як головний засіб інформаційного спілкування у процесі навчання, виховання й розвитку особистості майбутнього фахівця, має такі *ознаки*:

- цільове призначення (мета і завдання) – відображає соціальне завдання навчально–виховної діяльності студента у вищому навчальному закладі;
- предмет (зміст, тема) – відображає зміст навчально–виховної діяльності студента;
- метод – відображає способи досягнення визначеної мети;
- жанр (знакова, літературна форма) – відображає способи семіотичного відтворення соціально–педагогічної інформації в навчально–виховній діяльності майбутнього вчителя;

- соціальна значимість – відображає якісну вибірковість (новизна, цінність, корисність, значення) соціальної інформації;
- повнота – відображає кількісну вибірковість педагогічної інформації;
- структура – відображає характер диференціації, архітекτονіки (складових) підручника з педагогіки;
- час – відображає способи історико–хронологічного освоєння (охоплення) педагогічної інформації;
- простір – відображає способи територіально–географічного освоєння (охоплення) педагогічної інформації;
- матеріальна конструкція – відображає способи “матеріалізації” педагогічної інформації (усна мова, письмо, друк тощо);
- читацька адреса (призначення, адресат, потреба) – категорія, що відображає соціально–психологічні можливості засвоєння та використання педагогічної інформації конкретним споживачем [1, с. 24].

Представлені ознаки навчально–педагогічної літератури передбачають відповідні особливості кожного видання, призначеного для використання у вищому навчальному закладі. Мета і завдання навчально–педагогічної літератури є визначальними компонентами підручника з педагогіки. Вони обумовлені метою й системою науково–теоретичних і соціально–практичних завдань, які покликана вирішувати педагогічна наука.

Грунтовний аналіз навчально–педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що сучасні педагоги–науковці розробляють та активно впроваджують у навчальний процес підручники й навчальні посібники, які покликані формувати особистість громадянина, стурбованого долею своєї країни, людини гуманістичної, духовно–етичної орієнтації, яка має знання про дитину, уміє з нею працювати; підготувати фахівця в галузі педагогічної науки, здатного бачити її в системі сучасних знань і культурної практики.

У руслі зазначеного заслуговує на увагу навчально–методичний комплекс з педагогіки, який містить ґрунтовні теоретичні положення й складається з підручника, хрестоматії А. Кузьмінського, В. Омеляненка [2, 5] та практикуму А. Кузьмінського, Л. Вовк, В. Омеляненка [3]. Слід зазначити, що підручник з педагогіки містить чітку структуру та логіку побудови, завдання для самостійної роботи студентів, певної уваги приділено схемам та опорним сигналам, які допомагають свідомо й ґрунтовно засвоювати навчальний матеріал. Практикум містить педагогічні завдання та ситуації, аналіз і розв’язання яких сприяє розвитку педагогічних умінь майбутніх учителів. Хрестоматія дозволяє звернутися до першоджерел української народної педагогіки, що допомагає студенту сформувати цілісне і глибоке уявлення про розвиток педагогічної думки і системи освіти в Україні.

Досвід використання навчально–методичного комплексу в процесі підготовки майбутніх учителів підтверджує його ефективність і значущість. Так, наприклад, при вивченні теми “Мета і завдання виховання”, скориставшись хрестоматійним матеріалом, студенти мають можливість ознайомитися з уривками творів Володимира Мономаха “Повчання Володимира Мономаха дітям”, К. Д. Ушинського “Стислий підручник педагогіки”, П. Ф. Каптерєва “Педагогічний процес”, В. О. Сухомлинського “Про виховання всебічно розвиненої особистості” [5, с. 125–160]. У практикумі представлено основні педагогічні поняття до теми “Мета і завдання виховання”, завдання для самостійної роботи, для самоконтролю, педагогічні ситуації, опорна схема [3, с. 46–53].

Отже, упровадження і використання навчально–методичного комплексу з педагогіки формує в майбутніх учителів цілісне і глибоке усвідомлення проблеми розвитку педагогічної думки в Україні, формує інтерес, та позитивно впливає на ефективне опанування курсу педагогіки.

Висновки. Вивчення наукової, методичної, навчальної педагогічної літератури, періодичних видань дозволило ґрунтовно проаналізувати сучасні підручники та навчальні посібники з педагогіки, визначити головні загальнопедагогічні вимоги та ознаки, з урахуванням яких відбувається конструювання сучасної навчально–педагогічної літератури, та виділити навчальні підручники, які ефективно впливають на підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів для нашої держави.

Література

1. Зайченко І. В. Підручник з історії педагогіки. Яким йому бути? / І. В. Зайченко // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя. [Зб. наук. пр. Кам'янець–Подільського держ. пед. унів–ту]. Сер. соціально–педагогічна / [Відп. ред. Ю. М. Ковальчук. Наук. ред. О. В. Сухомлинська]. – [Вип. 3., Т. I]. – Кам'янець–Подільський : Абетка–НОВА, 2002. – С. 23–37.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підруч. / Анатолій Іванович Кузьмінський, Віталій Лукич Омеляненко. – К. : Знання–Прес, 2003. – 418 с. – (Навчально–методичний комплекс з педагогіки).
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка : завдання і ситуації : практикум / Анатолій Іванович Кузьмінський, Людмила Петрівна Вовк, Віталій Лукич Омеляненко. – К. : Знання–Прес, 2003. – 429 с. – (Навчально–методичний комплекс з педагогіки).
4. Мадзігон В. Підручник нового покоління: яким йому бути / В. Мадзігон // Підручник XXI ст. – К., 2003. – № 1–4 – С. 41–42.
5. Педагогіка : Хрестоматія / [Уклад. : А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко]. – К. : Знання–Прес, 2003. – 700 с. – (Навчально–методичний комплекс з педагогіки).
6. Педагогічний словник / [За ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
7. Современный словарь по педагогике / [Сост. Е. С. Рапацевич]. – М. : “Современное слово”, 2001. – 928 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. закл. освіти] / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 554 с. (Альма–матер).

Смирєнський В.М.

– кандидат педагогічних наук, доцент Слов'янський державний педагогічний університет

УДК 371.1+302/738

ФОРМУВАННЯ ІМПРОВІЗАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Статтю присвячено питанням формування імпровізаційної готовності майбутніх учителів музики у природних умовах навчального процесу педуніверситету. Встановлено, що воно відбувається на основі опанування студентами спеціальних прийомів керівництва музичною діяльністю в процесі їх професійної підготовки.

The article is dedicated to the problems of forming the improvising readiness for future music teachers in natural conditions of the educational process of teachers'–training college. It's established that it implements on the base of student's mastering of special menegement technique in musical activity in the process of the students' professional trainig.

Педагогічна діяльність, як і будь яка інша, має творчу природу. Творчість є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів праці вчителя, найповнішої реалізації його можливостей, що здійснюється не лише під час підготовки до уроку, але й при прогнозуванні можливих варіантів перебігу навчально–виховного процесу, пошуку виходу з імовірних ситуацій навчальної комунікації.

В останній час дослідники розглядають творчий процес як суперечливий характер діяльності (Семенов С.М., Фофанов В.П. та ін.), що є найбільш плідним для уточнення поняття “творчість”, з одного боку, а з іншого – для дослідження творчої процесуальності. Парадоксальність і привабливість творчої діяльності педагога полягає у суперечності між його прагненням всебічно, ретельно продумати навчальну та виховну роботу і принциповою неможливістю передбачити всі можливі відхилення від перебігу навчально–виховного процесу. Яким би не був досконалим і вивіреном проект уроку, він реалізується в процесі своєрідного діалогу вчителя з собою та учнями, завдяки якому мають з'явитися можливості для виникнення несподіваних, непередбачених, оригінальних педагогічних рішень, що дозволяють інакше подивитися на первісні задуми, надати їм оптимальної форми.

Саме тенденція педагогічної діяльності до раціоналізації та досконалості визначає спрямованість розвитку всіх діяльнісних суперечностей. Такий підхід до вивчення специфіки навчально–виховного процесу дозволяє визначити його як *творчу педагогічну взаємодію “учитель–учні”*, що розвивається як система. У загальному вигляді розвиток цієї системи здійснюється через діалектику усталеності та мінливості, старого й нового, нагромадження та якісної зміни, що виявляється як взаємодія стереотипного та імпровізаційного в педагогічній діяльності.

Стереотипне полягає у жорсткості основних зв'язків елементів у системі педагогічної діяльності (мети, суб'єкта, предмета, умов, засобів, процесу, результату), тобто у закономірності, цілеспрямованості та детермінованості об'єкта і умов цієї діяльності; *імпровізаційне* передбачає варіативність усіх елементів педагогічної діяльності як системи, а також варіативність зв'язків між ними, завдяки якій відбувається її змінювання й розвиток.

Стереотипне та імпровізаційне взаємодіють різноманітно на трьох рівнях педагогічної діяльності як системи – операційному (технологічному), цільовому і мотиваційному. Основними типами імпровізаційного розкриття можливостей стереотипів кожного рівня є відповідно стихійна імпровізація як саморегуляція технології навчально–виховного процесу, пошукова як оновлення способу діяльності загалом і смислова як виявлення нового значення в педагогічній діяльності. На всіх рівнях стереотипне взаємодіє з імпровізаційним як інваріантна діяльнісна структура навчально–виховного процесу та спосіб її динамічної реалізації.

Імпровізаційне в педагогічній діяльності та педагогічна імпровізація не завжди є тотожними, оскільки імпровізаційне виступає однією з характеристик змістового боку педагогічної діяльності, не обов'язково передбачає закінчений результат та яскраві зовнішні виявлення, в той час, як педагогічна імпровізація має тільки прилюдний характер, тобто передбачає “свідків”, які сприймають її як експромт.

Внутрішнім рушієм виникнення педагогічної імпровізації є інтуїція, а головною силою її функціонування – суперечності між: а) початковим задумом і новим, більш вдалим рішенням педагога, що виникло безпосередньо на уроці; б) нормативом, стандартом, що пропонує зміст педагогічного проекту уроку, і варіативно–мінливими умовами його реалізації. У цьому виявляється дія закону єдності та боротьби протилежностей.

Отже, педагогічна імпровізація є об'єктивною складовою навчально–виховного процесу, яка виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між його стереотипними та несподіваними елементами в безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів.

Виходячи з сутності педагогічної імпровізації, визначено такі критерії її ефективності:

- адекватність конкретній навчально–виховній ситуації;
- оперативність прийняття педагогічно доцільного рішення.

Критерії ефективності педагогічної імпровізації відбивають її головну функцію, що полягає в оперативному знаходженні засобів розв'язання суперечностей різноманітних ситуацій навчальної комунікації на уроці.

Разом з цим педагогічна імпровізація, втілюючи і коригуючи проект уроку, виконує такі функції: а) комунікативно–організаційну, завдяки якій педагог налагоджує контакт з учнями, організовує, спрямовує та контролює навчально–виховний процес; б) мотиваційно–пізнавальну, що відбивається в збагаченні змісту проекту уроку, підвищує та підтримує інтерес учнів до предмета завдяки опануванню додаткової інформації, що поглиблює їх знання; в) професійно–діяльнісну, яка дозволяє педагогу подолати розгубленість, скутість у складних, багатофакторних ситуаціях педагогічного спілкування, допомагає опанувати і спрямувати їх, сприяє становленню індивідуального стилю діяльності педагога, його професійної майстерності й культури.

Педагогічна імпровізація як механізм втілення та коригування провідних компонентів навчально–виховного процесу (мети, змісту, методів) в несподіваній ситуації взаємодії вчителя й учнів має чотири взаємопов'язаних і взаємозумовлених види: цільовий, змістовий, методичний, комунікативний.

Цільовий вид педагогічної імпровізації спрямований на розв'язання суперечностей між метою конкретного уроку, яку визначив учитель за навчальними програмами, посібниками, рекомендаціями, та їх гаданим або несподіваним коригуванням, чи докорінною зміною в процесі педагогічного спілкування з учнями, що передбачає перегляд змісту навчального матеріалу, вибір відповідних прийомів і засобів.

Змістовий вид педагогічної імпровізації спрямований на розв'язання суперечностей між попереднім, запланованим змістом навчального матеріалу, зумовленим метою конкретного уроку і навчальними програмами, та доцільною трансформацією, уточненням, доповненням, коригуванням учителем під час спілкування з учнями змістового аспекту навчання відповідно до вимог конкретної навчально–виховної ситуації.

Методичний вид педагогічної імпровізації спрямований на розв'язання суперечностей між методичними прийомами й засобами, які обрав педагог, готуючись до конкретного уроку і користуючись при цьому методичними рекомендаціями або вказівками, та конкретизацією і творчою інтерпретацією розробленого проекту шляхом варіювання різних методичних прийомів навчання в результаті виявлення вчителем незапланованих, більш ефективних рішень або зміни конкретних обставин у процесі спільної з учнями діяльності.

Комунікативний вид педагогічної імпровізації спрямований на розв'язання суперечностей між організацією навчальної комунікації конкретного уроку, яку покладає педагог в основу власного робочого конспекту, та незапланованими заздалегідь окремими мовленнєвими засобами (епітетами, порівняннями, метафорами тощо), доцільними мімікою, жестами, акцентами, паузами, оціночними судженнями, коментуючими репліками, що зумовлені в результаті коригування вчителем мети, змісту, методів навчання і виховання в процесі спілкування з учнем.

Специфікою педагогічної імпровізації вчителя музики є вільне поєднання різних видів музично–виконавської і виконавсько–мовленнєвої діяльності (Арчажникова Л.Г.). Виходячи з цього, *педагогічна імпровізація вчителя музики визначається як об'єктивна складова навчально–виховного процесу, яка виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між усталеними, традиційними прийомами музично–виконавської і виконавсько–мовленнєвої діяльності та несподіваною ситуацією взаємодії вчителя й учнів, що потребує нестандартного застосування цих прийомів.*

Внаслідок констатування опитування, проведеного з метою вивчення стану готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації, зроблено висновок, що для переважної більшості студентів музично–педагогічних факультетів та факультетів підготовки вчителів початкових класів і музики педвузів характерний загалом поверховий, уривчастий, фрагментарний рівень знань щодо досліджуваної проблеми, що свідчить про їх безсистемність, відсутність практичних імпровізаційних умінь і навичок.

У дослідженні імпровізаційної готовності майбутніх учителів музики розроблено *критерії* визначення її рівнів:

- знання процесуальної сутності педагогічної імпровізації;
- здатність до аналізу несподіваних ситуацій навчально–музичної комунікації;
- уміння проектувати засоби майбутніх імпровізаційних дій;
- практичне застосування імпровізаційних музично–виконавських та виконавсько–мовленнєвих умінь і навичок.

З урахуванням розбіжностей імпровізаційної компетентності майбутніх учителів музики визначено чотири *рівні* готовності до педагогічної імпровізації: репродуктивний, адаптивний, локально–моделюючий, системно–моделюючий.

Встановлено, що з 52 студентів–випускників – майбутніх учителів музики, які брали участь у констатуючому опитуванні, 25% знаходяться на найнижчому, *репродуктивному* рівні готовності до педагогічної імпровізації. *Адаптивний* рівень зафіксовано у 57,69% опитаних, *локально–моделюючий* – у 17,31%. Найвищий, *системно–моделюючий* рівень готовності до педагогічної імпровізації під час констатуючого опитування не виявлено.

У процесі дослідження з'ясовано, що стан імпровізаційної готовності майбутніх учителів музики потребує науково–теоретичної розробки структури підготовки студентів–музикантів педвузів до педагогічної імпровізації.

Педагогічними умовами формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації виявлено:

- мотиваційне забезпечення підготовки студентів;
- опанування теоретичних знань і процесуальної сутності педагогічної імпровізації;
- формування комплексу імпровізаційних умінь і навичок, що загалом забезпечує

ефективність інтуїтивного пошуку оперативного прийняття педагогічного рішення, адекватного несподіваній ситуації навчально–музичної комунікації та спрямованого на коригування її мети, змісту, методичних прийомів.

Запропонована структура підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації передбачає виявлення комплексу мотиваційного забезпечення цього процесу (мотиваційний компонент); визначення змісту, об'єму, структури навчального матеріалу

щодо педагогічної імпровізації, а також її етапів (змістово–процесуальний компонент); розробку комплексу специфічних педагогічних дій, що сприяють керуванню музичною діяльністю учнів (конструктивний компонент).

Оскільки проблема готовності вчителя музики до педагогічної імпровізації охоплює великий спектр розв'язання несподіваних ситуацій навчально–музичної комунікації, як можливий варіант її реалізації було визначено один напрямок інтуїтивного знаходження найбільш плідних оперативних рішень – керування вокально–хоровою діяльністю учнів (ВХДУ). Виходячи з цього, змістом конструктивного компонента підготовки до педагогічної імпровізації, зумовленого змістом мотиваційного та змістово–процесуального компонентів, стало цілеспрямоване і послідовне засвоєння студентами спеціальних прийомів керування ВХДУ, що поділяються на музичні покази і словесні пояснення. Вони використовуються під час розв'язання педагогічних завдань, зміст яких визначають типові для хорового звучання шкільних уроків музики інтонаційні дефекти, недоліки співацького дихання, звукоутворення, фразування, нюансування.

Оволодіння спеціальними вокальними, інструментальними, диригентськими та іншими ізольованими та комбінованими прийомами керування ВХДУ розглядаються як передумова педагогічної імпровізації, що забезпечує її найбільшу методичну ефективність.

Залежно від того, на які види музикування спираються покази, прийоми поділяються на одноелементні, двохелементні та трьохелементні.

До одноелементних належать різні види вокальних, інструментальних і диригентських прийомів, що виконуються ізольовано. До двохелементних – різні види поєднання співу та гри на музичному інструменті (вокально–інструментальні), співу та диригування (вокально–диригентські), диригування й гри на музичному інструменті (диригентсько–інструментальні), двох видів диригування (подвійні диригентські). До трьохелементних – поєднання різних видів співу, диригування та гри на музичному інструменті (вокально–інструментально–диригентські).

Теоретичне обґрунтування розробленої структури підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації перевірено під час формуючої дослідно–експериментальної роботи (ФДЕР) у процесі занять з методики музичного виховання, хорового диригування, а також педагогічної практики студентів–музикантів у загальноосвітніх школах.

ФДЕР складалася з трьох взаємопов'язаних етапів.

На *початковому* етапі за методикою констатуючого опитування було проведено опитування студентів – учасників ФДЕР. Порівняння здобутих даних з даними констатуючого опитування не мали суттєвих відмінностей. Отже, експериментальний контингент студентів є репрезентативним.

Відомості про реальну картину готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації склали основу для *основного* етапу ФДЕР, під час якого студенти здобували теоретичні знання процесуальної сутності педагогічної імпровізації, опановували імпровізаційні вміння і навички керування музичною, зокрема, вокально–хоровою діяльністю учнів.

Ефективність запропонованої структури підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації перевірялася під час педагогічної практики студентів експериментального контингенту в загальноосвітніх школах, де проходив *заключний* етап ФДЕР. На цьому етапі студенти мали можливість протягом уроку музики за необхідністю застосувати набуті імпровізаційні вміння і навички керування вокально–хоровою діяльністю учнів.

Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що більшість студентів експериментального контингенту підвищила рівень готовності до педагогічної імпровізації. Це виявлялося в умінні швидко аналізувати несподівані ситуації навчально–музичної комунікації, оперативно приймати педагогічно доцільні рішення їх розв'язання, впроваджувати імпровізаційні дії, оцінювати ефективність досягнутих результатів.

Об'єктивну картину динаміки рівнів готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації довели результати контрольних зрізів, здобуті до початку і після закінчення формуючої дослідно–експериментальної роботи.

Заключний зріз показав, що з 30,51% студентів найнижчого, репродуктивного рівня готовності до педагогічної імпровізації залишилося тільки 6,78%; 16,95% змінили

репродуктивний рівень на адаптивний; 6,78% – репродуктивний на локально–моделюючий, минаючи адаптивний рівень. Процентний склад студентів адаптивного рівня готовності до педагогічної імпровізації зменшився з 57,63% на початку дослідно–експериментальної роботи до 32,21% після її закінчення, локально–моделюючого відповідно зріс з 11,86% до 55,93%. Після закінчення ФДЕР системно–моделюючого, найвищого рівня готовності до педагогічної імпровізації досягло 5,08% студентів – майбутніх педагогів–музикантів загальноосвітнього профілю, що є безумовним успіхом, якщо враховувати, що на її початку цей рівень не був виявлений у жодного з обстежених студентів.

Обчислення ймовірності переходу майбутніх учителів музики на більш високий щабель готовності до педагогічної імпровізації довело, що за нормами математичної статистики (коефіцієнт 0,708) застосування структури підготовки до педагогічної імпровізації може бути ефективним в умовах генеральної сукупності, тобто в навчально–виховному процесі музично–педагогічних факультетів і факультетів підготовки вчителів початкових класів і музики педвузів.

Таким чином, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка розробленої структури підготовки майбутніх учителів музики довели, що ефективність формування готовності до педагогічної імпровізації зростає, якщо в процесі їх професійної підготовки відбувається оволодіння спеціальними прийомами керування музичною, зокрема, вокально–хоровою діяльністю учнів, адекватний вибір і довільне оперування ними в несподіваних ситуаціях уроку.

Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
2. Фофанов В.П. Социальная деятельность как система.– Новосибирск: Наука, 1981. – 304с.
3. Харьков В.Н. Педагогическая импровизация: Теория и методика /Под ред. В.А. Сластенина, Ю.П. Сокольникова. –М.: МИП “НВ Магистр», 1992. – 159с.

Тадеева М.І.

– кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненського державного гуманітарного університету

УДК 373.542

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

В статті розглядаються тенденції розвитку сучасної шкільної іношомовної освіти в країнах Ради Європи та їх вплив на реформування іношомовної освіти в Україні. Основна увага приділяється аналізу сучасних технологій у навчанні іноземних мов, ролі соціокультурного аспекту в іношомовній освіті, запровадження нових форм мовної освіти дітей і дорослих, а також роботи сучасних міжнародних проектів, семінарів щодо організації освіти з іноземних мов.

Ключові слова: шкільна іношомовна освіта, технології навчання, соціокультурний аспект, мовні школи, міжнародні мовні проекти.

В статье рассматриваются тенденции развития современного школьного иноязычного образования в странах Совета Европы и их влияние на реформирование иноязычного образования в Украине. Главное внимание уделяется анализу современных технологий в обучении иностранных языков, влиянию социокультурного аспекта на процесс обучения иностранных языков, внедрения новых форм языкового образования детей и взрослых, а также работы современных международных проектов, семинаров в организации иноязычного образования.

Ключевые слова: школьное иноязычное образование, технологии обучения, социокультурный аспект, языковые школы, международные языковые проекты.

The article deals with the tendencies of modern school foreign languages' instruction development in countries of the Council of Europe and their influence on language education reformation in Ukraine. Special attention is paid to analysis of modern technologies in foreign languages' education, the role of sociocultural aspect in language education special attention is spared the analysis of modern technologies in teaching of foreign languages, introductions of new

forms of linguistic education of children and adults, and also work of modern international projects, seminars in organization of foreign languages' education.

Key words: *school foreign languages' education, teaching technologies, sociocultural aspect, linguistic schools, international languages projects.*

Актуальність та постановка проблеми. Для України, яка намагається інтегруватись у міжнародний освітній простір, особливо важливим є створення умов для оволодіння іноземною мовою. Якщо раніше іноземна мова вивчалася лише для здобуття певної суми знань як одного з обов'язкових предметів шкільної програми, то з появою спеціалізованих шкіл, та із змінами в суспільстві метою вивчення іноземної мови стало оволодіння нею як засобом міжособистісного спілкування відповідно до соціального замовлення в сучасному суспільстві.

Глобалізація з її суперечливими явищами, що має тенденцію до посилення, висуває перед освітою складне завдання: підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору, виробити уміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей, менталітетів і культур.

Об'єднання європейських країн у єдиний Європейський Союз, створення спільного ринку, укрупнення та інтернаціоналізація промислових підприємств, мобільність і багатомовність в Європі зумовили різке підвищення зацікавленості до вивчення іноземних мов як інструмента комунікації та взаємодії. Той факт, що сучасні учні на початок третього тисячоліття працюватимуть на міжнародних підприємствах, застосовуючи на практиці знання іноземних мов, та пов'язана з цим потреба у вихованні в дітей єдності, відкритості, толерантності, зацікавленості мовою і культурою інших народів і повага до них надають вивченню іноземної мови політичної ваги. У документах Ради Європи, Європейської асоціації педагогічної освіти, Ради культурної співпраці зазначено, що цілеспрямоване вивчення іноземної мови, а то і кількох мов має стати пріоритетом розвитку як шкільної, так і педагогічної освіти. Проект Ради Європи «Сучасні мови» та «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання» мають на меті сприяти підвищенню ефективності вивчення іноземної мови за рахунок збільшення часу на оволодіння нею завдяки запровадженню вивчення іноземної мови у початковій школі. [4; 9].

За умови правильної організації навчального процесу раннє навчання іноземної мови може стати значним внеском в інтелектуальний розвиток дитини. Раннє ознайомлення дітей з цінностями культури інших народів на уроках іноземної мови, виховання їх у дусі толерантності, відкритості, поваги до людей всієї планети сприяє справі миру і взаємоповаги, а отже, політичній стабілізації та рівновазі у всьому світі.

Говорячи про важливість вивчення іноземних мов для успішної розбудови вільної і незалежної України, тобто фактично побудови держави з новою соціальною, економічною і політичною структурою, ми, безперечно, маємо на увазі, що вивчення будь-якої мови взагалі сприяє значною мірою всебічному розвитку особистості, оскільки створює умови для вільного спілкування, відкриває для людини доступ до скарбниць людської мудрості життєвого досвіду, прискорюючи таким чином прогрес усього суспільства.

Незалежна Україна потребує висококваліфікованих, багатопрофільних фахівців із знанням кількох іноземних мов, професіоналів, здатних абсорбувати все нове і прогресивне, готових до генерації і запровадження свіжих оригінальних ідей, а також до вигідної участі в міжнародному співробітництві і формуванні нового ставлення до України в Європі та всьому світі.

Метою статті є аналіз сучасних тенденцій реформування шкільної іншомовної освіти в країнах Ради Європи, виділення основних стратегій модернізації іншомовної освіти в країнах Європейського Союзу та вплив сучасних освітніх технологій в галузі вивчення іноземних мов на реформування системи шкільної іншомовної освіти в Україні в останнє десятиріччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом зарубіжна школа особливу увагу приділяє досягненням у галузі сучасних технологій, які нині в десятки разів випереджають розвиток інших сфер наукового знання. У розвинених країнах Європи (Німеччині, Швеції, Франції, Великої Британії) розробляються максимально узагальнені концепції використання новітньої техніки в процесі навчання іноземних мов. Планується організувати систематичну підготовку викладачів, з метою уміння ними використовувати нові технології. Поступово

створюються загальнонаціональні, розгалужені структури ресурсів інформатики, аудіо-, відеозасобів для навчальних закладів, з використанням яких перед ними відкрились небачені досі перспективи у розв'язанні важливих завдань підвищення ефективності навчального процесу. Цю проблему досліджували та Заході такі вчені, як D.Girard, J.Trim, S.D.Krashen, C.Brumfit, H.Komorowska, M.Kelly, J.Brzezinski та інші.

В країнах Ради Європи за останні десятиріччя відбулися великі зміни в галузі реформування мовної освіти, використовуючи останні дослідження в галузі лінгвістики, соціолінгвістики, психології спілкування, лінгводидактики з використанням сучасних мультиплікаційних і комп'ютерних засобів при вивченні іноземних мов. При цьому ведучу роль в організації шкільної іншомовної освіти відіграє принцип білінгвізму та плюрлінгвізму. Особливої уваги також заслуговує проблема підвищення мотивації до вивчення нерідної мови у дітей шкільного віку.

В Україні проблемами іншомовної освіти школярів займаються такі вчені, як Ажнюк Б.А., Кузнецова О.Ю., Першукова О.О., Мартинова Р.Ю., Редько В.Г. При цьому багато сучасних проблем розвитку шкільної освіти з іноземних мов є ще не досить дослідженими; ось чому нам важливо використовувати сучасний досвід розвинених західноєвропейських країн в галузі реформування освіти з іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Значну роль на сучасному етапі відіграє комунікативно орієнтоване викладання іноземних мов. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що учні, щоб стати ефективними користувачами мови, повинні не тільки здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми) а й розвивати навички та вміння використовувати мовні форми для реальних комунікативних цілей. До виникнення комунікативного підходу методи і матеріали для викладання ІМ спрямовувались на введення і закріплення граматичних структур і словникових одиниць в ситуативних контекстах.

Понад три століття тому великий педагог Ян Амос Коменський дивувався з того, наскільки важким було в тогочасних школах вивчення іноземної мови. «Боже мій, – писав він, – як ускладнено і розтягнуто вивчення навіть однієї латинської мови: Кухарі на кухні, слуги при обозі, майстровий люд – усі вони, роблячи свою справу чи перебуваючи у війську, під час походів швидше засвоюють чужу мову, навіть дві або три, ніж вихованці шкіл за умови вільного часу і величезного напруження – одну латинську мову. І з яким нерівним успіхом». [6; 183].

Сучасна педагогічна практика також не вільна від проблем трьохсотлітньої давнини. Навпаки, оскільки Україна поступово інтегрується у загальноєвропейський простір, який для вільної орієнтації потребує знання двох-трьох іноземних мов, то для неї ці проблеми стають актуальними і використання європейського досвіду модернізації іншомовної освіти надзвичайно важливим.

Одним з ключових аспектів реформування іншомовної освіти в країнах Європи є використання нових педагогічних технологій при вивченні іноземних мов.

Як стверджують науковці Зубченко О., Ковтун В., будь-яка педагогічна технологія повинна мати наукову базу, спиратися на певну наукову концепцію, науково обґрунтувати освітні цілі. Також вона повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх частин, цілісність і таку якість, як керованість (планування, проектування процесу навчання, поетапна діагностика, варіювання засобами та методами, корекція результатів)[3].

Окрім цього, сучасні педагогічні технології, що існують у конкурентних умовах, повинні гарантувати досягнення певного рівня навчання, бути ефективними за результатами та оптимальними витратами часу, сил, коштів.

В українській педагогіці поняття «педагогічні технології» широко використовується, починаючи з 90-х років, хоча в світовій педагогіці цей термін відомий давно. Радянська педагогіка, оцінюючи буржуазну з класових позицій, критикувала педагогічні технології зарубіжних освітніх систем. І лише в кінці 80-х років з'явилися дослідження з порівняльної педагогіки, що надавали змогу розглядати проблему педагогічних технологій об'єктивно – в науково-методичному аспекті (М.Д. Ніканоров, Т.І. Ільїна, М.В. Кларін, Бім І.Л. та інші).

У зарубіжній педагогіці цей термін вживався ще в 40-50-х роках ХХ ст.; у середині ж 60-х та на початку 70-х рр. у високорозвинених капіталістичних країнах видавалися журнали з питань педагогічної технології, а пізніше цим питанням почали займатися

спеціалізовані заклади (наприклад, національні ради з педагогічних технологій у Великобританії та США).

Слід зазначити, що педагогічні технології ще не опрацьовані й не висвітлені в Україні та Росії на належному рівні, а тому дуже корисно вивчати досвід західних педагогів.

Серед нових технічних засобів, які широко використовуються в навчальних закладах, пріоритетними є комп'ютери та відеосистеми. Їх використання підвищує інтерес учнів до навчання. Наприклад, такі принципово нові педагогічні технології, як комп'ютерні ігри, широко використовуються для навчання іноземної мови. Цінність їх полягає в тому, що вони наочно подають зміст предмета, що в свою чергу дозволяє швидше та легше оволодіти навчальним матеріалом; окрім цього вони активізують навчальний процес, завдяки чому різні за рівнем учні можуть виконувати на комп'ютері персональні навчальні завдання.

Заклик до комунікативного підходу у викладанні мов підвищив інтерес до використання цієї педагогічної технології. Експерти Ради Європи вважають, що на відміну від телебачення та кінофільмів, які також широко використовуються для вивчення мови, відеометод має декілька переваг. Якщо продукція телебачення та кінематографа сприймається скоріше як програми, які замінюють вчителя, ніж як джерела, що можуть бути використані для взаємодії між вчителем та учнем, то нова відеотехнологія дозволяє використовувати записи із зупинками або вибірково; розділення двох каналів відео та аудіо і використання стоп-кадру дозволяє проводити дискусію щодо відеозображення, що потім може бути перевірено подальшим переглядом запису; учням можна запропонувати після перегляду відеорулик без звукового супроводу спробувати визначити, де відбувається дія та про що йде мова; або навпаки; після прослуховування тексту без відеосупроводу запропонувати їм визначити, де, та між ким відбувається розмова, як виглядають ці люди тощо. Отже, використання цієї технології забезпечує учнів контекстом для розуміння лінгвістичної інформації, а також мотивує їх спілкування один з одним та з вчителем [12].

Рада Європи пропонує широко застосовувати педагогічну технологію, яка розкриває можливості використання відео. Останнім часом відеокамери стали доступнішими, а велика кількість літератури свідчить про їх корисність при викладанні мови.

У процесі викладання іноземних мов також широко вживається педагогічна технологія, яка розкриває використання гіпермедіа. Гіпермедіа належить до можливостей, запропонованих мультимедійним комп'ютером, з одночасним та взаємопов'язаним доступом до будь-якої кількості текстів, графічної інформації, аудіо-, фото- та , відеофайлів. Використання цієї технології знімає проблему поєднання відео з іншими засобами: вся інформація може бути представлена на одному екрані.

Одним із важливих підходів або стратегій до побудови шкільної іншомовної освіти сьогодні є використання соціокультурної інформації. Сьогодні не досить володіти системними мовними знаннями та вмінні говорити іноземною мовою. Треба знати й розуміти специфіку країни автохтонних носіїв мови, їхню культуру, історію, традиції, менталітет; Потрібно володіти навичками мовленнєвої й немовленнєвої поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Звідси випливає, що навчання іноземної мови неможливо відокремити від вивчення багатьох шкільних предметів, зокрема літератури, історії, географії, музики, образотворчого мистецтва тощо.

Ідея інтеграції знань з різних навчальних предметів, як правило, найбільш плідно реалізується в творах з історії та літератури, в яких відбито факти, явища, події, їх оцінки. Додаємо сюди ще й образотворче мистецтво. Ці предмети найближчі до іноземної мови. Вони, синтезуючи в собі загальнолюдське й конкретно-історичне як дві галузі пізнання, висувають моральні й етичні проблеми, спільні для всього людства [10].

Завдяки широкому використанню соціокультурної інформації збільшується частка універсальної фактологічної інформації та посилюється країнознавчий аспект викладання іноземної мови;

З метою оптимізації процесу формування соціокультурної компетенції, на думку Першукової О.О., необхідно:

- переглянути у навчальних програмах зміст і формулювання тем для спілкування;
- збагатити в цілому лінгвокраїнознавчий і соціокультурний аспекти підручників і науково-методичних комплексів на лексичному і текстовому рівнях;

– посилити соціокультурну спрямованість проблемно-тематичного змісту іншомовного спілкування на уроках іноземної мови, включати до програмових тем для спілкування

– актуальні проблеми сучасного розвитку України та країни, мова якої вивчається, в галузі освіти, культури, різних аспектів життя молоді;

– оновити зміст текстового матеріалу підручників відповідно до змін у сучасному суспільстві, до пізнавальних інтересів і мотивів навчання сучасних старшокласників;

– включити до підручників більше автентичних різножанрових текстів, достатню кількість вправ і завдань з урахуванням актуальних сфер і типових ситуацій міжкультурного спілкування;

– створити соціокультурні глосарії як додаток до підручника з іноземної мови для кожного класу або як окремий компонент науковометодичного комплексу;

– створити у навчальному процесі в середній загальноосвітній школі дидактикометодичні умови для зіставного гуманістично-зорієнтованого навчання іноземної та рідної мов і культур, а також для формування інтегративних комунікативних умінь міжкультурного спілкування [7].

Важливою тенденцією сучасної шкільної іншомовної освіти є розробка та реалізація Міжнародних мовних проектів та програм.

Для розв'язання цих питань, пов'язаних з мовним і культурним розмаїттям Європи, за ініціативою Австрії та Нідерландів в 1994 р. засновано Європейський центр сучасних мов в австрійському місті Граці. Діяльність Центру сучасних мов у Граці охоплює всі рівні освіти від початкової до вищої. Центр відкритий для всіх установ, де вивчають і викладають сучасні мови.

Перший проект (1962–1971 роки) мав на меті встановлення структури міжнародного співробітництва, впровадження інновацій на всіх рівнях мовної освіти від початкової до вищої, а також системи ефективного обміну, інформацією; підтримання наукових досліджень у галузі вивчення мов та організацію Міжнародної асоціації прикладної лінгвістики (*International Association for Applied Linguistics*) з філіями в різних країнах, широке впровадження передового на той час аудіо-лінгвістичного методу.

Наступні проекти (1971 –1976 роки) були спрямовані на розроблення й розвиток основних освітніх та лінгвістичних принципів у вивченні іноземних мов, визначення рівня навченості. Результатом роботи стало ухвалення документа, що дістав назву «Пороговий рівень» («*The Threshold Level*» – англійською мовою та «*Un Niveau – Seuil*» – французькою).

У 80–ті роки центр спрямував свою роботу на всебічне сприяння впровадженню комунікативних методів вивчення й викладання іноземних мов в європейських країнах («Вивчення й викладання іноземних мов для комунікативної мети» – («*Learning and teaching foreign languages for communication*»), а також провів велику роботу з реформування викладання іноземних мов у середній школі. Було проведено 37 міжнародних конференцій і семінарів у 15 країнах Європи для викладачів, що готують вчителів іноземних мов для шкіл (1984 –1987 роки). У семінарах узяло участь понад 1500 учасників з 20 країн.

У 1988 році на підсумковій конференції було зроблено висновок, що на населення європейського регіону все більший впливає комунікативна й інформаційна революції в різних галузях суспільного життя. У січні 1989 р. Рада Європи ухвалила початок роботи нового проекту «Вивчення мов для Європейської інтеграції» («*Language Learning For European Citizenship*»). Пріоритетними напрямками його роботи стало: раннє вивчення іноземних мов, середня мовна освіта, професійно зорієнтована освіта, мовна освіта дорослих.

Над цим проектом працювали протягом семи років. На підсумковому засіданні було зроблено висновок: проект виконав накреслені завдання. У ньому висвітлено такі питання: завдання і зміст, методи, організація та інтеграція, підготовка вчителів для раннього етапу вивчення іноземних мов, адже основною метою підсумкового семінару було створення можливості обміну досвідом з проблеми вивчення іноземної мови в початковій школі та соціокультурних і міжкультурних питань вивчення й навчання іноземних мов в європейських країнах.

На основі аналізу результатів міжнародних семінарів Рада Європи сформулювала такі основні Рекомендації з питання раннього вивчення іноземних мов дітей від п'яти до одинадцяти років:

– вивчення іноземних мов повинно стати обов'язковою складовою початкової освіти в Європі;

– організація такого вивчення іноземних мов варіюватиметься відповідно до місцевих умов, але досвід свідчить, що ранній початок вивчення особливо успішний, якщо починається до дев'ятирічного віку, курс інтегровано в програму початкової школи, а вчителі є висококваліфікованими фахівцями;

– оскільки метою вивчення іноземних мов у середній школі є формування у школярів міжкультурної комунікативної компетенції, то мета навчання в початковій школі полягає в створенні основи для такої компетенції;

– в середній школі мовна освіта повинна будуватися на фундаменті, закладеному в початковій школі; таким чином важливим чинником є наступність початкової та середньої школи;

– у процесі вивчення іноземних мов у початковій школі треба використовувати особистісно зорієнтовані методи навчання;

– одна з найважливіших умов успішного вивчення іноземної мови в початковій школі – забезпечення її кваліфікованими вчителями, котрі повинні бути як спеціалістами початкової освіти, так і добре обізнаними з методикою навчання іноземних мов.

Сьогодні професійно зорієнтоване вивчення іноземної мови у рамках Ради Європи є обов'язковою ланкою в системі неперервної освіти в період між закінченням школи та початком професійної діяльності особи. Професійний підхід ґрунтується на встановленні інтегративних зв'язків між змістом професійно зорієнтованої освіти та загальним курсом вивчення іноземних мов, що повинно знайти своє відображення в навчальних програмах для середніх шкіл та вищих навчальних закладів.

Серед популярних нових проектів або програм з мовної освіти є організація літніх шкіл та курсів з вивчення іноземних мов в багатьох країнах Європи, де з учнями працюють досвідчені вчителі – носії мови, використовуючи нетрадиційні форми і методи роботи, поєднуючи навчання з відпочинком. Такі курси є дуже популярними, особливо літні мовні школи Великої Британії, Мальти, Греції, Італії, Фінляндії, Німеччини, Франції та інших країн.

Висновки. Аналіз основних напрямків сучасного розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах Ради Європи дає підстави виявити такі основні тенденції:

– осучаснення змісту шкільної іншомовної освіти в європейському вимірі через реформування технологій навчання іноземних мов;

– врахування соціокультурної специфіки формування змісту освіти з іноземних мов, посилення її соціоконструктивного і соціопрогностичного потенціалів;

– використання на високому рівні при вивченні мов інформаційно–комунікативних та мультимедійних технологій;

– запровадження нових форм організації мовної освіти дітей та дорослих, таких як літні мовні школи, курси вивчення іноземних мов в країнах–носіях мови;

– використання дистанційних форм навчання мови;

– надання всебічної допомоги в галузі вивчення і викладання мов через міжнародне співробітництво між країнами–членами Ради Європи (мовні проекти: *Lingua*, *Socrates*, *Tempus* тощо; міжнародні семінари, конференції, зустрічі офіційних представників різних країн, що відповідають за державну мовну політику, педагогів, методистів, дидактів);

– модернізація системи підготовки вчителя іноземних мов для початкової, середньої і старшої школи (розробка системи акредитації і сертифікації вчителя іноземних мов);

– введення нової шкали оцінювання вмінь і навичок учнів з іноземних мов;

– особлива увага з боку Міністерств освіти європейських країн приділяється роботі в умовах білінгвальної освіти школярів.

Література

1. Ажнюк Б.А. Мовна лояльність і американізація в українській діаспорі // Мови європейського культурного ареалу: Розвиток і взаємодія. – К.: Довіра, 1995. – с.179–188.
2. Бим И.Л. Личностно–ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – с.18–21.

3. Зубченко О. Сутність педагогічної технології в процесі викладання іноземних мов // Рідна школа. – 2001. – №7 – с.25–27
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. Редактор укр. видання С.Ю. Ніколаєва. К.: – Ленвіт, 2003. – С. 1–92.
5. Ковтун В. Знання іноземної мови – одна з умов гармонійного розвитку особистості в сучасному світі // Освіта і управління. – 2003. – №1. – с. 133–136.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955, с. 183.
7. Першук О.О. Стратегія європейських країн в галузі навчання іноземних мов // Педагогіка: психологія. – 2007. – №3–4. – с. 175–185.
8. Тадеєва М.І. Формування системи іншомовної освіти старшої школи в країнах Європейського Союзу // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. Зб. п. праць. – №30. – Київ, 2006, с. 181–183.
9. Тадеєва М.І. Іншомовна освіта в контексті європейського та світового суспільного розвитку // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Теор. та науково–мет. часопис. – Київ, 2008, Том 1, с. 376–382.
10. Brzeziński. J. Nauchanie języków obcych dzieci, Warszawa, 1987.
11. Girard. D and Trim. J I. M. (eds). Project no.12 languages “Learning and teaching modern languages for communication: Final Report of the project Group (activities 1982–87)” Strasbourg, Council of Europe. – 1998.
12. Brumfit, C. Concepts and Categories in Language Teaching Methodology. QJLA Riewiew 4, p. 25–37, 1987.
13. Komorowska H. (red.) Cwiczenia Comunicacyjne w nauce języka obcego. Warszawa, 1989.
14. Krashen, S.D. Principles and practice of second language acquisition. Oxford, Pergamon. 1982. – p.3–41.
15. M.Kelly and others. The Training of Teachers of a Foreign Language: Development in Europe. Southampton, 2002. p. 1–16.
16. Lessow–Hurlay, J. The Foundations of Dual Language Instruction. While Plains N.G: Longman: 1996.

Трофименко Ю.В.

– аспірант Таганрогського педагогічного інституту (Россія)

УДК 373.3.025

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

У статті розглядається проблема організації безперервного навчання вчителів початкової школи при навчанні інформатики, математики і природознавству в процесі подальшої трудової діяльності з метою підвищення їх професійної компетентності, використовуючи при цьому як дистанційну, очну і заочну форми навчання, а також курси підвищення кваліфікації.

В статье рассматривается проблема организации непрерывного обучения учителей начальной школы в части обучения информатике, естествознанию и математике в процессе дальнейшей трудовой деятельности с целью повышения их профессиональной компетентности.

In the article the problem of organization of the continuous teaching of teachers of primary school is examined in part of teaching an informatics, to natural science and mathematics in the process of further labour activity with the purpose of increase of their professional competence.

Ключевые слова: *Профессиональные компетенции. Профессиональное образование. Готовность к деятельности. Мотивация к компетентности. Педагогическая проблема.*

Процес формування професійних компетенцій майбутнього вчителя початкової школи в педагогічному інституті є відносно новим, мало досліджуваним явищем. Науково-методичне і дидактичне забезпечення в цій області педагогіки не в повній мірі відповідає вимогам сучасних інноваційних процесів, що відбуваються в російській освітній системі. Розглянемо її стан в педагогіці на сучасному етапі освіти.

«Формировать (лат. formare) – значит образовывать, составлять, организовывать, придавать чему–либо какую–либо форму, вид, законченность, порождать» [1].

Ильина Т. А. понятие «формирование» рассматривает как результат развития личности, означающей ее становление и приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств [2].

Таким образом, процесс формирования вообще можно рассматривать как интеграцию процессов воспитания, обучения, развития, выступающих в единстве, взаимодействии и взаимообусловленности. Они образуют педагогический процесс «формирования» и являются его структурными компонентами.

Следует отметить, что формирование профессиональных компетенций в ходе подготовки будущих учителей начальной школы в области обучения, например, информатике, естествознанию и математике сводится не только к собственно профессиональному образованию с учетом его базовой подготовки и индивидуальных способностей, но и к мотивации приобретения новых знаний и умений по специальности, к компетентности.

В связи с этим возникает *проблема* организации непрерывного обучения учителей начальной школы в области обучения информатике, естествознанию и математике в процессе дальнейшей трудовой деятельности с целью повышения их профессиональной компетентности, используя при этом как дистанционную, очную, так и заочную форму обучения, а также курсы повышения квалификации.

Детализируя характеристики понятия «формирование профессиональных компетенций» в ходе подготовки учителей начальной школы в области обучения информатике, естествознанию и математике, применительно к выпускнику педагогического института, можно определить его, как *процесс приобретения студентом устойчивых знаний, умений, опыта деятельности и личностных качеств, определяющих готовность к будущей практической деятельности по специальности.*

Следует отметить, что формирование профессиональных компетенций будущего учителя начальной школы вообще, и в области изучения дисциплин естественно–математического цикла (информатики, естествознания и математики) в частности, в педагогическом институте является частью целенаправленно организованного педагогического процесса. Этот процесс должен обеспечить выпускнику педагогического института положительное отношение к будущей профессиональной деятельности учителя начальной школы с учетом его личностных особенностей, современного понимания реформ и преобразований образования, проводимых в нашей стране.

В настоящее время, в связи с изменениями в мировом сообществе системы образования большинства стран находятся в кризисном состоянии и крайне редко отвечают требованиям XXI века. Среди трудностей, перед лицом которых оказалось образование, следует выделить: *переизбыток информации* (достаточно трудно определить, какая информация должна передаваться школьникам и студентам, по каким критериям производить отбор); *устаревание информации* (педагоги учат тому, чему их учили 20 лет назад, когда жизнь была совсем другой, они не успевают за ходом времени); *несоответствие системы образования современным требованиям* (традиционное образование, которое получают дети и молодежь, должным образом не отражает тот мир, в котором им приходится жить) [3, с. 48].

Информационный бум и информатизация общества, резко возросшая социальная динамика (развитие и смена технологий в промышленности; структурные изменения в экономике; миграция населения; трансформация социально–культурного развития) «предопределяют быстрое устаревание приобретенных профессиональных и общекультурных знаний, потерю ими актуальности. Выпускник учебного заведения оказывается невостребованным или неподготовленным к требованиям, которые предъявляют ему работодатель и социальное окружение. Он оказывается функционально неграмотным, неспособным эффективно выполнять свои профессиональные и социальные функции, несмотря на полученное ранее образование» [4, с. 11].

Современному миру требуется личность нового типа – человек, наделенный креативным мышлением, чувством свободы и ответственности, готовый к самостоятельным решениям в нестандартных ситуациях. Поэтому не вызывает сомнений тот факт, что современная образовательная политика России должна ориентироваться на такую систему образования, которая предусматривает не столько решение базовых задач формального

образования, сколько комплексное развитие человека и повышение его вклада в культурный потенциал общества. Это значит, что в XXI веке образование должно воспитывать в человеке способности и стремление к развитию и преобразованию как окружающего мира, так и самого себя, то есть образование должно активизировать в каждом обучающемся «самоподдерживаемую – самоактуализируемую» личность [4, с. 13].

Отметим, что в настоящее время (и в ближайшем будущем) на рынке труда в России наблюдается превышение предложения специалистов с педагогическим образованием над его спросом. Однако «хороших» учителей начальной школы, по-прежнему, недостаточно. Это положение требует изучения вопроса определения качества подготовки будущего специалиста, ориентированного на повышение его индивидуальной конкурентоспособности. При этом можно говорить о том, что конкурентоспособность выпускника во многом определяет и конкурентоспособность самого высшего учебного заведения.

В настоящее время в системе образования России проводятся крупномасштабные реформы, поэтому условия, в которых работают учебные заведения, постоянно меняются, что порождает новые и новые проблемы. Прежде всего, остановимся на порождающих их причинах, а затем сформулируем сами проблемы.

Во-первых, наша страна участвует в общемировом процессе перехода цивилизации к новому постиндустриальному этапу ее развития, характеризуемому изменением доминирующих ранее форм деятельности на новые – информационно-технологические, где основным продуктом становится информация. Поэтому система образования в целом, и, в том числе педагогические учебные заведения, не могут оставаться неизменными в соответствии с инновационными процессами, происходящими в российском обществе.

Необходимо отметить, что для российской системы образования последних двух десятилетий характерны следующие изменения:

- утрата единства образовательной системы, формирование рынка труда и образовательных услуг;
- изменение государственных функций в отношении образования, переход от всеобъемлющего планирования и контроля к общей правовой регуляции образовательных процессов;
- вариативность и альтернативность образовательных учреждений, возрастание роли конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательных учреждений;
- первые шаги по интеграции российского образования в международную систему образования.

Осмысление происходящих изменений в образовании в нашем обществе приводит к новому пониманию того, что принято называть готовностью выпускников педагогических институтов, к будущей практической деятельности. Рассматривая этот вопрос можно отметить, что доля творческого труда учителей начальной школы возрастает, а следовательно, это должно найти отражение в содержании образования. Кроме того, динамика смены педагогических технологий обучения стала заметно опережать динамику смены человеческих поколений. Период обновления технологий обучения в вузе сегодня составляет 5 – 7 лет, то есть большинству педагогического состава предстоит неоднократно в течение жизни осваивать новые технологии обучения, постоянно переучиваться. Поэтому учебные заведения всех уровней должны готовить будущих специалистов к непрерывному образованию и самообразованию, только в этом случае они будут конкурентоспособными на рынке труда.

Педагогическая проблема состоит в том, чтобы установить – почему совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы в педагогическом институте обусловлено необходимостью существенных преобразований в системе педагогического образования? Как реализация задачи формирования профессиональных компетенций влияет на цели, организационную структуру, содержание, методы и средства обучения будущего учителя начальной школы?

Кроме того, развитие науки и производства современного общества постоянно повышают требования к содержанию образования, то есть к подготовке специалистов любого профиля. Также остро стоит и вопрос подготовки будущих учителей в педагогическом вузе. Это связано с тем, что возникает потребность в подготовке специалистов, обладающих профессиональной компетентностью, умеющих оперативно

добывать, оценивать и преобразовывать новые знания, самостоятельно и квалифицированно принимать решения, творчески мыслить.

Так, в 2000 – 2002 г.г. был принят ряд документов, имеющих прямое отношение к содержанию образования: «Федеральная программа развития образования на 2001 – 2005 г.г.», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Основные направления социально–экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Это является свидетельством не только укрепления нормативно–правовой базы образования, но и превращения образования в одно из приоритетных направлений государственной политики.

Главным критерием качества образования личности становится способность самостоятельно принимать решения, брать ответственность и за себя, и за следующие поколения людей. Таким образом, становление профессионально–компетентного специалиста в современном мире невозможно без личностного развития. Только самодостаточная, творческая, инициативная, не боящаяся ответственности и принятия решений личность способна стать конкурентоспособным специалистом, занять достойное место не только в социально–экономической сфере, но и в общественной и политической жизни, стать достойным гражданином своей страны.

Реформируемая система образования при всех ее вариациях не обеспечивала такого уровня качества и масштабов интеллектуальной подготовки и личностного развития молодежи, которых требуют современные и будущие постиндустриальные технологии. Трансформация содержания образования предполагает изменение его целей: от обучения людей выполнению определенных социальной и профессиональной функций к реализации ими своей человеческой сущности [4, с. 13]. Поэтому необходим переход от узко–дисциплинарного понимания целей образования к более широкой общекультурной их трактовке.

Перечисленные выше причины реформирования системы образования потребовали реорганизации учебного процесса с целью повышения эффективности формирования профессиональных компетенций в ходе подготовки учителей начальной школы. Однако следует заметить, что система образования достаточно консервативна, поэтому изменения в ней обычно происходят не революционным путем, а накапливаются постепенно, вслед за меняющимися условиями и возможностями. К таким изменениям можно отнести, например, то, что в настоящее время происходит переход к вариативным формам образования, то есть появились альтернативные учебные заведения, структура и содержание которых должна более соответствовать новым требованиям к профессиональной подготовке педагогов в вузах. Следует отметить, что при этом качественные изменения происходят крайне медленно.

Педагогическая проблема состоит в том, что содержание учебного процесса высшего профессионального образования (как теоретическая, так и практическая составляющие, а также материальная база) морально устарело. Учебные заведения перегружены устаревшим лабораторным оборудованием, ориентированным на формирование фундаментального знания. Фундаментальность научного знания определяется тем, что оно описывает значительный круг явлений, понятий, теорий, законов, а также методы научных исследований, которые устанавливаются с помощью определённого лабораторного оборудования.

Отметим, что ориентация на компетентностный подход будет способствовать решению проблемы фундаментальности и обновления педагогического образования, поскольку компетентностный подход позволяет выявить новые возможности по формированию у студентов способностей, необходимых для достижения ими успеха в различных видах педагогической деятельности и в повседневной жизни.

Традиционное профессиональное образование, опирающееся только на знания, в настоящее время утрачивает свою актуальность. Современная система образования требует специалистов–педагогов, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать верные решения в любых ситуациях. От выпускника педагогического института требуется не только качественные профессиональные знания по специальности, но и достаточно фундаментальное образование, на основе которого специалист может получать позитивные результаты в соответствии с новыми требованиями и условиями обучения в школе. Этого можно достичь на пути формирования профессиональных компетенций в ходе

підготовки учителів початкової школи в області вивчення ними різних навчальних дисциплін, володіння якими дозволяє майбутньому спеціалісту оволодіти якостями, забезпечуючими подальше професійне вдосконалення.

Сучасна педагогічна освіта не в змозі сформувати достатній рівень компетентності студентів для вирішення всіх проблем, які можуть виникнути в процесі майбутньої професійної діяльності, тому наша мета визначити з позицій компетентного підходу структуру і зміст «основних» професійних компетенцій, які ми називаємо «ключовими компетенціями». В Концепції модернізації російської освіти на період до 2010 року зазначається, що «необхідно формувати цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, а також *опит* самостійної діяльності і особистої відповідальності учнів, тобто *ключові компетенції*, що визначають сучасну якість освіти» [5].

Педагогічна проблема полягає в визначенні структури і змісту ключових компетенцій для формування професійних компетенцій в ході підготовки учителів початкової школи в області вивчення ними різних навчальних дисциплін, передбачених вимогами програм підготовки вищої професійної освіти взагалі, в області вивчення дисциплін природно-математичного циклу, зокрема.

Як бачимо, *педагогічна проблема* формування професійних компетенцій в ході підготовки учителів початкової школи розділяється на ряд окремих, які необхідно вирішити, щоб підвищити ефективність навчального процесу. До них належать: проблема необхідності перетворення навчального процесу педагогічного інституту, пов'язана з змінами в нашому суспільстві, переходу його до нового етапу розвитку і реорганізації освіти, характеризується зміною раніше застосовуваних форм педагогічної діяльності на нові – інформаційно-технологічні, де основним продуктом стає інформація; проблема визначення цілей впровадження компетентного підходу в практику педагогічного інституту, в основі яких лежать інформаційні технології; проблема зміни змісту вищої освіти з боку її фундаменталізації (введення в навчальний процес інтегрованих курсів по циклах, областям знань); проблема визначення педагогічних умов для самореалізації особистості в процесі навчання, а потім і в трудовій діяльності; проблема зміни змісту і форм роботи педагогічного складу інституту в напрямку розвитку творчого потенціалу учнів, їх особистих якостей, а також в підвищенні рівня готовності вирішувати виникаючі завдання в практичній діяльності спеціаліста майбутнього вчителя початкової школи; проблема посилення підготовки спеціаліста з педагогічною освітою, спрямована на формування професійної культури майбутнього вчителя початкової школи; проблема визначення складу і змісту формування професійних компетенцій в ході підготовки учителів початкової школи в області вивчення інтегрованих курсів по областям знань для реалізації в педагогічну практику вузу.

Однією з важливих завдань реалізації компетентного підходу в педагогічній освіті є питання про процес формування професійних компетенцій в ході підготовки учителів початкової школи, забезпечуючих високу готовність випускника педагогічного інституту до вирішення проблем в практичній діяльності за спеціальністю. Тому при дослідженні питання забезпечення достатнього рівня сформованості професійних компетенцій потрібно розглядати педагогічну практику взаємовідносин учасників освітнього процесу, вивчати і вирішувати проблеми управління всією діяльністю педагогічного інституту.

Література

1. Советский энциклопедический словарь [Текст]; под гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 1600 с.
2. Ильина, Т. А. Педагогика [Текст]: курс лекций /Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 495 с.
3. Сидорина, Т. Ю. Роль образования в формировании гражданского общества. [Текст]: / Сидорина Т. Ю. // Педагогика. – 2007. – №3. – С. 42–70.

4. Шестак, В. П. Научно–исследовательская работа студентов: проблемы и решения [Текст]: / В. П. Шестак, И. А. Мосичева, Н. В. Скибицкий. – М.: Издательство МЭИ, 2006. – 200 с.

5. О Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года [Текст] // Бюллетень Минобразования России. – 2002. – № 2.

Фадєєва Т. О.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка

УДК 371.134:373.31

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає ознайомлення із напрямками та тенденціями розвитку початкової математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки забезпечується упровадженням новітніх досягнень педагогічної науки та сучасної математичної освіти в Україні. Процеси модернізації орієнтують на розробку продуктивних підходів до організації процесу навчання математики молодших школярів з використанням технологій навчання: розвивальної, інтерактивної, проєктувальної, інформаційної, ігрової.

Формирование профессионально-методической компетентности учителей начальных классов предусматривает ознакомление с направлениями и тенденциями развития начального математического образования. Системность подготовки обеспечивает введение новых исследований педагогической науки. Процессы модернизации ориентируют на использование современных технологий обучения младших школьников.

The forming of professional-methodic competence of primary school teachers stipulates the acquaintance with trends and tendencies of primary mathematic education development. The system of education is provided by the introduction of new investigations of the pedagogical science. The modernization processes orient on the usage of modern technologies of the education of primary school pupils.

Ключові слова: *математична освіта, модернізація, технології навчання.*

Сучасні процеси розбудови початкової математичної освіти, хоч і мають свої особливості, невіддільні від процесів оновлення національної педагогічної та математичної освіти в Україні. Сучасна педагогічна наука вказує на напрями освітніх перебудов у теоретичній площині відповідно до державних стандартів та через практичне впровадження новітніх технологій навчання. Гуманітаризація та гуманізація, особистісно орієнтована модель навчання, реформування та модернізація складають актуальні концепти математичної освіти. Вони пов'язані з необхідністю забезпечити життєдіяльність математичної освіти, фундаментальність математичної підготовки, формування математичного стилю мислення, дієвість застосування математичних знань на широкому колі математичних завдань з теоретичним та прикладним змістом.

Одним із соціальних замовлень щодо математичної підготовки, які виписані в освітній галузі «Математика» Державного стандарту початкової загальної освіти, є не стільки оволодіння ЗУНами, скільки розвиток мисленневих процесів або математичного мислення з певними характеристиками. Традиційна система навчання математики орієнтує на передачу знань, тоді як спрямованість на розвиток та оновлення навчального процесу початкової школи передбачає формування творчої особистості молодшого школяра.

Модернізація розуміється як процес змін та вдосконалень навчального процесу на всіх його ступенях, які відповідають сучасним вимогам математичної освіти. *Реформування* – перетворення, зміни, перебудови певної сторони навчального процесу, які не змінюють основ існуючої системи (структури) математичної освіти. Отже, основна відмінність полягає у якості процесів перебудов освітніх процесів: модернізація передбачає зміни відповідно до освітніх перспектив математичної освіти, тоді як реформування – доповнення традиційної системи навчання предмету новими методичними підходами. Іншими словами, модернізація орієнтує на організацію математичної освіти з новою парадигмою, неперервність математичного розвитку учнів, формування математичної культури молодших школярів.

Реформування співвідноситься з формалізацією математичної освіти, переважанням технологічного вдосконалення методу над змістом математичної освіти.

У сучасних процесах модернізації початкової математичної освіти слід виділити такі підходи:

Теоретико–методологічний – підхід, при якому розроблені теоретичні основи розвитку математичного мислення, тобто існує педагогічна теорія, яка дозволяє визначити обсяг математичних знань в межах загальноосвітньої та вищої освіти, обґрунтувати застосування засобів та методів навчання з гарантованими результатами. Переважає раціональне над ірраціональним. Організація навчального процесу за цим підходом гарантує засвоєння математичних знань учнями початкових класів як культурного досвіду людства.

Інтуїтивно–практичний – підхід, відповідно до якого математична освіта будується на емпіричному досвіді та з опорою на досвід попередників. Він зорієнтований на засвоєння учнями сукупності математичних понять, законів і переслідує практичну мету: навчити виконувати математичні операції, розв'язувати математичні задачі, будувати геометричні фігури, доводити теореми тощо.

Когнітивний – підхід, який передбачає моделювання дидактичних ситуацій, в яких оптимізується розумова діяльність вихованців, розвиток процесів мислення та інтелектуальних операцій. Кінцева мета – формування математичного мислення з новими інтегративними характеристиками.

Інформаційно–логічний – підхід, у якому мислення та формування функцій навчання розглядається з позицій інформатики, тобто як форми та методи роботи з навчальною інформацією, у тому числі і математичною. Вивчення її особливостей з позицій кодування, переробки, зберігання, декодування. Сюди відносимо і роботу з ПК, особливості навчального діалогу „суб'єкт навчання – комп'ютер”.

Упровадження у практику початкової школи Державного стандарту початкової загальної освіти по–новому ставить питання навчання математики молодших школярів, а саме: формування математичного мислення молодших школярів та формування особистості, здатної до математичної діяльності. У професійно–методичній підготовці майбутнього вчителя передбачається використання цільового проектування для розвитку математичного мислення, інтерактивних технологій для становлення комунікативних характеристик, ігрових технологій для формування досвіду продуктивної діяльності, технології складання нестандартних задач для організації навчально–творчої роботи учнів початкових класів, інформаційних технологій для ергастичного та комп'ютерного варіантів формування основ інформаційної культури молодших школярів.

Фаріна Я.О.

– аспірант Донецького державного університету управління

УДК 371.12:37.018.5

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В статті розглядається формування критичного мислення у майбутніх вчителів початкових класів як один із можливих шляхів підвищення якості професійної підготовки. Автором досліджується сутність критичного мислення як необхідної складової підготовки вчительських кадрів для початкової школи та необхідної умови перетворення об'єкту педагогічного впливу у вищій школі в суб'єкт освітнього процесу. Виявляються умови успішності формування критичного мислення.

Ключові слова: критичне мислення, суб'єкт, учіння, суб'єктно–суб'єктні стосунки.

В статье выявляется сущность критического мышления как необходимого компонента подготовки педагогических кадров для начальной школы. Автор исследует особенности и условия эффективности формирования критического мышления при подготовке учителей начальной школы в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: критическое мышление, субъект, учение, субъектно–субъектные отношения.

In the article essence of critical thought comes to light as a necessary component of training of pedagogical personnels for initial school. An author probes features and terms of efficiency of

forming of critical thought at preparation of teachers of initial school in the conditions of higher educational establishment.

Keywords: *critical thought, subject, studies, subject–subject relations.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Багато з тих, хто приходить зараз до першого класу, будуть займатися такою роботою та мати справу з такими технологіями, які сьогодні важко собі навіть уявити. Тому необхідно навчати учнів мислити в умовах світу, що швидко змінюється. Навчати швидко орієнтуватися в стрімко зростаючому потоці інформації та знаходити потрібне, усвідомлювати та використовувати на практиці необхідно і майбутніх вчителів початкової школи, бо саме вони закладають фундамент майбутньої успішної навчальної кар'єри дітей, а без відповідних вмій вони не зможуть цього зробити. На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти в Україні набуває особливого значення становлення студента як самостійно та критично мислячого суб'єкта навчання. І одним із найголовніших завдань вищої школи створення відповідного навчального середовища, яке б сприяло розвитку критичного мислення студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні та зарубіжні педагоги–дослідники, виходячи із світових тенденцій, розглядають вищу освіту як процес перетворення засвоєного під час навчання досвіду на особистісно–соціально значущі психічні властивості людини. В Законі України «Про вищу освіту» (ст. 1) сказано, що якість вищої освіти – сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність та обумовлює здатність задовольняти як особисті потреби, так і потреби суспільства. Однією з таких якостей є самостійність та критичність мислення (ст. 17).

Аналіз досліджень показав, що не існує єдиного визначення даного виду мислення. Критичне мислення складним, багатовимірним і багаторівневим явищем. У літературі є різні трактування цього терміну, не всі вони перебувають в згоді один з одним. Такі вчені як В. Болотов, Б. Бейер, Р.Х. Джонсон, Дж. Дьюї, Р. Енніс, М. Ліпман, Р. Пол, К. Поппер, П.О. Сорокін, Д. Спіро та ін. у визначеннях підкреслюють той або інший аспект цього виду мислення. Актуальним є погляд дослідників Д.Х. Кларка й А.У. Бідла, які визначають це поняття як процес, за допомогою якого розум переробляє інформацію, щоб зрозуміти сталі ідеї, створити нові ідеї або розв'язати проблеми [1]. Проблемами розкриття сутності критичного мислення та його формування засобами освіти займалися такі дослідники, як І. Авдєєва, О. Бандурка, І. Загашев, О. Тягло та ін. Критичне мислення як передумову успішного формування ціннісних орієнтацій студентів розглядала О. Марченко [2]. Морально–регулятивну функцію критичного мислення у житті людини – Р.Х. Джонсон, Р. Енніс, Д. Клустер та ін.

Мислити критично можна в будь–якому віці: не лише у студентів, але навіть у першокласників для цього вистачає життєвого досвіду та знань. Підтвердженням є факт існування та реалізації таких методичних систем як, наприклад, розроблена Дж. Стіл, К. Мередіт та Ч. Темпл методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів», яка розрахована на учнів 1–9 класів, презентується на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників і впроваджується в практику в школах України [3]. Починати цілеспрямовано розвивати критичне мислення можна і в дитячому, і в досить дорослому віці. Навчання критичному мисленню сьогодні – це достатньо глибоке і розроблене поле педагогічної практики. Різноманітні курси критичного мислення набули широкого поширення в учбових закладах США, Канади і низки інших країн Заходу. В Україні також проводяться курси для вчителів і викладачів. Але, не дивлячись на це, існує ще багато невирішених проблем, пов'язаних з практичним впровадженням даного напряму в систему педагогічної освіти.

Постановка проблеми. Рішення, які приймає вчитель початкової школи, впливатимуть на життя майбутніх поколінь. Молодий спеціаліст повинен бути в змозі взяти на себе таку відповідальність. Але тільки 39% 17–річних людей вміють знаходити потрібну інформацію, класифікувати та правильно інтерпретувати її. З цього стає зрозумілим, що навчання не може бути метою педагогічної освіти, а є лише необхідною її передумовою. Зазначимо, що критичне мислення як необхідна складова підготовки вчительських кадрів для початкової школи та умова активізації суб'єктного потенціалу студентів окремо не розглядалося.

Саме тому метою статті є виявлення сутності критичного мислення як необхідної складової підготовки вчительських кадрів для початкової школи та необхідної умови перетворення об'єкту педагогічного впливу у вищій школі в суб'єкт освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як ми вже відзначили, різні вчені дають своє визначення поняттю «критичне мислення». Визначення, вироблене І.А. Мороченковою, дозволяє достатньо комплексно підійти до проблеми критичного мислення, яке представляється як якість особистості, що виявляється в здатності суб'єкта адекватно розуміти думку іншого, виділяти головну ідею в змісті, усвідомлювати і зіставляти безліч точок зору, висувати тезу і аргументувати її. У понятті «критичне мислення» як в цілісності представлені мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, діяльнісний компоненти. Критичне мислення забезпечує процеси самопізнання, самоосвіти, самореалізації особистості.

Наприкінці ХХ сторіччя через розвиток активних – проблемних та пошукових – методів та форм навчання, розрахованих на розвиток творчих здібностей, зросла увага до ідей засновника американської філософії освіти – Дж. Д'юї, який розробив принципи та методику формування критичного мислення [4]. За Д'юї, головними принципами розвиваючого критичного мислення є: необхідність володіти багатозначністю – вміти передати будь-яку концепцію своїми словами або символами; вміння стискувати та узагальнювати інформацію; вміння мислити абстрактно; вміння знаходити фундаментальні принципи явищ.

Першочергове завдання нової моделі освіти [5], на думку американського соціолога і футуролога Е. Тофлера, – розвинути здібності індивіда швидко й економно адаптуватися до змін в сучасному світі [6].

На пострадянському просторі заговорили про цілісну технологію розвитку критичного мислення лише в середині 90-х років. Прибічників розвитку критичного мислення достатні багато. Так, М.О. Чошанов, розробляючи технологію проблемно-модульного навчання, дійшов висновку, що вона продуктивна лише тоді, коли учні володіють критичним мисленням. Застосування до підготовки вчителя умови формування професійно-педагогічного мислення, в яке входить і критичне, розглянуто в дослідженнях Ю.Н. Кулюткина [7]. В праці Дж. Вількеєва [8] описано сім функцій професійного мислення викладача: пояснювальна, діагностична, комунікативна, прогностична, проектна, управлінська, рефлексія. П'ять з них можуть бути ефективно реалізовані за наявності навичок мислити критично.

Для студентів вищій рівень сформованості критичного мислення означає наявність інтеграційних розумових компетенцій на основі синтезу логічного, проблемного, критичного мислення й уміння використовувати ці компетенції в практичній, професійній та соціальній діяльності.

За традиційною в сучасній Україні парадигмою «навчання» вищій навчальний заклад бере на себе зобов'язання забезпечити студентів якісними знаннями та всім, що для цього необхідне. Для того, щоб студент в такій системі координат був суб'єктом пізнавального процесу, а не «вільним слухачем» чи пасивним користувачем, слід донести до його свідомості, що для нього взагалі не повинно існувати поняття «неактивна діяльність». Адже навіть під час лекції матеріал студент повинен весь час займатися активною розумовою працею: слухати, виділяти головне, зіставляти почуте з тим, що вже є в тезаурусі, робити висновки та нотатки щодо того, чи була новою інформація, чи збігаються раніш отримані знання з новими, чи є протиріччя, питання, незрозуміле, наскільки важливо почуте, класифікувати та упорядковувати інформацію, включати нові знання в систему засвоєних.

Те, що студенти, відповідаючи на питання нашої анкети в переважній більшості продемонстрували небажання ставати ініціативнішими, брати на себе відповідальність за результат процесу навчання, а іноді взагалі не можуть дати відповідь, дозволяє зробити висновок про недостатній рівень розвитку критичного мислення. Це стає перешкодою для отримання якісної освіти та поясненням того, чому при впровадженні кредитно-модульної системи навчання студенти переносять акцент з освіченості як мети навчання на просте накопичення балів [9].

Працюючи зі студентами – майбутніми вчителями початкових класів – ми виходили з того, що найперша мета сучасної вищої професійної освіти вчителя – навчити студента мислити самостійно. Щоб навчити студентів думати критично, прагнули реалізувати чотири

основні принципи, які характеризують цей процес [10]: виявлення і заперечування припущень, перевірка фактичної точності і логічної послідовності, розгляд контексту, вивчення альтернатив. Кожен з цих принципів нами було розглянуто як розумову навичку. Щоб опанувати ці принципи, потрібний час і практика, проте вони допомагали успішному вирішенню завдань.

Будуючи заняття за принципами критичного мислення, ми намагалися, щоб кожен студент працював індивідуально, незалежно від інших, вільно формулював свої ідеї, аргументи в їх підтримку і контраргументи до ідей опонентів, самостійно розв'язував завдання високого рівня складності. Причому самостійність тут є найважливішою характеристикою, оскільки критичне мислення не обов'язково має бути оригінальним. Погоджуючись з думкою іншої людини, ми приймаємо її як свою, вона стає нашим тезаурусом, і надалі ми користуємося нею як власною.

Критичне мислення передбачає вміння наводити переконливу аргументацію. Ми привчали студентів до того, що істина важлива сама по собі, не залежно від того, хто до неї прийшов першим. У виявленні істини важливіші не міжособистісні стосунки, не кількість її прибічників, а переконливість висловлених в її підтримку аргументів.

Критичне мислення починається з виявлення, усвідомлення та формулювання проблем, які потрібно вирішити. Ми вчили студентів «бачити» проблеми. Фокусування на проблемах спонукало до критичного мислення, оскільки лише працюючи над конкретною проблемою, відшукуючи власний вихід із складної ситуації, студент дійсно думає.

Розділяючи думку Д. Шакірової про важливість розширення розумових компетенцій для ефективного вирішення соціальних, наукових і практичних проблем [11], ми використовували диференційований підхід. Так, у студентів молодших курсів формували систему умінь мислити критично в спеціально організованих навчальних ситуаціях, виявляти логічні помилки критичної оцінки явищ, поведінку, а також навчали вживати вміння логічного та критичного мислення в науці, практичній діяльності та суспільному житті. Працюючи із студентами старших курсів, ставили завдання формування інтеграційних розумових компетенцій на основі логічного, проблемного, критичного мислення.

У нашій роботі ми використовували досвід Оренбурзького державного педагогічного університету [12]. Відправним пунктом у формуванні критичного мислення ми вважаємо діяльність викладача, і тут найбільш важливими є методи, способи і прийоми формування критичного мислення. Найбільш оптимальні – методи проблемного навчання (дослідницький, діалогічний, евристичний). Найбільш ефективні прийоми: вивчення понять «критичність розуму», «самокритичність розуму», «критика» і «самокритика», а також досвіду їх вживання; навчальний критичний аналіз і оцінка сфери освіти в країні, в світі; обговорення помилок у вирішенні завдань і проблем шляхом організації дискусій, дебатів; обговорення наукових статей, порівняльний аналіз теорій з конкретних професійних сфер; написання есе, статей, з подальшим рецензуванням; формування умінь і навичок шляхом тренінгів з верифікації і фальсифікації гіпотез; створення на заняттях умов для формування навичок об'єктивної оцінки та самооцінки.

Другий крок формування критичного мислення майбутніх вчителів початкових класів – характеристика діяльності студента, яка включає методику роботи з інформацією, методи та прийоми учіння та самооцінки. Саме цей компонент демонструє необхідний для формування критичного мислення рівень суб'єктності студента в навчальному процесі.

Найбільш результативними були такі методи і прийоми, як самоаналіз і самооцінка рівня власної готовності до критичного засвоєння матеріалу; поєднання виконавського і частково-пошукового методів учіння і різних видів критики (критика – аналогія, критика – заклопотаність, критика – похвала і т.п.); пошукові методи учіння при виконанні творчих робіт; перенесення методів і прийомів критичного аналізу в нові ситуації.

Загальне оцінювання включало часткові методи в застосуванні завдань різного типу. При цьому остаточна оцінка була накопичувальною і кількісно виявлялась у вигляді рейтингу умінь за весь курс навчання. Причому вищий рівень критичності оцінювався в процесі практичної діяльності (під час проходження практик, розробки дипломних проектів).

Висновки. Отримані результати дослідження вказують на недостатній рівень сформованості у студентів критичного мислення на початку експерименту, що пояснюється формалізмом як в знаннях студентів, так і в їх відношенні до навчального процесу, що веде

за собою невміння застосовувати теорію на практиці та перевагу пам'яті над розумінням, знижує якість професійної підготовки.

Ефективність формування критичного мислення у майбутніх вчителів початкових класів досягається організацією роботи за трьома фазами. Перша фаза – фаза виклику: самостійна актуалізація наявних знань і сенсів за темою; самостійне визначення напрямів і аспектів теми, які хотілося б обговорити. Друга – фаза реалізації сенсу: організація активної роботи з інформацією; самостійне зіставлення вивченого матеріалу з вже відомим. Третя – фаза рефлексії: «вбудовування» нового досвіду, нових знань в систему особистісних сенсів. Все це потребує більш досконалого вивчення.

Вищесказане дозволяє зробити наступні висновки: розвиток критичного мислення у студентів вищих педагогічних навчальних закладів сприяє активізації їх усвідомленої і цілеспрямованої пізнавальної діяльності, що робить студента зацікавленим суб'єктом освітнього процесу; розвиток критичного мислення у студентів стимулює розвиток цієї якості й у викладачів, що гарантує наявність загальних цілей та, за умови спільної активної діяльності викладачів і студентів, переведе їх з суб'єктно-об'єктної системи координат в систему суб'єктно-суб'єктних стосунків, а це підвищить якість підготовки вчительських кадрів для початкової школи.

Література

1. Ruminski H.J., Hanks W.E. Critical Thinking Lacks Definition and Uniform Evaluation Criteria // *Journalism and Mass Communication Education*. 1995. N 50/34, p. 4–11.
2. Марченко О. Розвиток критичного мислення як передумова успішного формування ціннісних орієнтацій студентів вищих навчальних закладів // *Вісник львівського ун-ту. Сер. пед. Вип. 21. Ч.1.* – Львів, 2006. – С. 303–308.
3. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення». – науково-методичний центр розвитку критичного мислення «Інтелект». – 1998. – I–II, III–IV, V–VIII.
4. Dewey J. *How We Think*. Heath. Boston, 1910.
5. Рижак Л. Критичне мислення як модус постнеокласичної парадигми освіти // *Тези міждисциплінарної конференції «Трансформація парадигм мислення та концепцій знання під впливом сучасних викликів у загальній, соціальній, практичній і прикладній філософії», 29–30 листопада 2007 р.* / Відп. за випуск професор А. Карась. – Львів, 2007. – 160 с. С. 38–40.
6. Тоффлер Е. *Шок будучого*. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 277 с.
7. Кулюткина Ю.Н., Сухобской Г.С. *Мышление учителя*. Под. ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1990. – С.56–68.
8. Вилькеев Дж. *Педагогическое мышление и его формирование у студентов*. – Казань, 1997. – С. 28–29.
9. Гаврилов М.І., Фаріна Я.О. Потенціал студентів як суб'єктів освітнього процесу у вищій школі // *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДонДУУ.* – Донецьк, 2008. – Т.ІХ. Вип.4 (94). – С. 348–355.
10. Feldman R., Schwartzberg S. *Thinking Critically*. New York, 1990.
11. Шакирова Д.М. Теоретические основания концепции формирования критического мышления // *Педагогика*. 2006, № 9.
12. Коржуев А., Попков В., Рязанова Е. Как формировать критическое мышление? // *Высшее образование в России*. – 2001. – № 5.

Хижняк І.А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 372. 461

ДОКАЗОВІСТЬ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПІДВАЛИНА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті обґрунтовано важливість удосконалення доказовості мовлення майбутніх учителів початкових класів як однієї з провідних ознак фахової комунікативної компетенції. Унаочнено структуру аргументованого мовлення, указано основні логічні та лінгвістичні закони, на які мають спиратися студенти, відпрацьовуючи професійні навички організації

навчально–виховного процесу в початковій школі. Прикладами з особистого досвіду автора проілюстрована практика використання дискусійної технології на заняттях із методики навчання української мови у ВНЗ з метою удосконалення доказовості мовлення студентів.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, доказовість мовлення, логічні закони, фахові навички

В статье обосновывается важное значение усовершенствования доказательности речи будущих учителей начальных классов как одного из главных качеств профессиональной коммуникативной компетенции. Наглядно представлена структура доказательной речи, указаны основные логические и лингвистические законы, которые должны использовать студенты, отрабатывая профессиональные навыки организации учебно–воспитательного процесса в начальной школе.

Ключевые слова: речевая деятельность, доказательность речи, логические законы, профессиональные навыки.

The article deals with important value of improvement of evidentialness of speech of future teachers of primary school. The main qualities of professional communicative jurisdiction and expedience of the use to that end of discussion technologies of teaching is grounded. Practical illustration of the resulted theoretical generalizations are examples from the personal experience of author, concerting the application of discussion approach at the classes on the teaching method of Ukrainian in the institutes of higher.

Keywords: speech, evidentialness of speech, logical laws, professional skills.

Постановка проблеми. Комунікативна компетенція вчителя є його фаховим інструментом, що виступає і засобом навчання й виховання, і унаочненням наукових викладок, і способом впливу на учнів.

З огляду на ці функції мовлення вчителя має вповні використовувати потенціал однієї з ознак якісної комунікації – її обґрунтованості, переконливості викладу. Логічність висловлювань учителя, особливо в початковій школі, є підвалиною не лише глибокого усвідомлення його повідомлень учнями, але й становлення доказовості, аргументованості викладу думок самих школярів, що потребується практично в усіх аспектах життя сучасної дитини. Адже масове користування електронно–обчислювальною технікою, робота з різноманітними носіями інформації вимагають від кожного індивіда розвиненого логічного мислення, мовлення, пам'яті, уваги. Економічні зміни в країні, активізація політичних дискусій зумовлюють виникнення потреби виховувати інтелектуально розвинену особистість, здатну насамперед грамотно, аргументовно та переконливо доводити власну думку. У початковій школі закладається підґрунтя доказовості мовлення і його якісність залежить насамперед від учителя, від досконалості того зразка власного мовлення, яке він у процесі навчання повсякчас подає учням.

Отже, доказовість мовлення майбутніх учителів початкових класів є чи не найважливішою якістю фахового мовлення, підвалиною спілкування з учнями на уроці та уміння організувати навчально–виховний процес згідно із вимогами сучасності. Це обумовлює **актуальність** порушеної проблеми.

Удосконалення аргументованості мовлення майбутніх учителів має відбуватися на заняттях з усіх предметів і найбільших можливостей у цьому плані надають практичні години, де в найбільшому обсязі відбувається живе спілкування викладач–студент, студент–студент, студенти–студент тощо. Переконливість, доказовість мовлення – якість, що відпрацьовується й удосконалюється в людини найефективніше в процесі міжособистісного спілкування, спільних пошуків, знахідок і висновків. Причини, зокрема, полягають у тому, що структура й рівень розвитку мислення в кожного індивіда несуть відбиток індивідуальності, який не може не відобразитися на мовному оформленні умовиводів, побудові доведень, міркувань. Інакше кажучи, існують об'єктивні логічні й лінгвістичні закони, яким має підлягати будь–яке доказове мовлення, а шляхи реалізації цих законів у власних висловлюваннях людина відшукує особисто.

У зв'язку з цим підкреслюємо важливість таких форм організації практичних занять, як диспути, дискусії, круглі столи, проблемні ситуації, case–метод, безперервна шкала думок тощо. Усі ці різновиди вкладаються у межі описаних в сучасній методиці т.зв. дискусійних, або неімітаційних розвивальних технологій навчання [3], [4]

Із власної практики роботи можемо зауважити, що застосування різновидів цих технологій на заняттях із педагогічних дисциплін урізноманітнює навчально–виховний процес,

не лише одномоментно зацікавлює студентів, а дозволяє підтримувати їхній інтерес протягом усього заняття, що, відповідно, значно підвищує його ефективність та результативність. У цьому зв'язку Д.Паньков зауважує: «Практика показує, що при використанні неімітаційних розвивальних методів навчання учні запам'ятовують: 80% того, що висловлювали самі; 90% того, що робили самі. Поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, але і його ідентифікація, використання у повсякденному житті. Використання цих методів навчання сприяє розвитку таких особистісних якостей як комунікабельність, співробітництво, уміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси і т.д.» [4, с. 13 – 14].

Метою нашої статті є обґрунтування необхідності відпрацювання доказовості мовлення майбутніх учителів початкових класів на заняттях з різних дисциплін та ілюстрація власного досвіду роботи цього плану на практичних заняттях з методики навчання української мови.

Вивчення курсу методики розпочинається із змістового модуля, що вміщує загальнометодичний матеріал: методи, прийоми, засоби навчання, типи та структура уроків, вимоги до них тощо. На практичних заняттях із цих тем значну кількість часу доводиться витратити на перевірку обізнаності студентів із теоретичним матеріалом лекцій. Водночас другий та наступні змістові модулі присвячено методиці опрацювання основних питань шкільного курсу мови й на практичних заняттях з цих тем, хоч і в меншому обсязі, але обговорюються певні теоретичні положення з лекції чи самостійних пошуків студентів, а іноді знання з теми поглиблюються й поширюються. Отож, у цих випадках для перевірки теоретичної підготовки вважаємо за доцільне вдаватися не до традиційного опитування, а до різновидів дискусійної технології [4], [3].

Наприклад, застосування дискусійних методів (метод ПРЕС, «обери позицію», «зміни позицію», дебати, дебріфінг, групова дискусія, семінар, опитування експертів, круглий стіл, карусель та ін.) має домінувати під час перевірки знань та узагальнення теоретичного матеріалу з теми, а також становити підвалину підсумкових занять до кожного із змістових модулів.

Для того, щоб студенти вповні усвідомили сутність поняття «доказовий виклад матеріалу» на першому практичному занятті ми колективно згадували й унаочнювали структуру цього викладу (метод ПРЕС): 1. ТЕЗА (твердження, положення, думка, що доводиться; починається зі слів: *вважається, існує думка, загальновідомо, на мій погляд та ін.*) → 2. АРГУМЕНТИ (факти, твердження видатних науковців, загальновідомі істини; починається зі слів: *адже, дійсно, справді, оскільки, наприклад, так, по-перше, по-друге і т.д.*) → 3. ВИСНОВОК (твердження щодо істинності чи хибності тези; починається зі слів: *отже, отож, таким чином, справді тощо*).

Окрім цієї структури, вважаємо за необхідне опрацьовувати із студентами факультету ПВПК основні логічні закономірності організації доказового мовлення, додержання яких є запорукою аргументованості, зрозумілості, переконливості викладу.

Так, логічна організація доказового мовлення передбачає дотримання в процесі побудови висловлювання логічних законів, що перебувають у сфері формальної логіки, предметом розгляду якої, за визначенням І.З.Дуцяка, О.А.Івіна та ін., є способи існування думки та закони, за допомогою яких із одних істинних думок можна одержати нові істинні думки. До основних належать логічні закони тотожності, суперечності, вилученого третього, достатньої підстави [1], [2]. Осмислення сутності цих законів та їх відображення в процесі аргументованого викладу матеріалу відбилися у формуванні такого переліку логічних вимог до доказового мовлення:

1) закон тотожності зумовлює вимогу визначеності до будь-якого доведення, тобто, на завершальному етапі доказу основна думка повинна мати те ж саме тлумачення, що й на початку;

2) відповідно до закону суперечності певне твердження та його заперечення не можуть бути одночасно істинними; додержання цього правила сприяє послідовності мислення в процесі формування доведень і вимагає запобігання суперечливості змісту тези та здобутих висновків;

3) основним змістом закону вилученого третього є вимога істинності до одного з двох суперечливих тверджень, з приводу чого І.З.Дуцяк зазначає: «... істинним є один із двох висловів: чи сам вислів, чи його заперечення» [1, с. 85]; ґрунтуючись на цьому законі, слід

користуватися не лише прямим порядком доведення (висновок свідчить про істинність тези), але й непрямим (істинність тези доводиться за допомогою встановлення хибності антитези), що урізноманітнює варіанти доведення власної позиції;

4) за законом достатньої підстави будь-яка думка може вважатися істинною лише в разі обґрунтування її логічними методами доведення, що, зокрема, вимагає правильного добору та упорядкування аргументів до обраної тези;

5) формуючи доказову частину висловлювання, слід зважати, що логікою окреслене коло суджень, які можуть бути аргументами в процесі доведення: судження про вірогідно відомі факти, наукові визначення понять та закони науки, аксіоми й постулати, факти, раніше доведені положення (крім наведених різновидів доказів, існують судження умовно переконливі, що можуть використовуватися в логічно ненормованому тексті: свідчення авторитетних осіб, результати власного досвіду тощо) [1], [2].

Таким чином, застосування вказаних технологій має закріплювати в свідомості студентів норми щодо логічної організації доказового мовлення, створюючи тим самим підґрунтя для застосування інших різновидів дискусійних технологій навчання.

Так, технологія «Карусель» передбачає доведення двох різних поглядів на проблему. Цей метод ми застосовували під час опрацювання різних тем для глибшого їх усвідомлення. «У сучасній методиці мають переважати традиційні методи навчання» / «Сучасна методика має надавати перевагу новітнім методикам і технологіям». Викладач має стежити за висловлюваннями студентів і в разі недостатньо переконливого обґрунтування зупиняти рух каруселі, те ж пропонується робити учасникам обох кіл.

Застосовуючи різноманітні види обговорення в загальному колі зручно перевіряти знання студентів з теми, напр., «Незакінчене речення» – викладач подає початок твердження: «Під час вивчення морфемної будови слова в початковій ланці переважає метод ...», – студенти мають продовжити його із обґрунтуванням проголошеної позиції.

Узагальнюючи власний досвід відпрацювання доказовості мовлення студентів факультету ПВПК на практичних заняттях з методики навчання української мови, можемо зауважити, що найбільшою ефективністю в цьому плані характеризуються різні види дискусійних технологій: проблемна організація навчання, диспути, дискусії, семінари, метод ПРЕС, «обери позицію», «зміни позицію», дебати, дебрифінги, групові дискусії, опитування експертів, круглі столи, карусель тощо. При цьому студенти глибше сприймають як сам навчальний матеріал, так і методику становлення й удосконалення аргументованості мовлення майбутніх вихованців.

Література

1. Дуцяк І.З. Логіка.– Львів:Просвіта, 1996. – 128с.
2. Івін О.А. Логіка: Експериментально-навчальний посібник. – К.: Артк, – 1996.– 232с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібник /Авт.–укл. О.Пометун, Л.Пироженко. – К.:А.П.Н., 2002. – 136 с. – Бібліогр.: С. 106 – 107.
4. Паньков Д.В. Інтерактивні технології навчання. Організаційно-методичні аспекти. Методичний посібник – Донецьк: ДПО ІІП, 2006. – 101 с. – Бібліогр.: С.100

Цибулько Л.Г.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 33(075.8)

ЖИТТЯ ТА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ КАРЛА ВІЛЬКЕРА

Стаття присвячена відомому німецькому соціальному педагогу К. Вількеру. Розглядається основні принципи його педагогічної системи; проаналізовано внесок К. Вількера в розвиток соціальної педагогіки.

Ключові слова: соціальна педагогіка, дитячий будинок, вихователь, реформатор системи виховання, реформаторська педагогіка.

Статья посвящена известному немецкому социальному педагогу К. Вилькеру. Рассматриваются основные принципы его педагогической системы; проанализирован вклад К. Вилькера в развитие социальной педагогики.

Ключевые слова: *социальная педагогика, детский дом, воспитатель, реформатор системы воспитания, реформаторская педагогика.*

The article is devoted to the well-known German social educator C. Vilker. The main principles of his educational system are considered in the article; C. Vilker's contribution to the development of social education is analysed as well.

Key words: *social education, children's home, teacher, reformer of education system, reforming pedagogics.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Становлення нової освітньої системи в сучасній Україні потребує фахівців, які володіють знаннями педагогічної спадщини людства. Період кінця XIX – початку XX століття в історії педагогіки посідає особливе місце. Це був період розвитку науково-технічного прогресу і період кризи традиційної педагогіки, бо педагогічні орієнтири попередньої епохи, що базувалися на авторитарних методах виховання, і обмежували самостійність дитини, не відповідали вимогам часу. Сукупність нових концепцій і течій у педагогіці отримала назву „реформаторська педагогіка,..”. В цей же період набуває розвитку особлива галузь педагогіки – „соціальна педагогіка,..”. Серед зарубіжних соціальних педагогів важко переоцінити роль німців: П. Наторпа, Г. Ноля, А. Фішера, К. Вількера та інш. Вивчення історико-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що спадщина зарубіжних педагогів привертала увагу українських дослідників. Вітчизняні дослідники вивчали спадщину Г. Кершенштейнера, П. Наторпа, А. Дістервега та ін.

Але, на жаль, в українській педагогічній пресі ще не висвітлювалися питання, пов'язані з педагогічною діяльністю К. Вількера. Тому ми поставили за мету розглянути внесок К. Вількера в розвиток соціальної педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У 20-х роках XX століття про Карла Вількера в Німеччині писали багато. Йому присвячували свої наукові роботи В. Бакгаузен, Г. Бюксель та Е. Вінгер. Потім кілька десятиліть про нього майже не згадували. У 60-х роках на нього звернув увагу Т. Кудрицькі у своїй роботі „Німецька реформаторська педагогіка,..”. А в 1997 році у Німеччині виходить книга К. Німайера „Класики соціальної педагогіки,..” (у 2005 р. було друге видання), де К. Вількеру присвячений окремий розділ.

Карл Вількер народився 6 листопада 1885 року в містечку Оснабрюк. Вивчав природничі науки та педагогіку в Йенському та Гетінгенському університетах. У 1908 році отримав науковий ступінь у Вільгельма Рейна в Йені. Потім він склав екзамен на вищу посаду вчителя і деякий час займався вчительською діяльністю. У 1911–1914 роках вивчав медицину і психологію. З 1914 по 1920 рік К. Вількер керував соціально-виховним закладом у Берлінському районі Ліхтенберг. Потім він займався публіцистикою та практикував у розробці реформаторсько- та соціально-педагогічних проектів. Протягом 1912–1922 років К. Вількер був співвидавцем „Журналу вивчення дітей,..”. Найвизначніші його роботи „Липовий двір,..” та „Виховання в дитячому будинку як навчання жити,..” були опубліковані у 1921 році. У 1933 році К. Вількер емігрує до Швейцарії, а в 1937 році переселяється до Південної Африки, де працює вчителем, психологом та психотерапевтом. У 1964 році педагог повертається до Німеччини. У 1975 році університет Франкфурта-на-Майні присудив йому почесний ступінь доктора філософії. Помер К. Вількер 23 травня 1980 року в містечку Камберг (Таунус).

Отже, в березні 1917 року К. Вількера було запрошено на посаду керівника Ліхтенберзького дитячого будинку для дітей чоловічої статі, яких було виключено зі шкіл. Спочатку йому прийшлося займатися звичайною обробкою актів, службових вказівок, правил внутрішнього розпорядку, рішень конференцій і т.ін., і в цьому він бачив небезпеку стати шаблонною людиною. Заклад, який він очолював, мав характер розподільника; хоча він був розрахований на 300 підлітків, за рік через нього проходило до 1500 чоловік, що дуже ускладнювало систематичну послідовну педагогічну роботу. До цього ще слід додати, що Вількер мав також здійснювати певну дослідницьку роботу, бо в ті роки зростала увага до проблеми вивчення дітей. Через деякий час він зрозумів, що він все більше хоче займатися саме педагогічною роботою. Тим не менше, він не підводив під сумнів те, що треба ретельно вивчати дітей, що потрібні критерії, щоб поділити дітей на хворих і здорових, на тих, хто хоче і може навчатися і тих, хто має обмежені можливості, адже заклад дозволяв

підготовку до опанування певними функціями, особливо в галузі обслуговування. Спочатку основним принципом для Вількера був: хто серед своїх товаришів страждає або примушує страждати інших, того ми краще викинемо геть. Але незабаром він мусив усвідомити, що від декого він занадто рано звільнився. Було багато докорів на його адресу за те, що він виключав з закладу важковиховуваних та заважаючих йому хлопців.

Мотивацією перетворень, здійснюваних Вількером була, за словами самого педагога, книга, що стала приводом для його обурення ще студентом, бо в ній було представлено „весь жалюгідний бруд виховання в дитячих будинках, де все виховання було просичене покірністю і не цуралося засобів, що виглядали суворішими за середньовічні тортури„, [5; 10].

Своє прагнення Вількер визначив як справжній соціалізм, сутність якого він дефінує як „бажання допомогти„, та „любов до Христа„, при очевидному протесті проти політики партії або церкви.

У виховному закладі Вількера був чіткий розпорядок дня. Підйом о 6 годині взимку і о 5 – влітку. Він сам особисто всіх вітав, декому потискав руку. День починався не зі звичної в той час християнської молитви, а з цитат класиків (включаючи Ніцше). Пояснення цього було таке: „Я не міг робити те, що мене примушували роботи хлопцем: хорал, слово Біблії, хорал„, [6; 37]. Після звичайних процедур був один урок за програмою. Перевага надавалася лекціям, оскільки на 250–300 дітей було лише 3 вчителі. Сім годин щодня хлопці працювали.

Центральним педагогічним принципом для Вількера завжди був взаємовплив людини на людину. „Чи може йтися про такий взаємовплив, – пише Вількер, – де ще панує нелюдність і варварство, де вихованця розглядають як раба чи напівлюдину, де від нього очікують лише бездоганної уклінності перед авторитетом?„, [6; 40]. Це було протиположним віросповідальному вихованню в дитячих будинках і виходило з вимоги поставити на місце авторитету відповідаючу саму за себе свободу. Замість становлення колективу під впливом зовнішніх сил він намагався створити з молоді рух цілком у дусі того, що називають молодіжним рухом. Першою прикметою змін, що відбувалися в психології дітей, Вількер вважав ту обставину, що юнаки самі додали своєму закладу назву „Громада Молодіжна земля“, а пізніше „Виховний будинок“ (замість „навчально–виховний заклад) Липовий двір“. Але це були не лише зміни назв. Суттєві зміни відбувалися в самому закладі. Вількер ліквідував військову дисципліну, відкрив забиті вікна, відклав убік палицю для тілесних покарань, не використовував карцерів, прибрав решітки і дротові сітки в спальнях і після того, як було знайдено гроші, розфарбував будинок у барвисті кольори. Наступною важливою зміною було самоврядування, яке почалося з хлопчачої ради, що складалася з довірених хлопчиків і переобиралися кожні два місяці. Подальшим кроком був період від хлопчачої ради до хлопчачого суду. Дитина, вважав Вількер, може спільно з іншими обговорити, як доросла, злочин дитини у своєму закладі, бо дитина – „це не якийсь там дорослий чоловік, а просто дитина, тобто інакше створена і інакше мисляча істота“ [6; 52].

В серпні 1917 року до будинку прийшли школярі, бо внаслідок війни будинки для сиріт були переповнені. Було сформовано окрему групу хлопчиків–школярів, причому сам Вількер вважав її своїм королівством. Це були діти, які втратили батьків, тому вони горнулися до нього.

З великим захопленням пише він про те, як вони ходили загоряти, як спостерігали за метеликами й павуками, як проникали в таємницю квітів, як читали оповідання про звірів Г. Льюїса та С. Флойрона. Однак, незабаром „шкільна робота“ зазнала критики з боку реформаторських сил, бо у закладі Вількера, зокрема, орієнтувалися на концепцію Б. Отто і таким чином не дотримувалися жодного навчального плану, а підтримувати інтереси дітей і хотіли забезпечити вільне виховання дитячої душі. Вількер високо цінував виховну силу пережитого, тому багато часу відводилося на різноманітні екскурсії на природу, відвідування зоопарку, виставок і т.ін. Значна увага приділялася лекційним вечорам і пов'язаним з ними дискусіям, але, на жаль, лише бажані вихованці брали участь у таких культурних заходах. Важливою для себе справою вважав Вількер боротьбу проти „болота брехливої культури, потерпаючого від проституції суспільства, жадібного капіталізму“ і вимогу відволікати дітей та молодь від розваг великих міст і привчати їх до народних радощів. Великого значення надавав педагог фізичній культурі. Обов'язковими в Липовому дворі були пробіжки вранці, купання та планування в річці, мандрівки околицями міста.

Але вихователі і вчителі старої Ліхтенберзької традиції все частіше зі скептицизмом говорили про Вількера. Закон про демобілізацію дав Вількеру можливість звільнитися від них. А в середині жовтня 1920 року вихователі–реформатори надіслали листа до міського управління у справах молоді, де вони висловлювались проти вихователів старого гартування. Через таку ставшу відкритою несумісність протилежностей Вількер у листопаді приймає рішення залишити разом зі співробітниками–однодумцями Липовий двір.

Через кілька місяців після припинення діяльності в Липовому дворі вийшла робота Вількера „Виховання в дитячому будинку, як навчання жити”. Тут він докладно показав те, що відбувалося в Липовому дворі. Він, наприклад, зазначає: „Я бачив і досі бачу в службовцях природного ворога молоді: вони тут не для молоді і не хочуть їй служити, а хочуть, щоб прислужували їм, щоб їх вище цінували” [6; 18]. Виходячи з цього, вихователем Вількер вважав лише людину типу „друг і товариш”, а не тих, хто хоче лише надійну посаду і важелі влади. Поки будуть переважати такі вихователі, виховання в дитбудинках не буде школою життя, не буде співтовариством для життя. „Виховання, як зазначав Вількер, має бути не професією для заробітку на життя, а внутрішньою творчістю” [7; 21]. Порівняно гострою була критика Вількером релігійних цілей, тобто поклику християнської віри в боротьбі проти аморальних потреб. Лише справжнє християнство обходить така критика. Далі Вількер звертає увагу на слововживання. Так, майже ніде не ведуть мову про виховання, ідеться про покращення (ось це – поганий чоловік, він має бути покращеним). Вількер був твердо переконаний, що своєю авторитарною поведінкою вихователь може виховати лише фіктивне пристосування („таємничих людей”). „Більш чесним, слід визнати, є те, – зазначає Вількер, – що наше сьогодне виховання в дитячих будинках в ліпшому разі розглядається як гарант держави перед її соціально–патологічними індивідуумами, перед брутальністю суспільства з його державою і його законами” [7; 11]. В логіці цієї перспективи природним для Вількера було не відчитувати хлопця, який назвав пастора брехуном, а прислухатися до його серця, яке боляче страждає від роз’єднаності суспільства, притаманній тому часу.

У цій роботі К. Вількер також приділяє увагу ролі покарань, причому він вважав, що покарання допомагають мало і пригадує випадок, як його хлопці доводили йому під час дискусії, що доцільніше було б організувати в маленьких групах суд у справах неповнолітніх, і це могло б стримати агресивність соціального конфлікту.

Всі ці зауваження пізніше знайшли відображення в запропонованих Вількером нормам тогочасного виховання в дитячих будинках. Вони містили в собі відмову від таких понять як „бездоглядність”, „загроза”, „з хорошими здібностями”, „з поганими здібностями” на користь психології пролетарської дитини, а також вимогу створення небюрократично керованих маленьких сільських дитячих будинків, основним принципом керівництва в яких має бути довіра [7; 26]. При цьому Вількер зазначав, що сумісне життя має бути також сумісною роботою, але на сумісному виробництві можуть працювати не лише вихованці. Тепер він усвідомлював, що Липовий двір за своєю організаційною структурою і цілями не зовсім відповідав тому, до чого він прагнув. Тепер він уявляв собі щось схоже на село з дитячими будинками, з відділеннями для хворих дітей і з окремими будиночками для тих, які потім лишалися жити в громаді. Це була модель, яка, на його думку, могла б найповніше розкрити зміст поняття „Виховання в дитячому будинку як навчання жити”. На цьому соціально–педагогічна робота Вількера завершилася, а тлумачення його практичної та теоретичної спадщини починається.

Як ми переконалися Вількер не був прихильником релігійного виховання в дитячих будинках. Проте вражає те, що саме з цього кола був перший дружелюбний резонанс на його адресу. Пізніше В. Бакгаузен писав, що вважає за необхідне відкрито свідчити про те, що Вількеру вдалося живо і оригінально ввести у виховання принципи, які „ми визнаємо” [2; 174].

У 1917–1918 рр. „Вісник будинів порятунку” опублікував листа шістнадцятирічного вихованця К. Вількера, в якому йшлося про усунення решіток на вікнах перейменованого в Липовий двір Ліхтенберзького закладу. У коментарі редактора, вірогідно Т. Бюкселя, зокрема, зазначається: „ми будемо згадувати ту радісну роботу, яку здійснив батько Віхерн першої ж зими (1833–1833) зі своїми вихованцями, коли він прибрав густий паркан навколо старого будинку порятунку (Й.Г. Віхерн, 1808–1881 рр. – німецький педагог, засновник

перших будинків порятунку – прим. авт.) [3; 74]. Цим звертається увага читача на те, що зміни, проведені Вількером у Липовому дворі, були запозичені у Віхерна. Наступного року той же журнал вміщує статтю Вількера, де змальовуються зміни, що відбулися в Липовому дворі, але при цьому зауважується, що попередня міська влада винна за негативну практику в Ліхтенберзі. Наступне речення пояснює інтерес конфесійних кол до Вількера. Т. Бюксель зазначає: „Якби в Берлінських дитячих будинках за підтримки сьогоднішньої влади справа Віхерна знайшла підтримку, ми були б цьому дуже раді” [3; 61]. Ця „радість” однак була прихованою. Бо для конфесійного видання у найвищій фазі бажання соціал–демократичної націоналізації конфесійних закладів навряд чи могло бути щось привабливе крім „доказу”, що реформа комунального закладу Вількера відбулася не без мотивів, яким завдячує християнський рух будинків порятунку своїм виглядом.

Пройшов певний час, перш ніж у конфесійних колах відбулася переоцінка справи К. Вількера. Початок поклав В. Бакгаузен. Він дав стриману оцінку залишення Вількером Липового двору, яка проте супроводжувалася „проникливим проханням не нехтувати історичною спадщиною наших закладів і не чекати порятунку лише від „нового виховання” [5; 190]. Ще через рік В. Бакгаузен виносить вердикт К. Вількеру, наголошуючи, що Вількер є повною протилежністю Віхерна. Ця „знахідка” була спрямована, насамперед, проти тих, хто поставив Вількера у ранг послідовників Віхерна. Вони просто не помітили того, що Вількер, незважаючи на свою оригінальну любов до Христа і свою критику культури і великих міст, що нагадувала Віхерна, пішов проти існуючого конфесійного виховання і залишився в полоні антропології, яка була зобов’язана молодіжному руху, як педагогіці реформ [5; 190].

Спираючись на вищезазначене, можна зробити **висновки**. К. Вількер – представник реформаторської педагогіки. Ідеї цієї педагогіки отримали розвиток у цілому ряді концепцій: теорія вільного виховання, теорія центрів інтересів, педагогіка особистості, виховання засобами мистецтва і т.ін. Провідною ознакою цих концепцій була увага до особистості дитини. Найбільш популярною течією реформаторської педагогіки була теорія вільного виховання. Прихильники течії вільного виховання вважали, що провідну роль у вихованні і навчанні повинні відігравати дитячі переживання і накопичений дитиною власний досвід. К. Вількер був високоосвіченою і багатобічно обізнаною людиною. Він „був романтиком, гуманістом, культурним критиком, ідеалістом, квакером, аскетом, реформатором життя і ворогом будь–якої партійної політики” [5; 193]. Він заслужив повагу Г. Ноля, якого називають „дідусем соціальних педагогів Німеччини”. У 20–х роках минулого століття К. Вількера назвали „класиком соціальної педагогіки”, тепер називають „створеним класиком”. Але якби там не було, не варто сперечатися з цього приводу, К. Вількера варто вивчати.

Література

1. Левківський М.В. Історія педагогіки. – 3–є вид., доп. – К.: Центр навч. л–ри, 2008.
2. Backhausen W. Die Reform der Fürsorgeerziehung. Hannover, 1920.
3. Büchsel H. Der Reffungsbote. 41, 1920
4. Kudritzki G. Die Deutsche Reformpädagogik. Düsseldorf–München, 1962.
5. Niemeyer Ch. Klassiker der Sozialpädagogik. Yuventa Uerlag Weinheim und München, 2005.
6. Wilker K. Der Lindenhof. Werden und Wollen. Heilbronn, 1921.
7. Wilker K. Fürsorgeerziehung als lebensschulung. Heilbronn, 1921.

Шевченко Н.І.

– здобувач кафедри педагогіки Слов’янського державного педагогічного університету

УДК 37(09) «18»

УКРАЇНСЬКІ ПИСЬМЕННИКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ НА ТЛІ ПРОСВІТНИЦЬКО–ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОСТОРУ

У статті розглядається просвітницько–педагогічна діяльність українських письменників другої половини ХІХ століття. Автор доводить, що вони мали величезний вплив на формування вітчизняної педагогічної думки (влаштовували недільні школи для народу, уклали підручники і популярні книжки, створили власну педагогічну систему).

Ключові слова: українські письменники другої половини ХІХ століття, просвітницько–педагогічна діяльність, вітчизняна педагогічна думка.

В статье рассматривается просветительско-педагогическая деятельность украинских писателей второй половины XIX века. Автор доказывает, что они имели огромное влияние на формирование отечественной педагогической мысли (организовывали воскресные школы для народа, издавали учебники и популярные книжки, создали собственную педагогическую систему).

Ключевые слова: украинские писатели второй половины XIX века, просветительско-педагогическая деятельность, отечественная педагогическая мысль.

The article elucidative-pedagogical activity of the Ukrainian writers of the second half of XIX. An author proves that they had an enormous influence on forming of Ukrainian pedagogical idea (arranged Sunday-schools for , concluded textbooks and popular books, created their own pedagogical system).

Keywords: Ukrainian writers of the second half of XIX , elucidative-pedagogical activity, Ukrainian pedagogical idea.

Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття, Концепція національного виховання розкривають основні засади формування всебічно розвиненої, цілісної особистості, якій властивим є наслідування та збагачення духовної культури українського народу. Провідною умовою творення незалежної держави є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування в молоді рис громадян України. Гармонійність особистості може бути забезпечена шляхом свідомого ставлення молоді до здобутків попередніх поколінь, інтелектуального, духовного й культурного потенціалу народу. В цьому контексті потребує старанного вивчення й творчого втілення позитивний просвітницько-педагогічний досвід українських письменників другої половини XIX століття, які активно впливали на формування вітчизняної педагогічної думки досліджуваного періоду.

Перші публікації, що стосувалися освітньо-педагогічної діяльності українських письменників другої половини XIX століття, з'явилися на початку XX століття: праці О.Грушевського, І.Житецького, М.Возняка, М.Гніпа, О.Гермайзе, Д.Граховецького, Б.Грінченка, С.Єфремова, В.Науменка, Ф.Савченка, Б.Познанського, С.Русової, О.Русова, О.Рябініна-Скляревського, С.Сірополка, І.Стешенка.

У Радянському Союзі тема дослідження просвітницько-педагогічної діяльності українських письменників другої половини XIX століття вважалася неактуальною переважно з ідеологічних міркувань. Активізація наукових досліджень відбулася в період «Хрущовської відлиги», а також з повноцінним набуттям незалежності: праці В.Білана, В.Борисенка, А.Волощенко, П.Зайонковського, С.Чавдарова, М.Ярмаченка та інших.

На сучасному етапі вітчизняна науково-педагогічна думка збагатилася науковими працями Л.П.Вовк «Громадсько-педагогічне спадщиництво в Україні (етапи й особливості)» (К., 1997), В.П.Кравця «Історія української школи і педагогіки» (Тернопіль, 1994), Б.М.Ступарика «Національна школа: Витоки, становлення» (К., 1998).

Період другої половини XIX століття «був особливо пам'ятний в історії української суспільної думки як доба відродження національно-культурного руху, журнально-видавничої та просвітницької роботи на всьому просторі української землі» [4, с.5]. Зазначене вище зумовлене загальнодержавними й освітніми реформами 70–80-х років, діє перший державний керівний орган – Міністерство народної освіти (у 1817 році воно було перейменоване на Міністерство духовних справ і народної освіти, що означало підпорядкування школи церковним установам), приймаються закони про безкоштовне навчання, з одного боку, і закони, що заважали поширенню освіти серед простих верств населення – з іншого; вводяться демократичні засади організації навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів, визначається зміст і методи навчання аж до обрання науковою радою ректорів і деканів університетів, ліцеїв, гімназій і крайньої їх полярності – заборона вивчення природничих дисциплін, філософії, введення казарменого режиму, поліцейського нагляду за діяльністю вчителів, професорів, учнів, студентів [3, с.321].

Система освіти в цей час складається з чотирьох рівнів, узгоджено пов'язаних між собою. Церковно-парафіяльні школи були найпопулярнішими: там навчали читанню, письму, арифметиці і Закону Божому. Проте навіть на ці школи припадало всього 1 учень на 200 жителів України. Другий рівень посідають двокласні, пізніше трикласні повітові училища. Повну

середню освіту можна було отримати в гімназіях, що мали становий характер, і були відкриті винятково для дітей шляхтичів та чиновників.

У Західній Україні освіта перебувала у стані справжнього занепаду. Уряд Австро-Угорщини проводив колонізаторську політику. В Галичині, навіть у початковій школі, навчання велося німецькою і польською мовою, у Закарпатті – угорською, на Буковині – німецькою і румунською. У 1869 р. суто формально було введено обов'язкове навчання дітей віком від 6 до 14 років, проте переважна частина населення (від 55 до 75 %) залишалася неписьменною.

Буржуазні реформи 60–х років в Росії порушили і сферу освіти, реформа тут була проведена у 1864 р. Відповідно до неї всі типи шкіл, які існували раніше, проголошувалися загальностановими й отримували назву початкових народних училищ. Важкі матеріальні умови не дозволяли більшості дітей селян і робітників здобувати освіту, тому в кінці 90–х років у різних губерніях питома вага письменних коливалася від 15 до 28 %, до того ж все навчання йшло російською мовою. І все ж кількість шкіл в Україні зросла з 1300 на початку століття до 1700 у другій його половині [5].

З розвитком національно-визвольної боротьби активізується освітньо-педагогічне, культурне життя в Україні, посилюється соціальна й ідейна диференціація всередині української нації. Потужним проявом вищезазначеного в цей період стає діяльність громад. Одна з перших українських громад постала в Петербурзі у 1858 р. У її діяльності брали участь – В.Білозерський, Д.Кам'янецький, М.Костомаров, П.Куліш, З.Недоборовський, Т.Шевченко. Основними напрямками діяльності громади були – освітньо-педагогічна справа, видавнича діяльність, культурно-громадські заходи. Самі громадівці, українські письменники XIX століття, на перше місце у своїй діяльності ставили народну просвіту: влаштування недільних шкіл для народу, створення підручників і популярних книжок. Першочерговим завданням громадівці вважали поширення української мови, впровадження її в народних школах.

Вітчизняні письменники другої половини XIX століття створили власну педагогічну систему, котра базувалась на ідеях демократизму, гуманізму, народності. Національна ідея стає стрижнем усієї системи виховання в Україні, відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактору в суспільному розвитку, що в свою чергу спрямовується на вироблення життєвої позиції людини як громадянина своєї держави. П.Куліш здійснив 39 випусків книжок-метеликів. Це були брошури для недільних народних шкіл. Для цих шкіл створювалися також підручники: Т.Шевченко й П.Куліш підготували й безкоштовно передали «Букварь южнорусский» і «Граматику», М.Гатцук став автором «Української абетки», О.Кониський – «Нотниці», О.Стронін написав «Азбуку по методу Золотава для Южнорусского края», К.Шейковський створив «Домашню науку».

У 1861 р. така громада виникла у Києві, вона складалася із студентів-українців, які працювали у недільних школах, були високо свідомими в національному плані. Сюди належали В.Антонович, П.Житецький, К.Михальчук, Т.Рильський, П.Чубинський. Одночасно виникли громади у Харкові (П.Лобко, Ф.Павловський, О.Потебня, А.Шиманов, В.Мова), в Полтаві (М.Жученко, В.Кулик, О.Кониський, Д.Пильчиков), у Чернігові (Л.Глібов, О.Маркович, С.Ніс). Л.Глібов видавав «Черніговський листок» (1861). Особливе місце серед періодичних видань Східної та Західної України, що відображали просвітницько-педагогічну діяльність українських письменників означуваного періоду, належить журналові «Основа». Тут друкувалися твори Т.Шевченка (надруковано понад 70 творів), твори Ганни Барвінок, Л.Глібова, П.Куліша, братів Лазаревських, Марка Вовчка, С.Руданського, А.Свидницького («Великдень у подолян»), О.Стороженка. Незважаючи на те, що фактичним видавцем журналу став П.Куліш, офіційним редактором був призначений В.Білозерський. Журнал виходив двома мовами (українською та російською), відповідно до зібраного матеріалу. Мав розділи художньої літератури, гуманітарних праць, науково-критичної літератури, бібліографічний розділ. До кожного номера додавався словник тлумачного характеру, чим і став корисний для широких мас населення. Вийшло у світ всього 10 номерів журналу. Своє існування «Основа» припинила через фінансову скруту, незгоджені дії Куліша та Білозерського, а також у зв'язку із цензурними утисками [2, с. 398–399].

Письменники залучали до традиційних популярну у світовій літературі XVIII–XIX ст. жанрову форму роману виховання, розширюючи соціальні параметри романної дійсності.

Автобіографічні елементи, публіцистичність, сповідь зближували літературні і документальні жанри. Проте в кожного з авторів був свій шлях до відкриття нової форми роману. В українській прозі функцію наставника бере на себе, як правило, сам автор, іноді порушується характерний для роману виховання принцип хронологічної послідовності у зображенні етапів становлення героя від дитинства, отрочтва, юності до зрілості.

Роман виховання та його елементи розвинулися у творчості Т.Шевченка («Близнець», «Художник»), Панаса Мирного («Хіба ревуть воли, як ясла повні?»), А.Свидницького («Люборацькі»), І.Франка («Не спитавши броду») та ін. Український роман виховання – втілення національної педагогічної та культурної традиції, ідей національного просвітництва і гуманістичного вчення Сковороди. Аналіз цих романів виховання показав, як у художніх пошуках письменників крізь призму просвітницької ідеології відобразилися освітньо–педагогічні проблеми їхньої епохи. Закріплюються позитивні риси всього просвітницького комплексу, що не тільки ускладнює загальну картину тогочасного виховання, робить його більш об'ємним, але й збагачує [1, с.283].

Отже, українські письменники другої половини XIX століття мали величезний вплив на формування вітчизняної педагогічної думки. Просвітницько–педагогічна діяльність українських письменників досліджуваного періоду (П.Куліш, Т.Шевченко, М.Костомаров, В.Білозерський, Д.Камянецький, З.Недоборовський, П.Чубинський, П.Житецький, В.Антонович, Т.Рильський, К.Михальчук, П.Лобко, О.Потебня, А.Шиманов, В.Мова, Ф.Павловський, Д.Пильчиков, В.Кулик, О.Кониський, М.Жученко, О.Маркович, Л.Глібов, С.Ніс і т.д.) кардинально змінили традиційний на той час погляд на мету, завдання, зміст і методи педагогіки. Все це відкривало нові горизонти для розвитку вітчизняної педагогіки.

Література

1. Зарва В. А. Дискурс Просвітництва в російській та українській прозі 60 – 80-х рр. XIX ст. / В. А. Зарва. – К., 2005. – 304 с.
2. Історія української літератури XIX століття : Підручник : [у 2 кн.] [за ред. академ. М.Г. Жулинського]. Кн. 1. – К. : Либідь, 2005. – 656 с.
3. Педагогіка: Навч. посібн.– Х. : ТОВ «Одіссей», 2003. – 352 с.
4. Українська преса: Хрестоматія. – Львів, 1999. – Т. 1. – С. 5.
5. Енциклопедія / розділ «Історія педагогіки». [Електронний ресурс]
<http://uk.wikipedia.org/wiki/>

Юр'єва К.А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

УДК: 37.011.31

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО СОЦІУМУ

У статті аналізуються результати анкетування вчителів Харківської та Закарпатської областей стосовно їхнього ставлення до сучасного стану міжетнічних стосунків в освітніх установах, міжкультурної толерантності учасників освітнього процесу, а також необхідності підготовки вчителів до роботи в умовах поліетнічного соціуму. Аналіз анкет свідчить насамперед про недостатню сформованість мотиваційно–аксіологічного компонента готовності вчителів до професійної педагогічної діяльності в умовах багатоетнічного, строкатого в культурному відношенні соціуму. У процесі аналізу анкет складається враження, що вчителі, послідовно відповідаючи на питання, поступово змінювали власну думку стосовно порушеної проблематики від заперечення її важливості, до визнання недосконалості своєї готовності до професійної діяльності в умовах поліетнічного суспільства, потреби в допомозі і необхідності спеціальної підготовки до реалізації завдань полікультурної освіти та виховання в молодого покоління міжкультурної толерантності.

Ключові слова: *вчителі, готовність, поліетнічне суспільство.*

В статье анализируются результаты анкетирования учителей Харьковской и Закарпатской областей по вопросам современного состояния межэтнических отношений в образовательных учреждениях. Анализ анкет свидетельствует о недостаточной

сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента готовності учителів к роботі в умовах поліетнічного общества.

Ключевые слова: учителя, готовность, полиэтничное общество.

There are analyzed results of questioning of teachers of the Kharkov and Zakarpatye regions concerning a modern condition of interethnic attitudes in educational organizations in article. The analysis of questionnaires shows about insufficient formations a motivational acsyological component of readiness of teachers to work in conditions polyethnical societies.

Key words: teachers, readiness, polyethnical societies.

Постановка проблеми та аналіз її стану. Світова глобалізація значно активізувала міграційні процеси, що привели до практичного зникнення з політичної мапи світу моноетнічних держав. За результатами останніх досліджень сьогодні Україна, як і переважна більшість країн на сучасній політичній мапі світу, є багатоетнічною державою. Дані перепису населення 2001 року свідчать, що її громадянами є представники 134 етносів, а на території однієї лише Харківської області мешкають представники 111 народів. Нові демографічні реалії висувають нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, які мають бути готові до роботи в умовах поліетнічності, полікультурності сучасного освітнього простору.

Ефективність навчально-виховної роботи в умовах поліетнічного суспільства має забезпечуватись урахуванням учителем етнопсихологічних та етнокультурних особливостей учнів – представників різних народів, а також доцільним використанням прогресивних етноспецифічних виховних традицій, засобів і прийомів народної педагогіки. При цьому закономірності онтогенезу людської особистості покладають особливу відповідальність на педагогічних працівників початкової ланки загальної освіти – вчителів школи I ступеня, оскільки саме в молодшому шкільному віці відбуваються найбільш значущі процеси, що визначають подальше становлення індивіда й громадянина.

Однак, аналіз професіограм, освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм навчальних дисциплін факультетів підготовки вчителів початкових класів педагогічних вищих навчальних закладів України дає підстави зробити висновок про те, що сьогодні на загальнодержавному рівні відсутній єдиний науковий підхід до вирішення проблеми підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах поліетнічності сучасного суспільства.

Метою нашої статті є аналіз результатів анкетування вчителів стосовно їхнього ставлення до сучасного стану міжетнічних стосунків в освітніх установах, що дозволяють непрямым способом оцінити сформованість у них мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності до роботи в умовах поліетнічного соціуму.

Виклад основного матеріалу. Аналіз широкого кола джерел з психології і педагогіки дає підстави говорити про існування різних підходів до визначення змісту поняття «готовність» і розгляду її структури.

Узагальнюючи існуючі підходи [2, с. 21–30] та власні напрацювання з цієї проблеми [4; 5], ми будемо розглядати готовність до педагогічної діяльності як інтегративну професійно-особистісну якість педагога, сплав професійної компетентності та професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя. Тут ми виходимо з визначення професійної компетентності як здатності фахівця кваліфіковано й ефективно діяти не тільки в стандартних умовах, але й вирішувати професійні завдання в ситуаціях, що вимагають творчого підходу. Відповідно, професійна компетентність педагога передбачає наявність у нього професійних знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування в практичній діяльності.

Водночас професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя ми розглядаємо як ціннісно зумовлену ієрархізовану систему мотивів щодо педагогічної діяльності, а також здатність до професійної рефлексії, самоаналізу, самооцінки та самокорекції власної діяльності.

Отже, з нашої точки зору, структура готовності до педагогічної праці має об'єднувати аксіологічно-мотиваційний, когнітивно-гносеологічний, процесуально-діяльнісний компоненти.

Сформований аксіологічно-мотиваційний компонент цієї готовності буде виявлятися в позитивній мотивації педагога до роботи в умовах поліетнічного соціуму, здійснення полікультурної освіти й виховання на основі сприйняття проблем багатоетнічності та

багатокультурності як особистісно значущих, у прагненні до професійного самовдосконалення й самоосвіти впродовж життя, самовиховання професійно значущих рис особистості, в тому числі – толерантності до проявів інокультурності.

Когнітивно–гносеологічний компонент має виявлятися у знаннях учителів початкових класів про закономірності та вікові особливості становлення національної самосвідомості та етнічної ідентичності особистості, традиційні педагогічні погляди й досвід, етнокультурні особливості, менталітет різних етносів, а також у навичках критичного мислення.

Сформований процесуально–діяльнісний компонент готовності вчителя до роботи в умовах поліетнічності відбивається в уміннях враховувати в професійній діяльності етнокультурні особливості учнів – представників різних народів, уміннях і досвіді доцільного сполучення в педагогічному процесі ефективних науково–педагогічних та етноваріативних народнопедагогічних впливів.

Ще у вересні 2002 року нами за підтримки Головного управління освіти і науки Харківської обласної державної адміністрації було проведено анкетування вчителів початкових класів шкіл області з питань національного та громадянського виховання [3]. Імплицитною метою анкетування було виявлення стану готовності вчителів до роботи в умовах поліетнічного, багатокультурного соціуму. Загалом було оброблено 1020 анкет. На жаль, не всі вчителі усвідомлювали повною мірою ступінь складності порушених проблем. Багато хто з них не хотів визнавати, що багатонаціональний склад учнів вимагає особливої уваги, додаткових знань і виховних зусиль із боку вчителя. І водночас не могли відповісти, чи здатні їхні учні розповісти про традиції та історію свого народу, наскільки батьки учнів толерантні по відношенню до представників інших етносів і навіть чи допомагають батьки вчителю у роботі з національного виховання дітей. Ці дані породжують сумніви в тому, що виховна робота в цьому напрямі взагалі проводиться.

Не всі вчителі також відгукнулися на наше прохання висловити свої побажання щодо надання їм допомоги в здійсненні полікультурного виховання. Усвідомлювали потребу в такій допомозі та могли чітко сформулювати, що власне вони хотіли б отримати, лише близько чверті респондентів. Найчастіше вчителі скаржилися на відсутність методичної літератури, готових сценаріїв виховних заходів, засобів наочності та національних костюмів для свят. З нашої точки зору, це свідчить про відсутність у більшості вчителів бажання докладати хоча б мінімальні зусилля до самостійного пошуку необхідної інформації та виявляти творчість.

Багато вчителів просили забезпечити їх додатковою літературою про історію, культуру, звичаї та традиції України. Висновок напрашується аналогічний попередньому, оскільки подібних публікацій зараз більше ніж досить. Правда, деяким виправданням можуть служити уточнення про те, що така література мала б бути безкоштовною та доступною за змістом дітям.

Заслужують на увагу пропозиції організувати для вчителів методичні семінари, дискусійні клуби з проблем полікультурного виховання, зустрічі з представниками органів державної влади та місцевого самоврядування, діячами науки, культури, мистецтва. Цікавилися вчителі й зарубіжним досвідом вирішення подібних проблем.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок про те, що неготовність частини вчителів до роботи в умовах поліетнічного соціуму і здійснення полікультурного виховання найчастіше зумовлена небажанням визнати актуальність такої роботи, тобто відсутністю відповідної мотивації. За наявності хоча б мініимальної мотивації до здійснення полікультурного виховання учнів на перше місце серед факторів, що перешкоджають досягненню успіху, виступає відсутність необхідних знань і специфічних педагогічних умінь.

У листопаді 2004 – лютому 2005 р. в АР Крим було проведено дослідження думки працівників освітньої сфери щодо толерантності та перспектив розвитку міжкультурної освіти на півострові. Результати дослідження представлено у збірці «Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций: Сборник исследований, документов и материалов» за загальною редакцією М.А. Араджионі [1].

У грудні 2008 р. нами було започатковано подібне дослідження з метою зіставити й проаналізувати ситуацію в різних регіонах України. З урахуванням нашого власного та

кримського досвіду розроблено три види анкет: для вчителів, організаторів освіти та студентів педагогічних ВНЗ.

Цілі дослідження: вивчення думки вчителів початкових класів щодо сучасного стану міжетнічних стосунків в освітніх установах, толерантності учасників освітнього процесу, а також необхідності підготовки педагогічних кадрів до полікультурної освіти молодого покоління й формування міжкультурної толерантності учнів.

Основні завдання дослідження:

1. Визначити думку вчителів початкових класів щодо:
 - причин формування позитивних і негативних міжнаціональних стосунків у середовищі школярів;
 - впливу навчальних посібників, засобів масової інформації, школи і соціального оточення на стосунки між представниками різних національностей;
 - необхідності забезпечення навчальних закладів усіх рівнів матеріалами, що сприяють підвищенню знань тих, хто навчається, про історію, мови і культури (традиції), досвід добросусідства народів, що живуть в Україні;
 - введення в початкових класах навчального курсу з міжкультурної освіти, який би знайомив учнів з історією, традиціями, культурою, етикетом, мовними, релігійними особливостями населення України;
 - запровадження цілеспрямованої підготовки вчителів до полікультурної освіти молодого покоління, виховання міжкультурної толерантності;
 - введення в навчальних закладах безперервної педагогічної освіти навчальних курсів (спекурсів), які б знайомили майбутніх і працюючих учителів і вихователів з культурою, традиціями виховання, релігійними особливостями народів, що мешкають в Україні та за її межами;
 - створення банку програмних і навчально-методичних матеріалів для забезпечення полікультурної освіти (яку участь в його створенні могли б узяти самі вчителі початкових класів і яку можливу користь вони бачать для себе в створенні такого банку).

2. Виявити найбільш типові прояви міжрелігійної і міжнаціональної неприязні в середовищі школярів.

На сьогодні ми маємо анкети вчителів початкових класів і директорів шкіл Закарпаття. Наразі здійснюється анкетування студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії – майбутніх учителів початкових класів і студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, а також повторне анкетування вчителів початкових класів шкіл Харківського регіону. Тож можемо проаналізувати лише окремі проміжні результати, які, втім, теж є вельми цікавими.

Так, на відміну від педагогів АР Крим, вчителі та директори шкіл Закарпаття в цілому значно спокійніше ставляться до порушеної тематики і навіть схильні заперечувати наявність проблем. 64% опитаних заперечують існування серед учнів їхніх класів/шкіл міжнаціональної чи міжрелігійної неприязні, 2% не змогли визначитися з відповіддю. При цьому понад половину з опитаних зустрічалися з проявами інтолерантності в учнівському середовищі. Найчастіше це – в порядку частотності згадування – образливі, принизливі чи зневажливі висловлювання по відношенню до представників інших етносів (56% опитаних), демонстрація вищості однієї етнічної чи релігійної групи над іншими (50% респондентів), а також виокремлення в групі за етнічною ознакою, тобто добровільна сегрегація (34% опитаних). Є свідчення про окремі випадки фізичного насильства, оголошення бойкоту (по 14% анкет).

Під час ранжирування напрямів виховної роботи на перше місце більшість учителів поставила виховання гуманності, друге й третє місце поділили виховання працелюбності та формування навичок здорового способу життя, на четвертому місці – виховання толерантності. При цьому формування етнічної ідентичності та інтеграційного менталітету (за визначенням «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності») опинилися серед «аутсайдерів» – дев'яте та десяте місце відповідно. Серед напрямів, якими самі вчителі хотіли б доповнити цей перелік, названі підприємницька освіта (в інших трактуваннях – економічне, ринкове виховання), фізичне та моральне (духовно-моральне) виховання.

Отже, маємо підстави зробити висновок, аналогічний тому, що був зроблений за результатами анкетування в Харківській області в 2002 р.: переважна більшість учителів не схильна визнавати важливість полікультурної освіти.

Досить одностайним виявилось ставлення вчителів до висловлювань, що можуть характеризувати їхню позицію стосовно окремих аспектів роботи в умовах поліетнічності освітнього простору. 98% респондентів тією чи іншою мірою погоджуються з тим, що етнічний склад учнів класу не має для них жодного значення. Така позиція з першого погляду може видаватися цілком виправданою, справедливою, проте вона може означати, що вчитель не визнає і не приймає культурні відмінності учнів. У свою чергу, учень може тлумачити таке ставлення до себе як ігнорування вчителем культурних відмінностей, як заперечення права школяра на свою ідентичність. Водночас свідоме чи несвідоме ігнорування вчителем культурних відмінностей учнів негативно позначається на результатах навчально-виховного процесу.

Дещо менше – 84% опитаних учителів вважають, що багатоетнічний склад учнів вимагає посиленої уваги та створює додаткові складності в роботі з класом. Натомість 10% цей факт заперечують.

Як і за результатами анкетування харківських учителів у 2002 р., 30% опитаних не знають, чи толерантні батьки учнів їхнього класу по відношенню до представників інших етнічних культур. 88% учителів категорично заперечують вплив етнічної належності учня на своє до нього людське ставлення. Водночас 10% тією чи іншою мірою це підтверджують. Знову ж таки неоднозначно можна трактувати відповіді вчителів на питання анкети щодо залежності їхніх професійних дій від національної належності учня. Визнали таку залежність 80% і заперечили 14% респондентів. 32% учителів вважають, що дітям не треба знати, представниками яких народів є їхні однокласники. 58% з цим не згодні. При цьому 66% опитаних вважають, що їхні учні можуть розповісти про культуру й традиції свого народу. (За даними анкетування, в класах опитаних нами вчителів є – в порядку частотності згадування – українці, угорці, румуни, роми, німці, словаки. В анкетах директорів ще згадуються русини). Вважають доцільним розповідати дітям про етнокультурну своєрідність народів, які мешкають в Україні, 96% вчителів. Заперечують доцільність цього 4%. Зі своєю позицією стосовно цього твердження визначилися всі опитані вчителі.

Дещо розбігаються думки вчителів стосовно вагомості чинників формування негативних міжнаціональних відносин у середовищі школярів. Насамперед, досить значна кількість опитаних взагалі не змогли визначитися зі своєю думкою з цього приводу. Думки інших розподілилися таким чином (у відсотках до всіх респондентів). Заперечують негативний вплив школи 22%, але тією чи іншою мірою підтверджують – 18%. Заперечують негативний вплив навчальних посібників 20%, підтверджують 10%. Покладають провинку на засоби масової інформації 62%, заперечують її 6%. Вважають коренем зла соціальне середовище 56%, заперечують це 2%. Показово, що тією чи іншою мірою покладають відповідальність за формування негативних міжнаціональних відносин на сім'ю 62%, а заперечують її негативний вплив лише 4% опитаних. Отже, з точки зору вчителів Закарпаття, найбільш вагомим чинником формування негативних міжнаціональних стосунків є засоби масової інформації, сім'я та соціальне середовище.

Здійснюючи самооцінку своєї готовності до здійснення полікультурної освіти, 70% респондентів спочатку зазначили, що практично не мають труднощів. Тут же відзначили, що іноді відчувають брак теоретичної інформації 72% вчителів, брак практичних методичних умінь – 6%. Визнали потребу в допомозі в організації та здійсненні полікультурної освіти школярів 94% вчителів. 4% її заперечили і 2% не змогли відповісти. Серед видів такої допомоги, як і 2002 р. у Харкові, лідирують готові методичні розробки (82% респондентів), методичні рекомендації та науково-популярна література про історію, культуру, традиції народів, що мешкають в Україні (по 76%), участь у роботі методичних семінарів з проблем полікультурної освіти учнів (70%). Чималу зацікавленість виявляють вчителі в забезпеченні літературою про педагогічні традиції різних народів (68% опитаних).

Абсолютно одностайними були вчителі щодо необхідності цілеспрямованої підготовки до полікультурної освіти молодого покоління та виховання міжкультурної толерантності. Її визнали всі респонденти. Стосовно того, де має здійснюватися така підготовка, відповіді вчителів розподілилися таким чином: у педагогічних ВНЗ – 58%

респондентів, на курсах підвищення кваліфікації – 90%, у системі науково–методичної роботи району – 8%, у системі науково–методичної роботи школи – 16%, у формі самоосвіти – 26% відповідей.

Стосовно впровадження навчальних курсів (спецкурсів) з міжкультурної освіти, які знайомили б майбутніх і працюючих учителів з культурою, традиціями виховання, релігійними особливостями народів, що мешкають в Україні та поза її межами, доцільність їх упровадження визнають 86% респондентів. При цьому 52% опитаних вважають, що такі курси мають викладатися у педагогічних ВНЗ, 58% респондентів, – що у навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, аналіз анкет свідчить насамперед про недостатню сформованість мотиваційно–аксіологічного компонента готовності вчителів до професійної педагогічної діяльності в умовах багатоетнічного, строкатого в культурному відношенні соціуму.

У процесі аналізу анкет складається враження, що вчителі, послідовно відповідаючи на питання, поступово змінювали власну думку стосовно порушеної проблематики від заперечення її важливості, до визнання недосконалості своєї готовності до професійної діяльності в умовах поліетнічного суспільства, потреби в допомозі і необхідності спеціальної підготовки до реалізації завдань полікультурної освіти та виховання в молодого покоління міжкультурної толерантності.

Висновки. Отже, можемо констатувати, що підготовка вчителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства має розпочинатися з формування в них відповідної мотивації, спрямованості на толерантність до проявів інокультурності, на ефективну взаємодію з представниками різноманітних культур.

Перспективи подальших розвідок пов'язані, серед інших напрямів, з порівняльними дослідженнями щодо ставлення вчителів до проблем міжетнічних стосунків і багатокультурності освітнього простору в різних регіонах України.

Література

1. Араджиони М. А. Изучение мнения работников образовательной сферы о толерантности и перспективах развития межкультурного образования в Крыму (результаты пилотного исследования 2004–2005 гг.) / М. А. Араджиони, А. А. Морозли // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций: Сборник исследований, документов и материалов / Под общ. ред. М. А. Араджиони. – Симферополь: СОНАТ, 2005. – С. 62–71. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [//www.ciet.org.ua/rus/database/publications/interethnos.htm](http://www.ciet.org.ua/rus/database/publications/interethnos.htm)
2. Гавриш І. В. Теоретико–методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Харків, 2005. – 572 с.
3. Юр'єва К. А. Дослідження готовності вчителів до роботи з громадянського виховання учнів / Юр'єва Катерина Анатоліївна // Правова освіта й соціалізація учнівської молоді в умовах реформування українського суспільства: Матеріали Всеукраїнської науково–практичної конференції 9–10 січня 2003 / За заг. ред. Л.Д. Покроєвої. – Харків: ХОІМБО, 2003. – С.150–152.
4. Юр'єва К. А. Зміст і шляхи формування полікультурної компетентності педагогів / Юр'єва Катерина Анатоліївна // Управління школою. – 2004. – №33 (81). – С.10–11.
5. Юр'єва К. А. Спрямованість на толерантність як складова готовності майбутніх учителів до полікультурної освіти молодших школярів / Юр'єва Катерина Анатоліївна // Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах / За заг. ред. Г.Є. Гребенюка; Мін–во мистецтва і туризму України, Луганськ. держ. ін–т культури і мистецтв, Обл. метод. кабінет учб. закладів мистецтва та культури. – Харків: Стиль Іздат, 2006. – 336 с. – С. 214–225.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Коротяев Б.И.

– доктор педагогических наук, профессор
Краматорского экономико-гуманитарного института

Курило В.С.

– член-корреспондент АПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Президент Луганского национального университета имени Тараса Шевченко

УДК 37 : 14

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ – БУДУЩЕЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

У статті робиться спроба розкрити природу педагогічної філософії, не тільки як якогось учення, що розкриває загальні закономірні зв'язки і відносини між складеними сторонами і частинами реальної педагогічної дійсності, але і як спосіб діяльності і поведінки всіх учасників освітнього простору.

В статтє делается попытка раскрыть природу педагогической философии, не только как некое учения, раскрывающего всеобщие закономерные связи и отношения между составными сторонами и частями реальной педагогической действительности, но и как способ деятельности и поведения всех участников образовательного пространства.

In the article given it a shot to expose nature of pedagogical philosophy, not only as certain studies, exposing universal appropriate connections and relations between component sides and parts of the real pedagogical reality but also as a method of activity and conduct of all participants of educational space.

Философское знание или видение, понимание и толкование окружающего мироустройства и миропорядка и осознание носителем этого знания самого себя и своего места и предназначения в нем – самое массовое и вместе с тем самое древнее по своему происхождению явление. Оно присутствует с тех пор, как появился на Земле человек, везде и всюду, где бы и в каких условиях ни жил он, на каком отрезке исторического времени – до цивилизации или в период ее и по настоящее время, и на каком отрезке индивидуальной жизни — при рождении, в раннем детстве, юности, зрелости, старости и угасании.

В момент появления на свет каждый ребенок издает крики — это первый его шаг в познании самого себя и мира и первое действие по установлению с внешним миром необходимых и нужных отношений с ним. В данной точке и рождается философское знание индивида. Наука не может пока дать исчерпывающий ответ на вопрос, кто одарил этим знанием человека — создатель, космический разум, природа?

Если бы человек не получил дар философского знания от кого-то – природы или создателя, то откуда бы появились философы масштаба Аристотеля, Платона, Сократа, Квинтилиана и многих других в те древние времена, когда не было и в помине массовых школ и высших учебных заведений, в которых бы рождались будущие Ньютоны! Но и тут природа и жизнь опровергла подобное утверждение, так как действующая в то время школа пыталась похоронить его дар, но не сумела!

Логика движения мысли на примере крика новорожденного младенца дает основание сказать, что философское знание даже в зачаточном рождении и становлении — это не только видение, понимание и толкование (в момент рождения — за пределами осознания), но еще и руководство к действию, причем не простому, а на опережение, т.е. только такое действие обладает «охранительными» функциями для живого организма как единого целого. Более того, еще до появления на свет, младенец в утробе матери оказывается способным опережать события своими действиями и активно ищет наиболее удобное место своего нахождения перед тем, как открывается родовый канал. Это и есть подтверждением присутствия философии ощущений жизни у младенца перед тем, как ему родиться.

Таким образом, философское знание, присутствующее в жизни любого человека – это унаследованное генетическое явление. К сказанному следует добавить, что философское знание – это не только видение, понимание, толкование окружающего мира, но и способ

освоения жизни в этом мире и установление с ним адекватных отношений с целью самосохранения и самосозидания, саморазвития.

Философское знание, как и любое другое, может толковаться очень широко. Ему присущи самые разнообразные и разносторонние характеристики, вытекающие из его содержания, направленности, состояния, уровня, развитости, достоверности, истинности, класса, вида и т.д.

По соответствующим критериям мы можем выделить, например, такие двухполярные понятия как философское знание теоретическое и практическое (эмпирическое); рациональное и чувственное; научное и опытно-жизненное; истинное и ложное; достоверное и недостоверное; старое отжившее и новое; светское и религиозное, догматическое и динамическое (развивающее) и др.

Исторически сложилось так, что каждая наука, опираясь на какие-то общие и признанные законы мироустройства, исповедует свою собственную философию: философию естествознания, философию физики, философию математики, философию экономики, философию войны и мира, философию этики и общественных ценностей.

Процедуру членения понятия «философское знание» на его составные можно продолжить, если двигаться от самого широкого круга явлений, которое отражает исходные понятия ко все более узкому. Например, по признаку принадлежности его носителя можно выделить такие, как философия народа; философия этноса; философия социальной группы или прослойки; философия наемного работника; философия управленца; философия специалиста народного хозяйства и сферы услуг; философия каждого отдельного конкретного человека; философия семьянина и т.д. По признаку принадлежности к той или иной специальности можно выделить такие понятия, как философия врача; философия военнослужащего; философия госслужащего; философия инженера-строителя; философия учителя и т.д.

Как видим, среди множества понятий, выстраиваемых на основе базового, – философское знание, находится логическое место и для такого понятия как философия учителя. Мы предпочитаем использовать более широкое, которое присутствует в образовательном пространстве у всех его участников без ограничений и прерывания – это «педагогическая философия». Данному уникальному явлению мы и посвящаем свое исследование, учитывая при этом следующие соображения.

Во-первых, исследование и книга с таким названием в Украине еще не появлялись. Но дело не в названии, а в сущности всего замысла монографического исследования, предпринимаемого двумя авторами-педагогами, один из которых – специалист в области теории воспитания и дидактики, второй – в области теории и истории педагогики. Учитывая тот факт, что авторы не являются специалистами в области философии, мы идем в своем замысле от педагогики к ее философии, а не наоборот – от философии к педагогике. Так поступили бы, по нашему предположению, философы-профессионалы и предпочли бы назвать книгу «Философия педагогики», либо по контраналогу «Философская педагогика (что менее удачно), либо «Философия образования». Книга с подобным названием «Философия образования для XXI столетия» уже написана и издана в Москве в 1998 году Б. Гершунским, являющимся специалистом в области педагогики, а не философии, как мы предполагаем.

Во-вторых, опираясь на знания, приобретенные нами в ходе самостоятельного изучения философской литературы, а также на накопленный жизненный опыт и практику многолетней профессиональной деятельности, мы пытаемся проникнуть в сущность философских взглядов тех, кто является прямыми участниками всего образовательного пространства в целом. И на этой основе понять природу педагогической философии, как масштабного, всеобщего и единичного, общего и индивидуального явления, в реальном режиме времени, обстоятельств и условий жизни.

В-третьих, педагогическую философию мы рассматриваем не только как некое учение (науку, теорию, систему взглядов, учебную дисциплину), раскрывающее всеобщие закономерные связи и отношения между составными сторонами и частями реальной педагогической действительности, в ее неразрывной связи с общими законами мирового пространства и миропорядка, но и как способ деятельности и поведения всех ее прямых и косвенных участников образовательного пространства.

В-четвертых, педагогическая философия как самостоятельная теория или система знаний и взглядов в Украине пока не разработана и в реальном текущем времени представлена только ее эмпирическая база, т.е. вторая часть педагогической философии как способ деятельности, жизни и поведения прямых и косвенных участников образовательного пространства. При этом она представлена в упаковке исторически сложившихся педагогических терминов – цель, содержание, Формы, методы, воспитание, обучение и образование, далёких от философского истолкования. И несмотря на то, что сама теория педагогической философии в общей структуре педагогической науки пока не разработана, необходимость ее разработки диктуется вызовами времени и жизни. Ее очертания, каркас, идеи и многие составные элементы уже витают в воздухе и требуют выхода на авансцену жизни педагогической науки.

Все вместе взятое и подвигло нас взяться за амбициозное и не простое дело — разработку основ принципиально новой системы знаний или **теории педагогической философии**. Но начинаем мы не с чистого листа и не только под давлением вызовов текущего времени, а с теоретических наработок, накопленных нами в этом направлении за последние годы, и внутренней неумолимой логики движения мысли. Последняя олицетворяет ту скрытую и могучую силу, над которой не властны ни время, ни запреты и обстоятельства, ни даже ее собственные носители.

Внутренняя логика движения авторской мысли к написанию очередной книги с заявленным названием представлена в четырех ранее изданных книгах – «Школа преодоления и самосозидания», «Восхождение», «Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве» и «Образование: ожидания и вызовы времени и жизни». Поэтому она может быть прослежена каждым читателем, пожелавшим познакомиться с ней.

Если признать, что философия вообще есть мудрость понимания и толкования мирового и жизненного пространства и его освоения, а также сотрудничества и преобразование в интересах человека, общества и государства, то педагогическая философия – это мудрость понимания и толкования всего того, что происходит в образовательном пространстве и как обустроить его в интересах подрастающего поколения.

Педагогическая философия – это не просто мудрость, а мировоззренческий нестандартный взгляд в будущее нестандартное образование из стандартного прошлого и настоящего. Только этот взгляд может претендовать на истину, так как стандарты в природе не существует, и они есть плод деятельности человека в корыстных интересах и в свою пользу, но во вред природе и всему живому, так как они противоестественны.

Философия вообще, равно как и педагогическая, – это не привилегия взрослых, их взглядов на мир, не привилегия науки или научной дисциплины, а это способ освоения, сохранения, развития, укрепления и процветания каждым конкретным человеком в отдельности, обществом и государством в целом своей жизни.

Приняв данный факт незыблемым, мы вынуждены считать, что каждый участник образовательного пространства и образовательной практики, и не имеет значения, ученик это или учитель, или управленец, или родитель, есть носитель собственной философии, в основе которой и лежит механизм или способ поведения и укрепления и развития своей жизни.

Это означает, что составными педагогической философии являются: философия ученика как способ его поведения и сохранения своей жизни; философия учителя как способ его поведения, профессиональной деятельности и защиты своей жизни; философия управленца (соответственно); философия родителя (соответственно).

Вызовы времени таковы, что в дверь педагогической науки настойчиво стучится новая отрасль педагогического знания под названием «Педагогическая философия», самостоятельный научный статус которой пока официально не признан. Но это ничего не меняет — на матрице смежных наук есть пустая ячейка, которая объективно ждет заполнения. Ее соседние и сопредельные ячейки смежных наук, изучающих свои объекты и предметы на педагогическом поле, т.е. в образовательном пространстве, уже заполнены – во второй половине XX века обрела самостоятельный научный статус возрастная и педагогическая психология; в конце XX века — педагогическая социология, а также другие научные отрасли педагогики. В начале же XXI столетия пришло время признания педагогической философии. Заметим, не философии образования и не философии педагогики, о чем делались заявки и ранее, а именно **педагогической философии**, понимание

якої в короткій інтерпретації було дано вище. Сьогодні їй присвячується ціла книга, як продовження раніше вихідних чотирьох, в яких і нараховано весь необхідний матеріал для виходу на побудову самостійної цілісної і принципово нової теорії педагогічної філософії – її логічних основ (ідей) і всіх інших структурних елементів.

Виконавши вже великий обсяг роботи по її розробці, стало ясно, що дана теорія може виявитися спроможною пояснювати багато необ'ясниме, що відбувається в освітньому просторі, дозволяє також поглянути на нього іншими очима і побачити те, що люблять не бачити законодавці, управлінці, виконавці, в тому числі і багато вчених педагогів. З позицій теорії педагогічної філософії можна виявити різкий дисбаланс між трьома важливими філософськими складовими педагогічної дійсності: недостаючим і надлишковим; створюючим і руйнуючим або сприятливим і несприятливим; а також очікуваним і досягаємым. І не тільки виявити, але і вистраивати потрібний баланс між цими складовими.

Алфімов В.М.

*– Заслужений працівник народної освіти України, доктор педагогічних наук, професор
Донецького національного університету*

УДК 371.03

МОДЕЛЬ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

У статті показано модель творчої особистості учня загальноосвітньої школи як мети її діяльності, описані основні параметри цієї моделі, розкриті теоретичні питання формування моделі творчої особистості учня.

Ключові слова: *творчість, творча особистість учня, модель творчої особистості учня.*

В статті показана модель творчої особистості учня загальноосвітньої школи як мети її діяльності, описані основні параметри цієї моделі, розкриті теоретичні питання формування моделі творчої особистості учня.

Ключевые слова: *творчество, творческая личность учащегося, модель творческой личности учащегося.*

The article deals with creative personality of secondary school pupil as an object of its activity, describes basic parameters of this sample, reveals the theoretical solutions of pupil creative personality model

Key words: *talent, creativity, talented personality, pupil talented personality model*

Актуальність проблеми визначається тим, що сьогоднішня система освіти України вимагає не тільки досягнення нового рівня теоретичних знань, але і перетворення педагогічної практики в завчасно передбаченому, прогностично обґрунтованому напрямі. При цьому особливого значення набувають питання побудови моделей об'єктів, які вивчаються, і серед них – модель особистості школяра як кінцевого результату і мети функціонування навчально-виховних систем на різних етапах розвитку, бо, як відомо, чітко задані цілі дають можливість наукового прогнозування всіх останніх параметрів педагогічних об'єктів, осмисленню підходів до конкретних педагогічних явищ і процесів у їх специфіці.

Постановка проблеми. Моделювання сьогодні широко використовується і в науці, і в техніці, і на виробництві, і навіть у повсякденному житті. Модель служить головним чином для здобуття наочних уявлень про інші об'єкти.

Моделювання – це відтворення властивостей об'єкту, який досліджується, на спеціально побудованому аналозі за відповідними алгоритмами. Цей аналог і називається моделлю (В.А.Штофф).

У науці виділяються речові і мислені типи моделей. Речові моделі допускають предметне перетворення, а мислені лише мислене перетворення. Перший тип підрозділяється на три підтипи: 1) моделі, які відображають просторові особливості об'єктів (наприклад, макети); 2) Моделі, які мають фізичну подібність з оригіналом (наприклад, модель греблі); 3) математичні і кібернетичні моделі, які відображають структурні властивості об'єктів. Мислені моделі діляться на: 1) образно-іконічні

(креслення, малюнки, кулі, стержні і т.п.); 2) знакові моделі (наприклад, формула алгебраїчного рівняння і т.п.). Але, як вважає В.А.Штофф, моделі – це не прості замісники об'єктів. Умови створення моделі такі, що "у ній виділені і закріплені у її елементах і відносинах між ними суттєві і необхідні зв'язки, які утворюють цілком відповідну структуру" (1,281).

Моделі – це форма абстракції особливого роду, у якій суттєві відношення об'єкта закріплені у зв'язках, які наочно сприймаються і уявляються. Це своєрідна єдність одиничного і загального, при якій на перший план висунуте загальне, суттєве.

Слід підкреслити, що наочно–образний вираз суттєвих відношень дійсності не є акт їх елементарного і первинного почуттєвого сприйняття. Моделі і пов'язані з ними уявлення є продуктами складної пізнавальної діяльності, яка включає перш за все мисленню переробку вихідного почуттєвого матеріалу. Моделі виступають і як продукти, і як засіб здійснення цієї діяльності.

Щодо використання моделі у педагогіці, то слід погодитись з Л.М. Фрідманом, який вказує, що "маючи на увазі педагогічні цілі, доцільно розглядати модель і моделювання у широкому смислі" (2,25). Даючи визначення моделі у широкому смислі Л.М.Фрідман пише: "Моделлю деякого об'єкта А (оригіналу) називається об'єкт В, у якомусь відношенні подібний (аналогічний) оригіналу А, обраний чи побудований суб'єктом (людиною) К в крайньому разі для однієї із наступних цілей:1) заміна А у деякій мисленій (уявленій) чи реальній дії (процесі), виходячи із того, що В більш зручно для цієї дії у даних умовах (модель–замісник);2) створення уявлення про об'єкт А (реально існуючий чи уявлюваний) за допомогою об'єкта В (модель–уявлення);3) тлумачення (інтерпретація) об'єкту А у вигляді об'єкта В (модель–інтерпретація);4) дослідження (вивчення) об'єкта А за допомогою об'єкта В, за допомогою вивчення об'єкта В (модель дослідницька).

Для того, щоб модель була придатною для цілей, які указані, вона повинна мати відповідні цим цілям ознаки (2,25–26).

Для будування моделі особистості учня можна обрати різноманітні об'єкти: навчальні плани, навчальні програми, думки експертів тощо. Дослідження якостей учня допомагає оцінити засвоєння і використання низки знань і навичок, виділити компетентності. Експертні оцінки дають чимало нової інформації для рішення практичних завдань у процесі його підготовки до практичної діяльності.

Сучасна загальноосвітня школа дає можливість учню здобути загальну середню освіту, яка відповідає вимогам суспільного і науково–технічного прогресу; оволодіти глибокими і міцними знаннями основ наук; розвинути прагнення до безперервної освіти, удосконалити вміння поповнювати знання і використовувати їх на практиці; розвинути у кожного здібності і дарування. Вона також формує у школярів гідне ставлення до загальнолюдських і національних цінностей; сприяє самовихованню моральних якостей і готує до свідомого вибору професії.

Розробка моделі учня як творчої особистості дослідницького типу вимагає аналізу сутності наукової діяльності.

Характеризуючи природу науки, Б.М.Кедров підкреслював:"Наука є перш за все система знань про предмет, який нею вивчається, резюмованих у наукових поняттях. Разом з тим вона є і специфічна форма людської діяльності. При цьому система знань (понять) і форма діяльності – це теж не різні речі, а відбиття однієї й тієї ж сутності науки як особливого соціального інституту"(3,244).

Смисл діяльності вченого, основа всіх його домагань – добування нового знання. Однак не всяке знання може бути науковим. С.Б. Кримський, розробляючи типологію знання, відмічає різницю між щоденним і науковим знанням, підкреслює, що щоденне знання характеризується тяжінням до появи абстрактного змісту через наочні образи і моделі, які запозичені із життєвого досвіду, із сфери щоденних дій людини. У щоденному знанні створення істини асоційовано із самоусвідомленням суб'єкта і не підноситься до рівня надособистісних, "холодних суттєвостей" науки. Воно більш, ніж будь–яке інше знання, сполучає віру в істинність з можливістю помилки (4,17).

Щоденне знання опосередковує емпіричний рівень науки і виступає як вимога "здорового глузду" на її теоретичних рівнях. Конкретненаукове знання окреслюється вимогами однозначності, емпіричної обґрунтованості і кількісної відповідальності. Для нього характерне використання каузальної матриці, введення стандарту достовірності,

канонів пояснення і описання, а також правил осмисленості. Наукове знання відрізняється від щоденного специфічним феноменом кумулятивності (згущення і оптимізації) інформації. Ідеалом наукового знання є сполучення методологічно чіткої і логічно алгоритмізованої теоретичної системи з добутих емпіричним матеріалом. Основною формою логічної побудови наукового знання виступає теорія як особливий вид знання із принципів (4,58–59).

Наукові знання є результатом творчості дослідника. Їх виникнення – складний процес, який охоплює численні соціальні і психологічні фактори.

Проблема наукової творчості, як і творчості взагалі, давно хвилює фахівців. Серед основних напрямків розробки цього феномену – розгляд творчості як властивості, якості відбиття (відбиттєва концепція творчості), як особливого виду становлення, розвитку (діалектична концепція), як особливого стохастичного процесу (антиентропійна, а потім – синергійна інтерпретація творчості); як основа розвитку, руху, зміни (концепція Я.А.Пономарьова).

Важливою специфікою сучасного моменту дослідження творчості стає онтологічний аналіз. Онтологічний зріз творчості припускає існування іншого коріння, окрім людської активності, та інших її характеристик, ніж соціальна активність. В онтології досліджуються форми зміни матерії, її структурні рівні, елементи, із яких складається будь-яке явище, в тому числі і людина, суспільство, свідомість. При цьому людське, соціальне не елімінується із онтологічного, але досліджується під особливим кутом зору, а саме з боку їх природно-історичного наповнення.

Творчість людини – комплексний феномен, у якому в органічній єдності переплелися і природний і соціальний фактори. Кожна людина від народження має відповідний творчий потенціал, який виражений у задатках – типологічних якостях нервових процесів.

Творчість являє собою виниклу в праці здатність людини із матеріалу, який доставляє дійсність, створювати (на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу) нову реальність, яка задовольняє численним суспільним потребам. Види творчості визначаються характером створюваної діяльності (творчість винахідника, організатора, наукова і художня творчість і т.п. (Моляко В.О.).

В психологічному плані першочергово важливим є те, що творчість, процес творчості переживаються суб'єктивно. Як підкреслює В.Моляко: "Якщо з філософської, соціально-політичної точки зору має сенс вважати творчістю тільки те, що пов'язане із створенням ніколи раніше не існуючого нового продукту, то з психологічної сторони важливо якраз те, що мова може йти про створення чого-небудь нового для даного суб'єкта, про суб'єктивну новизну. Адже у повсякденній практиці, а особливо в практиці засвоєння дитиною-дошкільником, школярем, молодим працівником нових понять, рішень, завдань, які є для нього новими, ми часто маємо справу якраз з творчістю, яка відображає процес створення для даного суб'єкта цінностей – у вигляді понять, знань, умінь, рішень завдання, створення деталі і т.д. В цьому сенсі ми можемо говорити про творчість людини, яка проявляється у його ігровій, навчальній, трудовій діяльності.

Ось чому важливо, щоб у психологічному визначенні творчості був відображений саме цей момент суб'єктивної значимості: творчість є діяльність, яка сприяє створенню, відкриттю чого-небудь для даного суб'єкта невідомого" (5,20).

З такою думкою можна погодитись, якщо вести розмову про те, що суб'єкт відкрив чи створив це що-небудь нове для нього, раніше невідоме, за власним методом, а не із зовнішньою допомогою із зовні. Щоб таке стверджувати необхідно чітко знати, що школяр дійсно самостійно виводить нове знання із сукупності йому відомих. Тут також виникає інше питання: чи можна вважати творчістю дію за зразком? За великим рахунком це вже не творчість.

У розгляді проблем творчості особистості і перш за все творчості школяра юнацького віку нам більш імпонує так званий продуктивний підхід. Продуктивний підхід – метод аналізу творчості на основі наявності продукту творчої діяльності. На відміну від результативного підходу до творчості, який, як вже було сказано вище, встановлює наявність нового результату, продуктивний підхід диференціює продукт творчої діяльності за двома критеріями: суспільної чи особистісної значимості здобутого результату.

Суспільнозначимий продукт – це отриманий творцем результат, який має значення для суспільства і для середовища, яке оточує особистість. Суспільнозначимий продукт (ідеї, розробки тощо) дозволяє творцю бути суб'єктом розвитку інших людей. Особистіснозначимий творчий продукт впливає на самого творця, на його розвиток. Він показник першого якісного стану розвитку особистості як творця.

Інтелектуально обдаровані люди, як правило, проявляють високий рівень готовності до генерації ідей (креативності, у вузькому значенні цього терміну, або дивергентному мисленні)(7,37). М.А.Холодна, досліджуючи психологічні механізми інтелектуальної обдарованості, вважає, що інтелектуальна продуктивність, і індивідуальні способи сприйняття дійсності, і креативність – це різні форми прояву інтелектуальних здібностей, так як всі ці аспекти роботи інтелекту мають пряме відношення до успішності розв'язання тих чи інших проблемних ситуацій (за рахунок більш зрілих відображаючих когнитивних засобів, більш досконалих засобів побудування ментальної картини ситуації, більшого різноманіття і оригінальності і контексту її осмислення)(7,37).

Ми погоджуємося з М.А.Холодною, що інтелектуальна обдарованість – це, безумовно, не дар (як, втім, не продукт соціалізації), а результат довгого внутрішнього процесу вибудовування і зросту індивідуальних когнитивних ресурсів особистості, спрямованість якого визначається специфічними формами організації пізнавального досвіду людини, який характеризує унікальність складу його розуму (7,39). Із генія інтелектуал не виростає, але із інтелектуала виростає геній.

Ми виходимо з того, що основу творчості складає предметно–практична діяльність, особливості якої визначаються не тільки суб'єктом, але й об'єктом докладання зусиль. У науковій літературі, в залежності від об'єкта, іноді виділяються основні типи творчості – матеріально–технічна, духовно–теоретична, соціально–організаційна і педагогічна творчість як вид соціальної активності тощо. Така класифікація, безумовно, має відповідне значення для характеристики прояву творчості у різних сферах, однак нам здається більш правильною точка зору, де творчість розглядається не як самостійний вид діяльності, а як її специфічна якісна характеристика, ступінь її активності (13, 9), тобто мається на увазі, що творчість "пронизує різні види праці" (12,34).

Це підтверджує необхідність урахування взаємозв'язку суб'єкта і об'єкта в процесі творчості. Якщо розглядати як суб'єкт особистість, то більш правомірним буде говорити не про тип творчості, а про тип діяльності, точніше про конкретний її вид – наукову, педагогічну, технічну тощо. Рівень творчості в цьому випадку виражається через характер діяльності в процесі взаємодії суб'єкта і об'єкта. Говорячи, наприклад, про технічну творчість, ми маємо на увазі не діяльність взагалі, в цілому, а тільки новаторську, винахідницьку – як міру активності суб'єктивного фактора в умовах матеріально–технічної діяльності, окремі види і форми якої можуть характеризуватися більш чи менш високим рівнем творчості. Визначається він, як вже вказувалось, специфікою об'єкта, його змістом, умовами, в яких ця діяльність протікає. Однак, якщо говорити про результати творчості конкретної особистості, то вони залежать і від її здібностей, вміння використовувати об'єктивні умови, а також від деяких інших моментів.

Далеко не кожна людина здатна творити навіть у таких творчих за своїм характером сферах, як наукова чи педагогічна діяльність. І навіть у сфері художньої діяльності, яка характеризується найбільш високим ступенем продуктивності, результати праці окремих індивідів можуть бути неоднаковими.

Підсумовуючи сказане, ми ще раз підкреслюємо, що стоїмо на позиції, для якої є правомірним розглядати творчість особистості не як тип (вид) творчості, а як тип (вид) діяльності, що характеризується тим чи іншим ступенем (рівнем) творчості. Визначення творчості як виду "людської духовно–практичної діяльності" (8,8–9), на наш погляд, не витримує критики не тільки відносно окремого індивіда, але і суспільства в цілому, тому що всі види діяльності останнього – творчі за своєю суттю.

Нам здається правильним твердження, що від природи людина завжди творча, діяльна, бо перетворює природу і своє людське життя. Це значить, що кожній конкретній людині, нормально розвиненій у психофізіологічному розумінні, притаманні відповідні творчі здібності, хоча рівень їх розвитку в окремих індивідів неоднаковий, як неоднакова їх спрямованість (9,23). Історія знає чимало людей, яких називають геніями і просто творчими особистостями.

Абсолютна більшість дослідників сходяться на тому, що творчо обдарована особистість – це результат і природної обдарованості, і сприятливих соціальних обставин, і свідомої орієнтації людини на самовдосконалення. Однак, дослідники мають різні точки зору в іншому: який із факторів визначальний, яка роль кожного з них. Але "сучасна наука ще далека від того, щоб зрозуміти, чому одна людина геніальна, а інша примітивна" (В.Фролькіс).

Психологи відзначають, що найбільш загальною характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу дитини є пізнавальні потреби, які складають психологічну основу домінантності пізнавальної мотивації у порівнянні з іншими її видами. Домінуюча у творчої дитини пізнавальна мотивація виражається у формі дослідницької, пошукової активності і проявляється у більш низьких порогах (тобто більш високій сензитивності) до новизни стимулу, новизни ситуації, знаходження нового у звичайному (11,43).

Щодо поняття "творча особистість", то тут слід зауважити, що, як відомо, чим складніше та багатогранніше явище, тим важче охарактеризувати його сутність, тим більше визначень, які часто протилежні одне одному, воно породжує. "Чим багатший предмет, який вимагає визначення, тобто чим більше басів він надає для розгляду, тим більш різними виявляються дифініції, які йому даються" (Гегель). Найменше для таких явищ підходять однозначні визначення, які значно збіднюють сутність того, що визначається. Цим можна пояснити неповноту і односторонність визначень такого складного феномену як творча особистість, наприклад, такими формулюваннями: "творець – це виключно інтуїція", або "творець – це колосальна ерудиція і енергія" і т.д.

Іноді уявляють видатного творця як людину, яка вбирає в себе риси багатьох людей. Однак, і ця точка зору не може бути прийнятою як вірна, бо добре відомо, що іноді колектив вельми талановитих людей не може замінити генія. Як говорять японські філософи, у однієї квітки більше "квітучості", ніж у сотні квіток.

Спроба розкрити сутність творчої особистості за допомогою кількісних показників не може задовільнити дослідників, і вони ведуть активний пошук рішення проблеми через виявлення властивостей, особливостей і рис, які характеризують геніальність. Всі ці риси, разом взяті, характеризують узагальнюючий образ творчої особистості. Однак не має жодної людини, якій могли б бути притаманні ці блискучі характеристики. У великих творців якісь риси превалюють, маючи вирішальний вплив на їх творчість, точніше, проявляються в ній сильніше за інші, але ні в кого не є рівноцінними. Комбінація цих рис завжди індивідуально-неповторна.

Головна якість творця не просто у високому інтелекті, а у органічній єдності універсальних знань, глибини проникнення у процеси чи об'єкти дослідження, що дає можливість пізнати їх внутрішні закономірності і прогнозувати їх подальший розвиток.

Суттєвою характеристикою творчої особистості є її здатність збагачувати науку і мистецтво новими фундаментальними ідеями і відкриттями, які ведуть до створення нових наук або галузей знань, нових теорій, парадигм, напрямів чи стилів у мистецтві, що може привести до оновлення у культурі людства, або інтерпритації старого і відомого. Саме на таку особливість творця як створення нового звертав увагу П.К.Енгельмейер, даючи визначення творчої особистості. Він писав: "Творча особистість представляє собою прогресивний елемент, який дає все нове" (14,3).

Як показує аналіз літератури, однозначного визначення поняття "творча особистість" не існує, що, на нашу думку, говорить не про безсилля науки, а перш за все про величезну складність проблеми. Однак, якщо уважно придивитися, то можна побачити, що дослідники, говорячи про особливість творчої особистості, звертають увагу саме на особистісні якості творця, такі як готовність до ризику, незалежність суджень, почуття гумору і нахил до жартів, сміливість. "Талановитій людині властива сміливість розуму та духу" – писав О.Н.Лук (10,88).

Аналізуючи біографії видатних вчених, письменників, державних діячів, різні точки зору на поняття "творча особистість", ми дійшли висновку, що творча особистість – це такий тип особистості, для якого характерні постійне прагнення до самореалізації, стійка спрямованість на творчість, результат якої обумовлюється розвинутими творчими здібностями, стимульованими відповідною її мотиваційною структурою. Дійсно, адже

думає не мозок, а особистість з її інтересами, потребами, прагненнями, ціннісними орієнтаціями, нахилами.

Численні дослідження творчої обдарованості свідчать про важливість особистісних характеристик. Як правило, відзначається здатність до легкого і швидкого засвоєння знань і прагнення бути завжди першим. Творча особистість більш незалежна і самостійна у своєму мисленні, більш схильна до ризику. Люди цього типу допитливі, чутливі до пошуку нових проблем. Їх відрізняє фантазія, оригінальність, схильність до нового, прагнення до вдосконалення. Вони наполегливі у пошуках, але при цьому не

задовольняються негативною оцінкою існуючого, а прагнуть змінити його. Талант пов'язує з умінням нестандартно мислити, планувати, приймати рішення.

Параметрами творчої обдарованості також вважаються швидкість думки (кількість ідей, які виникають за одиницю часу), гнучкість думки (здатність переключатися з однієї ідеї на іншу), оригінальність (здатність виробляти ідеї, які відрізняються від загально визнаних поглядів), допитливість (відгук на проблеми у оточуючого світу), здатність до розробки гіпотези, "іррелевантність" (логічна незалежність реакції від стимулу), фантастичність (повна відірваність відповіді від реальності при наявності логічного взаємозв'язку між стимулом і реакцією) тощо. Дослідники також пропонують вважати найбільш важливими здібностями і уміння, які треба розвивати, творчі здібності: здатність до ризику; дивергентне мислення; гнучкість у мисленні і діях; швидкість мислення; здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити що-небудь нове; багата уява; сприйняття неоднозначних речей; високі естетичні цінності; розвинена інтуїція тощо.

Як вже відзначалось вище, багато дослідників вказують на величезну роль у творчому процесі такої здібності, як інтуїція. Інтуїція являє собою особливу, поки що недостатньо вивчену форму інформаційної діяльності мозку. Немає сумніву однак, що інтуїтивне рішення виникає тільки на основі знань, накопиченого досвіду і наполегливого роздуму. Інтуїція – це миттєве рішення, що виникає без втручання логічних операцій з запасу вражень, які ще не оформлені свідомістю, не втілені в думку чи образ. Значне місце в творчому процесі дослідники відводять таким якостям особистості, як здатність до уяви, фантазії, імпровізації.

Уява (фантазія) – це здатність викликати у свідомості з багатьох спогадів нові психологічні утворення. Уява є не що інше, як процес перетворюючого відображення дійсності. Фантазія – якість величезної цінності, і безглуздо заперечувати роль фантазії в будь-якій науці, в тому числі й науці навчати та виховувати.

Чималу роль в творчій діяльності відіграють емоції, почуття. Це двигуни творчості, за висловом К.С. Станіславського. Без сумніву, сприяє творчості і почуття гумору, дотепність, здатність викликати і переживати комічне. Адже творчість вибудовується на умінні бачити невідповідність, що і лежить в основі породження і сприйняття комічного, кумедного. Встановлено навіть, що саме оригінальна дотепність – модель творчого акту.

"Ідеальна" творча особистість є людиною глибоко задоволеною своєю професією, здатна аналізувати, синтезувати, узагальнювати одержану інформацію, виявляти, формулювати проблеми, завдання, здатна до прогнозування, моделювання ситуації та діяльності, експерименту, з інтуїтивним відчуттям проблеми, творчою уявою, з дивергентним мисленням, з його гнучкістю та оригінальністю, а також з розвиненою здатністю до акумулювання і використання досвіду інших, відстоювання своєї точки зору, з високою самоорганізацією та самоконтролем, самокритичністю, емоційною чутливістю.

Слід указати на такі показники, які особливо характеризують творчу особистість, – креативність, інтуїцію, творчу уяву, дивергентність мислення, оригінальність мислення, асоціативність мислення.

Кожну з цих якостей творчої особистості нами описано за планом: зміст, ситуація прояву, критерії оцінки, практична модель. Зміст по суті є визначенням указаної якості особистості, яке включає основні її характеристики. Ситуація прояву дає змогу експерту (вчителю, психологу...) дати відповідну оцінку розвитку вказаної якості. Критерії оцінки призначені для того, щоб мати відповідне її обґрунтування. Практична модель представляє конкретні орієнтири розвитку відповідної якості.

1. КРЕАТИВНІСТЬ.

ЗМІСТ: здібність продукувати нові ідеї, гіпотези, знаходити нетрадиційні засоби вирішення проблемних завдань, проявляти при цьому оригінальність, винахідливість.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: проявляється при обговоренні нових ідей, гіпотез.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: наявність і кількість нових ідей, гіпотез, висунених у всіх обставинах; їх оригінальність, відрізнення від відомого; наявність інтелектуальної ініціативи.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: у відповідності з критеріями оцінки.

2. ІНТУЇЦІЯ.

ЗМІСТ: пряме бачення суті речей, знаходження вірного вирішення проблеми без усвідомлення шляхів і засобів досягнення.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: при вирішенні задач, складних проблем на уроці, факультативі, там, де ставляться і вирішуються проблеми: в різноманітних життєвих обставинах.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: наявність, частота прояву.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: відповідає змісту якості.

3. ТВОРЧА УЯВА

ЗМІСТ: самостійне створювання нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних результатах діяльності; схильність до фантазування, до створення нових образів.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: при перевірці творів, результатів виконання інших творчих завдань: саморобок, моделей, проєктів; при захисті проєктів; на уроці і в неформальному спілкуванні, в обставинах, які вимагають фантазування.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: новизна, оригінальність образів, думок, продуктів діяльності; частота прояву.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: уміння писати творчі роботи, складати завдання, створювати інші продукти творчої діяльності; уміння уявляти, моделювати об'єкти і обставини; виконання тесту на творчу уяву.

4. ДИВЕРГЕНТНІСТЬ МИСЛЕННЯ.

ЗМІСТ: альтернативність, здібність мати декілька підходів до вирішення одного завдання та міняти їх, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах.

Ця інтегративна якість, яка забезпечується (по Гілدفорду):

1) швидкістю думки (кількість ідей за одиницю часу); 2) гнучкістю думки (здібність переключатися з однієї думки на іншу); 3) оригінальністю мислення; 4) чутливістю до проблем; 5) здібністю до розробки гіпотези (здібність довести рішення до кінця, детально проаналізувати умови); 6) ірелевантністю (незалежність в судженні, не зв'язаність заданими умовами); 7) фантастичністю (здібність відірватися від реальності при зберіганні логіки судження).

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: при вирішенні задач, проблем, складних творчих завдань з можливістю різноманітного рішення, при аналізі складних обставин, літературних образів і т.інш.; під час диспутів, дискусій, обговорень.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: частота і ступінь прояву.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: уміння шукати і знаходити різні варіанти рішення задач, відповіді на запитання, вибір з них найбільш оптимального.

5. ОРИГІНАЛЬНІСТЬ МИСЛЕННЯ.

ЗМІСТ: своєрідність якостей розуму, засобів розумової діяльності особистості; здібність утворювати думки, які відрізняються від загальноприйнятих поглядів.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: при вирішенні завдань, в спілкуванні, дискусіях, при зіткненні поглядів, точок зору, при відповідях на запитання вчителя, батьків, товаришів та ін.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: ступінь прояву, частота прояву.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: уміння розв'язувати завдання (проблемні, навчальні, життєві) оригінальними способами.

6. АСОЦІАТИВНІСТЬ МИСЛЕННЯ.

ЗМІСТ: здібність використати різноманітні асоціації, в т.ч. і аналогії, при вирішенні проблем; віддаленість асоціацій.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: при рішенні завдань, відповідях на запитання, самостійних висловлюваннях.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: частота асоціювання; ефективність використання для рішення завдань, висновків; ступінь віддаленості асоціацій.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: уміння виконувати завдання на асоціювання; уміння установлювати зв'язки між новою і відомою інформацією; володіння аналогією.

Критерій "моральний розвиток" ми виражаємо таким інтегральним показником як "інтелігентність особистості".

Інтелігентність проявляє себе у єдності освіченості, вихованості і культурності людини, у орієнтації її способу життя, поведінки і діяльності на моральні ідеали. Інтелігентність – природне вираження духовного багатства особистості, якій властиві безкорисливість, душевна порядність, працелюбність, скромність, самовідданість, чесність, почуття відповідальності, шляхетність, яскрава індивідуальність, стійкість характеру (Н.Б.Крилова).

Важливими складовими інтелігентності також є творчі здібності, розвинута самосвідомість, почуття причетності до історії, культури. Інтелігентність – комплексна характеристика соціальної поведінки людини, яка свідчить про рівень її інтелекту, моральної та естетичної зрілості. Будучи комплексною характеристикою особистості, інтелігентність формується як цілісний феномен із урахуванням багатьох умов і факторів.

Із усього розмаїття показників інтелігентності особистості, з урахуванням специфіки старшого шкільного віку, вважаємо особливо актуальними розвинутий науковий світогляд, самоповагу особистості, незалежність особистості, високу самоорганізацію, здатність до самоврядування, комунікативні якості організаторські здібності, такі якості вихованості, як гуманність, чесність.

1. РОЗВИНУТИЙ НАУКОВИЙ СВІТОГЛЯД.

ЗМІСТ: наявність поглядів, принципів, чіткої життєвої позиції, узагальненого, філософського підходу до обмірковування дійсності.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: на заняттях гуманітарного і природничо–математичного циклу, у спілкуванні з однолітками і дорослими, у дискусіях, диспутах, суперечках.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: ступінь прояву у спілкуванні і діяльності.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: наявність усвідомленого світогляду; уміння відстоювати свої погляди, принципи, порівнювати їх з іншими і робити об'єктивні висновки; уміння змінювати невірні уявлення, погляди під впливом доказів, аргументів, фактів.

2. САМОПОВАГА ОСОБИСТОСТІ.

ЗМІСТ: виявлення своїх найкращих якостей людини і особистості, визнання себе особистістю.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: у вчинках, висловлюваннях, у конфліктних обставинах, які стосуються особистості, в дискусіях, суперечках.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: ступінь вираження у діяльності, поведінці.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: самоповага розвивається через розвиток своїх найкращих якостей, на підставі цього з'являється повага інших людей.

3. НЕЗАЛЕЖНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ.

ЗМІСТ: незалежність поглядів, уявлень від загально–прийнятих стереотипних суджень; самостійність у діяльності; здібність відстоювати особистий погляд.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: у вчинках, висловлюваннях, у конфліктних ситуаціях, в дискусіях, суперечках.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: ступінь відображення у діяльності, спілкуванні.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: уміння не йти на поводу чужого недовисловлюваного погляду; уміння вірити лише фактам, доказам; наявність особистого погляду у тих сферах життя, науки, мистецтва, в яких компетентний, уміння відстоювати його за допомогою системи доказів.

4. ВИСОКА САМООРГАНІЗАЦІЯ, ЗДАТНІСТЬ ДО САМОВРЯДУВАННЯ.

ЗМІСТ: уміння поставити мету, запланувати роботу, мобілізувати себе на досягнення мети; здатність до рефлексії, самоконтролю.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: на уроках, на позакласних заняттях, в організації класних, внутрішньошкільних та інших справ; при виконанні домашніх, самостійних, контрольних робіт, у навчальній діяльності.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: ступінь прояву у всіх видах діяльності, в т.ч. в указаних ситуаціях; частота прояву ініціативи у всіх видах діяльності; кількість помилок у діяльності та її результатах (творах, переказах, диктантах, самостійних роботах і т.інш.).

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: активність на уроках, у суспільному та особистому житті; прагнення першим братися за складні справи; впевненість, завзятість і рішучість у досягненні поставленої мети; уміння самоорганізуватися, ставити мету, планувати свою діяльність,

виконувати її, проконтролювати себе і оцінити; уміння довести розпочате до кінця; бути сміливим при зіткненні з труднощами, складними завданнями; висловлювати і відстоювати найнеймовірніші гіпотези.

5. КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ.

ЗМІСТ: здатність швидко оволодівати досвідом творчої діяльності інших; здатність до співробітництва у творчості; уміння спілкуватися, слухати, говорити і контролювати себе у спілкуванні; здатність розв'язувати конфлікти, викликані зіткненням інтересів; володіння етикетом спілкування.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: спілкування на уроках, після уроків, неформальне спілкування; спілкування у новій, незнайомій ситуації; спілкування з учителями, вихователями, товаришами; спілкування з незнайомими людьми.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: ступінь прояву в ситуаціях спілкування; відсоток часу, відведеного на різні моменти спілкування; розмову, слухання, створення конфліктних ситуацій та вихід з них.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: уміння формулювати питання до вчителя, вихователя, товаришів, активно працювати на уроці, підіймати руку, виступати; брати участь у обговоренні з своїми товаришами побаченого, почутого, прочитаного; уміння будувати логічно вірні висловлювання; вірно, грамотно говорити; уміння висловлювати особисте ставлення до фактів і подій, аргументувати його; уміння чути і бути уважним до співрозмовника; уміння співпрацювати при вирішенні завдань, у творчості.

6. ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ЯКОСТІ.

ЗМІСТ: організаторське чуття до психології відносин інших людей; емоційно-вольовий вплив на людей, здатність заряджати енергією при допомозі енергійно-мовленнєвого впливу, вимогливість до себе та інших, критичність; схильність до організаторської діяльності, бажання займатися нею; інші якості, які сприяють успіху організаторської діяльності.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: запропонування цікавих справ з боку учнів; підготовка і проведення вечорів, конкурсів, дискотек, суботників, організація інших класних та ліцейських справ, творчої діяльності.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: ступінь, частота та ефективність прояву в організації діяльності.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: запропонувати декілька цікавих і корисних для саморозвитку справ; взяти участь у підготовці і проведенні декількох власне шкільних і класних справ.

7. ЯКОСТІ ВИХОВАНOSTІ.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ: ступінь прояву у спілкуванні та діяльності параметрів, указаних у змісті якостей, наявність їх чи відсутність.

7.1. ГУМАННІСТЬ.

ЗМІСТ: доброта, турботливе ставлення до молодших; повага до старших; безкорислива допомога тим, кому вона необхідна; любов та турботливе ставлення до всього живого; нетерпимість до антигуманних вчинків.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: спілкування з товаришами, учителями, вихователями; спілкування з дорослими, літніми та незнайомими людьми; ставлення до тварин, рослин, природи на уроках, у позакласній діяльності, вдома; поведінка й участь в акціях милосердя.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: свідомо відмова від грубих, насильницьких слів та дій у спілкуванні з людьми; уміння допомагати літнім людям, батькам вдома; вчителям і вихователям – в організації шкільного життя; уміння поважати особистість не лише в собі, а й у кожній людині; спілкування з природою, активний захист всього живого; участь в акціях милосердя.

7.2. ЧЕСНІСТЬ.

ЗМІСТ: правдивість, єдність слова і справ, добровільне визнання своїх помилок.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: у спілкуванні, у взаєминах з учителем, батьками, товаришами, приклади прояву чесності або брехні.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: уміння бути чесним, не боятися покарання за особисті помилки (практична модель відповідає змісту цієї якості).

7.3. ПАТРІОТИЗМ.

ЗМІСТ: знання історії Батьківщини, її великих людей, її культури; інтерес до минулого та майбутнього своєї Батьківщини, її культури; бережливе ставлення до рідної природи, народних здобутків; знання та любов до рідної мови.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: вчинки та справи, зв'язані з існуванням та розвитком держави; участь у діяльності громадських організацій; вивчення історії, літератури, мови, інших гуманітарних предметів.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: відповідає змісту якості.

7.4. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗМ.

ЗМІСТ: повага і визнання соціально-історичної та культурної спадщини інших народів.

7.5. СМІЛИВІСТЬ.

ЗМІСТ: здатність переборювати почуття страху; готовність прийти на допомогу іншим з ризиком для себе; готовність відстоювати свої погляди, рішучість.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: ситуації загрози, небезпеки, захисту іншої людини; ситуації висловлювання з принципового питання особистісного погляду, невідповідного загальноприйнятому чи погляду вчителя, керівника; ситуації вибору різних за складністю завдань і справ.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: відповідає змісту якості на рівні уміння.

7.6. КОЛЕКТИВІЗМ, ТОВАРИСТВО.

ЗМІСТ: жива участь у всіх справах свого колективу, звичка допомагати товаришам.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: виконання загальнокласних справ, організація колективного життя; ситуації, які вимагають допомоги товаришам у складні моменти.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: уміння бути добрим товаришем; уміння бути колективістом в ситуаціях, які мають значення для життя колективу; уміння долати індивідуалістичні тенденції; участь в організації життя класу, ліцею.

7.7. ПРАЦЕЛЮБНІСТЬ.

ЗМІСТ: сумлінне навчання; висока якість результатів праці; систематична допомога вдома по господарству; інтерес до певної сфери діяльності і праця в ній.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: у навчанні, науковій роботі, домашній праці, праці із самообслуговування у ліцеї, упорядкуванні шкільного життя в цілому.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: сумлінне виконання обов'язків чергового по класу; збереження підвідомчої класу території у чистоті; наявність трудових обов'язків вдома; повага праці прибиральниці, вчителя, своїх товаришів і свого; уміння організувати свою навчальну та наукову роботу.

7.8. ПРИНЦИПОВІСТЬ.

ЗМІСТ: стійкість поглядів та переконань; звичка відкрито висловлювати, відстоювати свої думки; самокритичність; здатність об'єктивно оцінювати вчинки людей.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: при вирішенні та обговоренні світоглядних значимих питань на уроках, в дискусіях, у спілкуванні з товаришами, вчителями, вихователями.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: відповідає змісту якості.

7.9. ЕСТЕТИЧНІ ПОЧУТТЯ.

ЗМІСТ: інтерес до літератури, мистецтва, знання та розуміння їх; бажання розвивати свої знання і розуміння прекрасного; висока культура мовлення та поведінки; естетичний зовнішній вигляд; уміння танцювати, грати на музичних інструментах, інші художні уміння.

СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ: ставлення до курсу естетичного циклу, поведінка на цих заняттях; відвідування театрів, виставок, концертів, вечорів зустрічі з творчими людьми; участь у роботі гуртків, клубів, об'єднань, які сприяють естетичному розвитку (літературних, музичних, танцювальних, народної творчості та ін.).

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ: сформульована у змісті якості.

Критерій "фізичний розвиток", маючи інтегративним показником постійне заняття фізичною культурою, характеризується також такими показниками як відсутність загострення хвороб, постійним прагненням до загартовування, виконанням вимог, що ставляться програмою з фізкультури.

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що виділені якості творчої особистості учня тісно між собою пов'язані, доповнюють один одного, легко діагностуються відповідними тестами або шляхом експертної оцінки.

Література

1. Штофф Е.А. Моделирование и философия. – М., – Л., 1966
2. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 1984
3. Кедров Б.М. Ленин и революция в естествознании XX века. – М., 1969.
4. Крымский С.Б. Научное знание и принципы его трансформации. – К., 1974
5. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К., 1983
6. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности. // Вопросы психологии, 1993, № 1
7. Антонов А.В. Психология изобретательского творчества. – К., 1978
8. Кравчук П.Ф. Формирование развитой творческой личности студента. – К., 1984
9. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М., 1976
10. Матюшин А.М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. М., 1993
11. Морозов М.Н. Творческая активность сознания. – К., 1976
12. Мышление учителя / под ред. Ю.Н. Куллюткина. – М., 1990
13. Энгельмейер П.К. Теория творчества. – СПб, 1910

Тихоненко А. В.*– доктор педагогических наук, профессор**Таганрогского государственного педагогического института (Россия)***УДК 37.02****К ВОПРОСУ О МЕСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

У статті А. В. Тихоненко розглядається формування загальнонаукового поняття величини на прикладі вивчення геометричних понять в початковій школі з позицій компетентнісного підходу. Автором чітко визначено місце компетентнісного підходу в початковій математичній освіті, яка структурована у вигляді схеми. Достатньо чітко обгрунтована значущість компетентнісного підходу як методології сучасної початкової освіти.

В статье А. В. Тихоненко рассматривается формирование общенаучного понятия величины на примере изучения геометрических понятий в начальной школе с позиций компетентностного подхода. Автором четко определено место компетентностного подхода в начальном математическом образовании, которое структурировано в виде схемы. Достаточно четко обоснована значимость компетентностного подхода как методологии современного начального образования.

In the article A. V. Tikhonenko is examined forming of scientific concept of size on the example of study of geometrical concepts at primary school from positions of competently approach. The place of competently approach is expressly certain an author in primary mathematical education which is structured as a chart. Meaningfulness of competently approach as methodologies of modern primary education is expressly enough grounded.

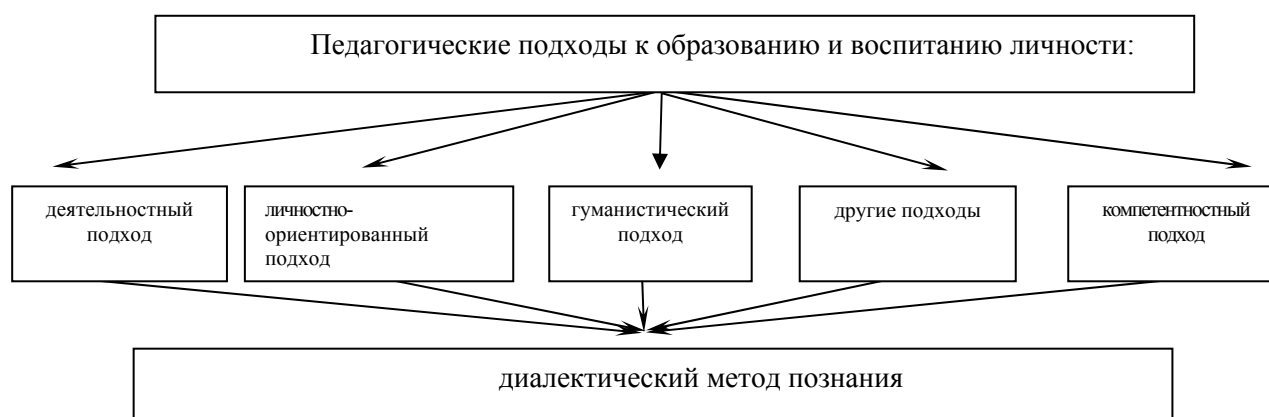
Ключевые слова: компетентностный подход; непрерывное образование; ключевые компетенции; деятельностный подход; система универсальных знаний, умений и навыков.

Внедрение компетентностного подхода на начальном этапе непрерывного отечественного образования только начинается. Еще нет работ, исследовавших использование компетентностного подхода в преподавании курса математики начальной школы и соответственно в системе профессиональной подготовки учителей начальных классов. Необходимость внедрения компетентностного подхода в систему образования определяется происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы (И. А. Зимняя), которая «... в условиях глобализации мировой экономики смещает акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [1]. «Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года» предписывает внедрение компетентностного подхода в систему общего образования, отмечая, что «общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования» [2]. В статье в свете компетентностного подхода

рассматривается формирование общенаучного понятия величины в процессе изучения математики в начальной школе.

В методику работы современной российской начальной школы внедрены системы обучения Н. Ф. Виноградовой, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Н. Б. Истоминой, Л. Г. Петерсон и др. В основу этих систем положено понятие учебной деятельности как ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), особенность которого заключается в том, что новые математические понятия и отношения между ними не даются в готовом виде, учащиеся «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности.

Для использования деятельностного подхода в обучении необходима предварительная подготовка учащихся, способствующая развитию у них таких операций умственных действий как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование и др., а также умению на основе суждений творчески подходить к решению проблемы. Место компетентностного подхода в системе существующих подходов к обучению и воспитанию в педагогике, в частности – в дидактике, мы представили следующим образом:



Очевидно, что компетентностный подход является одним из педагогических подходов к образованию и воспитанию личности. В частном случае, на отдельных этапах познания, подходы к изучению любого понятия, в том числе понятия величины, могут быть разными, например, основанными на индукции, дедукции, эксперименте, на способе получения выводных знаний и т. д. Если рассматривать, например, компетентностный и деятельностный подходы, то в науке они представляют два самостоятельных концепта, а в практической дидактике по существу дополняют друг друга. Различие между деятельностным и компетентностным подходами мы видим в характере их названия. В названии «компетентностный подход» актуализован его признак с позиции целеполагания: в этом случае он определяет результативно–целевую направленность образования; ставит целью формирование ключевых компетенций личности. В названии «деятельностный подход» актуализован признак, который характеризует технологию подхода к обучению по объекту приложения: формирование понятий в процессе деятельности.

Отметим, что использование в практической деятельности компетентностного подхода не исключает одновременного применения других подходов к образованию и воспитанию. Компетентностный подход усиливает практическую направленность образования, его прагматический, предметно–профессиональный аспект (Боголюбов Л. Н., Леднев В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В., Зимняя И. А. и др.). Очевидно, что разные подходы не исключают друг друга (хотя некоторые могут развивать, совершенствовать предыдущие), а реализуют разные планы рассмотрения [3, с. 29]. Последнее объясняется тем, что любой избранный педагогический подход с точки зрения здравого смысла имеет целью формирование и развитие ключевых компетенций личности на основе опыта, умений практически реализовать знания в различных жизненных ситуациях.

Обращаясь к учебной практике, видим, что задача формирования общенаучных понятий решается далеко не так успешно, как того требуют цели начального образования. Среди ученых, педагогов и методистов, занимающихся проблемой начального математического образования, нет единого мнения о структуре и содержании программы по математике и методике

формирования основных общенаучных (математических) понятий. В сложившейся к настоящему времени предметной системе обучения происходит искусственное расчленение единого научного знания об окружающем мире, что приводит к формированию дифференцированного мышления учащихся, нарушается целостность учебно-воспитательного процесса. Поэтому компетентностный подход может явиться эффективным средством компенсации недостатков существующей системы начального обучения.

Рассматривая технологию обучения как педагогическую категорию, ориентированную на совершенствование дидактической и методической практики обучения, мы обращаем внимание на формирование общенаучного понятия величины, структурными составляющими которого в свете компетентностного подхода являются:

- цели обучения и диагностически заданные планируемые результаты обучения;
- содержание обучения;
- средства диагностики и контроля состояния результатов обучения;
- методы обучения;
- организация учебного процесса;
- средства обучения;
- обучаемые;
- преподаватель;
- результат деятельности.

В совокупности существующих в настоящее время целей образования аксиоматичной является цель развития ключевых компетенций, к основным из которых относятся:

- способность жить в многокультурном обществе;
- умение связать знания с потребностями практики;
- адекватно оценить жизненную ситуацию и найти пути решения проблемы и др.

Развитие названных и других ключевых компетенций в системе начального образования может осуществляться при условии использования: наиболее адекватной образовательным целям методологии; современного банка данных методической и педагогической науки; достижений и обобщения опыта дидактической практики.

Таким образом, внедрение компетентностного подхода как наиболее оптимального к формированию общенаучных понятий при изучении величины в начальной школе будет обеспечено, если:

- будет избрана наиболее адекватная целям развития ключевых компетенций методология и на ее основе определены наиболее эффективные методики;
- технология изучения величин будет аспектуально направлена на развитие ключевых компетенций и служить вследствие этого фактором данного развития;
- за основу развития ключевых компетенций будут признаны математическая и методическая основы, а реализация их будет осуществляться в свете информационных образовательных технологий;
- методика развития ключевых компетенций будет постоянно совершенствоваться, а в качестве способов совершенствования методики развития ключевых компетенций будет избрано моделирование учебно-методической деятельности учителя и включение в технологию изучения величин в системе общенаучных понятий когнитивной и логической составляющих [4, с. 9].

Эти положения свидетельствуют о таком внедрении в учебный процесс компетентностного подхода, при котором он рассматривается точки зрения его целесообразности, то есть с точки зрения тех целей, которые могут быть достигнуты в результате его внедрения.

Исследуя проблему внедрения компетентностного подхода к формированию общенаучных понятий в начальной школе нами установлено, что дидактический материал по теме «геометрические величины» содержит богатые возможности для развития ключевых компетенций младших школьников, поскольку реализация этих возможностей может быть обеспечена технологией изучения понятия величины в начальной школе, являющейся наиболее адекватной технологией изучения геометрических величин в начальной школе, реализующей возможности развития ключевых компетенций. На этом основании констатируем, что компетентностный подход по существу следует определять не только как один из возможных подходов к организации обучения, но и как методологию современного начального школьного образования.

Література

1. Реформы образования: Аналитический обзор / Под ред. В. М. Филиппова. – М.: Центр образовательной политики. 2003.
2. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. № 393 от 11.02. 2002. п. 2.2.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании. Методологический семинар: «Россия в Болонском процессе»: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004.
4. Тихоненко А. В. Методико–математическая компетентность учителя начальной школы. Ростов н/Д: ЮФУ, 2008.

Халамендик В.Б.

– доктор філософських наук Карпатського університету імені Августина Волошина

УДК 37 (477)

УКРАЇНСЬКА НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТА ТА ВИХОВАННЯ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Запропонована стаття – це міркування авторки про престиж учительської праці, про діяльність вчителів та педагогів щодо формування національно свідомого суспільства. Згадано імена видатних українських педагогів, апологетів української національної школи. Розглянуто функції родини, дитячого садочку, початкової школи, серед яких головною є виховання повнофункціональної особистості, здатної до самостійного мислення, самосвідомості, гнучкості, творчості, з ясною системою духовних цінностей. Названо засоби зацікавлення дитини процесом пізнання навколишнього світу.

Предложенная статья – это размышления автора о престиже работы учителя, о его роли в процессе формирования национального сознания украинского общества. Названы имена выдающихся педагогов, апологетов украинской национальной школы. Основная функция семьи, детского сада, начальной школы – воспитание полнофункциональной личности, способной к самостоятельному мышлению, самосознанию, гибкости, творчеству, с ясной системой духовных ценностей. Названы способы заинтересованности ребенка процессом познания окружающего мира.

The proposal paper is an author's thinking of a prestige of a teacher's job, his roles in a process of a national consciousness of a Ukrainian society. There were named the names of outstanding apologist teachers of a national Ukrainian school. The basic family functions, functions of a kindergarten and of a young school are an education of a full value personality who is ready to a self control thinking, self consciousness, flexibility, creativity with clear spiritual values. There were named methods of a taking child's interest by a getting to know process of the surrounding world.

Ключові слова: українська національна школа, освіта, виховання, повнофункціональна особистість, національна солідаризація, українська дитяча література, мистецтво.

У вселюдськiм життi тiльки той народ i виборе перемогу, який має найкращу школу.

Софія Русова

Майбутнє нації залежить від виховання дітей, від їхнього фізичного та розумового потенціалу. Вихователь, вчитель... Яка професія може бути благороднішою, толерантнішою, добрішою? Саме від майстерності вихователя і вчителя багато в чому залежить майбутнє дитини. З одного боку, є величезна відповідальність за майбутнє тих, кому ти передаєш свої знання, а з іншого – величезне задоволення від того, що твої вихованці перевершують тебе. Але наскільки професія вчителя є почесною на Україні? Як багато молодих людей прагнуть вчителювати? Яку роль відіграє сучасний вихователь, вчитель, викладач в процесі формування національної свідомості молодого покоління?

Пропоную поміркувати над цими запитаннями і спробувати визначити роль вчителів та педагогів у процесі формування національно свідомого українського суспільства. Це і є **мета** даної публікації. Для її досягнення необхідно розв'язати такі **завдання**. По–перше, пригадати напрацювання наших знаних педагогів, апологетів української національної школи, які своєю діяльністю сприяли національній солідаризації. По–друге, визначити функції та засоби впливу освіти і виховання на формування національної свідомості дітей

дошкільного та молодшого шкільного віку. По-третє, проаналізувати можливості інформаційного суспільства для розвитку української педагогіки, а саме, для зацікавлення дитини процесом пізнання світу.

Отже, відповісти на глобальні виклики, розв'язати кризові проблеми сучасності в змозі лише національно свідоме суспільство. Це аксіома. Максимально солідаризована українська нація, маючи високий рівень культури і освіти, спроможна подолати кризові явища соціального, економічного, політичного та духовного характеру. Педагогіка серед багатьох наукових галузей – філософії, політології, соціології – має реальні величезні можливості взяти участь у процесі солідаризації української нації. Хто, як не покоління прийдешні, ті, що не зазнали тоталітарних режимів, зможуть будувати державу, і самих себе, і своє гідне життя, і “гуманітарну ауру своєї нації” (*Ліна Костенко*)? Григорій Сковорода, Костянтин Ушинський, Софія Русова, Олена Пчілка, Григорій Ващенко, Василь Сухомлинський та інші знані педагоги в різні часи наголошували на необхідності створення та розвитку української національної школи, розуміючи, що без національно-культурної самоідентифікації особистість повноцінно відбутися не зможе.

Глибоко закоханий в українське слово, К. Ушинський вважав найважливішим аспектом у загальному гуманістичному розвитку особистості рідну мову і рідну літературу. Тема ХІХ століття є актуальною і в наш час. “Мова народу – найкращий цвіт його духовного життя, що ніколи не в’яне і завжди знову розпускається... Мова є живим, найбагатшим і міцним зв’язком, що з’єднує віджилі, теперішні і майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле. Вона не лише виражає собою життєвість народу, але й є саме це життя. Коли зникає народна мова, – народу нема більше”. Це цитата з його блискучої статті “Рідне слово”. Зазначимо, що Костянтин Ушинський вільно володів англійською, французькою та німецькою мовами, читав в оригіналі Р. Декарта, Ж. Руссо, Д. Дідро, Г. Гольбаха, Ф. Бекона, Дж. Мілля, І. Канта і Г. Гегеля, що дозволило йому підійти всебічно підготовленим до написання своєї головної психолого-педагогічної праці “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології”. Спираючись на власний педагогічний досвід і досвід своїх колег (як вітчизняних, так і закордонних), Костянтин Дмитрович створив унікальну в тодішній педагогіці книжку для класного читання – “Рідне слово”, яка стала настільною для багатьох поколінь – перевидавалася 150 разів. І сьогодні є актуальним педагогічний маніфест К. Ушинського: “Передусім і понад усе народне виховання потребує людей, здатних до цієї великої справи, потребує народних учителів – народних не тільки тому, що вони навчають народ і в народних школах, а тому, що вийшли справді із середовища народу, винесли із собою його найкращі характеристичні властивості і найчистіші прив’язаності і просвітили ці властивості і прив’язаності істинно... європейською освітою. Народні вчителі потрібні нам передусім і понад усе”.

Теорію національної системи виховання і навчання розробила знаменитий педагог, українська патріотка і просвітниця Софія Русова (батько якої був шведом, а мати – французькою). Школа має бути національною за формою і змістом, навчання слід вести рідною мовою, учні повинні пізнавати рідне фізичне та соціальне оточення (місцеві традиції, звичаї і обряди), вирішальну роль у вихованні маленьких дітей мають відігравати індивідуальна увага до дитини, добро, краса, мистецтво і радість – такими є ідеї С. Русової. Під час, коли царський уряд переслідував українську культуру, заборонив українську мову (друга пол. ХІХ – поч. ХХ століття), вона видала “Український буквар” та “Кобзар” Тараса Шевченка, була співредактором першого україномовного педагогічного журналу “Світло”. Змогу втілювати свої ідеї у життя С. Русова отримала у 1917 році, працюючи в Міністерстві освіти Української республіки та очоливши Всеукраїнську спілку вчителів. За її сприяння в навчальних закладах були введені українська мова і література, географія та історія України, укладено підручники, термінологічні словники. С. Русова мріяла працювати над створенням “вільної національної школи для виховання вільної, свідомої, дужої нації”. Та не вдалося. Вона взялася критикувати більшовицькі методи керівництва освітою, а нова влада, в свою чергу, не сприйняла її бажання “працювати лише на національному ґрунті”. З 1921 року, перебуваючи в еміграції, С. Русова написала понад 30 наукових праць, якими завершила створення цілісної теорії дошкільного виховання, концепції національного дитячого садка та національної освіти, взяла участь у заснуванні Українського педагогічного інституту в Празі, викладала в Українській господарській академії, організувала притулок для дітей емігрантів, опікувалася українською гімназією, очолювала українську жіночу раду, через Червоний Хрест організувала допомогу голодуючим дітям України...

Говорячи про національне виховання і освіту, неможливо оминати увагою яскраву постать Олени Пчілки (літературне ім'я Ольги Петрівни Драгоманової–Косач). В Україні вона більше відома як мати Лесі Українки, хоча, крім цього, мала багато інших чеснот – громадська та культурна діячка, жінка–університет, жінка–епоха, перша українська жінка–видавець – часопису “Рідний край” у 1906–1916 рр., перший український “парламентар” – у складі делегації громадівців у січні 1905 р. їздила до Петербурга на переговори з прем'єр–міністром С. Вітте про скасування Емського указу, мати українського націоналізму, перша українська жінка–академік – член–кореспондент УАН з 1924 року, людина багатогранна, невсипуща і всуціль успішна. Блискуче володіла французькою і німецькою мовами, добре знала зарубіжну і російську літературу, музикувала. Маючи широкий світогляд і ґрунтовну освіту, Олена Пчілка вміло організувала та успішно здійснила навчання власних дітей вдома, розробивши свою методику викладання. І Леся, і старший син Михайло говорили добірною українською мовою, були свідомими і запеклими патріотами. За спогадами Людмили Старицької–Черняхівської: “Інтелігентна і глибоко переконана мати вміла впливати на душі своїх дітей; вона ж керувала і їх освітою, не пускаючи її з національного ґрунту, а на той час се було дуже тяжко, бо й жадного підручника українського не було. Одначе Ольга Петрівна вийшла переможницею з сієї справи: Михайло, що вступив уже в старші класи, скінчив гімназію з медаллю, Леся ж через хворобу до гімназії не вступала, але з дитячих років винесла добрі ґрунтовні знання, які поширювала впродовж всього свого життя” [3, 743].

Отже особистість формується в дитинстві. В цей період у дитини народжується бажання пізнавати світ, саме тоді створюються певні духовні цінності, які протягом подальшого життя будуть лише коригуватися, трансформуючись у життєві принципи та потреби самоздійснення, самоствердження, творчості, реалізації свого потенціалу. Безумовно, величезну роль в цьому відіграє родина. Завдячуючи батькові та матері, маля засвоює основні правила взаємовідносин зі своїм оточенням. Говорити з дитиною українською, наспівувати колискові, читати українські вірші та казки, пропонувати українські іграшки, формувати смак в одязі, дотримуватися традицій в побуті, харчуванні – такі завдання постають перед батьками, що прагнуть виростити дитину свідомим патріотом.

І батьки, і вихователі дитячого садочку, і вчителі початкової школи виконують свої певні функції, серед яких основною є ретрансляція знань, навичок та вмінь. Але, думається, найважливішими є завдання навчити дитину вчитися все життя, читати, аналізувати отриману інформацію, мислити самостійно, а головне вміти практично застосовувати отримані знання в подальшому житті. До цього необхідно додати і необхідність формування у дитини прагнення самоактуалізації, тобто максимально повного вияву та розвитку своїх особистісних можливостей, що дозволить їй вважати *повнофункціональною особистістю* (К. Роджерс).

Перша ознака такої особистості – *здатність до самостійного мислення*. Така людина самостійно формує свої власні думки, ставлення та переконання, оцінює і вирішує для себе. Вона самостійна й незалежна, оскільки позбавлена “програми” дій або очікувань інших. Друга ознака – *глибока самосвідомість* – погляд на світ і на себе. Повнофункціональна особистість сповідає мало ілюзій щодо себе і рідко вдається до поверхневих виправдань своїх переконань, прихильностей, дій. Інша важлива характеристика – це *гнучкість*. Кардинальні зміни, брак сталості у світі людського буття здатні зламати лише людину з жорсткими, на кшталт міфологічних, переконаннями. Проте вони не в змозі розхитати і порушити особу, яка здатна до самоактуалізації, до постійного саморефлексованого контролю, до самоперебудови, яка може витлумачувати, враховувати й оцінювати впливи зовнішнього світу, адекватно реагуючи на них закономірними і гнучкими змінами власного внутрішнього ества. Постійно випробовуючи, філософськи–критично переглядаючи базові інтелектуальні підстави життя, враховуючи зовнішні впливи на них, людина стає більш гнучкою та стійкою, здатною постійно відновлюватись та протистояти сумнівам, безладдю, невизначеності й хаосу. Вона сприймає світ у його перспективі, розглядає кожну річ залежно від цілого, схоплює загальну картину дійсності, в якій є місце для надії, віри, любові, що здатні утримати людину над прірвою небуття. Важливою характеристикою повнофункціональної особистості є *здатність до творчості*. Творчість може проявлятися багатьма способами і на різних рівнях. Творча людина здатна охопити нескінченність, вийти за власні межі, перетворити внутрішні передумови бачення світу і, побачивши завдяки цьому нові шляхи виходу з проблемної ситуації, створити предметні, знаряддеві умови вирішення проблеми, відкрити перспективи її розв'язання. Наступна риса повнофункціональної особистості – це *чітко продумана система цінностей в галузі моралі*,

мистецтва, політики тощо. Як зазначає американський філософ і психолог В. Франкл, наявність у людини системи ціннісних орієнтирів, які визначають вищі потреби та прагнення, сенс життя загалом, є край важливими. Їхня втрата або відсутність, навіть за умови прекрасної кар'єри, хорошої роботи, матеріального достатку та фізичного здоров'я, нерідко є причиною психічних неврозів та самогубства. Втрата традиції призводить до того, що людина опиняється віч-на-віч з особистою проблемою пошуку сенсу життя, об'єктів вищих бажань та прагнень. Душевне здоров'я людини виявляється залежним від того напруження, яке виникає в її психіці від усвідомлення розриву між тим, ким вона є, і тим, ким би вона могла стати. Саме тому формування духовних цінностей з раннього дитинства має велике значення.

Думається, що для відбудови і подальшого збереження української нації та держави наші прийдешні покоління необхідно виховувати повнофункціональними особистостями, пам'ятаючи слова Ліни Костенко: "Ніхто з нас, нині живущих, не може нести відповідальності за давні неспокутувані гріхи. Але кожен з нас зобов'язаний їх не повторювати і не примножити" [2, 17]. Тому перед кожним із нас постає завдання передати у спадок духовні цінності, які дитина зможе примножити на благо – і власне, і суспільне.

Для реалізації цієї мети необхідно мати засоби, які можуть використовуватися в педагогічному процесі. Зацікавити дитину процесом пізнання з наймолодшого віку, сформувати у неї бажання вчитися і читати допоможе якісна і цікава література.

Сучасна українська дитяча проза представлена іменами Всеволода Нестайка, Дмитра Чередниченка, Олеса Ільченка, Лесі Вороніної, Андрія Кокотюхи, Зірки Мензатюк, Ірен Роздобудько, Олександра та Наталки Шевченків, Любка Дереша та багатьох інших. Українські видавництва "А-ба-ба-га-ла-ма-га", "Веселка", "Грані-Т", "Задруга", "Свічадо", "Смолоסקип", "Школа" пропонують сьогодні своїм маленьким читачам цікаво і якісно оформлені книги. Окремо відзначаю серію "Життя видатних дітей", започатковану видавництвом "Грані-Т". Це оповідання про дитинство людей, які своїми талантами збагатили наше життя. Засновники серії сподіваються, що історії геніального дитинства допоможуть батькам, вихователям, вчителям пильніше придивитися до нестандартних вчинків та суджень своїх дітей. Це подорож в часі та просторі. За зразок наслідування дітям запропоновані волелюбні, працьовиті, розумні, талановиті, чемні, принципові герої цих оповідань.

Сучасна українська дитяча поезія представлена іменами Грицька Бойка, Наталі Забіли, Тамари Коломієць, Івана Малковича, Олега Орача, Петра Ребра, Мар'яни Савки, Ганни Чубач та інших. Чи може людина вирости не патріотом, якщо з малечку чути таку молитву: Ангеле-хранителю, / Храни мене, малого, / Від усього злого. / Божа Матір, / Кожну днину / Бережи мою родину. / А ти, Боже, / Наш єдиний, / Заступись за Україну! (Ганна Чубач "Моя молитва")?

Добро, любов, повагу і увагу до рідної землі, пошанування своєї історії, традицій та звичаїв, пропонують зразки відродженої класичної української дитячої літератури, твори Віри Вовк, Романа Завадовича, Богдана Лепкого, Олени Пчілки, Володимира Самійленка, Михайла Старицького, Олени Цегельської та багатьох інших. Наша славна Україна, / Наше щастя і наш рай, / Чи на світі є країна / Ще миліша за наш край? / І в щасливі й злі години / Ми для неї живемо. / На Україні й для України / Будем жити й помремо. (Володимир Самійленко "Наша славна Україна"). Або: Втоплена, іду я спатки, / Сон стуляє оченятка: / Добрий янголе, святий, / Тихий сон мені навій. / Коли я що зле зробила, / Наді мною білі крила / Ти, як завше, розпусти – / Все пробач і захисти! (Людмила Старицька-Черняхівська "Молитва")

Третє тисячоліття з його потужним інформаційним ресурсом створює нові засоби передачі та сприйняття інформації, приміром, аудіокнигу. Це можливість слухати казки, вірші, оповідання і розвивати уяву, сприймаючи слухові образи, не підключаючи зорових. Важливою в цьому аспекті є діяльність ТОВ "Українська аудіокнига", студії "Книга вголос", де відтворено класичні і сучасні літературні твори; національного радіо (3-канал "Культура"), де започаткували всеукраїнський конкурс радіоп'єс "Відродимо забутий жанр". Подією 2008 року став випуск українського анімаційного фільму та ілюстрованої книги Івана Франка "Лис Микита".

Величезну роль у формуванні світогляду дитини відіграє музика. Нація починається з коліски (українська співачка Росава). Коліскова – це перша пісня, яку дитина чує від найближчої і найдорожчої для неї людини – її матері. "Нічого кращого немає, / як тая мати молода з своїм дитяточком малим", – писав Т. Шевченко. Чуттєвий зв'язок, що існує між матір'ю та дитиною, дістає вірне відбиття у зворушливо щирих і безпосередніх колісанках.

“Співаючи колискову, мати висловлює найзаповітніші сподівання, бажаючи дитині довгого щасливого життя, передає їй найважливіші культурні коди. І це природно: адже колискова, один з найдавніших фольклорних жанрів, несе в собі надзвичайно виразні ознаки національної культури. І навіть тепер, яким би урбанізованим не ставав світ, як би неухильно не рухалися процеси глобалізації, – поки діти чують колискову від своїх матерів, народ має надію і надалі зберігати свою ідентичність”, – написав Михайло Чембержі, ректор Київської дитячої Академії мистецтв, у Передмові до книги Лесі Горової “Коліскові...” [1, 4].

Отже, українські письменники та поети пишуть, видавці видають, композитори та виконавці створюють музику, читачі розшукують, купують і поповнюють цим духовним продуктом власні бібліотеки, передаючи їх у спадок своїм дітям. Національна ідентифікація здійснюється на *особистісному рівні*.

Але, крім цього, необхідно говорити і про роль держави в цьому процесі, тобто про законодавчу та виконавчу діяльність державних інституцій в галузях культури і освіти. Загальновідомо, що лише через культуру та освіту стає можливим підйом національної економіки. Для прикладу, зазначу, що у Фінляндській Республіці професія вчителя посідає третє місце у рейтингу популярності серед абітурієнтів. Фінляндія – це країна з передовим інформаційним суспільством та динамічною економікою. Це суспільство щедрою добротою, яке має повністю безкоштовну, високоякісну державну систему освіти від дитячого садка до університету (з одним із найвищих у світі показників прийому до вищих навчальних закладів), безкоштовні підручники та харчування до моменту вступу до вищих навчальних закладів, плюс студентські гранти для подальшої освіти. Прикметною рисою фінської системи є її винятково публічний характер: більшість послуг щодо забезпечення добробуту надає держава (наприклад, практично всі школи є державними, держава також відшкодовує 76% витрат на охорону здоров'я). Щодо ситуації на Україні – у нас є лише перспективи досягти рівня згаданої європейської країни. Про українську державну підтримку освіти та вихованню варто писати окрему публікацію.

Отже, не претендуючи на повне розкриття означеної теми, і, враховуючи сказане вище, запропоную такі **висновки**.

По–перше, загальним завданням сьогодні для нашого суспільства є популяризація українського: української книги і української мови, заохочення вивчати свою власну історію, відроджувати національні традиції (в одязі, харчуванні, поведінці) як на особистісному, так і на державному рівнях. Завданням держави є підвищення престижу професії вчителя, викладача. В галузі педагогіки сьогодні важливою роботою є відродження та популяризація методик навчання та виховання, запропонованих нашими українськими педагогами, апологетами національної школи, які своєю діяльністю сприяли національній солідаризації суспільства, для їх подальшого впровадження в процес сучасної освіти та виховання.

По–друге, найважливішою функцією родини, дитячого садочку та початкової школи є формування у дитини прагнення максимально повного вияву та розвитку своїх потенційних можливостей, тобто виховання повнофункціональної особистості, ознаками якої є здатність до самостійного мислення, глибока самосвідомість, гнучкість, творчий підхід до своєї діяльності, ясна система ціннісних уявлень в галузі моралі, мистецтва, політики тощо.

По–третє, для зацікавлення дитини процесом пізнання навколишнього світу є потужні можливості інформаційного суспільства третього тисячоліття. Українська сучасна проза, поезія, музика, аудіоматеріали, майстер–класи по відродженню традицій і звичаїв, майстерні автентичного одягу дозволяють виховувати сучасних дітей свідомими українцями.

Література

1. Горова Л.В. Коліскові і не тільки: Зб. пісень і віршів для малюків та їх батьків. – Т.: Джура, 2008. – 48 с.
2. Костенко Л. Гуманітарна аура нації, або Дефект головного дзеркала: Лекція, прочит. в Нац. ун-ті “Києво–Могилянська акад.”, 1 верес. 1999 р. – 2–е вид. – К.: Вид. дім “Києво–Могилянська акад.”, 2005. – 31 с.
3. Старицька–Черняхівська Л.М. Драматичні твори. Проза. Поезія. Мемуари / Вступ. стаття, упорядкув. та приміт. Ю.М. Хорунжого. – К.: Наук. думка, 2000. – 848 с.
4. Українське дошкілля: Збірка для читання і розповідання дітям старшого дошкільного і молодшого шкільного віку / Упоряд. Н. і О. Зінкевичі; Передм. А. Погрібного. – К.: Смолоскип, 2006. – 558 с.

Чиж О.Н.*– доктор педагогічних наук, професор
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

УДК 371.13

**РЕТРОСПЕКТИВНО–ПРОГНОСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОВІДНИХ
КОМПОНЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГА**

В статті здійснюється ретроспективно–прогностичне дослідження провідних компонентів у формуванні професійної компетентності педагога. Розглянуто дефініцію компетентності педагога на різних етапах розвитку педагогічної освіти.

Ключеві слова: компетентність, професіоналізм, педагог, парадигми освіти, педагогічна освіта, компоненти компетентності.

In the article ретроспективно–прогностическое research of leading components is carried out in forming of professional competence of teacher. Definition of competence of teacher is examined on the different stages of development of pedagogical education.

Keywords: competence, professionalism, teacher, paradigms of education, pedagogical education, components of competence.

В статье осуществляется ретроспективно–прогностическое исследование ведущих компонентов в формировании профессиональной компетентности педагога. Рассматривается дефиниция компетентности педагога на разных этапах развития педагогического образования.

Ключевые слова: компетентность, профессионализм, педагог, парадигмы образования, педагогическое образование, компоненты компетентности.

Компетентність педагога в сучасному суспільстві виступає як багатовимірна система різних характеристик: знань, умінь, навичок, здібностей, властивостей особистості, що дозволяють ефективно здійснювати педагогічну діяльність.

Проте розглядаючи й аналізуючи компоненти професіоналізму з різних позицій і підходів, педагогічна наука акцентує той або інший аспект, що представляється найбільш значущим й актуальним у даний період часу. Виявлення й осмислення основних соціокультурних детермінант цього процесу, установлення тенденцій генезису професійно–особистісної підготовки вчителя України, визначення провідних її компонент на сучасному етапі дозволяє прогнозувати зміну уявлень про компетентність учителя.

Ретроспективно–прогностичні дослідження сутності, змісту, провідних компонентів (домінант) у формуванні професійної компетентності педагога стали здійснюватися відносно недавно. Одним із найбільш плідних підходів у цій області наукового пізнання професійної компетентності педагога є аксіологічний, що передбачає фокусування досліджень на ціннісно–смысловій сфері педагогічної діяльності.

Аксіологічний підхід як методологічне підґрунтя досліджень проблем педагогічної освіти отримав обґрунтування й втілення в кінці 1980–х – початку 1990–х рр. у роботах Б.С. Гершунського, Н.Д. Никандрова, В.О. Сластьоніна і ін. Застосування вказаного підходу до історії розвитку уявлень про компетентність педагога передбачає виявлення систем цінностей, що складаються на певних етапах існування педагогічної освіти, вивчення їх ієрархії, виділення груп цінностей і ціннісних орієнтацій, культивованих як в українському суспільному середовищі, так і в середовищі представників педагогічної професії, носіїв ідей про підготовку вчителя.

Проведене нами з позицій аксіологічного підходу дослідження професійно–особової підготовки вчителя в Україні, починаючи з перших науково осмислених згадок про якість педагога і закінчуючи 1990–мі роками, дає можливість охарактеризувати динаміку розвитку уявлень про формування компетентності педагога таким чином.

Концепція професійно–компетентної підготовки вчителя складалася в Україні під впливом найрізноманітніших соціокультурних чинників: соціально–економічних умов, державної ідеології, політичного устрою суспільства, рівня розвитку науки й культури, особливостей національного менталітету й суспільної психології, традицій освіти й виховання та ін. Проте вплив цих чинників на професійну підготовку вчителя не був однозначним і прямолінійним, оскільки вони взаємодіяли, часто протидіяли один одному.

У результаті такої взаємодії виникає складний соціокультурний феномен – освітня парадигма, яка опосередкує вплив багатообразних зовнішніх чинників і визначає домінуюче уявлення про вчителя. Під освітньою парадигмою ми розуміємо сукупність найбільш поширених у даний історичний момент суспільних уявлень про підготовку підростаючого покоління до життя. Істотною рисою освітньої парадигми, як і будь-якої іншої парадигми взагалі, є її властивість відтісняти на периферію суспільної свідомості все інші уявлення про основні цілі, зміст і засоби освіти.

Освітні парадигми закономірно виникають і змінюють одна одну при значних змінах цивілізаційного (перехід до нового рівня розвитку суспільства) або культурного (виникнення нових знань, теорій, що змінюють суспільну або наукову свідомість) характеру. Освітні парадигми детермінують проведені аксіологічні пріоритети професійної підготовки вчителя, акцентуючи увагу на тому або іншому найбільш значущому для соціокультурного стану суспільства аспекті освіти.

Так, наприклад, на ранніх етапах становлення професійної підготовки вчителя в Російській імперії (до XVIII ст.) основними якостями вчителя визнавалися грамотність і моральність (релігійність). Початок XVIII ст. змінює уявлення про ціннісні орієнтири освіти й відповідно якості вчителя. Важливою ставати не сама по собі грамотність, а наукові, точні знання, які дозволяли б зміцнювати державу, оволодівати технікою, природою тощо. Раціоналізм і реалізм в освіті й вихованні посунули традиційні релігійні цінності, хоча зовні канони віри й дотримуються, проте на зміну їм приходять більш утилітарні цінності цивільного виховання та європейського етикету Нового часу. Реальні наочні знання, патріотизм, громадянськість, служіння Вітчизні – аксіологічні домінанти професіоналізму вчителя першої третини XIX ст.

Проте вже середина XIX ст. ознаменувалася деяким розчаруванням у західній науковій раціональності. І. Киреевський, А. Хом'яків, а під їх впливом і вслід за ними М.І. Пирогов і К.Д. Ушинський висувають таку парадигму, яка віддає пріоритет не «розумово-зовнішній освіченості», а внутрішній позиції людини, заснованої на духовності й християнській моральності. Домінантами підготовки й формування компетентності вчителя в освіті стають гуманність і громадськість, духовність, прагнення до загальнолюдського блага, національні традиції виховання, пов'язані з глибоким усвідомленням людського сенсу життя. Учитель – не транслятор знань, а вихователь «внутрішньої людини», який прагне до цілісного й гармонійного розвитку учня.

У зв'язку з цим розширюється й ускладнюється поняття компетентність у педагогічній освіті. З точки зору прогресивної педагогіки того часу педагог повинен володіти значно ширшим спектром знань, що не зводяться виключно до наочної підготовки. Компетентність педагога середини 90-х рр. XIX ст. включала, разом з досить широкою освітньою підготовкою й знаннями предметів, які викладаються, ще й знання основ дидактики, приватних методик, психологічних основ навчання у поєднанні з християнською моральністю. У цілому впродовж XVIII–XIX ст. у вітчизняній теорії і практиці педагогічної освіти відбувається ускладнення формування компетентності педагога, пов'язане з кількісним зростанням знань і вмінь педагога. Компетентність у цей час розуміється в руслі класичною раціональною знаневої освітньої парадигми, що складається в Європі в епоху Освіти й Нового часу достатньо традиційний. «Це дискурсивне знання, розгорнута форма якого з'являється як наука, а результатом його практичної реалізації є техніка» [1, с. 6].

Знанева освітня парадигма визначала уявлення про професіоналізм педагога в Україні протягом значного часу, аж до другої половини XX ст. Лише відносно короткий період (кінець XIX – початок XX ст.) можна характеризувати як передумову переходу до іншої освітньої парадигми, створену інноваційними педагогічними ідеями вчених (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтерів, К.Н. Вентцель, П.П. Блонський та ін.) у переджовтневий період і підтриману новаторською практикою молодого радянської школи. У цей час компетентність педагога зв'язується не стільки з його знаннями, скільки з вміннями вивчати й перетворювати

особистість учня, організувати спільну з дітьми творчу, пізнавальну діяльність, направлену на вирішення конкретних практичних завдань суспільного життя. Знання виступають у цей час не як головна цінність і самоціль педагогічної освіти, а як засіб перевлаштування світу, розвитку учнів, створення нової людини.

Наступною опорною точкою істотних змін у розумінні формування компетентності педагога стає середина ХХ ст. Цей час характеризується поступовим поширенням на іншому педагогічному просторі діяльнісної парадигми освіти. Діяльнісна парадигма обумовлена виникненням у суспільстві неокласичного типу раціональності, що акцентує увагу на способах, засобах, інструментах педагогічної діяльності. У зв'язку з цим актуалізуються такі якості вчителя, як активність, ініціатива, працьовитість, комунікативність, динамізм, професійна майстерність, творчість.

У 1960–1970-і рр. з'являється значна кількість дослідників, що розглядають компетентність педагога з позицій, значущих для успішного виконання (І.О. Зимня, М.В. Рибаків, Д. Равен, Л.М. Боголюбов, Л.М. Мітіна та др.). У їх дослідженнях увага акцентувалася на таких характеристиках особистості вчителя як спрямованість, здібності, духовні потреби й інтереси, пізнавальні мотиви, ціннісні орієнтації. Таким чином, формування професійної компетентності педагога вперше в історії вітчизняної освіти починає аналізуватися в руслі особистісного підходу, а сам педагог опозиціонується як суб'єкт специфічної педагогічної діяльності.

У 1980-і рр. тенденції розширення і якісної зміни розуміння компетентності педагога ще більш посилюються. Цей час можна охарактеризувати як затвердження особистісно-орієнтованої освітньої парадигми. Теорія педагогічної підготовки вперше починає розглядати особистість педагога й особистість дитини як головні фігури в процесі освіти, суб'єкти власної діяльності. Перехід до особистісних підстав обумовлений особливими соціокультурними процесами в глобальній (і в тому числі українській) педагогіці. Сутність їх у поширенні постнеокласичного типу раціональності, ціннісною домінантою якої виступає сама людина, в усвідомленні того, що людський фактор сьогодні стає вирішальним для забезпечення стійкого розвитку цивілізації. Компетентність педагога сьогодні включає не лише широкі загальнокультурні й глибокі спеціальні знання, не лише вміння навички й способи виконання педагогічної діяльності. Основний акцент – на особливій особистісній підготовці педагога, що виражається в його готовності до самопізнання, самореалізації і саморозвитку в професійній діяльності. Це також наявність таких якостей, як гнучкість, творчість, нестандартна й інших, особливих інтегральних умінь (ключових компетенцій), пов'язаних з надпредметними, методологічними і метапедагогічними знаннями й вміннями.

Системно-цілісне представлення вчителя як суб'єкта самореалізації й саморозвитку характерно для антрополого-гуманістичної парадигми вітчизняної педагогічної освіти, витоки якої сходять до М.І. Пирогову і К.Д. Ушинського, а сучасність знайшла віддзеркалення в цілому ряду значущих досліджень.

Майже за 150-річну історію свого розвитку теорія й практика педагогічної освіти пройшла значну дорогу в осмисленні феномену компетентності педагога. І сьогодні на новому науковому рівні представлені кращі і найбільш значущі досягнення вітчизняної педагогічної науки. Їй завжди була властива особлива увага до внутрішнього світу, духовної, ціннісно-сміслової сфери людини як діяча й творця. Сьогодні й глобальна суспільна свідомість фіксує аналогічні процеси, що виражаються в повороті освіти від вузького раціоналізму до планетарного мислення, виховання людей, які не лише знають і вміють, але й виразно уявляють сенс своєї діяльності та відповідальність за неї.

Література

1. Кутырев В.А. Любовь к мудрости на пороге Нового века /В.А. Кутырев //Вестник МГУ. Сер.7.Философия. – 1998. – №3.

Ковальчук В.Ю.

– доктор педагогічних наук, професор

Силюга Л.П.

– кандидат фізико-математичних наук, доцент

Білецька Л.С.,

– кандидат фізико-математичних наук, доцент

Стасів Н.І.

– кандидат фізико-математичних наук, доцент

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

УДК 37.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ З ЕЛЕМЕНТАМИ МАТЕМАТИКИ

У статті розкрито значення використання дитячого фольклору при вивченні початкового курсу математики з метою розвитку творчих здібностей молодших школярів при формуванні обчислювальних навичок та умінь розв'язувати текстові задачі; охарактеризовано різні жанри дитячого фольклору з елементами математики; наведені зразки та розглянуті методичні рекомендації щодо використання дидактичних казок, віршованих задач, загадок, лічилок, прислів'їв та приказок на уроках математики та в позакласній роботі у початковій школі.

Стаття посвячена проблемі розвитку творческих способностей учеников младшего школьного возраста при изучении математики с помощью использования разных жанров детского фольклора.

In the article the importance of the using of the child folk-lore in studying mathematics for forming of the calculable skills and skills to do the tasks of pupils of primary school is exposed; the different types of child folk-lore with the elements of mathematics are described.

Ключові слова: *Творчі здібності учнів, система дитячого фольклору, жанри дитячого фольклору з елементами математики*

На початку ХХІ ст. в теорії і практиці навчання особливо гостро стоїть питання про розвиток творчих здібностей учнів. Це пов'язано з тим, що орієнтація шкіл на формування в учнів в основному репродуктивного мислення призвела до того, що більшість випускників, які на відмінно знали шкільну програму, не вміють використовувати отримані в школі знання в нестандартній ситуації. На жаль, у більшості нинішніх випускників загальноосвітніх шкіл не розвинене творче мислення, вони слабо підготовлені до узагальнення отриманої інформації, перетворення її в гнучкі системи, придатні для застосування в різних життєвих ситуаціях; фактично не підготовлені до творчого аналізу ситуації. Хочеться, щоб кожна дитина розвивалася всебічно, і якщо в ній «дрімає» якийсь талант, то треба, щоб він розкривався на користь їй та іншим. Адже видатний педагог В.Сухомлинський мудро підкреслив, що, виряджаючи дитину до школи, кожна мати вірить у те, що справжній учитель побачить у її дитині щось таке, чого не бачить вона, і буде розвивати помічені здібності [6, с.15].

Основною метою початкового курсу математики є комплексний розвиток особистості учня на засадах створення цікавої, змістовної та значущої з позицій загальних уявлень про навколишній світ системи математичних понять, навчання молодших школярів побудови, дослідження і застосування математичних моделей світу, що їх оточує, формування у них спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті [4, с.24]. Тому вже у молодших школярів потрібно розвивати творчі здібності, нахили, інтереси; посилити розвиток саме тих психічних процесів і здібностей дитини, які мають вирішальне значення для формування особистості як творчої, забезпечують людині успіх у творчій діяльності. Бо якщо дитина ще в школі не навчиться щось самостійно творити, то такою ж безініціативною, пасивною вона буде в житті.

Серед ефективних засобів у навчанні і вихованні творчої особистості є фольклор. Однак звернення до народної творчості іноді розуміється надто вузько. Вчителі пропонують незрозумілий і нецікавий учням матеріал, впроваджують окремі народні традиції, які не відповідають віку дитини, що суперечить принципу доступності. Тому дуже важливо грамотно

застосовувати фольклор, адже дитячий фольклор має свою специфіку: відповідає віковим особливостям дітей у виборі тем, образів, ідей; цікавий поєднанням словесного матеріалу з елементами гри, супровідними рухами, тим паче, що у багатьох творах яскраво виражене виховне спрямування.

Дитячий фольклор – багатожанрова система, що складається з прозових, речитативних, пісенних та ігрових творів. Казки, легенди, загадки, прислів'я та приказки, утішки, народні пісні, лічилки, скоромовки, ігри – багатющий матеріал, що подає дітям загальнолюдські цінності і високу мораль не у вигляді нудних і сухих повчань та наказів, що занадто часто викликає у дітей природне прагнення чинити навпаки, а в такій словесно-емоційній формі, яка невимушено підводить дітей до самостійного висновку, збагачує творчу уяву дитини, формує навички усного мовлення, дотепність, пробуджує фантазію, гумор, природній потяг до спілкування [3]. Палітра цих жанрів настільки широка, що їх можна використовувати майже на кожному уроці, в позакласній і позашкільній роботі. В них – народна мудрість виховання й розумового розвитку дитини. Особливо є актуальним досвід В.О.Сухомлинського, який радить, використовувати фольклор як могутню навчальну і виховну силу [2, с.55].

Систему дитячого фольклору можна зобразити за допомогою схеми:



Розкриємо ефективність використання цих жанрів дитячого фольклору на уроках математики.

Це насамперед **казки** – унікальний жанр, який найповніше відповідає реалізації поставленого завдання розвивати творчі здібності учнів з огляду на вікові та психологічні здібності вихованців. Казка найбільш цікава, доступна і приваблива, має великі потенційні можливості у формуванні пізнавального інтересу, свідомості та культури молодших школярів. Так, наприклад, на уроці математики у першому класі для усвідомлення зв'язку дій додавання і віднімання можна використати таку **математичну казку** про Плюс і Мінус:

У Математичній країні, де живуть і працюють цифри та інші різноманітні знаки, жили собі Плюс і Мінус. На вигляд вони були трохи схожі, бо і той, і інший мали рисочки, але у Плюса їх було дві і вони утворювали хрестик, а Мінус мав одну рисочку. Та головна відмінність між ними полягала не в цьому. Коли Плюс або Мінус ставали між двома числами, відбувались дивні речі. Числа, між якими ставав Плюс, одразу ставали Доданками. А це означало, що вони зливалися до купи, з'єднувалися і збільшувалися. З них утворювалася Сума! Наприклад, учора побачив Плюс, що на клумбі виросло 5 червоних тюльпанів і 2 жовтих, підбіг і став між п'ятіркою і двійкою. Одразу з'явився букет із семи тюльпанів. Мінус мав зовсім інший характер та зовсім інші звички. Коли він з'являвся між двома числами, вони не зливалися до купи, не з'єднувалися і не збільшувалися. Навпаки! Число, що стояло зліва від Мінуса, починало зменшуватися, і тому йому одразу давали назву – Зменшуване. А зменшувалося воно рівно на стільки, скільки одиниць мало число, що стояло справа. Воно

ніби віднімало сили у Зменшеного, тому й одержало назву – Від'ємник. Від чисел залишалися тільки Різниця між ними. От сьогодні вранці, наприклад, побачив Мінус у дворі сімох мишенят, став так, щоб п'ятеро праворуч опинилося. І їх вмиль не стало! Залишилася тільки Різниця – дві мишки.

А ми з вами теж вивчимо математичну пісеньку про ці веселі знаки:

Збільшити – значить додати,
Треба поставити «плюс».
Зменшити – «мінус», відняти.
Це намотайте на вус!

Прислів'я та приказки є енциклопедією народного життя. Немає такої ділянки побуту, взаємостосунків між людьми, які б не знайшли відображення в народній мудрості [5]. Видатний педагог К.Д.Ушинський писав, що в прислів'ях, "як у дзеркалі... відтворені всі сторони життя народу: домашня, родинна, рільнича, лісна, громадська, його потреби, звички, його погляди на природу, на значення всіх явищ життя". Математичне спрямування набувають прислів'я, в яких зустрічаються числа. Наприклад:

- Краще на п'ять хвилин раніше, ніж на хвилину пізніше.
- Два рази на рік літа не буває.
- У серпні хліборобу три роботи: і косити, і орати, і сіяти.
- На вівторок бід зібралось сорок.
- Сім п'ятниць на тиждень.
- Один урожай збирай, а про другий дбай.
- Влітку один тиждень рік годує.
- Одна розумна голова добре, а дві ще краще.

Дуже важливим жанром дитячого фольклору для розвитку творчих здібностей молодших школярів є **загадка**. Загадки розвивають увагу, кмітливість, винахідливість, логіку мислення; їх відгадування спрямоване на формування позитивних емоцій дитини. З раннього дитинства, з перших своїх кроків до пізнання навколишнього світу і до глибокої старості людина послуговується загадками як стимулюючим засобом для гармонійного розвитку особистості. Особливо подобаються молодшим школярам римовані загадки, які добре тренують пам'ять учнів, прищеплюють їм любов до віршованих творів. Серед таких загадок найдоступнішими для учнів 1–4 класів є так звані загадки–примовки, в яких при згадуванні не називається останнє слово – відгадка, що добре римується з попередніми. Це полегшує відгадування і виробляє в учнів відчуття рими. Наприклад, при вивченні дії додавання, учням можна запропонувати відгадати наступну загадку:

Дія ця із плюсом дружить,
І вона важлива дуже,
Бо вона – даю вам слово –
Арифметики основа.
Щирі вам вітання від дії... (Додавання)

Інтеграція української мови та математики дає можливість перевірити засвоєння учнями знань про числівники і числа, які вони позначають. Прикладом цього служить розгадування наступних загадок:

<p>☉ Три брати ідуть по світу – Від зими назустріч літу. Перший пройде – тане лід, Другий пройде – всюди квіт, Третій пройде – укрива Землю шовкова трава! Нерозлучні три брати, Не стрічався з ними ти? (Березень, квітень, травень)</p>	<p>☉ Три брати і три сестри Працювали до пори, Та прийшла сестриця сьома – Кличе всіх спочити вдома. (Дні тижня)</p> <p>☉ Сидить баба, одягнулась, В сто сорочок загорнулась, Ціле літо достигає, До нас в борщик поспішає. (Капуста)</p>
---	---

Для успішного здійснення навчального процесу на уроках треба створювати різні ігрові, нестандартні ситуації, добирати навчальний матеріал пізнавального і певного виховного спрямування. Так, діти полюбляють віршовані правила, тому їх варто використовувати в процесі навчання. Наприклад, багато труднощів завдає учням вивчення таблиці множення, особливо тим учням, яким важко її запам'ятати, тому можна використати

таблицю множення у віршованому вигляді. Читаючи рядки вірша, діти краще запам'ятовують відповідні приклади табличного множення чисел та їх добутки. Прикладом може бути віршована таблиця множення числа 2:

У зоопарку залюбки	Два на п'ять – це вже десяток –
До школи ходять малюки.	Мовлять двійко поросятко.
Там учать дітлахів	Два на шість – дванадцять, от!–
Таблиці множення на два.	Це озався Бегемот.
Пропишала Мишка з нірки:	Мавпочка також до праці:
Два на два – то вже четвірка!	Два на сім – це чотирнадцять.
Далі Слоник відповість:	І зайчата не бояться:
Два на три – це буде шість!	Два на вісім – це шістнадцять!
На чотири множу двійку	Два на дев'ять – вісімнадцять!
Вісім, – каже Землерийка.	Як звірята добре вчаться!

На уроці за 40 хвилин треба встигнути багато чого зробити. Учні втомлюються, послаблюється їхня увага і для відновлення працездатності необхідні фізкультхвилинки. Саме тут можна практикувати віршовану таблицю множення з різними фізичними вправами, які добираються за змістом вірша. Відпочиваючи, школярі закріплюють, повторюють так необхідні їм знання для виконання різних математичних вправ, розв'язування задач. Наприклад, фізкультхвилинка на закріплення таблиці множення числа 2 матиме вигляд:

$2 \cdot 2 = 4$ – Кіт живе в квартирі,	<i>(Присідають, показуючи kota).</i>
$2 \cdot 3 = 6$ – Мишок він не їсть,	<i>(Заперечують почерговим помахом вказівних пальчиків обох рук)</i>
$2 \cdot 4 = 8$ – Розлінився зовсім.	<i>(Піднімають руки вгору, потягують-ться, стаючи на пальчики ніг). (Руки високо над головою).</i>
$2 \cdot 5 = 10$ – Мама і дівчинка Леся	<i>(Руки на рівні грудей, зігнуті в ліктях і витягнуті вперед).</i>
$2 \cdot 6 = 12$ – 3 котиком сваряться:	<i>(Помах вказівним пальчиком правої руки, поклавши її лікоть на долоню лівої і навпаки).</i>
$2 \cdot 7 = 14$ – "Якщо будеш лінуватися,	<i>(Потягуються, стаючи на пальчики).</i>
$2 \cdot 8 = 16$ – Можеш від нас геть податися."	<i>(Помах в різні боки обома руками від середини грудей).</i>
$2 \cdot 9 = 18$ – Котик ліниво нявчить	<i>(Потягуються, склавши пальчики в замок і виконуючи коловий рух руками).</i>
$2 \cdot 10 = 20$ – І за мишками біжить. Мишки швиденько у нірки втікають, А учні тихенько за парти сідають.	<i>(Біг на місці). (Сідають за парти).</i>

Такі фізкультхвилинки доцільно використовувати не тільки під час вивчення тем табличного множення чисел у другому та третьому класах, а й на інших уроках математики (в третьому і навіть в четвертому класах),

Оволодіти математикою – означає навчитися розв'язувати задачі. Розв'язуючи задачі, учень не тільки розширює і збагачує свої знання, а й удосконалює пізнавальні дії, вчиться помічати незвичне в очевидному, формує навички вибору дій. А це потребує оригінального підходу, творчих пошуків, винахідливості. Неабияку роль у цьому відіграють різні жанри дитячого фольклору. І увага, і цікавість гарантовані, та й інформація в пам'яті залишиться надовго. А головне – такий процес навчання не тільки зовсім не обтяжливий, а ще й захопливий. Задачі з казковими сюжетами завжди цікавлять дітей. Уривок з казки перед кожною задачею дає учням можливість пригадати зміст твору, сприяє розвитку інтересу до читання. Виконуючи різноманітні завдання, дитина вчиться правильно записувати умову задачі, за допомогою схеми або короткого запису визначати хід її розв'язання. Крім того, учнів зацікавлюють задачі не просто казкового, а й віршованого характеру, які активізують їхню пізнавальну діяльність, стимулюють навчальний процес [1]. Наведемо приклади:

Ох, було ж у нас мороки:
Посварились дві сороки,
А на шум ще 7 примчало.
Порахуйте, скільки стало?

Їжачок додому біг,
Ніс 7 яблук на пиріг.
Двоє впало, покотилось.
Скільки яблук залишилось?

Підсумовуючи сказане, можна ствердити наступне: у вихованні в учнів справжнього інтересу і доброго смаку до вивчення точних наук, зокрема математики, педагогові необхідно використовувати усе різноманіття форм і методів роботи, які активізують творче мислення учнів, збуджують їхню пізнавальну активність. Лише в такому випадку можна говорити про розвиток творчих здібностей молодших школярів. Доцільним є використання дитячого фольклору, система якого включає твори, що є дуже близькими для дітей, адже казки, вірші, загадки, прислів'я та приказки не просто виховують, розвивають особистість учнів, але й служать ефективним засобом активізації пізнавального інтересу школярів, створення позитивної мотивації навчання, і в кінцевому результаті допомагають розвивати їхні творчі здібності в процесі вивчення математики, що є одним з найважливіших завдань вчителя у сучасних умовах, бо залучення учнів до творчої діяльності розкриває перед ними горизонти людських можливостей і сприяє правильному визначенню свого місця на широкому полі власних знань, умінь і навичок.

Література

1. Бутрім В. Віршовані задачі // Початкова освіта. – 2001. – №38. – С.3.
2. Кириченко – Стасюк Л. Соціокультурні орієнтації молодших школярів на приклади з рідного фольклору // Початкова школа. – 2003. – №12. – С.55–58.
3. Науменко Т. Морально – естетичне виховання школярів засобами дитячого фольклору // Початкова школа. – 2008. – №6. – С.19–21.
4. Петерсон Л., Пушкарьова Т. Комплексний розвиток особистості учня засобами математики // Початкова школа. – 2002. – №5. – С.24–27.
5. Українські народні прислів'я та приказки / Упорядник В.Бобкова, Й.Богмут, А.Богмут. – К.: Державне видавництво художньої літератури. – 1963. – 792.
6. Юкимчак Н. Розвиток творчих здібностей у молодших школярів // Початкова школа. – 2008. – №6. – С.15–16.

Авдіяниц Г.Г.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Галенко К.

– магістрантка факультету підготовки вчителів початкових класів
Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.3.025

ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПІЗНАВАЛЬНИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається та визначається поняття “пізнавальна діяльність” молодших школярів, визначені дидактичні умови формування загально пізнавальних навичок. Представлено аналіз різноманітних видів пізнавальної діяльності.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, загально пізнавальні уміння та навички, молодший школяр, дидактичні умови.

В статье рассматривается и определяется понятие “познавательная деятельность” младших школьников, определенные дидактические условия формирования в общих чертах познавательных навыков. Представлен анализ видов познавательной деятельности.

Ключевые слова: познавательная деятельность, в общих чертах познавательные умения и навыки, младший школьник, дидактические условия.

The article deals with the question of the learning activity, finds out its essence and peculiarities of its forming and emphasizes on the learning activity as the basis of forming common learning skills and habits.

Key words: learning activity, junior pupil, common learning skills and habits.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Високоосвічена особистість здатна до творчого

саморозвитку – головне стратегічне завдання та резерв соціально– економічних реформ в Україні, без якого неможливий подальший розвиток суспільства. В цих умовах освіта була й залишається невід’ємним компонентом загальної культури, найважливішою частиною цілісності особистості, передбачає високий рівень володіння вміннями та навичками, та їхнє постійне самовдосконалення.

Слід підкреслити зв’язок висунутої проблеми з основними завданнями та шляхами реформування системи освіти, а саме:

- створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного розвитку освіти;
- подолання девальвації загальнолюдських і гуманістичних цінностей, відриву від національних джерел;
- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, упровадження передових технологій і науково–методичних досягнень;
- відхід від основ авторитарної педагогіки, підготовки нової генерації педагогічних кадрів;
- інтеграцію освіти і науки, активне залучення до навчального процесу наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково–дослідних установ, мотивацію тих, хто навчається до участі в наукових дослідженнях і розробках” [3,18]

Метою відродження української школи має стати виховання творчої особистості, створення максимально сприятливих умов для прояву та розвитку здібностей і таланту дитини, для її повноцінного духовного життя на кожному з вікових етапів, для її самовизначення.

Аналіз останніх публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми і на які посилається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Аналіз останніх публікацій, наукових досліджень свідчить, про те, що не згасає інтерес до проблем формування загальнопізнавальних умінь та навичок в молодших школярів.

Сучасні шкільні програми передбачають формування в учнів системи загальнонавчальних умінь і навичок, а саме: організаційних, загальнономовленських, загальнопізнавальних та контрольно–оцінних. Вони являють собою складні способи дій, які формуються і активно функціонують у системі більшості навчальних предметів. Ці уміння і навички засвоюються учнями у процесі діяльності учіння, виступають і як результати цієї діяльності, і як необхідна передумова подальшої діяльності учіння.

Аналіз літератури свідчить, що група загальнонавчальних умінь і навичок була предметом вивчення багатьох педагогів і психологів. Теоретичні основи формування в учнів початкових класів предметних вмінь і навичок розкриті в працях О.Арделян, О.Дмитрієва, Т.Ладиженської, М.Львова, Т.Рамзаєвої, Н.Светловської, Н.Скрипченко, О.Савченко тощо.

Молодшому шкільному вікові присвячені праці Ш.Амонашвілі, І.Беха, Л.Божович, Д.Ельконіна, І.Каїрова, Н.Миропольської, В.Репкіна, Н.Репкіної, Н.Янковської. Незважаючи на глибину цих праць, питання формування загальнопізнавальних умінь та навичок ще недостатньо висвітлено в наукових дослідженнях.

Мета статті – висвітлити сутність поняття „пізнавальна діяльність”, як основи формування загальнопізнавальних умінь та навичок, накреслити дидактичні умови їх формування.

Виклад основного матеріалу. Навчально–пізнавальна діяльність трактується вченими як взаємопов’язане та взаємозумовлене поєднання процесів учіння і пізнання. При цьому навчальна діяльність розглядається як процесуальний, а пізнавальна – як змістовий компоненти. За межами пізнання фактів та явищ навчальна діяльність не має сенсу, не може бути сформована, оскільки "...навчальні **вміння і навички** здійснюються на конкретному матеріалі, вони формуються самі і формують спеціальні вміння і навички, що передбачає наявність і спеціальних, і навчальних знань" [4.–С.11].

Отже, серед багатьох чинників, які визначають характер і якість учнівської навчальної діяльності, провідне місце займає рівень пізнавальної діяльності школярів. Але це поняття настільки широке і глибоке, що на сьогоднішній день немає його вичерпного визначення. І це зрозуміло, спробуємо проаналізувати різноманітну палітру існуючих визначень.

Пізнавальна діяльність визначається психологами як "певна сукупність певним чином пов’язаних дій (операцій), функція яких, на відміну від знань, полягає не в тому, щоб зображати об’єкт (ті чи інші його сторони), а в тому, щоб за допомогою цих дій одержати

істинні знання про об'єкт, тобто знання, які адекватно відображають об'єкт, зображають його таким, яким він є насправді" [10.–С.142].

Доктор педагогічних наук О.Савченко, досліджуючи проблему формування пізнавальної самостійності у молодших школярів, розглядає пізнавальну діяльність як передумову розвитку самостійності мислення в учнів [9].

Відомі вчені І.Лернер, І.Огородников, М.Скаткін приходять до висновку, що необхідною умовою розвитку пізнавальної діяльності школярів має бути врахування вчителем у процесі навчання реальних можливостей учнів, тобто здійснення ним індивідуального підходу до кожного учня.

Пізнавальна діяльність учнів у дослідженні І.Якиманської аналізується у контексті розвитку їх розумових можливостей через принцип свідомості у навчанні. Вона відзначає, що розумова діяльність, яка реалізується в процесі засвоєння знань, є результат взаємодії навчаючих явищ та їх трансформації учнем на основі минулого досвіду засвоєння і досягнутого рівня розумового розвитку.

Цікавим для нашого дослідження є розуміння поняття діяльності Г.Костюка як здатності змінювати навколишню дійсність у відповідності із особистими потребами, поглядами, метою, яка, як риса особистості, проявляється в енергійній ініціативній праці, в навчанні, в громадському житті, в різних галузях творчості, пізнавальну діяльність можна розглядати як прагнення учня до навчання, розумове напруження і прояв вольових зусиль в процесі оволодіння знаннями[5].

Отже, пізнавальну діяльність визначаємо як якісну характеристику навчальної діяльності учня, яка проявляється у мотивації до процесу навчання, в потребі оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, в мобілізації духовно–морального потенціалу молодшого школяра для досягнення навчально–пізнавальної мети.

На основі проведеного аналізу можна виділити такі різновиди пізнавальної діяльності: репродуктивна, репродуктивно–перетворююча і продуктивна, та уміння, які відповідають кожному виду діяльності.

Репродуктивна діяльність своїм головним продуктом має просте відтворення знань, які учень отримав раніше за допомогою того чи іншого джерела. На відміну від репродуктивної, продуктивна діяльність утворює інший продукт – нові знання, способи дій, тобто має творчий характер. Діяльність, яка не може бути повністю віднесена ні до репродуктивної, ні до продуктивної і яка начебто пов'язує репродуктивну пізнавальну діяльність і в самій собі формує необхідні елементи продуктивної діяльності, – відноситься до репродуктивно–перетворюючої.

Репродуктивній діяльності відповідають такі інтелектуальні дії та вміння: впізнання вивченого об'єкта серед представлених; розпізнавання об'єкта; відтворення визначення поняття, закону, факту тощо у повній відповідності до зразка без самостійної розумової переробки; відтворення способів вирішення у повній відповідності до зразка.

Репродуктивно–перетворююча діяльність передбачає такі вміння: розпізнавати вивчені об'єкти, надаючи їм роз'яснення і обґрунтування; відтворювати визначення понять і законів, зберігаючи їхню сутність, але вільно змінюючи структуру і форму відтворених знань; репродукувати знання з приведенням самостійних прикладів; відтворювати способи розв'язування тих завдань, які вивчалися раніше і надавати роз'яснення цим розв'язкам; самостійно робити висновки на відомому матеріалі.

Внаслідок продуктивної діяльності формуються такі уміння: зробити узагальнені висновки; виявити прояв загальних закономірностей (на теоретичному і практичному матеріалі); вибрати ознаки і здійснити класифікацію поданих об'єктів; сконструювати новий об'єкт з відомих елементів на підставі загальних вказівок; побачити нестандартні способи та прийоми вирішення проблеми; скласти завдання, розв'язування якого припускає оригінальні способи й прийоми; побачити і сформулювати проблему в ситуації, яка виникла (у ряді випадків це уміння може виражатися в постановці нестандартного питання). Відмінність продуктивної діяльності від репродуктивної полягає у тому, що в процесі продуктивної діяльності утворюється нова інформація, вносяться суттєві зміни в структуру засвоєних учнями знань, розглядаються нові знання в нових ситуаціях. Отже, в основі запропонованої класифікації лежить принцип поступової підготовки учнів до навчальної діяльності (О.Арделян).

Найсензитивнішим для формування загальнопізнавальних вмінь та навичок є молодший шкільний вік. Діти цього віку (6 – 10 років) найкраще піддаються навчанню (В. Сухомлинський), відрізняються особливою сприйнятливістю, їх батьки виявляють великий інтерес до життя своїх дітей. У цей період життя людини закладена можливість переходу від доморального рівня моральної свідомості до конвенціонального рівня, тобто створюються умови для подальшого формування інтелекту, потреб пізнання, формується особистісний потенціал, що забезпечує природний перехід до наступних вікових етапів.

З іншого боку, "свідомість молодшого школяра ще не стає самостійним регулятором поведінки та діяльності, розвитку духовних потреб. Але вона вже достатньо стійка, щоб брати участь в організації життя, виборі корисної та розумної діяльності. Дитина усвідомлює свої інтереси, стає спроможною зосереджувати на них свою активну увагу та вольові зусилля. Це дає змогу розвивати в ній провідні духовно–пізнавальні потреби, спираючись на свідомість самої дитини. Дитяча свідомість, опора педагогічного впливу, залишається, як і в дошкільному віці, предметом та результатом виховання" [7,с.79].

Отже, одне з найважливіших завдань педагога–практика полягає в тому, щоб сформувати в молодших школярів *уміння і навички оперувати знаннями* у нових умовах, порівнюючи з тими, в яких вони здобувались. Іншими словами, учні повинні вміти розв'язувати розумові операції, які займають центральне місце серед інтелектуальних навичок і вмінь у людини (Г.Костюк).

Уміння розглядається дослідниками як дія, що свідомо виконується (Ю.Бабанський, М.Данилов, О.Дмитрієв, Г.Ільїна, С.Кабанова–Меллер, І.Огородников). Навичка – це автоматизоване уміння, що свідомо контролюється, коли виникають певні труднощі (Ю.Бабанський, О.Дмитрієв).

О.Савченко надає таку характеристику поняттям "уміння" й "навичка". "Вміння – засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних та змінених умовах" [11.–С.409]. "Навичка – усталений спосіб виконання дій, сформований в результаті багаторазових повторень; характеризується великим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю" [11.–С. 412].

Відомий педагог П.Блонський уміння трактував як розумові операції (прийоми), що допомагають засвоєнню знань, та розвитку інтелектуальних здібностей індивіда. Ця точка зору знайшла подальший розвиток у дослідженнях В.Крутецького, О.Леонтьєва, О.Матюшкіна.

Таким чином існують такі головні ознаки вмінь: гнучкість (здатність раціонально діяти в певних обставинах); стійкість (збереження точності й темпу, незважаючи на зовнішні перешкоди); тривалість (здатність не забуватися в той період, коли уміння практично не застосовується); максимальне наближення до реальних умов і задач.

Співвідношення між уміннями і навичками розглядається по–різному в психолого–педагогічній літературі. Так, ряд вчених (О.Дмитрієв, О.Кабанова–Меллер, Н.Гализіна) розглядають навичку як один із рівнів в оволодінні дією, який безпосередньо йде за оволодіннями дією на рівні вміння; інші (О.Люблінська, К.Платонов, Г.Щукіна) стверджують, що вміння і навички – це дії, які різні за своєю природою, причому вміння ніколи не може перейти в навичку.

Співвідношення автоматизованого і свідомого у навичці було розв'язане психологами (П.Гальперін, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Б.Теплов, Т.Цехмістрова та ін.), які відносять до суттєвих ознак навички автоматизацію дій, що усвідомлюються на початковому етапі, а надалі автоматизуються за допомогою вправ, але можуть бути усвідомленими.

Ю.Бабанський таким чином порівнює уміння і навички: "Якщо при наявності вмінь людина ще змушена здійснювати оперативний контроль за ходом дій, то на рівні навички вона спеціально не обмірковує кожен елемент діяльності (хоча при необхідності може це вільно робити)" [2.–С.6–7].

Процес формування навичок і вмінь В.О.Онищук поділяє на такі етапи: 1) актуалізація опорних знань і дій; 2) формування нових знань; 3) формування елементарних навичок на основі використання їх у стандартних умовах; 4) формування диференційованих узагальнених вмінь; 5) творче застосування узагальнених знань, навичок і вмінь у змінених умовах [10].

Проведений нами аналіз дозволив визначити дидактичні умови формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів.

1. Ефективність пізнавальної діяльності залежить від мотивації та внутрішньої потреби молодшого школяра.

2. Переструктурування змісту навчального матеріалу повинно відбуватися з урахуванням особливостей молодшого шкільного віку та насичення навчального матеріалу цікавим, розвиваючим змістом, який стає особисто значущим для дитини.

3. Використання системи навчально-пізнавальних завдань, в яких здійснюється перехід від репродуктивної до репродуктивно-творчої, а потім до творчої діяльності (система нестандартних уроків, методи інтерактивного навчання).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Узагальнюючи результати проведеного аналізу наукової літератури щодо пізнавальної діяльності ми дійшли наступних висновків:

- пізнавальну діяльність визначаємо як якісну характеристику навчальної діяльності учня, яка проявляється у мотивації до процесу навчання, в потребі оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, в мобілізації духовно-морального потенціалу молодшого школяра для досягнення навчально-пізнавальної мети;

- найсензитивнішим для формування загальнопізнавальних вмінь та навичок є молодший шкільний вік;

- проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити, що спільною ознакою умінь і навичок є готовність школярів здійснювати дію, а відмінність між ними полягає у процесі формування: уміння формуються вправами в змінюваних умовах, тобто у процесі переносу дії в нову навчальну ситуацію; в разі удосконалення вони в цілому не автоматизуються; основою формування умінь є знання про їх суть та способи формування.

Література

1. Арделян О.В. Загальнопізнавальні уміння як основа формування мовленнєвої діяльності молодших школярів // Наукові записки. – Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 4. – Вінниця, 2001. – С. 46–50.
2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
3. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005.
4. Ибраева Н.И. Формирование опыта учебно-познавательной деятельности учащихся начальных классов. – Автореф. канд. дис. – Фрунзе, 1984. – 18 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
6. Лернер И.Я. Современная дидактика: теория – практика. – М.: Педагогика, 1994. – 267 с.
7. Ляховицький М.В. Звукозапис у навчанні іноземних мов. – К.: Рад. школа, 1970. – 240 с.
8. Огородников И.Т. Педагогика. Учебное пособие для студентов пединститутов. – М.: Просвещение, 1968. – 374 с.
9. Омеляненко В.Л., Мельничук С.Г., Омеляненко С.В. Педагогіка. Частина I. Загальні основи педагогіки. Теорія навчання (дидактика): Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім.В.Винниченка. – 2000. – 132с.
10. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. – К.: Радянська школа, 1976. – 184 с.
11. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах: Посібник для вчителя. – 2-е вид., доп. – К.: Магістр – S, 1997. – 256 с.
12. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
13. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика 1971. – 206 с.
14. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 227с

Бойко Я.В.*– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 373.3.025

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається проблема розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів у навчальному процесі. Проаналізовано сутність понять «пізнавальна самостійність», «пошукова діяльність». Визначено дидактичні умови та способи розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Ключові слова: навчання, пізнання, організація, розвиток, самостійність, самоосвіта, самоконтроль, пошукова діяльність, активність, особистість, вчитель, школяр, знання, вміння, навичка, умова, спосіб.

В статье рассматривается проблема развития познавательной самостоятельности младших школьников в учебном процессе. Проанализирована сущность понятий «познавательная самостоятельность», «поисковая деятельность». Определены дидактические условия и способы развития познавательной самостоятельности учеников.

In the article the problem of development of cognitive independence of junior schoolboys in an educational process is considered. The essential notions «cognitive independence», «searching activities» are under analysis. Didactic terms and methods of development of cognitive independence of students are determined.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна освіта в Україні виходить на якісно новий рівень, що зумовлено змінами в суспільно–політичному житті, економічному розвитку суспільства і засвідчено Декларацією про державний суверенітет України, Конституцією держави, законом «Про освіту», державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), законом «Про вищу школу», концепціями розвитку національної освіти, нормативно–правовими документами Міністерства освіти і науки України.

Потреба суспільства у висококваліфікованих фахівцях, що уміють орієнтуватися в потоці масової інформації, здатних застосовувати теоретичні знання в практичному житті, вимагає розвитку на високому рівні умінь самостійно здобувати знання, робити їх своїм внутрішнім надбанням, що немислимо без наявності у нього ефективної системи умінь і навичок навчання. Як відомо, ця система формується вже на етапі початкової освіти у молодших школярів.

До найважливіших наукових і практичних проблем вчительської праці належить широке коло питань розвитку пізнавальної активності й самостійності школярів у процесі навчання. «У центрі дидактики, психології навчання і предметних методик перебуває проблема виховання пізнавальної активності й самостійності учнів, вінцем якої є формування здатності самостійно виробляти діалектико–матеріалістичний світогляд, з одного боку, і прагнення до активної, творчої діяльності в усіх видах розумової та фізичної праці – з другого. Саме у світлі цієї проблеми виникають нові аспекти розробки методів навчання та організаційних форм їх побудови» [2, с.34].

На сучасному етапі розвитку школи значно зросло значення початкової освіти як підготовчої ланки до наступного навчання школярів. Це, з одного боку, ще більше підносить важливість проблеми глибини і міцності таких знань, умінь і навичок, які формуються у початкових класах і є основою дальших успіхів дитини в навчанні, а з другого – вимагає від класоводів оптимального впливу на формування особистості учня, який у 6–10 річному віці є найбільш сприйнятливим до виховання. «Увага до навичок пошукової роботи в початкових класах, – пише І. Лернер, – полегшила б процес розвитку учнів, дала б змогу досягти вихідних рубежів значно раніше, забезпечила б прискорення процесу нарощування нових пластів і елементів розвитку на те, чого вже досягнуто. Інакше доводиться приділяти багато часу створенню умов для розвитку пізнавальної самостійності (формувати навички пошукової роботи), а не самому її розвитку» [4, с.141].

Отже, дослідження проблеми розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів – важливий резерв інтенсифікації їх навчальної діяльності, необхідна умова наступності навчання і розвитку учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної

проблеми, котрим присвячується означена стаття. Психолого–педагогічні дослідження, проведені останнім часом, свідчать про значні позитивні зміни, що відбулися в загальному розвитку молодших школярів під впливом розвиваючого навчання. Це закономірний наслідок не тільки змін у змісті навчання, а й постійної орієнтації вчителів на організацію активної діяльності самого учня.

Дослідженнями Л.Аристової, М.Антонюк, Л.Виготського, Н.Волкової, М.Данилова, Л.Занкова, І.Лернера, В.Лозової, Г.Люблінської, М.Махмутова, Н.Менчинської, І.Огородникової, П.Підкасистого, І.Харламова, Т.Шамової, Г.Щукіної та інших вчених встановлено, що пізнавальна самостійність школярів є найважливішою умовою успішності їх навчання і розвитку.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Пізнавальна самостійність пов'язана з різними важливими сторонами навчального процесу, тому взаємозв'язки їх різноманітні. В навчанні вона виявляється одночасно в різних планах. У процесі формування всебічно розвиненої особистості – як мета навчання; у процесі засвоєння знань, умінь і навичок – як засіб підвищення усвідомленості та дійовості засвоєного матеріалу.

Дидактика розглядає пізнавальну самостійність учня як результат ефективно організованого навчального процесу. Психологією і педагогікою встановлено, що є тільки один шлях здобуття знань – це розумова і фізична діяльність самих учнів, якою керує педагог. Від того, як вона організована і якими засобами здійснюється, залежить обсяг і якість знань, умінь і навичок, яких учні набувають у процесі цієї діяльності.

Отже, для нашого дослідження важливим є визначення дидактичних умов і способів розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Об'єктивна можливість розвитку пізнавальної самостійності учнів зумовлена діалектичним характером навчального процесу. Навчальний процес, як відомо, характеризується двома протилежними тенденціями: цілеспрямованістю і суворою послідовністю викладання, з одного боку, і безперервним збудженням активності учнів і створенням простору для творчої діяльності класу і кожного учня – з другого. Саме з цих джерел виникає потреба розвитку пізнавальної активності і самостійності учнів.

Самостійність особистості характеризується двома факторами: по–перше, знаннями, вміннями й навичками, по–друге, ставленням до процесу діяльності, результатів і умов її здійснення, а також зв'язками, які створюються під час діяльності з іншими людьми [8, с.78]. Самостійність – це насамперед свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, не піддавання чужим впливам, прагнення і здатність чинити відповідно до своїх особистих переконань. Вона виявляється нерівномірно і специфічно в різних видах діяльності. Так, побутова практична і пізнавальна форми самостійності, хоч і мають певну спільність, виявляються в кожному виді діяльності неоднаково. Найвищий рівень самостійності в її загальному значенні передбачає не просто відтворення зразка розумової чи фізичної дії, а внесення суб'єктом у працю свого суб'єктивного нового розуміння, створення власного способу мислення і дії (Н.Половникова).

Пізнавальна самостійність є складним комплексним поняттям. Тривалий час вважалось достатнім сформувати в учнів відповідно до їхніх вікових можливостей методи логічного мислення. Однак спеціальні дослідження і результати масової практики дедалі більше переконували педагогів у неповноті й однобічності такого трактування. Адже пізнавальна діяльність не зводиться тільки до роботи думки, вона охоплює і чуттєве сприймання, і запам'ятовування, і різні види дій, емоційне ставлення особистості тощо.

«Загальне поняття «самостійність», – підкреслює М.Махмутов, – не розкриває, однак, специфіки самостійності людини в процесі учіння, коли мають виявитися особливі риси самостійності школяра, пов'язані із специфікою його навчальної праці, керованої вчителем. Ця самостійність і визначається терміном «пізнавальна самостійність» [6, с.19].

У більшості досліджень, проведених останнім часом, пізнавальна самостійність учня визначається як сформованість прагнення й уміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку. Дослідники розрізняють в даній якості два аспекти: мотиваційний і організаційно–процесуальний. Мотиваційний зумовлює потребу і прагнення особистості до пізнання. Це виявляється в активному сприйманні, допитливості, пізнавальних інтересах, самостійному ставленні до результатів праці, у потребі в самоконтролі. Проте мотиваційна сторона пізнавальної самостійності не забезпечує і не формує сама по собі технологічної,

організаційно–процесуальної сторони пізнання, тобто не забезпечує оволодіння засобами і способами пізнання, тими практичними і інтелектуальними можливостями особистості, які зумовлюють виконання самого механізму пізнання, інакше кажучи, вміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку (І.Лернер).

Обидві сторони пізнавальної самостійності впливають одна на одну і є структурно неподільними. Водночас кожна з них досліджується як особливий об'єкт впливу, як риса особистості, яка може існувати незалежно від іншої. Наприклад, учень прагне бути допитливим, тягнеться до пізнання нового, але йому бракує знань і пізнавальних умінь. Іноді ж буває навпаки: учень знає і вміє, але не виявляє пізнавальних інтересів, допитливості чи активності. Тому цілком справедливою є думка дослідників про те, що пізнавальну самостійність не можна зводити до розвитку інтелектуальних сил школяра.

У сучасній дидактиці вважається, що пізнавальна самостійність виявляється у потребі й умінні школяра самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, задачу і знайти підхід до її розв'язання.

Пізнавальна самостійність нерозривно пов'язана з розумовим розвитком і є одним з критеріїв його сформованості. Як і розумовий розвиток, вона ґрунтується на знаннях і способах їх засвоєння. Узагальнюючи дослідження психологів про взаємозв'язок навчання і розвитку, В.Крутецький висловлює думку, яка має принципове значення для розгляду нашої проблеми. Вчений пише: «Розумовий розвиток пов'язаний з двома категоріями явищ. По–перше, необхідне нагромадження фонду знань – на це звернув увагу П.Булонський: «Пуста голова не міркує: чим більше досвіду і знань має ця голова, тим більше здатна вона міркувати». Таким чином знання – необхідна умова мислення. По–друге, для характеристики розумового розвитку важливі ті розумові операції, за допомогою яких засвоюються знання, тобто характерною рисою розумового розвитку є нагромадження особливого фонду добре відпрацьованих і міцно закріплених розумових прийомів, які можна віднести до інтелектуальних умінь. Отже, розумовий розвиток характеризується і тим, що відображається в свідомості, і ще більшою мірою тим, як відбувається відображення» [3, с.176].

Проблема розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів знайшла повне відображення в навчальних програмах, підручниках, методичних посібниках, досвіді творчо працюючих вчителів.

У розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів найважливішу роль відіграють завдання продуктивного типу. Про це переконливо свідчать результати досліджень, представлених у публікаціях з проблем побудови шкільного підручника. Тривалі спостереження за роботою вчителів переконують також, що в масовому досвіді цілеспрямоване формування пізнавальної самостійності в молодших учнів, на жаль, майже не проводиться. Отже, є чимало нерозв'язаних теоретичних і практичних питань цієї багатопланової проблеми. Зокрема, у дидактиці і методиці початкового навчання важливим є визначення умов розвитку даної якості, розробка типів проблемних і пізнавальних завдань, розробка способів їх методичної реалізації за предметами, а також шляхів керування пошуковою діяльністю молодших школярів на різних етапах навчання. Науково обґрунтоване розв'язання цих проблем створює основу для більш досконалої методичної організації навчального матеріалу і керування самостійною пізнавальною діяльністю молодших школярів.

В сучасній початковій школі принципово змінився характер навчання дітей: менше стало одноманітної тренувальної роботи, однак зросла вага самостійних і творчих завдань, спостережень, власних узагальнень, підвищився теоретичний рівень. Особливо важливі і складні для розв'язання ці завдання в початкових класах. Як відомо, молодший шкільний вік – це перехідний період, у якому поєднуються риси дошкільного дитинства і типові особливості школяра, він «... багатий прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно помітити і підтримати. Основи багатьох психічних якостей особистості закладаються і культивуються у молодшому шкільному віці. Тому особлива увага вчених тепер спрямована на виявлення тих резервів розвитку молодших школярів, використання яких дасть змогу успішніше готувати їх до подальшої навчальної і трудової діяльності» [1, с.53].

Які ж умови створення досвіду пізнавальної самостійності? Адже відомо, що не все, зроблене учнем самостійно формує його пізнавальну самостійність, її розвиток є складним, довготривалим процесом і залежить від багатьох умов, серед яких найважливіша –

застосування розвиваючих методів навчання. «Помилково вважати, що для розвитку пізнавальної самостійності школярів достатньо лише збільшити обсяг їхньої самостійної роботи на уроках і під час виконання домашніх завдань. Вирішальне значення тут має характер навчальної діяльності: успіх прийде тоді, коли учень, спираючись на здобуті знання, самостійно виконує навчальні і трудові завдання, які постають перед ним у найрізноманітніших ситуаціях, коли нагромаджені знання стають ніби «само зростаючою вартістю, інструментом нового пізнання» [10, с.5].

Пізнавальна самостійність формується в процесі пошукової діяльності. Стосовно молодшого шкільного віку, вживаючи поняття «пошукова діяльність», маємо на увазі як процес відбору учнем потрібних знань і способів розв'язування серед уже відомих, так і самостійний пошук, метою якого є пізнання нових знань і способів дій. Щоб пошукова діяльність проходила успішно, потрібний певний рівень готовності школяра до навчання. У це поняття дидактики включають досить широкий зміст: сформованість вікових та індивідуальних особливостей уваги, уяви, пам'яті, мислення, мови, волі, розвиток пізнавальних здібностей, інтересів, потреб, мотивів, набуття навчальних умінь і навичок, уміння вчитися тощо [7, с.55].

Розглядаючи зміст підготовки учнів до самостійного добування знань, Ю.Бабанський визначає такі умови успішності цього процесу: самостійність мислення, уміння виділяти істотне, вести індуктивний і дедуктивний пошук, уміння планувати роботу, працювати в потрібному темпі, контролювати себе.

Поняття готовності до пошукової діяльності характеризує вміння учнів розв'язувати конкретну розумову чи практичну задачу, виконувати завдання на окремих етапах її розв'язування, а також визначає загальну готовність до пошуку, яка є найважливішою саме на початковому навчанні. Під загальною готовністю до пошукової діяльності слід розуміти інтегральний стан особистості, який включає окремі підструктури (мотиваційну, змістову, організаційно-процесуальну), що функціонують в цілісній системі. Така готовність передбачає здатність учнів до швидкого відбору потрібної інформації, уміння виділити головне, поставити запитання, пов'язати відоме з невідомим.

Які ж дидактичні умови розвитку пізнавальної самостійності?

Як виявилось у процесі узагальнення передового педагогічного досвіду та проведених досліджень, для успішного формування усіх компонентів готовності молодших школярів до пошукової діяльності в організації навчально-виховного процесу потрібно:

1. Формувати в учнів пізнавальні потреби, сприяти розвитку наполегливості у виконанні самостійних завдань.
2. Добиватися раціонального поєднання репродуктивної і продуктивної діяльності учнів, доцільно збільшувати питому вагу частково-пошукових методів, які сприяють активному, перетворюючому характеру засвоєння знань і способів їх переробки.
3. Запровадити в зміст початкового навчання спеціальну систему пізнавальних завдань, яка оптимально забезпечує пізнавальну, розвиваючу й виховну функції навчання.
4. Використовувати ефективні засоби керування пошуковою діяльністю молодших школярів через поступове ускладнення і варіювання змісту пізнавальних завдань, а також в результаті операційного формування пошукових умінь.
5. Озброювати молодших учнів системою інтелектуальних умінь, загальних та спеціальних прийомів навчальної роботи.

Важливе місце у розвитку пізнавальної самостійності займає самоконтроль учнів. Для здійснення самоконтролю в початкових класах важливу роль відіграють опосередковані засоби: опора на схему, алгоритм, володіння спеціальними прийомами самоперевірки. Процес формування самоконтролю передбачає опору на мотиваційний і організаційно-процесуальний компоненти учіння, тобто виховання потреби якісно виконувати й перевіряти будь-яку роботу і навчання спеціальних прийомів самоконтролю.

Для успішного формування самоконтролю потрібно забезпечити у системі уроків такі умови:

- щоб запобігти можливим помилкам, ускладнювати завдання у певній послідовності;
- домагатися від учнів чіткого розуміння мети роботи і об'єкта перевірки;
- передбачати труднощі, які можуть виникнути в процесі виконання самостійної роботи;

– у виконанні тренувальних вправ передбачити спеціальні ускладнення, щоб запобігти зниженню гостроти уваги, утворенню штампа дій.

Одним із факторів успішного навчання є організаційні вміння і навички, які забезпечують швидке включення дітей у навчання, їх здатність діяти цілеспрямовано, орієнтуватися в часі, заздалегідь обдумувати послідовність і способи виконання завдань. Тому у молодших школярів слід формувати такі вміння:

– організовувати своє робоче місце (правильна організація робочого місця усуває побічні подразники, що заважають дитині зосередитись, сприяє раціональному використанню часу строку, вихованню акуратності);

– орієнтуватися в часі та берегти його (добре справитись з роботою означає виконати її правильно і у відведений час, доцільно використовувати дозиметр часу, пісковий годинник, картки на час, вивчення напам'ять тексту за певний проміжок часу 1 хв., 2 хв., ...);

– планувати свої дії (дія за алгоритмами, складання власного розпорядку дня, складання плану прочитаного тексту, плану до задачі, складання характеристик природних об'єктів, складання плану колективної роботи);

– доводити роботу до кінця.

Отже, пізнавальна самостійність школяра формується не внаслідок дії якогось одного ефективного засобу, а є закономірним результатом досконалої системи навчання й виховання учнів на уроці, спрямованої на всебічний розвиток самостійності думки і самостійності як риси характеру дитини.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проблема розвитку пізнавальної самостійності учнів є однією з найбільш актуальних в педагогічній теорії і практиці. Об'єктивна можливість розвитку пізнавальної самостійності зумовлена діалектичним характером навчального процесу. Як одна з властивостей навчальної діяльності школяра пізнавальна самостійність характеризується динамічним взаємозв'язком мотиваційного, змістового і організаційно–процесуального компонентів.

У психології стверджується, що «потреба – це загальна спрямованість активності дитини; потреба – психічний стан, який створює передумову діяльності, але сам не визначає характеру цієї діяльності... Незважаючи на те, що всім дітям властива потреба у нових враженнях, яка переходить у так звану невситиму пізнавальну потребу (Л.Божович), вона може по–різному реалізуватися залежно від умов навчання. В одній ситуації пізнавальна потреба може бути задоволена одержанням позитивної оцінки, в іншій – за більш досконалої організації навчального процесу – учень починає прагнути і до оволодіння засобами самостійного набування знань».

Таким чином у, пізнавальній активності важлива її спрямованість, змістова характеристика. Отже, завдання вчителя полягає не тільки в тому, щоб розвивати природну допитливість молодших школярів, а й навчити їх ставити пізнавальні запитання, які вимагають активного оперування знаннями, точного вибору способу дії, виробляють уміння міркувати в заданому їм напрямі: «від пізнавального запитання – до розв'язання пізнавальної задачі».

Отже, для успішного розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів необхідно формувати в учнів пізнавальні проблеми, розвивати бажання й уміння працювати самостійно, наполегливо добиватись результату у виконанні самостійних завдань. Шляхами такого формування є раціональне поєднання репродуктивної і продуктивної діяльності з метою доцільного збільшення питомої ваги частково–пошукових методів: запровадження в зміст початкового навчання спеціальної системи пізнавальних завдань, використання ефективних засобів керування пошуковою діяльністю молодших школярів на різних етапах навчання.

Література

1. Возрастная и педагогическая психология / Под. ред. М.В.Гамезо. – М.: Просвещение, 1985. – 256 с.
2. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
3. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин. – М.: Просвещение, 1981. – 185 с.

5. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: (Спецкурс із дидактики). – Х.: Основа, 1990. – 89 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
7. Онишук В.О. Активізація навчання старшокласників. – К.: Радянська школа, 1973. – 128 с.
8. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. / Под. ред. И.А.Каирова. – М.: Советская энциклопедия, 1988.
9. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Радянська школа, 1982. – 175 с.
10. Стрезикозин В.П. К новым рубежам. – М.: Начальная школа, 1987. – 270 с.
11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
12. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

Глазова В.В.

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.31

ТЕХНОЛОГІЇ ДІАГНОСТИКИ КОНТРОЛЬНО–ОЦІННИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемам діагностики контрольно–оцінних умінь учнів початкової школи. Запропоновані технології їх діагностики. Виділені та обґрунтовані критерії оцінки рівня сформованості контрольно–оцінних умінь у молодших школярів: загальнонавчальний, психологічний, операційний. Проаналізовані результати первинного експерименту.

Статья посвящена проблемам диагностики контрольно–оценочных умений учеников начальной школы. Предложены технологии их диагностики. Выделены и обоснованы критерии оценки уровня сформированности контрольно–оценочных умений у младших школьников: общеучебный, психологический, операционный. Проанализированы результаты первичного эксперимента.

The article is devoted to the problems of diagnostics of control–assessment skills of primary school pupils. There are suggested technologies of their diagnostics. There are distinguished and substantiated criteria of the evaluation of the level of control–assessment skills in junior pupils: general academic, psychological, operational. The results of the preliminary experiment are analysed.

Ключові слова: діагностика, контрольно–оцінні вміння, молодший школяр

Педагогічна діагностика – один із важливих елементів діяльності вчителя. Щоб навчання було ефективним, треба знати що, як і наскільки впливає на його результати. Традиційна перевірка знань і умінь учнів тільки вказує на результат, якого досягли учні і не дає пояснення походженню. Діагностування ж розглядає результат пов'язуючи його зі шляхами, способами досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Воно включає в себе контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій [4, с. 544].

Педагогічній діагностиці як одній із умов, що забезпечує оптимізацію навчального процесу, приділяли увагу багато науковців і педагогів (А.Белкін, М.Боритко, К.Інгенкамп, О.Кочетов, В.Максимов, І.Підласий). За допомогою педагогічної діагностики вчителю надається можливість визначити особливості засвоєння учнями предметних знань, вмінь та навичок, виявити характер труднощів учнів і їх причини, встановити рівень оволодіння учнями навчальною діяльністю та оцінити зміни у розвитку учня. Діагностика сформованості загальних навчальних умінь учнів, частиною яких є і контрольно–оцінні вміння, належить до однієї з задач педагогів початкової школи. Від рівня оволодіння цими вміннями молодшими школярами залежить повноцінність їх навчання в основній і старшій школі. У зв'язку з цим виникла необхідність у розробці технологій діагностики контрольно–оцінних умінь в учнів початкової школи.

Метою статті є обґрунтування технологій діагностики рівня сформованості контрольно–оцінних умінь у молодших школярів.

Предметом діагностики контрольно–оцінних умінь по–перше є ставлення дітей до контролю і оцінки з боку вчителів, батьків, до самоконтролю, по–друге – сформованість у них контрольно–оцінних умінь.

Контрольно–оцінні вміння можна розглядати тільки у зв'язку з іншими компонентами навчальної діяльності. Тому, у процесі діагностики потрібно дати оцінку всім компонентам структури навчальної діяльності: змістовому, операційному, мотиваційному. Виходячи з цього, ми виділили критерії оцінки рівня сформованості контрольно–оцінних вмінь: *загальнонавчальний*, показниками якого є успішність учня у навчальній діяльності, рівень сформованості навчальних дій, ставлення учня до контрольно–оцінної діяльності, розуміння учнем смислу шкільної відмітки, позиція учня; *психологічний*, що давав змогу з'ясувати рівень самооцінки учня, страх перед перевіркою знань, вплив ставлення батьків до відміток дітей і до їх навчання на психічний стан дитини, *операційний* – показниками якого виступили вміння здійснювати самоконтроль і самооцінку, вміння контролювати і оцінювати свої дії та дії інших у співпраці з учнями.

Для діагностики були використані завдання, які враховували особливості і можливості дітей молодшого шкільного віку, забезпечували адекватне розуміння дітьми їх змісту, спиралися на реальний досвід дітей. Завдання виконувалися індивідуально і групою, письмово і усно, носили скритий або прямий характер.

Під час визначення діагностичних механізмів оцінки контрольно–оцінної діяльності школярів ми враховували результати попередніх наукових досліджень. Так, аналізуючи передумови, необхідні для оволодіння навчальною діяльністю, Д.Ельконін виділив наступні параметри: діяти за правилом, орієнтуватися на задану систему вимог, вміння слухати, виконувати завдання, що даються в усній формі, самостійно виконувати завдання, які він сприймаються зоромо [1, с. 10]. З урахуванням цього для діагностики успішності учня в навчальній діяльності і рівня сформованості навчальної діяльності, нами були використані наступні методики: методика «Намисто» (за О.Венгером), яка дозволяє оцінити вміння дитини орієнтуватися на задану систему вимог, сприймати завдання «на слух» та методика вивчення концентрації і стійкості уваги (модифікація метода П'єрона–Рузера), що дає змогу досліджувати стійкість уваги, темп діяльності, вміння самостійно виконувати завдання, що сприймаються зоромо.

При виконанні першого завдання діти показали достатні результати – 32% виконали завдання на високому рівні, 64% на середньому рівні, 4% – на низькому. Учні, які виконали завдання на дуже низькому рівні, не було. Тобто, можна зробити висновок, що передумови для успішного оволодіння навчальною діяльністю у більшості дітей є. При виконанні другого завдання, яке вимагало самостійності, довільності, концентрації і стійкості уваги діти показали дуже низькі результати – 21% – середній рівень, 29% – низький, 50% – дуже низький. Це пояснюється з одного боку тим, що об'єм уваги у молодшого школяра менше, чим у дорослого, менше у нього розвинене і вміння розподіляти увагу, тому дитині важко одночасно орієнтуватися на зразок, слідкувати за правильністю виконання і писати.

Для з'ясування питання про ставлення учнів до контрольно–оцінної діяльності з учнями проводилася індивідуальна бесіда, мета якої – визначити, чи вміють учні контролювати хід і результати навчальної діяльності (Чи бувають випадки, коли ти не впевнений, що правильно виконав завдання?), з'ясувати чи є в учня звичка до контролю і оцінки своєї діяльності або ж контроль виконується тільки на вимогу вчителя чи батьків (Чи перевіряєш ти себе при виконанні якого–небудь завдання? Що значить перевірити виконану роботу? Навіщо ти себе перевіряєш? Як ти себе перевіряєш?).

Первинна діагностика показала, що учні не контролюють правильність виконання завдання, звичка до контролю і оцінки своєї діяльності в них також не сформована. При виконанні домашніх завдань це роблять батьки (у 81% дітей) або вчитель групи продовженого дня (діти виконують завдання на чернетці, а вже правильність виконання перевіряють батьки, або ж діти можуть перевірити себе тільки частково).

З метою з'ясування розуміння учнями шкільної відмітки і ставлення до неї ми використали метод незавершених речень, який проводився усно у формі індивідуальної бесіди. Учні пропонувалося продовжити наступні речення: «Я розумію, що шкільна відмітка – це ...», «Якщо я отримую хорошу відмітку, то...», «Якщо я отримую погану відмітку, то...», «Мої батьки говорять, що я можу навчатися...».

Більшість дітей (72%) розуміють шкільну відмітку однаково і трактують це як бал, інші (28%) взагалі не знають, як пояснити, що таке шкільна відмітка. Реакція дітей на погану оцінку майже однакова – вони засмучуються, деяких батьки наказують, хороша оцінка їх радує, цією новиною їм хочеться поділитися з однокласниками та батьками.

Одним з основних методів дослідження в педагогічній освіті є метод експертних оцінок. Ми використали цей метод для з'ясування сформованості суб'єктної позиції учня в навчальному процесі. Важливими умовами набуття учнем суб'єктної позиції є, на наш погляд, і сформованість у нього таких компонентів контрольної-оцінної діяльності як: інтерес до навчання, бажання вчитися, самостійність, вміння оцінити якість виконання завдання, рівень научуваності. Дітям, вчителю, батькам пропонувалося оцінити за 12-бальною шкалою сформованість цих компонентів при вивченні природничого (математика, природознавство), літературно-мовного (українська, російська мови, читання) та художнього (музика, праця, малювання) циклів. Розділення предметів на цикли було зроблено умовно, тому що ставлення дітей до предметів з кожного циклу зазвичай різне. Так, предмети природничого та літературно-мовного циклу, як правило, потребують від дітей підвищеної уваги, постійної розумової напруженості, готовності до тривалої, копіткої, систематичної роботи, з періодичними самоперевірками. А предмети художнього циклу у молодших школярів визивають більшу зацікавленість, тому що роботи виконуються дітьми за їх власним задумом, розкривають їх інтереси, схильності, дають змогу проявити фантазію і виразити емоції. Заповнення таблиці дітьми супроводжується роз'ясненнями вчителя, зрозумілою для дітей мовою. Прокоментуємо та дамо пояснення щодо вибору для діагностики названих компонентів.

Інтерес до вивчення циклу. Відомо, що інтерес виступає основною складовою мотивації навчання. Чим вище інтерес учня до предмету, тим активніше йде навчання і тим краще його результати. Відсутність інтересу призводить до низької якості навчання та до втрати набутих знань, умінь та навичок. Довільність, як одна із психологічних новоутворень молодшого шкільного віку, повинна бути мотивованою самою навчальною діяльністю. Тобто, навчальна діяльність з самого початку має нести для дитини особистісний зміст, бути для нього цікавою. Учень повинен розуміти навіщо це особисто йому потрібно [3, с. 156].

Цікаво, що 69% дітей оцінили свій інтерес до вивчення природничого циклу як дуже високий – на 12 балів, 15% – на 11 балів, 12% – на 10 балів, і 4% – на 5 балів, а інтерес до вивчення літературно-мовного циклу значно нижчий – на 12 балів його оцінило лише 46% учнів, на 11 – 23% учнів, на 10 – 19%, на 9 – 8%, є і учень який оцінив свій інтерес до вивчення цього циклу на 1 бал. Найвищий інтерес молодші школярі виявляють до художнього циклу – 85% оцінили його на 12 балів. Різниця в інтересі до вивчення літературно-мовного і художнього циклу обумовлена причинами, які ми вказали вище, та тим, що діти цього віку все ще діють за правилом «подобається – не подобається». Оцінка вчителя лише у 8% збігається з оцінкою учня при вивченні природничого циклу, у 15% при вивченні літературно-мовного, у 27% при вивченні художнього циклу. Батьки оцінюють інтерес до вивчення усіх циклів, як правило, на 1–5 балів вище, ніж його оцінює вчитель.

Відомо, що дитина перетворюється в учня, коли сама себе змінює і вдосконалює при здійсненні навчальної діяльності (В.Давидов). Усвідомлення і розвиток потреб та мотивів діяльності сприяє формуванню бажання вчитися, а володіння навчальними діями формує вміння вчитися. Бажання і вміння вчитися характеризує суб'єкта навчальної діяльності як свідомого, самостійного, відповідального і ініціативного. Труднощі, які супроводжують як навчальну, так і будь-яку іншу діяльність, повинні обернутися для школяра особистісно значущою стороною. Долаючи їх, він має відчувати себе сильніше, розумніше, значніше, цікавіше, доросліше. Таке додання труднощів буде сприяти формуванню позитивної самооцінки і розвитку відчуття власної гідності, що учень вчиться тому, що він сам цього бажає, а не тому, що його примушують або від нього це вимагають [3, с. 157].

Бажання вчитися на 12 балів оцінили 81% дітей, але це стосується тільки предметів природничого і художнього циклу, в літературно-мовному циклі найвищий бал поставили тільки 54% дітей, а за оцінкою вчителя 12 балів має 1 учень, у більшості дітей (31%) бажання вчитися оцінено на 9 балів. Майже всі батьки з критерію «бажання вчитися» поставили бал вище, чим вчитель, за винятком однієї дитини, у якою оцінки батьків нижче оцінок вчителя. Найнижчий бал, на який діти оцінили своє бажання вчитися – «3» (з літературно-мовного циклу), у вчителя і батьків – «6». Як видно з оцінок дітей, найнижче «бажання вчитися» у них при вивченні літературно-мовного циклу, тому що уроки мови і читання потребують від учнів уваги, зосередженості, акуратності. Але ж і психічні процеси дитини ще в багатьох випадках незадовільні, їй ще важко керувати своєю поведінкою.

Оцінюючи самостійність виконання завдання ми визначили наступне. Процес освоєння дитиною навчальних дій може відбуватися тільки тоді, коли вона самостійно виконує дії. Тому, для переходу до можливості виконувати дії контролю і оцінки, обов'язковою умовою є самостійність школяра.

Самостійність виконання діти не оцінювали в балах, а відповідали на питання: самостійно чи ні вони виконують домашні завдання з вищеназваних циклів. Майже всі діти з природничого циклу (89%) виконують домашнє завдання тільки за допомогою батьків, з літературно-мовного і художнього – частково, відповідно 58% і 38%, тобто тільки з художнього циклу діти мають найвищий показник самостійності – 62%. З цього критерію і вчитель, і батьків виставили дітям найнижчі бали. Такі показники засвідчують, що в учнів ще не відбулося становлення суб'єктності навчальної діяльності, тобто самостійності і самодіяльності.

Якість виконання завдання. Для перевірки якості виконання завдання учень має володіти алгоритмом перевірки. А це означає, що учню знадобиться виконати аналіз завдання, визначити цілі і задачі роботи, поопераційний контроль і контроль за результатом, сформулювати критерії оцінювання роботи, виконати самооцінку та рефлексію.

З оцінок, які виставили собі учні зрозуміло, що об'єктивно оцінити якість виконання завдання вони не вмють, майже всі учні оцінюють себе найвищими балами (12, 11, 10) – 88% (природничий цикл), 92% (літературно-мовний цикл), 93% (художній цикл), вчитель же найвищими балами оцінив відповідно 50%, 50% та 84% учнів. Показники батьків з природничого і з літературно-мовного циклу 74%, а з художнього майже збігаються з показниками дітей – 91%. Результати оцінювання учнями цього компоненту говорять про те, що діти, у своїй більшості, не володіють алгоритмом перевірки та критеріями самооцінки. Тільки у 31% батьків оцінки збігаються з оцінкою вчителя (природничий і літературно-мовний цикл), деякі навіть ставлять оцінку нижче ніж вчитель (9%). Якість виконання робіт з художнього циклу батьки і вчитель оцінюють майже однаково.

Рівень наукованості. У широкому розумінні вміння вчитися включає в себе два аспекти: знання учня та його вміння навчатися на даний час. Ці аспекти характеризують поняття навченість учня. Але ж у вміння вчитися включає в себе і динаміку навчання (як може учень навчатися у подальшому), тобто наукованість [2, с. 32]. Для успішного навчання школяра вчитель має скласти цілісну картину щодо наукованості кожної дитини в класі. Водночас цей показник має усвідомлюватися як змінний, а не як ярлик.

Результати діагностики показали – майже усі діти (85%) вважають, що вони можуть навчатися на 12 балів з усіх предметів, у той же час вчитель і батьки оцінюють можливість дітей зовсім по-іншому. За оцінкою вчителя на 12 балів може навчатися 8% учнів з природничий циклу, 4% – з літературно-мовного, 27% – з художнього. У батьків цей показник відповідно 4%, 13%, 35%. На 11 балів можуть навчатися за оцінкою вчителя – 4%, 12%, 46%, за оцінкою батьків – майже половина дітей, на 10 балів – 12%, 12%, 15% та 35%, 22%, 13%, на 9 балів: 35%, 42%, 8% та 9%, 17%, 9%. Нижче 9 балів рівень наукованості своїх дітей батьки майже не оцінювали (за виключенням 4%). За оцінкою вчителя на 8 балів може навчатися 27%, 15%, 4% учнів (відповідно циклам), на 7 і 6 балів – 8% (з природничого і літературно-мовного). Рівень наукованості дітей нижче 8 балів з художнього циклу і нижче 6 балів з інших циклів вчитель не оцінив. Висока оцінка учнями своєї наукованості засвідчує, що діти допитливі, відрізняються свіжістю і гостротою сприйняття, яскравістю уяви, готовністю засвоювати все нове, неадекватною, але водночас і завищеною оцінкою своїх можливостей.

Проаналізувавши всі, вибрані нами, компоненти контрольно-оцінної діяльності, робимо висновок, що у більшості дітей на даному етапі навчання вони не сформовані. Тому перед педагогами стоїть задача розвитку самосвідомості, самостійності молодшого школяра, а обов'язковою ознакою самостійного учіння є оволодіння учнями контролем і самоконтролем. Для формування цих вмінь треба перейти від закликів до систематичного навчання учнів спеціальним засобом перевірки та довести до їх усвідомлення всі умови якісного виконання роботи [5, с. 212].

Наступний критерій оцінки рівня сформованості контрольно-оцінних вмінь – психологічний. Першим перевірявся рівень самооцінки учня. Для нормального розвитку особистості важливе значення має встановлення гармонійних відносин між тим, чого людина хоче, на що претендує, і тим, на що вона фактично здатна. Тому, діагностика самооцінки

учня дає можливість педагогу з'ясувати у якому стані знаходяться знання дитини про себе, його активність, яка направлена на відкриття свого Я у спілкуванні і діяльності.

Для визначення рівня самооцінки ми застосовували наступну методику. Учням пропонувалося виконати письмове завдання з російської мови і оцінити його, використовуючи три критерії: «Виконано дуже добре», «Виконано добре», «Виконано не дуже добре». Вчитель дає об'єктивну оцінку роботам учнів, яка ставиться під оцінкою учня. Результати заносяться в таблицю. Адекватність самооцінки визначається за критеріями: завищена – оцінка учня вище за оцінку вчителя, занижена – оцінка учня нижче за оцінку вчителя, адекватна – оцінка учня співпадає з оцінкою вчителя.

Діагностика дала змогу з'ясувати, що 86% дітей мають завищену самооцінку, 14% – адекватну, заниженої самооцінки у дітей цього класу немає. Це говорить, про те, що діти не погоджуються з позицією невстигаючих і прагнуть зберегти високу самооцінку будь-яким шляхом.

Якщо контроль і оцінка правильно організовані, то в учнів знімається страх перед контрольними роботами, знижується рівень тривожності, формуються правильні цільові установки, самостійність, активність, самоконтроль. Для аналізу стану учнів під час перевірки ми орієнтувалися на тест, призначений для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаною зі школою для дітей молодшого і середнього шкільного віку (методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса). Дітям пропонувалося усно відповісти на наступні питання (варіанти відповідей: так, ні): «Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал? Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання? Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати контрольну роботу? Виконавши контрольну роботу, чи турбуєшся ти про те, чи добре з нею справився? Чи часто ти мрієш про те, щоб трохи менше хвилюватися, коли тебе питають?».

Відповіді дітей довели, що 91% з них не відчувають хвилювання та страх перед перевіркою знань або при відповіді, 73% не мріють, про те щоб трохи менше хвилюватися, коли відповідають, і навіть, висказали бажання, щоб їх частіше опитували. Водночас половина дітей хвилюється перед початком виконання контрольної роботи, а про правильність її виконання турбується вже більшість дітей класу – 77%. Це свідчить про те, що діти комфортно почувають себе на уроці, не бояться висловлювати свою думку, вчитель для них перш за все друг. Але ж коли виконання завдання потребує самостійності, діти вже не впевнені в своїх силах, не відчувають підтримки з боку вчителя, тому що не володіють самоконтролем, тобто не вміють попереджувати можливі помилки або виявляти вже зроблені.

Вчитель будує свої відносини з учнями на діловій, офіційній основі, тому позиції педагога і батьків у підході до дитини завжди будуть відрізнятися. Для повноцінного аналізу навчальної діяльності учнів дуже важливо знати і позицію батьків: їх відношення до навчання дітей, до відміток. Батькам пропонується заповнити анкети, в яких даються відповіді на питання: як вони розуміють шкільну відмітку, як пояснюють дітям, що таке шкільна відмітка, що вони бажають дитині, коли вона йде до школи, що роблять у разі отримання дитиною хорошої чи поганої відмітки та які фрази найчастіше використовують при аналізі навчання своєї дитини (батькам дається приблизний перелік).

Аналіз відповідей батьків показав, що шкільна відмітка більшістю батьків розуміється як оцінка знань учня (52%), зустрічаються і такі відповіді: шкільна відмітка це – показник успішності учня, показник рівня його знань, підсумок виконання домашнього завдання, бал, нагорода за старання. Тобто, батьки не бачать різниці між оцінкою та відміткою. Більшість батьків бажають дітям, які йдуть до школи, отримати хороші оцінки, за це, зазвичай, вони їх хвалять, у деяких випадках заохочують. При отриманні учнем поганої оцінки, батьки засмучуються, але ж вияснюють причину та намагаються дитині допомогти, деякі сварять дітей або ж наказують. Це говорить про те, що відмітка дитини багатьма батьками сприймається як оцінка їх батьківської спроможності і успішності.

Останній показник критерію оцінки рівня сформованості контрольно-оцінних вмінь – операційний, дав змогу з'ясувати вміння здійснювати самоконтроль і самооцінку, вміння контролювати і оцінювати у співпраці з учнями. Для виявлення вміння виконувати самооцінку і взаємооцінку дітям пропонується виконати завдання і самому його оцінити, після чого обмінятися завданнями з сусідом, перевірити його і виставити свою оцінку. Третю оцінку виставляє вчитель. Про рівень самооцінки можна судити за збігами з оцінкою вчителя. Оцінка,

яку виставляють діти, дає змогу визначити наскільки учень, який перевіряє, володіє вмінням взаємоконтролю і взаємооцінки.

Перевірка довела, що 95% дітей не можуть зробити адекватну оцінку своєї роботи, адже вона залежить від багатьох факторів: знання матеріалу, переоцінка чи недооцінка власних можливостей. При взаємоконтролі діти оцінюють роботу сусіда або вище, чим він сам себе оцінив, або виставляють таку ж саму оцінку (59%). Це засвідчує, що на виставлення оцінки сусіду впливають різні фактори: свідоме завищення оцінок (дружба, прохання), орієнтація на оцінки вчителя (встигаючий учень чи невстигаючий), знання самого учня. При перевірці робіт вчителем взагалі не було збігів з самооцінкою учня і з оцінкою сусіда. Це свідчить про те, що діти, на даному етапі навчання, ще не володіють в повній мірі критеріями оцінювання.

Розглянуті вище технології діагностики дали можливість скласти повну картину про рівень оволодіння учнями контрольно-оцінними вміннями, про типи вмінь, якими користуються учні, про ступінь самостійності дитини в здійсненні контрольно-оцінної діяльності. Постійне звернення до результатів діагностики дозволить вчителю точно знати динаміку засвоєння учнями знань, вмінь і навичок, динаміку їх просування у навчальній діяльності, що зумовить реальні зміни у процесі навчання.

Література

1. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Т.В. Костяк. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
3. Младший школьник: развитие познавательных способностей: [пособ. для учителей] / [Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е. и др.]; под. ред. И.В. Дубровиной /. – М.: Просвещение, 2003. – 208 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: [учеб. для студ. пед. вузов] / И.П. Подласый. – В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
5. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: [посіб. для вчителів і методистів початкового навчання] / О.Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А.М., 2009. – 226 с.

Дьоміна В.В.

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.034 (477) (09)

ТЕОРИТИЧНІ ПИТАННЯ ВИХОВННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті подається аналіз гуманістичних ідей В.О. Сухомлинського щодо формування моральних переконань молодших школярів як основи сучасної освітньої системи. Акцентовується увага на важливості виховання морально досконалої особистості.

Ключові слова: моральні переконання, молодший школяр

В статье сделана попытка анализа гуманистических идей В.А. Сухомлинского по формированию нравственных убеждений младших школьников, как основы системы образования. Акцентируется внимание на важности воспитания высоко-моральной личности.

Ключевые слова: нравственные убеждения, младший школьник

In the article is analyzed of humanisms ideas of V.O. Sukhomlynsky's on forming of moral persuasions of junior schoolboys, as bases of the system of education. Attention is accented on importance of education of the morally accomplished personality.

Keywords: moral persuasions, junior schoolboy.

Постановка проблеми. Сьогодні, в умовах існуючої системи суспільного виховання дітей, педагоги все активніше звертаються до унікальної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського, намагаючись знайти в ній відповіді на актуальні питання морального виховання дітей молодшого шкільного віку.

Творча спадщина В. Сухомлинського має непересічне значення для всієї світової освітньої еліти, оскільки визначальну роль в ній займає ідея гуманізму, людяності та

доброзичливості. Педагог стверджував, що саме з цього починається моральне виховання молодшого школяра.

Витоки гуманістичної системи видатного педагога – в українській національній культурі, з якої він черпав духовні сили і натхнення. Духовні національні цінності прищеплюють вихованцям любов до України, рідної мови й культури, утверджуючи в їхній свідомості відчуття етнічно-національної, духовної й мовної єдності. В. Сухомлинський своєю гуманістично спрямованою діяльністю переконливо доводив, що добрі почуття ідуть своїм корінням у дитинство, а людяність і доброзичливість народжуються в процесі наполегливої парці і піклуванні про красу довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість В. Сухомлинського з кожним роком привертає все більше пильної уваги серед наукової та педагогічної громадськості, нашої країни та за її межами. Розроблена ним педагогічна система глибоко вивчається в Україні, Росії, та багатьох країнах світу. Науково-педагогічний і практичний доробок Василя Олександровича привертає увагу вітчизняних і зарубіжних науковців – М. Богуславського, Ван Тяньї, О. Дуди, О. Савченко, М. Ярмаченка тощо. Свідченням цього є створення Всеукраїнської асоціації імені Василя Сухомлинського, Міжнародного товариства послідовників Сухомлинського у Німеччині, Китайського товариства прихильників В. Сухомлинського. В Павлівській середній школі, яка носить його ім'я, з 1975 р. функціонує педагогічно-меморіальний музей В. Сухомлинського.

Висвітленню проблеми морального виховання молодшого школяра у творчості В. О. Сухомлинського присвячені наукові роботи Абраїмова В. – "Мужнє серце, яке було віддано дітям" (2002), Мостової Т. – "Людину можна виховати лише добром" (2003), Копієвської Л. – "В. О. Сухомлинський про виховання моральної краси" (2003), Бондар Л. – "Сухомлинський про виховання у дітей загальнолюдських духовних цінностей" (2004), Штайник Р. – "В. Сухомлинський та його система морального виховання" (2004), Карп'юк М. – "Спогади про серце віддане дітям" (2006), Іванова Т. – "У „школі радості“" (2008), Абеліт В. – "Сухомлинський і сучасна початкова освіта" (2008), Антонєць М. – "Творча спадщина В. О. Сухомлинського у діалозі із актуальними проблемами сучасної початкової освіти" (2008), тощо.

Мета статті проаналізувати сутність морального виховання молодшого школяра у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Спадщина Василя Сухомлинського надзвичайно багатогранна. У центрі його уваги передусім — дитина, особистість, її духовний світ і моральні цінності.

Моральне виховання учнів початкової школи – важливий етап всебічного й гармонійного розвитку особистості. Тож не випадково в педагогічній спадщині В. Сухомлинського саме цій проблемі приділено багато уваги.

"Школою сердечності" В. Сухомлинський вважав виховання учнів початкової школи. Він радив педагогам і батькам вчити дітей добру, любові, милосердю через приклад власної поведінки. Важливо, щоб діти у гуманістичних вчинках рідних, близьких, учителів, дорослих завжди бачили взірєць для наслідування. Тоді дитина ніколи не виросте байдужою та жорстокою. Особистим прикладом і власним життям, ставленням до своїх професійних обов'язків педагог доводить, що у процесі творення людям добра виховується людяність, сердечність.

Уся педагогічна система Павлівської школі ґрунтувалася на формуванні сердечних людських взаємин. Педагог завжди засуджував вседозволеність і наполягав на вихованні осмисленої поведінки, яка є проявом витонченості внутрішнього світу школяра. Яким має бути ставлення дітей до інших людей, як їм домогтися обґрунтованості власних вчинків. Його мудрі педагогічні поради, що йдуть від серця до серця, породжують розумові, моральні, естетичні почуття.

У педагогічній праці В. Сухомлинського "Як виховати справжню людину" розкривається суть морального ідеалу, який складається з найкращих рис національного українського менталітету, основу якого становлять принципи, повчання, настанови, рекомендації тощо. Читачеві вони подаються у вигляді правил, які складають азбуку моралі, в якій розкривається зміст і методика роботи щодо виховання у дітей любові до Батьківщини, поваги до батьків, до розуміння сутності добра і зла в житті, визначення власної ролі у суспільстві, виховання високої моральності тощо. Педагог розкриває суть таких понять як: людяність, патріотизм, відповідальність, гідність, терпимість, тактовність

тощо. На конкретних прикладах розкривається методика утвердження в юних душах почуття совісті, сором'язливості, справедливості, скромності, щедрості, милосердя.

"Ти живеш серед людей. Твої бажання і вчинки – це радість, або сльози твоїх близьких. Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре".

Молодший школяр ще не може у повному обсязі зрозуміти те, що кожний його вчинок має певні наслідки для оточуючих. Саме тому Василь Олександрович радив вихователям створювати такі педагогічні ситуації, які б показували наслідки позитивної або негативної поведінки, допомагали формувати відповідальності та почуття обов'язку, вміння дитини поставити себе на місце іншої людини. "На цій зеленій галявинці хотілося б пограти в м'яча, але не можна: трава тут має завжди бути свіжою, бо вона дає чисте повітря" [5, с. 46]. У повсякденному житті, дуже часто наші бажання не співпадають із реальними можливостями, дитина мусить зробити вибір, а усвідомлення та контроль над власними діями спонукає її до добрих вчинків.

Педагог наголошував на тому, що формування мислення допоможе дитині встановити правильні стосунки з оточуючим світом, навчить вболівати за оцінку інших людей щодо її вчинків [4, с. 253].

"Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Вони дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром".

"Чи почуває дитина, що блага її життя – наслідок великої праці батьків, турботи багатьох людей" [7, с. 219]. На думку В. Сухомлинського, розуміння дитиною того, що всі блага, які її оточують, – це втілення людської праці, – допоможуть їй сформувати почуття вдячності іншим людям. Педагог застерігав батьків і вихователів від страшної небезпеки – егоїзму, який провокує жити лише для задоволення власних потреб. З цією метою Василь Олександрович радив учити дитину відчувати радість не лише від споживання, а й тоді, коли робиш добро іншим. Участь вихованців у суспільно корисній праці, на думку педагога, – основний засіб формування звички віддячувати [4, с. 286].

"Усі блага і радощі життя створюються працею. Без праці не можна чесно жити".

"Найбільш тонка, складна праця, коли людина розуміє людину без слів, готова надати іншому допомогу, – така праця є вищою мірою людського життя" [4, с. 593]. Важливу роль у моральному вихованні, на думку педагога, відіграє відчуття дитиною радості від добра, яке вона зробила для іншої людини. Корисна праця або добрий вчинок залишають в пам'яті дитини хвилюючий слід власної користі, формують у неї шляхетність.

З метою прищеплення поваги і любові до праці інших, гордості за досягнення людства В. Сухомлинський разом зі своїми вихованцями вирушав у "мандри" до світу праці – на підприємства, заводи, поля. "Дітей вражає краса людини-трудівника. Вони переживають почуття гордості за людину. Ще сильнішим це почуття стає тоді, коли під час "мандрів" у світ праці діти зустрічаються зі своїми батьками" [5, с. 562]. Педагог наголошував, що вшанування дитиною праці інших – важлива складова людської моральності [4, с. 292].

"Поважай і шануй матір і батька, вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, щоб ти став чесним громадянином, людиною з добрим серцем і чистою душею".

Питанням родинного виховання, організації спільної роботи батьків і школи у формуванні моральності молодого покоління Василь Олександрович приділяв значної уваги, погоджуючись з тим, що сім'я – найперше соціальне середовище, до якого потрапляє дитина. Вона, на думку педагога, є першоосновою і невичерпним джерелом формування духовності, високої моральності.

Прагнучи створити умови для відкритого й щирого спілкування батьків і дітей, педагог влаштовував у школі родинні свята, які згодом стали традиційними: Свято Матері і Свято Батька. Ці свята формують у дитини правильні погляди на джерела щастя, яке одна людина дарує іншій, щастя у добрій справі, у відчутті гідності власної родини.

Василь Олександрович зауважував, що моральне виховання особистості починається в родині, бо дитина – дзеркало моральності батьків. "У гарних сім'ях добро і згода, взаємна повага, любов і поступливість батьків є головною силою виховного впливу, але діти не підозрюють, що їх виховує якраз саме те, що в сім'ї все добре" [4, с. 205]. Душевна доброта матері і батька, їхнє бажання робити людям добро – виховує і передається дитині. Теплі

стосунки, любов і підтримка у родині – найяскравіший для дитини приклад моральної поведінки [4, с. 203].

"Не будь байдужим до зла. Борись проти зла, обману, несправедливості. Будь непримиримим до того, хто прагне жити за рахунок інших людей, завдає лиха іншим людям, обкрадає суспільство".

У житті кожної людини завжди існують тяжкі хвилини переживань, відчаю, болю. На думку В. Сухомлинського, кожен педагог має створити уявну ситуацію і намагатися її подолати, разом зі своїми вихованцями. Чим переконливіше для дитини передаються конкретній образи та картини, тим помітніші почуття, що їх переживає дитина. Для вихованця зрозумілішою стає абстрактна думка, він більше прагне виявити свою активність [4, с. 247].

Емпатійні емоції допомагають відчутти внутрішній світ інших людей, виявити співчуття і турботу. Василь Олександрович зауважував, що у кожній дитини повинен бути предмет опіки (тварина, квіти, тощо), це допоможе виховати – людяність, гуманність, бажання робити добрі справи.

Майстерність виховання у молодших школярів моральних цінностей, як показує досвід практичної роботи В. Сухомлинського, полягає в тому, "щоб дитину з перших кроків її шкільного життя переконували насамперед власні вчинки, щоб у словах вихователів вона чула відгуки власних думок, переживань – усього, що народилося у процесі активної діяльності. Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття зливаються воедино, проявляючись у високоморальному вчинкові. Ми спонукаємо вихованців до вчинків, які мають яскраво виражений високоморальний характер" [3, с.218].

Важливим у педагогічній системі В. Сухомлинського є виховання у кожній дитини поваги до самої себе. На основі власного досвіду педагог зазначав, що до того часу поки є самоповага, існує школа. Коли зникає повага до самого себе, школа перестає існувати, немає ні особистості, ні колективу, одухотворених благородними цілями, а є тільки випадкове збіговисько. Педагог наголошував: в процесі формування моральності дітей, не існує шаблонів, за якими потрібно виховувати учнів, у цій справі важливо використовувати індивідуальний підхід до кожного вихованця.

Похвала і заохочення учня, або класу мають велику виховну силу. У заохочуваних зростає почуття власної гідності, у них виникає бажання роботи ще краще. Зовсім не припустимо заохочувати ті класи та окремих учнів, які є "кращими серед поганих". В основі заохочення майже завжди лежить безпосереднє звернення до почуття власної гідності. Але, за твердим переконанням Василя Олександровича, це звертання не має перетворюватися у захвалювання, – треба дуже тонко і непомітно пробудити у школярів бажання утверджувати свою гідність. Хвалити, – вважає педагог, – треба тоді, коли учень піднявся над вимогами азбуки моральної поведінки.

Мудрі правила моральної поведінки і вчинків написані В. Сухомлинським просто й переконливо, вони легко запам'ятовуються, спонукають до роздумів, добродійності. Засвоєння такої азбуки моральної поведінки дає дітям можливість олюднювати свої вчинки, опановувати духовними цінностями свого народу, усвідомлювати мету та сенс життя.

Висновок. Моральне виховання дітей молодшого шкільного віку має органічно поєднати відповідні до віку методи, форми і засоби. В. Сухомлинський усім своїм життям доводив, що тільки в органічній єдності можна виховати людину з високими моральними переконаннями. Він прагнув того, щоб ще в молодшому шкільному віці за допомогою слова вчителя, його особистого прикладу в дитячій душі утверджувалися моральні цінності, які виробилися тисячолітньою історією народу.

Розкриваючи суть моральних цінностей на конкретних прикладах, педагог розвивав і збагачував духовне життя дитини.

Література

1. Абеліт В. Сухомлинський і сучасна початкова освіта / В. Абеліт // Сіл. Освіта. – 2008. – 2 лют. – С. 3.
2. Антонєць М. Творча спадщина В.О. Сухомлинського у діалозі із актуальними проблемами сучасної початкової освіти / М. Антонєць // Початкова школа – 2008. – № 4. – С. 5 – 6.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: [в 5-ти т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976 – Т. 1. – 654 с.

4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: [в 5-ти т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976 – Т. 2. – 670 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: [в 5-ти т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976 – Т. 3. – 670 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: [в 5-ти т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977 – Т.4. – С. 7-390.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: [в 5-ти т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977 – Т. 5. – 639 с.

Дубяга С.М.

– кандидат педагогічних наук, старший викладач

Шевченко Ю.М.

– старший викладач

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

УДК: 371

ЕТИМОЛОГІЧНА РОБОТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Стаття дозволяє вирішити деякі актуальні питання сучасної методики навчання молодших школярів в галузі української мови. В ній теоретично обґрунтовуються найбільш ефективні шляхи збагачення словника молодших школярів на основі етимологічної роботи. Подаються прийоми, форми, види завдань, що сприятимуть ефективності навчання і підвищенню рівня комунікативних умінь молодших школярів.

Ключові слова: етимологія, походження слів, етимологічна робота, етимологічний аналіз.

В статье теоретически обосновываются наиболее эффективные пути обогащения словаря младшего школьника на основе этимологической работы.

Ключевые слова: этимология, происхождение слов, этимологическая работа, этимологический анализ.

There is a theoretical basis of the most effective ways of enriching the vocabulary of junior pupil on the base of etymological work in the article.

Key words: etymology, the origin of words, etymological work, etymological analysis.

Серед багатьох актуальних проблем початкової школи нової структури однією з найбільш складних і актуальних є формування інтересу школярів до уроків мови та читання, до слова як мовної одиниці. Відомо, що рідна мова є важливим засобом пізнання дійсності. Людина повинна знати мову: її словник і граматичні правила, а також навчитися вміло використовувати, залежно від мети висловлювання та ситуації мовлення. Рідна мова формує розумові й емоційні якості людини. Отже, вона є засобом не тільки розумового, а й емоційного спілкування. Під великим впливом почутого або прочитаного слова людина виражає позитивні чи негативні емоції. Слово рідної мови акумулює в собі психічний образ, уявлення, що постає в свідомості людини. Кожна людина сприймає образ, переданий словом. Тому дуже важливо пробудити в дитині цінителя образного слова.

Слово було потрібне людині для того, щоб назвати все, що є у світі, і самого себе. Адже, щоб говорити про щось чи навіть думати, треба якось це називати, іменувати. В.Сухомлинський відзначав у своїх роботах велике значення слова: “Кожне слово рідної мови має своє обличчя. Як у квітки, у нього свій неповторний аромат і відтінок барви, а цих відтінків кожна барва має тисячі” [3, 92].

Слово входить до активного словника школяра лиш тоді, коли він добре розуміє його значення, усвідомлює правильність граматичних форм, структуру словосполучень та речень, тобто слово закріплюється у пам’яті учнів лише через активне застосування у мовленні.

Необхідність цілеспрямованого збагачення словника школярів обґрунтовувались педагогами К.Д.Ушинським, С.Ф.Русовою, В.О.Сухомлинським; психологами Л.С.Виготським, О.О.Леонтьєвим, О.І.Синицею; лінгводидактами Т.Ф.Потоцькою, О.С.Ушаковою, Л.О.Варзачкою, О.І.Смовською, О.Я.Савченко, С.І.Дорошенко, Н.Ф.Скрипченко.

Дана проблема не є новою у методичній літературі, але у наш час вона набула особливої актуальності, тому що стала очевидною потреба глибокого і свідомого осмислення великої кількості інформації. Це й зумовило актуальність нашої статті, де ми покажемо найбільш

ефективні шляхи збагачення словника молодших школярів на основі вивчення етимології слова, прийоми, форми, види завдання, що сприятимуть ефективності навчання і підвищенню рівня комунікативних умінь учнів.

Розширювати та збагачувати мовний запас учнів, спонукати їх вживати у мові яскраві влучні вирази народної мудрості, покликані уроки рідної мови, читання, розвитку мовлення, на яких значної уваги приділяємо етимології.

Етимологія – це наука, що встановлює походження слів, зміни в їхньому значенні й звуковому оформленні, зв'язки їх з іншими словами цієї та інших споріднених мов [5, 57].

Відповісти на питання про походження слів в одних випадках можливо без особливих зусиль, а в інших – виникнення слів залишається зовсім незрозумілим. Наука про походження слів насамперед пробуджує творчу думку і фантазію людини, а саме це на сьогодні дуже потрібно школярам. Виходячи з цього, за допомогою етимології розв'язуються такі головні завдання:

- прищепити інтерес до вивчення рідної мови;
- розкрити секрети народження слів;
- ввести дітей у світ науки про мовлення, відчутти його як гармонійну, струнку систему;
- прилучити учнів до мистецтва слова;
- допомогти школярам зрозуміти і відчутти естетичну цінність українського слова.

Не можна також забути про вагомий вплив мови на естетичне виховання, адже мовлення охоплює уявлення цілого народу і окремої людини про світ, відображає його історичне життя. У слові сконцентрувався досвід людства в усьому його багатстві і різноманітності.

Уроки, на яких вивчається етимологія слів, допомагають дітям стати всебічно обізнаними в різноманітних галузях знань людини. Тому метою таких уроків є збагачення словникового запасу учнів, поглиблення відомостей про неологізми, синоніми, антоніми, слова іншомовного походження. Важливо не просто збільшувати словниковий запас учнів, але й розвивати вміння користуватися виражальними можливостями слова для точної передачі думки. Такі уроки вчать дітей вводити слова в словосполучення, речення, а ще краще – в зв'язне висловлювання, в текст, нехай то буде усна чи писемна форма мовлення. Цей предмет розкриває перед школярами багатство, образність слова, показує фразеологічні скарби української мови, її розвиток, збагачення, розквіт; навчає учнів вживати найбільш вдалі слова для вираження думки. Етимологічна робота дає змогу пояснити значення та важливість знання рідної мови, виховує любов та повагу до української мови, до історії її розвитку; залучає учнів до мистецтва слова, допомагає їм пізнати світ та самих себе.

Вивчення етимології слова дає змогу сприймати мову різнобічно – емоційно, пізнавально, інформативно, аналітично. А отже, розповідати про походження слів можна не тільки на уроках української мови, а й на уроках природознавства, математики, образотворчого мистецтва тощо.

Етимологічна робота зі словом надає кожному етапові уроку неповторності, яку містить у собі кожне слово. Невеличкий екскурс в історію слова буде доречним на різних етапах уроку. Наприклад, етимологія слів на етапі мотивації навчальної діяльності дає змогу сфокусувати увагу учнів викликати інтерес до обговорюваної теми, зробити “місточок” для представлення теми уроку. Доречно проводити цю роботу і під час хвилинки каліграфії, і під час словникової роботи, і коли підбиваються підсумки уроку. На етапі закріплення матеріалу можна використовувати інформацію про походження слів для диференційованої роботи з учнями. Наприклад, доки йде робота на закріплення навичок читання, учні з високим рівнем читацьких умінь готують повідомлення про походження того чи іншого слова [4, 12].

Етимологія допомагає учням у формуванні навичок вільного і правильного вживання слів у мовленні, у розвитку мовленнєвого чуття. Підвищилась пізнавальна активність учнів, їхнє мислення стає більш вільним і творчим. Діти зрозуміли, що, вивчаючи життя слова, розкриваючи його секрети, ми розкриваємо для себе й секрети історії, а також людської винахідливості й таланту.

Всі ці відомості про слова можна подавати, використовуючи такі педагогічні технології:

- створення привабливої мети;

– здивування. Завдяки дивовижним історіям про слово не просто привертають увагу учнів, а й підтримують інтерес протягом певного часу;

– відстрочена відгадка. Наприклад, на початку уроку вчитель ознайомлює з незвичайними, цікавими історіями про слово, а саме слово буде розкрито на уроці під час роботи над новим матеріалом або цікавий факт дати наприкінці уроку, щоб із нього почати наступний;

– ігрова навчальна діяльність;

– творчо–пошукова діяльність. Учні самостійно або в групах добирають мовний матеріал.

Кожен учитель творчо добирає методи і прийоми відповідно до загального розвитку дітей.

На уроках опрацювання етимології повинно бути більше волі, фантазії, дослідницької роботи. Тільки за цих умов дитина зрозуміє, що з допомогою рідної мови можна “творити чудеса”.

Велика роль на уроках відводиться вчителю, як “натхненнику” дитячої творчості. Використовуючи словник, вчитель може урізноманітнювати свої уроки, робити їх у вищому ступені цікавими для дітей. Необхідно використовувати методи дослідництва, спільної діяльності, проблемного викладання в продуктивних навчальних ситуаціях і тоді можна запалити вогник допитливості та зацікавленості в очах учнів [4, 14].

Організуючи на уроках етимологічну роботу, слід керуватися такими виховними засадами:

– виховувати сталий інтерес та позитивне ставлення до української мови, бажання оволодіти нею;

– виховувати інтерес до українського фольклору;

– виховувати інтерес до національного природного колориту України, до свого рідного краю, повагу до праці дорослих;

– виховувати та розвивати чуття іншої мови, міжмовне чуття, вчити відчувати подібне й відмінне в споріднених мовах; прищеплювати елементарні навички самокорекції, самоконтролю та взаємоконтролю мовлення в умовах двомовного спілкування.

Подорож у країну Слова на уроках рідної мови, читання чи розвитку мовлення слід розпочинати дуже обережно. Спочатку необхідно виявити рівень мовленнєвої підготовки учнів і на цій основі планувати на кожному уроці роботу над словом і словосполученням, образним висловом, точністю й доречністю їх вживання, розвивати в учнів уміння свідомо підходити до правильного оформлення власної думки, виховувати інтерес та увагу до слова в процесі оволодіння граматичним матеріалом.

У процесі етимологічної роботи діти вчать осмислювати зміст слів, добирати слова, близькі та протилежні за значенням, проводити спостереження за словами, вжитими у прямому та переносному значенні за випадками багатозначності слова, розрізняти слова близькі за значенням, але різні за значенням у російській та українській мовах [1].

У системі лексичних вправ найважливіше місце належить словниково–стилістичним. Це, зокрема, завдання на уточнення значення та походження слів шляхом встановлення зв'язку з відповідними поняттями.

Розуміння значення слів та їх правильне вживання є дуже важливим для маленьких учнів, бо виховує мовне чуття, смак до художнього слова.

Ефективним прийомом розкриття походження і значення слова на уроках є використання “Тлумачного словника”. Перед усім необхідно навчити дітей користуватися словником, переглянути принципи, на основі яких будується пояснення та походження слова. Після того, як учні навчаються знаходити пояснення слів за допомогою вчителя, необхідно частіше звертати їх увагу на словник, проводити пошук необхідних відомостей самостійно. До уроків слід мати у класі всі види словників, щоб до кінця 4 класу учні навчилися ними користуватися [4].

Але крім цього засобу семантизації (тлумачення) слів на уроках використовуємо такі види робіт:

1) активізація і збагачення словникового запасу за допомогою наочності. Ця робота впливає на сприймання образу слова разом з його предметним значенням;

2) добір іменників на певну тему. Наприклад, учням пропонується назвати іменники на тему “Школа”, “Будівництво”. Такі вправи спочатку виконуються усно, а потім письмово.

Виконання таких вправ збагачує лексичний запас дітей. Розширює їхні знання, окрім того, слова, пояснені вчителем, дають змогу провести коротку виховну бесіду;

3) пояснення значення багатозначних слів.

В цьому випадку слід з'ясувати лексичне значення в певному контексті.

Наприклад:

– Чим розрізняються слова *межа* і *середина*? Розкрийте їх лексичне значення за текстом.

– Назва якого гриба погрожує мухам? Відшукайте етимологію слова у його будові. (Назва цього дуже привабливого гриба (немов маркіз – в жабо і капелюшкові! А капелюшок – диво у червоних цяточках!) і занадто небезпечного для здоров'я – *мухомор*).

4) добір синонімів. Слова–синоніми збагачують словниковий запас учнів, допомагають уникати одного й того ж слова в реченні. Діти вчать добирати з синонімічного ряду найбільш доречно, точне слово, що найкраще підходить до контексту;

5) добір антонімів. Діти добирають до поданих слів протилежні за значенням, або з поданих вибирати слова з протилежним значенням [1].

Отже, основою словникової роботи на уроках є тлумачення лексичного значення слова. Такі вправи активізують діяльність учнів, збагачують їхній лексичний запас, виховують увагу до слова, його значення і вживання, розвивають логічне мислення та мовлення учнів.

Організуючи систематичну, цілеспрямовану етимологічну роботу на уроках над поповненням і активізацією словникового запасу учнів, необхідно будувати урок так, щоб робота над словом органічно зливалася з роботою над словосполученням, реченням, текстом, а не була чимось штучним, окремим, нав'язаним дітям. Плануючи урок, визначаючи його мету, рекомендується зазначати, з якими новими словами учні ознайомляться на уроці, як буде побудовано процес їхнього засвоєння і активізації. Лише за таких умов ця робота матиме неабиякий ефект.

Саме етимологічна робота підвищувала активність молодшого школяра в навчальній діяльності, сприяла розвитку розумової активності, потреби в новій інформації, в самостійному задоволенні цієї потреби. Робота над походженням слова забезпечувала правильне співвідношення елементів відомого і невідомого в змісті навчального матеріалу і його емоційність. В учнів сформувалася інтерес до слова як мовної одиниці, до мови як навчального предмету.

Починаючи знайомити дітей з етимологією слів на уроках рідної мови, пропонуємо провести бесіду, а розпочати її можна віршем С.Тельнюка:

В нас мудрість вічна і любов жива,

А хтось же вас народжував, слова.

Хтось ці суцвіття звуків винаходив,

Що стали потім мовами народів.

– Ви ніколи не думали над цим, вимовляючи слова і вкладаючи в них найрізноманітніші почуття – від звичайного повідомлення про щось і до благання чи захоплення?

– Визначити, що затаїло в собі слово, дуже важко, адже деякі слова нашої мови такі давні, що й уявити собі неможливо час їх народження. Так мовознавець А.Коваль стверджує, що слово *хліб* дійшло до нас із такої давньої “і ще більше таємничої мови, сліди якої, може, й вичерпуються цим словом!” Уявляєте?

– Тож, чи замислювалися ви над тим, що кожне слово – своєрідний дарунок минулих віків нам з вами, який має первісний смисл, припорошений сивим пилом незлічених віків?

– Заглянемо й ми на наших уроках у таємницю народження слів.

Загальновідомо, що вдосконалити учнівський словник кількісно та якісно допомагають такі види роботи, що передбачають тлумачення лексичного значення слова, розкриття його найтонших відтінків, засвоєння особливостей вживання лексичної одиниці у мовленні. Такій роботі на уроках сприяють завдання, які потребують використання тлумачного словника.

На першому уроці, коли розпочинаємо етимологічну роботу над словом, знайомимо із літературою, якою можна користуватися для з'ясування етимології слів. Пояснюємо дітям, що таке етимологія, чому саме так називається словник (етимологічний словник учня початкових класів).

Робота з тлумачним словником сприяє чіткому усвідомленню лексичного значення слова, інтенсивнішому оволодінню українською мовою. Але перед тим, як знаходити тлумачення слів за словником на уроках, ми повинні навчити дітей ним користуватися. Спочатку пропонуємо їм відгадати загадку:

Буває, що слово
відоме давно,
а знає не кожен,
що значить воно.

І тут у пригоді
стає визначник
скарбів наших мовних –

тлумачний словник. Д. Білоус.

Незчисленна ми родина,
в нас на всіх – одна хатина,
Але в ній і мир, і лад,
І сусід сусіду рад.

Ну, а хто із нас що значить –

Кожен сам вам розтлумачить. (*Тлумачний словник*)

Дітям треба пояснити, що за допомогою тлумачного словника ми дізнаємося про значення невідомих нам слів. На першому уроці вчитель повинен познайомити учнів із певними правилами роботи з таким словником. Звичайно, у словнику вміщені не всі слова, розуміння значення яких викликає труднощі. В доборі слів треба орієнтуватися переважно на ті слова, які зустрічаються у підручниках і посібниках з мови й читання, а також у казках, віршах, оповіданнях, які дитина має читати в позаурочний час. Словник допомагає опанувати лексичне (словникове) багатство української мови.

Етимологічну роботу можна проводити на будь-якому етапі уроку: на етапі мотивації навчальної діяльності учнів, під час словникових диктантів, на каліграфічній хвилині, етапі актуалізації знань, етапі засвоєння та закріплення знань учнів.

Відомо, що на каліграфічній хвилині учні мають з'ясувати основні елементи та поєднання букви, ввести її в слово, а слово в речення. Досвідчені вчителі намагаються доцільно використовувати час, який витрачається на каліграфічну хвилину, тому буква ними вводиться не в будь-яке слово, а в те, що містить орфограму, яка вивчалася на попередньому уроці чи уроках. Таким чином, каліграфічна хвилинка стає також і етапом актуалізації знань учнів.

У нашій практиці ми поглибили лексичну роботу на цьому етапі уроку. Ввівши букву в слово і з'ясувавши його лексичне значення, ми розглядали етимологію слова як важливий засіб формування інтересу до мови. Етимологічна робота зі словом надавала кожній каліграфічній хвилині тієї чарівливої неповторності, яку містить у собі кожне написане слово, що складається із звуків, зображених на письмі буквами (графемами), а кожна із них – з елементів. Таким чином, лексична і етимологічна робота сприяла формуванню графічних навичок молодшого школяра. З цією метою нами було розроблено запитання з етимологічною основою. Подаємо деякі зразки цих запитань і відповіді на них. Учитель може їх використати на свій розсуд.

1. Тема каліграфічної хвилини: літера *Ф ф*.

Якщо заглянути в італійську мову, там можна знайти слово *фофа*, яке означає тепла сорочка. Як ви думаєте, яке слово, запозичене з італійської, має це значення в нашій мові?

(*Фуфайка!* Це, й справді, тепла сорочка – таке первісне значення цього слова, запозиченого з італійської мови).

Запишемо його, назвавши поєднання літери *ф* з іншими.

2. Чому *квартирку* назвали *квартирою*? (Літера *К, к*). (Погляньте на вікно! Який його розмір і який розмір квартирки? Майже четверта частина! А в латинській мові квартиру – четвертий. Так, справді, думаємо, що слово через польську мову прийшло до нас із латинської зі значенням *четверта частина помешкання, квартал*. Тепер зрозуміло, чому помешкання, де ми живемо зі своєю родиною, називають квартирою. Це четверта частина, а ось чого? Поміркуйте. Мабуть, будинку. А квартал? Теж четверта частина. Чого? Року. Тому він родич нашої квартири і квартирки. Квартал – це і частина міста, обмежена кількома вулицями, що перехрещуються).

Напишіть слова-родичі: *квартира, квартал, кватирка*. Складіть з ними речення [2].

Етимологічний аналіз слів можна використовувати під час словникових диктантів, наприклад:

1. Який гриб родич масла?

(*Маслюк!* Гриб названо так тому, що його шапинка вкрита слизовою маслянистою шкіркою. Тож, він маслюк від назви масло. Німці його називають *Butterpilz* (бутерпільц) – масляний гриб).

2. Яка тваринка позичила собі чоловіче ім'я Мартин?

(*Чули прислів'я: Їж, Мартине, мати ще підкине; Про мене, Мартин, хоч головою обтин?* Виходить, було популярним це ім'я? Так. А в німецькій мові є теж слово *Martin* (Мартін), але ним німці називають тваринку. Здогадалися, яку? Мартишку!

Мартишка – невелика мавпа з породи макак. Слово це прийшло до нас з німецької мови. Назвали мартишку, очевидно, від поширеної клички цих мавп у німецькій мові: *Martin* (Мартін) – *мартишка*).

Знайдіть у тексті власні назви і співзвучні з ними загальні. Поясніть їх правопис.

Ознайомлення дітей з етимологією слів сприяє не тільки розвитку уваги до мови, але й орфографічній пильності.

Матеріал із збагачення словникового запасу учнів слід використовувати в класних куточках під рубриками “У світі слів”, “Придивляйся до слів”, “Вимовляй правильно”. Куточок може включати цікаві мовні завдання: ігри, жарти, загадки, прислів'я, приказки, лічилки, вірші, ребуси, кросворди, у змісті яких буде функціювати слово, яке вивчається. На уроках діти будуть вчитися користуватися різноманітними словниками.

Матеріал допоможе спланувати роботу із словами, правопис яких треба запам'ятати, щоб у молодших школярів сформувалися навички написання слів із словника, збагатився словниковий запас, виник інтерес до оволодіння багатствами рідної мови.

Отже, систематично звертаючись до структурно-семантичних зв'язків слів, можна виробити в молодших школярів звичку помічати невідомі слова, замислюватися над їх лексичним значенням. Це дає змогу виробити у дітей психологічну готовність до самостійного тлумачення лексем з похідною основою і вмінням міркувати, розвинути лінгвістичне чуття й мовну здогадку.

Література

1. Дубіна О. Етимологія у мовленнєвій діяльності як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів // Початкова школа. – 2005. – № 10. – С. 12–15.
2. Мовчун А. Каліграфія та етимологія? Так, цікаво і потрібно! // Початкова школа. – № 1. – 2002. – С. 16–19.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т.1. – С.92.
4. Тупчанська Г.В., Голуб М.М. Зазирни у слово. Етимологічний словник учня. – Тернопіль: “Навчальна книга – Богдан”, 2000. – 96 с.
5. Ющук І.П. Вступ до мовознавства: Навч. посібник. – К.: Рута, 2000, С. 64.

Зимільдінова А.С.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Філь Г.О.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Кутняк І.М.

– кандидат філософських наук, доцент

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

УДК: 373.3.046.12.8

ІНТЕГРОВАНЕ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ЗА ГАЛУЗЯМИ ЗНАТЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ВІДКРИТТЯ

У статті акцентовано увагу на проблемі інтегрованого вивчення предметів гуманітарного циклу за галузями знань у початковій школі; обґрунтовано переваги інтегрованих уроків над традиційними; представлено модель інтегрованого вивчення предметів гуманітарного циклу за галузями знань у початковій ланці освіти.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований урок, інноваційна технологія, педагогічна технологія, модель, гуманітарний цикл, ефективність, зміст освіти.

Стаття посвячена проблемі інтегрованого изучення предметів гуманітарного циклу в початковій школі; пропонується модель інтегрованого изучення предметів гуманітарного циклу.

Ключевые слова: интеграция, интегрированный урок, инновационная технология, педагогическая технология, модель, гуманитарный цикл, эффективность, содержание образования.

This article deals with advantages of the integrative lessons over the traditional ones. The model of subjects of humanistic cycle in the primary school is present.

Key words: integration, integrative lesson, innovative technology, pedagogical technology, the model, humanistic cycle, the effectiveness, the content of education.

Постановка проблеми. Дисциплінарна організація знань, що відповідала певному історичному етапові, нині поступається місцем новій – проблемній організації. Одним із перспективних напрямків удосконалення змісту освіти взагалі та початкового навчання зокрема є інтегроване вивчення предметів за галузями знань [9,87].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденція уваги до проблеми інтеграції як інноваційної педагогічної технології, започаткованої К.Ушинським та В.Сухомлинським, значно розширилася й поглибилася в дослідженнях українських учених О.Савченко, Н.Світловської, І.Беха, М.Вашуленка, Л.Варзацької, І.Волкової, М.Іванчук та ін. У їхніх роботах схарактеризовано основні теоретичні положення цієї проблеми, однак принцип інтеграції ще недостатньо відображений у чинних програмах, підручниках та навчальних посібниках, зокрема відсутні методичні рекомендації щодо впровадження інтегрованого вивчення предметів гуманітарного циклу.

Мета дослідження – довести ефективність інтегрованого вивчення предметів за галузями знань у початковій ланці освіти; представити модель навчального посібника “Рідне слово в рідній школі. Інтегроване вивчення читання та української мови для другого класу”.

Виклад основного матеріалу. Важливим напрямком оновлення навчально-виховного процесу у початковій школі є інтегроване вивчення предметів за галузями знань. Такий розвиток науки передбачав ще В.Вернадський: “Справа в тому, – зазначав він, – що ріст наукового знання ХХ століття швидко стирає межі між окремими науками. Воно дедалі більше спеціалізується не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з іншого – охоплювати його з усіх точок зору” [3,54].

Питання інтегрованого вивчення навчальних дисциплін знаходило своє висвітлення в працях К.Ушинського та В.Сухомлинського. Так, наприклад, К.Ушинський вважав, що розвивати мову окремо від думки неможливо, що мова не є щось відокремлене від мислення, а, навпаки, є його творіння, розвивати ж слово перед думкою навіть шкідливо, бо читання і запис слів, не підкріплені конкретними уявленнями і образами, веде до формалізму.

Більш вдалою була інтеграція за різними видами діяльності, яку запровадив В.Сухомлинський у шістдесятих роках, проводячи уроки мислення в природі. Вони включали синтез знань з рідної мови, розвитку мовлення, читання і природознавства. Він рекомендував цілісне сприйняття навколишнього світу через сприйняття, уяву, розвиток мислення і мовлення, вважаючи, що мислення серед природи сприяє кращому засвоєнню рідного слова в усіх його барвах, виражальних засобах, що збагачує пам’ять дитини, сприяє її успішному розумовому розвитку.

Сьогодні цю проблему різноаспектно досліджують психологи, педагоги, учителі-практики. Серед них М.Іванчук [4]; О.Рудницька [7]; А.Каніщенко [11].

У методичній літературі існує ряд дефініцій поняття “інтеграція”. Згідно з однією з них, інтеграція – це “взаємне узгодження завдань окремих програм, щоб усунути дублювання, з одного боку, та створити умови для поглибленого засвоєння навчального матеріалу – з другого боку. Інтегрування завдань з різних предметів на змістовому, мотиваційному та процесуальному рівнях позитивно перебудовує весь навчальний процес, сприяє поєднанню в одному шкільному предметі узагальнених знань і вмінь, які раніше формувалися розрізнено – у двох або кількох предметах” [2,14].

І.Бех стверджує, що сьогодні інтеграція – важлива умова сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. Інтеграція розглядається як вимога об’єднання у ціле будь-яких частин

чи елементів й вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можна створювати в учнів цілісну картину світу [1,5].

О.Савченко зазначає, що в дидактиці з'являються інтегровані уроки, які об'єднують матеріал з кількох предметів, що мають спільну тематику. Такий підхід спрямований на організацію різнобічного пізнання предметів, явищ, понять, які мають цілісний характер. Вони передбачають об'єднання на основі навчального матеріалу з декількох дисциплін [8,292].

Для здійснення інтеграції в навчанні, на думку Н.Світловської, потрібно створити передумови для розгляду учнями певного об'єкту, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання [10,59].

Сучасний етап розробки проблеми засвідчується різними способами інтеграції. Це перш за все об'єднання кількох навчальних дисциплін в єдиний предмет. Тут цікавими є результати вивчення світового педагогічного досвіду. Характерною рисою початкової школи більшості зарубіжних країн стало навчання за інтегрованими курсами. Так, наприклад, читання, письмо, усне мовлення об'єднані в "мистецтво мовлення", відомості з історії, географії – у суспільствознавство і т.д. Таким чином, ідея інтеграції знань є надзвичайно популярною у світі. Її освоєння дає можливість формувати в учнів нові знання, що характеризується вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування у нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості і системності.

Отже, інтеграція передбачає системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках, ліквідує незнання тих прогалів, які мали місце при диференційованих знаннях з основ наук в початковій школі, орієнтує на формування в учнів якісно нових уявлень на стику традиційних знань з окремих предметів, викликає зацікавленість, сприяє розвитку здібностей учня, вдосконаленню їхньої мовленнєвої культури, формуванню цілісного, достоту наукового знання про людину й про світ, у якому вона живе; стимулює інтелектуальну активність у період становлення особистості.

Аналіз науково-методичних досліджень з окресленої проблеми свідчить, що інтеграція в дидактиці розглядається в двох аспектах:

- 1) як мета навчання, що передбачає створення цілісної уяви про навколишній світ як єдине ціле, у якому всі елементи взаємозв'язані;
- 2) як засіб навчання, що орієнтований на зближення предметних знань, встановлення між ними взаємозв'язків.

Основними дидактичними принципами, які забезпечать інтеграцію завдань з мови й читання, за М.Вашуленком, є такі:

- 1) постійний взаємозв'язок теоретичних відомостей (знань) з їх застосуванням; мовні знання в системі опанування мови є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження й удосконалення думки;
- 2) активний характер навчання: опанування мови має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письмо;
- 3) мовні знання, мовленнєві уміння й навички, у тому числі й з читання, переказ прочитаного, слід розглядати як умову й компонент розвивального навчання [2,15].

Навчальний матеріал зінтегрованого змісту характеризується значним освітнім, розвивальним і виховним потенціалом, який здійснюється не стихійно, а за певних дидактичних умов:

- правильне визначення міжпредметних багатоаспектних об'єктів для вивчення (орієнтиром можуть бути вміщені в програмі вказівки щодо реалізації міжпредметних зв'язків);
- узгодження дій учителів і учнів у процесі уроку; активізація пізнавальної діяльності цих дій на всіх його етапах, урізноманітнення форм навчальної діяльності, забезпечення наступності і перспективності між ними;
- постійний зворотний зв'язок і використання його даних для операційного регулювання педагогічного процесу.

Отож значна увага відводиться інтегрованому вивченню предметів за галузями знань у початковій школі, оскільки, як зазначає М.Вашуленко, для цього існують об'єктивні причини й передумови, зокрема:

- необхідність усунути перевантаження дітей;

- скоротити кількість навчальних годин протягом тижня і вилучені години віддати для предметів розвивально-виховного циклу;
- інтегрований курс у початкових класах може без додаткових витрат вести сам учитель початкових класів, оскільки йому доводиться навчати школярів цих предметів у традиційній ізоляції (на відміну від старших класів, де інтеграція курсів вимагає переучування вчителя, наповнення його знаннями з іншого предмета, що інтегрують з тим, який він викладає) [2, 15–16].

Зазначена проблема охоплює широке коло питань. Ми зупинимося на інтегрованому вивченні предметів за галузями знань (українська мова й читання), тому що здійснювати реформу освіти неможливо без кардинальних змін у ставленні до мови, як форми людської свідомості, як способу відображення себе й світу. Загальновідомо, що із системи наук, які відтворювали цілісну картину світу (філософія, піїтика, риторика, граматики), для сучасних дітей залишилась лише граматики, яка на відміну від традиційної (описової) має функціональний характер. Сучасна школа повинна вчити дітей мистецтву спілкування, формувати в них уміння й навички користування певними комунікативними моделями відповідно до мети та ситуацій спілкування. Саме цьому і сприятиме інтегроване вивчення предметів за галузями знань.

Як ми вже зазначали, важливим напрямком здійснення інтеграції в початковій школі є об'єднання двох важливих предметів – читання й рідної мови в один інтегрований – рідне слово. На нашу думку, створення такої дисципліни дасть можливість синтезувати зміст чинної програми з читання та рідної мови для другого класу. Для цього необхідно знайти точки дотику для об'єднання за тематичним принципом та видами мовленнєвої діяльності, визначити теми для читання, дібрати тексти різних видів, типів, стилів та художніх жанрів з дитячої художньої літератури, які ілюструють різні мовні явища та факти. Потрібно розробити методичний апарат до роботи над літературознавчим аналізом текстів та для формування в учнів умінь і навичок повноцінних якостей читання. Окрім того, варто дібрати невеликі за обсягом тексти для ілюстрації мовного матеріалу, розробити завдання до них з урахуванням принципів систематизації й доступності для учнів другого класу. На основі цього створити модель навчального посібника інтегрованого вивчення предметів за галузями знань [5; 6].

У посібнику “Рідне слово в рідній школі. Інтегроване вивчення читання та української мови в 2 класі” продемонстровано новий підхід до вивчення рідної мови через синтез знань та за видами мовленнєвої діяльності молодших школярів – аудіювання, говоріння, читання і письмо. В основу синтезу знань учнів початкових класів покладено цілісний характер творів для читання з урахуванням мовних понять і явищ. У ньому змодельовано інтегровані уроки читання й рідної мови для другокласників. Під час читання формуватимуться читацькі вміння й навички, уміння молодших школярів орієнтуватися в змісті й структурі прочитаного та в мовному оформленні. Для вивчення рідної мови пропонуються завдання на сприйняття, відтворення і творчість. На інтегрованих уроках здійснюється трансформація знань основ наук з однієї галузі до іншої [5; 6]. Такі уроки допоможуть учителям розвивати інтерес і потребу в учнів молодшого шкільного віку системного підходу до тексту, застосовувати по-новому отриману інформацію, усвідомлювати її значущість, що сприятиме поглибленню в другокласників знань з рідної мови й читання.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Інтегроване вивчення предметів гуманітарного циклу за галузями знань уможливило систематичну роботу над текстами різних жанрів – художніх, науково-популярних, публіцистичних, які інформативно збагачують другокласників та слугують основою для різнобічного аналізу й узагальнення фонетичних, лексичних і граматичних явищ в їх органічних взаємозв'язках. При цьому здійснюється формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів. Такий підхід сприяє розширенню рамок аналізу навчальних текстів, значною мірою полегшує діяльність учнів при доборі виразних лексичних засобів для вираження думки та побудови зв'язних текстів-описів, розповідей, міркувань. На інтегрованих уроках встановлюються міжпредметні зв'язки між формальними образами слів і їх лексичним значенням, виявляється співвідношення між словами та предметами, явищами навколишньої дійсності, що сприяє забезпеченню засвоєння нових лексем з опорою на власний мовленнєвий досвід.

Інтегровані уроки мають потенційні можливості інтелектуального розвитку молодших школярів, дають можливість продуктивно використовувати навчальний час, заглиблюватись

у сутність виучуваного матеріалу, висвітлювати його з усіх сторін, усвідомлювати його прикладне значення.

У процесі дослідження окресленої проблеми визначено ряд питань, що потребують подальшого вивчення: слід закласти моделі посібників, підручників інтегрованого змісту з основ наук, що відповідатимуть віковому цензу дітей (шести–дев'ятирічного віку).

Література

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С.5–6.
2. Вашуленко М.С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С.13–16.
3. Вернадский В.И. Размышление натуралиста. – М., 1975. – Кн. 2. – С.54.
4. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання // Початкова школа. – 2004. – № 5. – С.10–12.
5. Луцик Д.В., Зимульдінова А.С., Філь Г.О., Химин О.Ф. Рідне слово в рідній школі. Інтегроване вивчення читання та української мови в 2 класі. – Ч. I. – Дрогобич, 2003. – 187 с.
6. Луцик Д.В., Зимульдінова А.С., Філь Г.О., Химин О.Ф. Рідне слово в рідній школі. Інтегроване вивчення читання та української мови в 2 класі. – Ч. II. – Дрогобич, 2004. – 311 с.
7. Рудницька О. Інтегрований підхід до формування в учнів цілісної художньої картини світу // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С.28–29.
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
9. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: “Магістр – S”, 1997. – 256 с.
10. Светловская Н.М. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С.58–59.
11. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс / За ред. А.П.Каніщенко, Г.О.Ткачук. – К.: Промінь, 2003. – 232 с.

Коваленко О.А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

УДК 373.31

ДЕТЕРМІНАНТИ ЗДІБНОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано співвідношення спадкових і середовищних впливів як факторів розвитку здібностей молодших школярів. Охарактеризовано три основні підходи дослідників до вивчення співвідношення цих впливів: генетичний, генотип–середовищний та середовищний. Висвітлено п'ять основних освітніх концепцій, концептуальними основами яких є вищезазначені підходи. Доведено, що найбільш поширеною освітньою моделлю є профільно–рівнева.

Ключові слова: спадкові і середовищні впливи, здібності молодших школярів, освітня концепція, фактор розвитку.

В статье проанализировано соотношение наследственных и средовых влияний как факторов развития способностей младших школьников. Охарактеризованы три основных подхода исследователей к изучению соотношения этих влияний. Освещены пять основных образовательных концепций, концептуальными основами которых являются вышеупомянутые подходы.

Ключевые слова: наследственные и средовые влияния, способности младших школьников, образовательная концепция, фактор развития.

The correlation of hereditary and environmental influences as the factors of development of primary school pupils' abilities are analysed in the article. The main three approaches to the investigation of the correlation of these influences are characterized. The five main educational conceptions based on the above approaches are highlighted.

Key words: hereditary and environmental influences, primary school pupils' abilities, educational conception, development factor.

Питання про детермінанти здібностей обдарованих дітей, зокрема молодших школярів, завжди цікавило педагогів і психологів і залишається предметом дискусій у сучасній психолого–педагогічній науці.

Метою статті є аналіз співвідношення спадкових і середовищних впливів як факторів розвитку здібностей молодших школярів.

Залежно від вихідних позицій дослідників можна виділити три основних підходи: генетичний – основна роль у детермінації здібностей відводиться спадковості; середовищний – визначальним фактором розвитку здібностей вважаються зовнішні умови; генотип–середовищний – вага факторів середовища вважається пропорційною вазі спадкових факторів. Прихильники генетичного підходу (С.Берт, Ф.Гальтон, Дж.Горн, М.Мерфі, Л.Терстоун) посилаються на численні історичні приклади (сім'я математиків Бернуллі, композиторів Баха та ін.), які переконливо свідчать про переважну роль спадковості у детермінації здібностей. Доказом спадковості здібностей вважають і ранній прояв у дитини (у Моцарта музичні здібності виявились у 3 роки, у Гайдна – у 4 роки, у Гаусса математичні здібності – у 4 роки, у Рафаеля художні здібності – у 8 років). Наукові опоненти прихильників генетичного підходу – В.Дружинін, К.Крутецький заперечують таку прямолінійну інтерпретацію історичних прикладів. Обґрунтовуючи свою позицію, вони наголошують на можливості пояснення наведених фактів, по–перше, існуванням у згаданих сім'ях творчого середовища (середовищний підхід), по–друге, вдалим створенням творчого середовища відповідно до генотипу дитини (генотип–середовищний підхід). Як свідчать дослідження В.Крутецького, генетична концепція розвитку здібностей є актуальною й за наших часів. На підтвердження своїх висновків учений посилається на книгу Ф.Баумгартена «Die Begabung und ihre Probleme» (1963 р.), який стверджував, що здібності визначаються природженими факторами й являють собою потенційно–творчу схильність до психологічних і психомоторних проявів у різноманітних галузях [6, с. 11].

Прихильники середовищного підходу (О.Леонтьєв, О.Овчинникова, Ю.Гіппенрейтер та ін.) при обґрунтуванні своєї наукової позиції посилаються на результати психологічних досліджень при вивченні звуковисотного слуху, який є основою музичного слуху. Зокрема Ю.Гіппенрейтер та О.Овчинникова, досліджуючи рівень розвитку цієї перцептивної здібності у дорослих росіян, виявила її досить сильну недорозвиненість приблизно у третини учасників експерименту. Експериментальне дослідження у групі в'єтнамців дало суттєво інші результати – 100% музичність. Результати експерименту пояснюються особливостями російської та в'єтнамської мов: перша належить до «тембрових», друга – до «тональних». У в'єтнамській мові висота звуку має суттєве значення для її розуміння, у російській – ні. Унаслідок цього усі в'єтнамці, опановуючи у дитинстві рідну мову, одночасно розвивають свій музичний слух. На думку прихильників середовищного підходу, результати цього експерименту яскраво свідчать про визначальну роль умов середовища, зокрема вправ, у розвитку навіть такої «класичної» здібності, якою завжди вважався музичний слух [2, с. 250 – 251].

Генотип–середовищний підхід до визначення детермінант здібностей представлено у працях переважної більшості сучасних учених, що працюють в галузі педагогіки та психології здібностей (В.Дружинін, К.Крутецький та ін.). У детермінації розвитку здібностей на частку середовища припадає 30–35 % загальної фенотипічної дисперсії, а на частку взаємодії середовища та генотипу – приблизно 20% [4, с.102; 6].

Основні положення описаних підходів виявляються тими концептуальними основами, на яких ґрунтуються сучасні світові освітні системи, створюючи педагогічно доцільне середовище для формування здібностей у школярів. У залежності від психологічної парадигми, на якій будується це середовище, у світовій освітній практиці виділяють п'ять основних освітніх моделей: відбірково–поточну, постановочну, модель «змішаних здібностей» без внутрішньої диференціації, модель «змішаних здібностей» із внутрішньою диференціацією, модель профільно–рівневої диференціації [5].

Відбірково–поточна модель досить поширена у країнах далекого зарубіжжя. Ґрунтуючись на генетичній парадигмі здібностей, ця модель має психологічною основою такі твердження: здібності є природженими і можуть бути цілком точно продіагновані у дітей, починаючи з 11–12–річного віку; здібності носять загальний характер, тобто учень може досягти однакових результатів у різноманітних галузях – математиці, мові, мистецтві.

Характерними рисами відбірково–поточної моделі, в яких виявляється генетична парадигма здібностей, є:

- формування навчальних груп за результатами тестування, головною метою якого є ретельний відбір і розподіл учнів на потоки у відповідності до їх інтелектуальних здібностей;

- зосередження найкращих, найбільш кваліфікованих учителів у потоках із найвищим інтелектуальним потенціалом;
- використання тестів і перевірок для оцінки когнітивних досягнень, з метою сприяння адекватному відбору учнів у потоки та прийняттю рішень про їх переведення до наступного класу;
- фіксування норм і вимог до результатів навчання; якщо учень не виконує ці норми, він може пройти повторне навчання на цьому ж потоці (тобто залишитися на другий рік); якщо учень знову покаже негативні результати, його переведуть до більш низького потоку;
- практична неможливість переходу учня до більш високого потоку; перехід здійснюється лише наприкінці навчального року, переважно з більш сильного потоку до слабшого;
- уніфіковані шляхи навчання (мінімальна індивідуалізація) [7].

Отже, відбірково–поточна модель – це жорстка система комплектування груп, по–друге, високі норми обов'язково досягнення певних результатів, переведення учнів, не здатних досягти цих норм, на нижчі потоки, норми яких відповідають здібностям таких учнів.

Постановча модель значно поширена у світі. Її психологічною основою є генетична парадигма здібностей, одним з основних положень якої розглядається теза про неоднаковість когнітивних здібностей до різних предметів (наприклад, до мови та математики). Як наслідок постановча модель навчання передбачає об'єднання учнів у групи «змішаних здібностей», створювані випадково або з дотриманням певного пропорційного розподілу за соціальним станом або за інтелектуальними здібностями. У цих групах вивчаються суспільні науки, рідна мова, деякі точні науки, проводяться уроки фізкультури, відбуваються консультації та навчально–репетиційні сесії, практикується тренінг «Як треба навчатись?» У групи «рівних здібностей», де вивчаються математика й іноземні мови, учнів об'єднують за результатами тестів. Як правило, існує три рівні вивчення предмета. У залежності від досягнутих успіхів і бажання учня можливою є ротація (перехід з одного рівня на інший), що здійснюється у фіксований час двічі або тричі на навчальний рік. Отже, при постановчій моделі навчання учень певну кількість годин на тиждень навчається у перманентній «змішаній групі» (група залишається цілісною протягом усього навчання) та певну кількість годин у групі «рівних здібностей» (склад цієї групи протягом року може змінюватися).

Моделі «змішаних здібностей» засновані на середовищній парадигмі здібностей, основне концептуальне положення якої полягає у наявності в соціальній детермінованості здібностей. Як наслідок при реалізації цієї моделі створюються класи «змішаних здібностей», з вивченням усіх предметів. У моделі «змішаних здібностей» із внутрішньою диференціацією навчальний матеріал предмета розподіляється на декілька періодів вивчення (наприклад, п'ятитижневих). За цей час учні опрацьовують базовий компонент навчального курсу. Із застосуванням діагностичних тестів з'ясовується, наскільки успішно учні засвоїли базовий навчальний матеріал. Учням, які засвоїли його успішно, пропонується для вивчення додатковий, «збагачений» (але певним чином дозований) матеріал. Невстигаючі учні повторно опрацьовують базовий навчальний матеріал. Після незначної за тривалістю роботи, спрямованої на закріплення навчального матеріалу на двох рівнях (корекційному та додатковому), всі учні починають колективно працювати над базовим матеріалом наступного розділу навчального курсу. У цій моделі темп навчання менш фіксований, ніж у попередніх. При необхідності вчитель може витратити більше часу, ніж заплановано, на засвоєння базової одиниці та на роботу у «корекційних» і «додаткових» групах. За цією моделлю працювали загальноосвітні середні школи в Демократичній Німеччині [5].

У моделі «змішаних здібностей» без внутрішньої диференціації немає етапу корекційної (або додаткової) роботи. Після вивчення базової одиниці та контролю за її засвоєнням відразу ж починається вивчення іншої базової одиниці за повністю фіксованими нормами та часом. Навчально–виховний процес в загальноосвітніх середніх школах України та країн близького зарубіжжя будувався за цією моделлю. Основною причиною була радянська педагогічна «міфологія здібностей», яка у своєму класичному розумінні спиралася на твердження: «Немає нездібних учнів, є нездібні вчителі». Цей міф має і більш жорсткі варіанти: «Усі діти обдаровані» (і при цьому припускається, що майже в усіх галузях). Так, у книзі А.Веденова «Воспитание воли у ребенка в семье», яка увійшла до

«Педагогічної бібліотеки вчителя», зокрема, зазначалося, що будь-які судження про погані та гарні здібності учнів середньої школи мають бути припинені як шкідливі, антинаукові, які деморалізують і школярів, і вчителів, і батьків [1, с. 126].

Аналізуючи причини виникнення радянської педагогічної «міфології здібностей», В.Чудновський і В.Юркевич зазначають, що міф про поголовно здібних дітей – не вчительський, а, швидше, адміністративний, що залишився нашій офіційній педагогіці ще від 20–х – 30–х років після відомої постанови про педологічні збочення [9, с. 34].

Отже, в Україні та в країнах близького зарубіжжя за радянських часів склався стійкий стереотип проблеми ігнорування здібних дітей, що було пов'язано з радянською «міфологією здібностей». І тільки у 90–ті роки ХХ ст. в Україні було зроблено перші кроки для її розв'язання як на державному, так і на практичному рівнях. Йдеться йде про заміну офіційної освітньої парадигми середовищної детермінації розвитку здібностей на генотип–середовищну та про створення мережі навчально–виховних закладів нового типу.

Модель профільно–рівневої диференціації. Її психологічною основою є генотип–середовищна парадигма здібностей.

Диференціація У перекладі з латинської «диференціація» означає розподіл, розшарування цілого на частини, на форми, на складові. Під *диференційованим навчанням* більшість науковців (М.Акімова, Г.Селевко, та ін.) розуміють навчання, за умов якого вчитель працює з групою учнів, утвореною з урахуванням певних загальних якостей, важливих для навчального процесу (гомогенна група), під *диференціацією навчання (диференційованим підходом у навчанні)* – створення різноманітних умов навчання для різних шкіл, класів, груп із метою урахування особливостей контингенту, під *принципом диференціації навчання* – положення, згідно з яким педагогічний процес будується як диференційований [8, с. 78–79].

За характерними індивідуально–психологічними особливостями дітей як основою для формування гомогенних груп, розрізняють диференціацію:

- за віковим складом (одновікові та різновікові класи, групи, паралелі тощо);
- за рівнем розумового розвитку (класи підвищеної уваги, класи прискореного розвитку, класи вікової норми, потоки у західноєвропейських школах тощо);
- за галуззю інтересів (гуманітарні, фізико–математичні, біолого–хімічні, історико–культурні класи, профілі, спеціалізовані школи тощо);
- змішану (об'єднана форма двох або декількох видів диференціації навчання, наприклад, за інтересами та рівнем розвитку);
- за статтю (чоловічі, жіночі, змішані класи, школи);
- за особистісно–психологічним типом (типом мислення, акцентуації характеру, темпераменту тощо);
- за рівнем здоров'я (санаторні класи, звичайні класи тощо).

За організаційним рівнем гомогенних груп розрізняють диференціацію:

- регіональну – за типом шкіл (спецшколи, гімназії, ліцеї, навчально–виховні об'єднання, приватні та державні навчально–виховні заклади тощо);
- внутрішньошкільну – за основою об'єднання учнів для навчання та виховання (рівні, профілі, відділення, поглиблення, групи та класи різних рівнів, гімназичні класи тощо);
- міжкласну – факультативи, гуртки, різновікові групи тощо; внутрішньокласну або внутрішньопредметну (групи у складі класу). Внутрішньокласну диференціацію ще називають «внутрішньою», на відміну від усіх інших видів «зовнішньої» диференціації [8, с. 70–83].

Сутність профільно–рівневої диференціації полягає у тому, що відповідно до інтересів і нахилів (профільна диференціація) з найбільш здібної частини підлітків у середніх навчально–виховних закладах на основі конкурсного відбору (рівнева диференціація) утворюються гомогенні класи, в яких програми навчальних предметів у відповідності до профілів диференціюються за змістом у три цикли: загальнокультурний, прикладний, професійний. Про професійний зміст говорять, коли предмет, який вивчається, є безпосередньою зоною професійних інтересів майбутнього випускника. Прикладний зміст мають ті предмети, що можуть стати інструментом професійної діяльності випускника. Якщо

предмет вивчається як елемент культури, говорять про його загальнокультурний зміст. Ядро навчання у профільному навчально-виховному закладі утворюють ті предмети, які розглядаються у професійному ключі. Навколо цього ядра групуються предмети прикладного характеру, а загальний розвиток учнів спрямовується предметами загальнокультурного циклу. На думку В.Гузєєва, години доцільно розподіляти так: професійне ядро – 8 годин на тиждень, прикладне забезпечення – по 2 години на кожний предмет (на фізкультуру – 3 години), загальнокультурний цикл – по 1 годині на тиждень, факультативні курси – 4 години, разом – 36 годин [3, с. 24].

Узагальнивши наведені матеріали, ми дійшли висновку, що найбільший інтерес науковців викликає світовий освітній досвід організації навчально-виховного процесу у середніх загальноосвітніх закладах за моделлю профільно-рівневої диференціації.

Ретроспективний аналіз досвіду окремих освітніх систем показав, що у світовій освітній практиці найбільш поширеним типом середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів, в яких реалізується модель профільно-рівневої диференціації, є ліцей.

Прабатьківщиною ліцеїв вважається Греція, де ще у 335 р. до н.е. видатним ученим – філософом Арістотелем було засновано лікей, названий так на честь Апполона Лікейського, біля храму якого містилася школа. Країною-спадкоємицею Стародавньої Греції у створенні ліцеїв по праву вважається Франція, де Наполеон Бонапарт декретом від 1 травня 1802 р затвердив перший європейський чоловічий ліцей із шестирічним терміном навчання. Тому 1 травня 1802 р. вважається днем народження європейської ліцейської освіти. У подальшому протягом ХІХ ст. ліцеї як привілейовані середні навчально-виховні заклади підвищеного типу з'явилися майже в усіх європейських країнах, зокрема у Франції, Італії, Німеччині, Польщі, Росії, Румунії. Ліцейська освіта здійснювалася на основі 4-річної початкової школи і поділялася на два ступені: нижчий ліцей, або гімназію (4 класи) і вищий ліцей (4 класи). Характеризуючи європейську ліцейську освіту кінця ХІХ ст. (на прикладі ліцеїв Румунії), С.Чуйко зокрема зазначає: «В усіх нижчих ліцеях була єдина програма навчання. Учні вивчали релігію, румунську, латинську, французьку та німецьку мови, цивільне право й економіку, історію, географію, математику, природничі науки, фізику та хімію, гігієну, співи, малювання, каліграфію та гімнастику» [10, с. 10].

Аналіз різних психолого-педагогічних джерел дав змогу охарактеризувати підходи, які визначають фактори розвитку здібностей молодших школярів, та освітні моделі, найбільш поширеною з яких є профільно-рівнева.

До подальших напрямів дослідження слід віднести детальну характеристику діяльності середніх навчально-виховних закладів, в яких реалізуються п'ять вищезазначених освітніх моделей.

Література

1. Веденов А. В. Воспитание воли у ребенка в семье: [монографія] / А. В. Веденов. – М., 1952. – 246 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: [монографія] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРО, 1996. – 336 с.
3. Гузеев В.В. Образовательная технология: От приема до философии: [монографія] / В.В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: [монографія] / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 368 с.
5. Калувэ Л. Развитие школы: Модели и изменения: [монографія] / Л. Калувэ, Э. Марк. – М. – Калуга, 1993. – 240 с. (Калужский ин-т социологии)
6. Крутецкий В.А. Психология математических способностей: [монографія] / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
7. Лозова В.І. Педагогіка. Розділ «Дидактика»: [навч.- метод. посіб. для викладачів, аспірантів, студентів педагогічних ін-тів, учителів шкіл] / В.І.Лозова, П.Г.Москаленко, Г.В.Троцько. – К.: ІСДОУ, 1993. – 140 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие для пед. вузов и ин-ов повышения квалификации] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Чудновский В. Э. Одаренность: дар или испытание / [монографія] В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
10. Чуйко С. М. Ліцеї України (ХІХ – ХХ ст.): [монографія] / С.М. Чуйко. – Тернопіль: Ліком, 1996. – 140 с.

*Ляшова Н.М.**– кандидат педагогічних наук, доцент
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК: 37.025–057.87

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ

Поняття «саморозвиток» в педагогіці не має однозначного визначення. У статті аналізується глибина змісту поняття «саморозвиток» та пропонується досвід роботи по формуванню творчого саморозвитку учнів початкових класів та студентів – майбутніх вчителів.

Ключові слова: *саморозвиток, особистість, активна самореалізація, творча діяльність.*

Понятие «саморазвитие» в педагогике не имеет однозначного определения. В статье анализируется глубина содержания понятия «саморазвитие» и предлагается опыт работы по формированию творческого саморазвития учеников начальных классов и студентов – будущих учителей.

Ключевые слова: *саморазвитие, личность, активная самореализация, творческая деятельность.*

Concept «development of itself» in pedagogics does not have synonymous determination. In the article the depth of maintenance of concept is analysed

«development of itself» and experience is offered on forming of creative development of itself of students of initial classes and students – future teachers.

Keywords: *development of itself, personality, active self-realization, creative activity.*

Навчання розвиваюче, програмове, проблемне, евристичне, диференційоване, модульне і т.п. плюс ще діяльнісний, особистісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний і т.д. підходи – це різноманіття скоріше лякає, ніж радує звичайних учителів, що тільки недавно дістали можливість самостійно визначати напрям і стиль власної діяльності. Положення учнів і їх батьків ще більш незavidне, оскільки вони, не маючи спеціальної психолого–педагогічної підготовки, тим більше не можуть розібратися в тонкощах різних педагогічних шкіл і підходів. Зрештою ми отримуємо або «модні» школи, що нерідко зловживають своєю популярністю, або односторонній розвиток дітей у результаті непродуманого експерименту, або неузгодженість вимог школи і вузу, що стає зараз великою проблемою. Виходом з цієї ситуації не може служити єдино вірна теорія або ідеологія, як було раніше, але деяка об'єднуюча і надихаюча ідея повинна згуртувати і з'єднати все краще з існуючих освітньо–виховних системах та технологіях.

Ідеєю, що пов'язує цілісне осмислення різних підходів і теорій, може виступити ідея творчого саморозвитку, що в рівній мірі відноситься до всіх суб'єктів навчально–виховного процесу. Важливо, що ця ідея не має протиріч в жодній, і що традиційно зарекомендували себе, і в інноваційних теоріях навчання та виховання. Навпаки, вона здатна стимулювати розвиток і взаємодію різних стратегій. В той же час, ідея творчого саморозвитку пред'являє високі вимоги до суб'єктів освіти, тому до неї не можна відноситися просто як до красивої абстрактної мети, тобто проголошувати, але нічого не робити для її реалізації (від цього до недавнього часу страждала ідея всебічного розвитку особистості).

У педагогічних дослідженнях останніх років як український, так і зарубіжних, виділяються два підходи до проблеми саморозвитку особистості. Представники першої категорії розглядають саморозвиток учнів школи, починаючи з початкових класів, а представники другої – саморозвиток молоді, тобто студентів, майбутніх спеціалістів у різних галузях науки. Для розуміння суті саморозвитку як загального поняття, проаналізуємо деякі визначні його складові.

Саморозвиток особистості – це рух до максимально повного і багатогранного усвідомлення себе, до розуміння своєї окремоті. Саморозвиток особистості як школяра, так і студента є процес і результат самоіснування її творчої суті в навчально–пізнавальній діяльності. І цей процес стане успішним тільки в результаті продуктивної діяльності, на основі власного досвіду як учнів, так і студентів, їх можливостей і бажання досягти особистісно–значущого результату в навчання.

Услід за Л. Куликовою, ми вважаємо, що саморозвиток – це процес самостійної, цілісної, цілеспрямованої, ціннісно–орієнтованої діяльності особистості по безперервній

самозміні як збагаченню індивідуального досвіду відповідно внутрішньому образу «Я» і актуальним соціальним очікуванням.

Маслоу А. визначає саморозвиток особистості як процес самоактуалізації. Самоактуалізація приймається ним як безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів людини.

Важливу роль у саморозвитку грає самосвідомість учня. Як окремих аспект концепції особистості в психології розглядаються самосвідомість і його продукт Я–концепція (Р.Бернс, І. Кон, К.Роджерс). Розрізняють дві форми Я–концепції – реальну і ідеальну. Перша містить уявлення особистості про саму себе, засноване на власному уявленні про себе, і власній оцінці. Ідеальна Я–концепція – це самооцінка особистості відповідно до бажань. Зміст Я–концепції може бути різним. Істотне значення має позитивна Я–концепція і умови її формування у обдарованих учнів, оскільки вона задає позитивний напрям саморозвитку особистості. У роботах Р.Бернса показано, що самосприйняття дитини відбувається не безпосередньо, а через точки зору інших людей. Відчуття власної цінності, яка виникає внаслідок цього, формує позитивну самооцінку і позитивну Я–концепцію. Таким чином, умовами, які сприяють успішному саморозвитку особистості учня, будуть такі, при яких відбувається поліпшення його самооцінки.

Заслуговує на увагу, також, структура технології саморозвитку особистості Селевко Г.К. Його технологія саморозвитку особистості включає всі сутнісні особливості розвиваючих технологій, але має принципово нову якість, яка полягає в тому, що діяльність дитини організовується як задоволення не тільки пізнавальних потреб, але і цілого ряду інших форм саморозвитку особистості:

- в самоствердженні (через самоврядування, свободу вибору, заняття за інтересами);
- в самовираженні (спілкування, творчість і самотворчість, пошук, виявлення і реалізація своїх здібностей і сил в позитивній діяльності);
- в захищеності (самовизначення, профорієнтація, колективна діяльність);
- в самоактуалізації (досягнення особистої і соціальної мети, підготовка себе до адаптації в соціумі, соціальні проби).

Автор зазначає, що вплив на внутрішньоособистісні процеси саморозвитку учня проявляється в новій технології як прямими, так і непрямыми шляхами. Наприклад, в деяких школах за навчальним планом з V класу вводиться навчання дітей свідомому управлінню своїм розвитком: вони отримують методологічні знання про свою внутрішню психічну організацію, знайомляться з керівними механізмами їх думок зсередини, відчуттями, поведінкою. Підлітків учать ефективній організації свого учення, саморегуляції поведінки. Таким чином, активізується дія психогенних чинників саморозвитку особистості учня.

Вирішальне значення для виникнення і формування домінанти самоудосконалення особистості, за словами автора цієї технології, має задоволення потреб саморозвитку і самоудосконалення в досвіді життєдіяльності дитини і підлітка, в продуктивних, творчих видах діяльності. Тому одним із найважливіших методичних та організаційних завдань в технології саморозвитку особистості учня є надання їй самостійності і можливості для прояву творчих здібностей, складових готовності випускника школи, або вузу до включення в самостійне життя і якнайшвидшої адаптації в соціумі.

Мета нашої статті полягає у аналізі основних моментів становлення ідеї творчого саморозвитку особистості не розділяючи два підходи до проблеми (по відношенню до учнів і до майбутніх вчителів – студентів), які повинні розглядатися, на нашу думку, в єдності і взаємозв'язку. У навчальному процесі необхідно створювати умови для саморозвитку, надаючи кожній особистості можливість активної самореалізації в творчій діяльності.

Процеси, що протікають в останні десятиліття в Україні у системі освіти, об'єктивно висунули на перший план проблему підвищення творчої активності майбутніх вчителів у навчально–пізнавальній діяльності. Як у школі, так і у вищому навчальному закладі став актуальним не тільки результат навчання, але і процес його досягнення. Теорія і практика довели, що для формування творчої особистості важливо не тільки те, скільки знань засвоїв учень чи студент і чому він навчився, але і якими способами йшло засвоєння і вироблення вмінь і навичок, що в цьому процесі зроблено під керівництвом педагога, а що він навчився виконувати самостійно.

Максимальне врахування інтересів і можливостей учнів та студентів, розвиток особистісних якостей як природних, так і сформованих у процесі навчання, стає основою

формування потреби у творчому саморозвитку, як базисній програмі життя, що визначає їхні якісні характеристики і перспективу творчого самоудосконалення. Побудова такого навчально-виховного процесу, при якому ефективно реалізується програма стимулювання мотивації творчого саморозвитку учнів і студентів, стає однією з найбільш актуальних проблем сучасного освітнього простору.

Для реалізації цієї програми як у сучасній загальноосвітній початковій школі, так і у вузі є створення важливого комплексу умов: психологічних, соціальних і матеріальних, таких, які забезпечуватимуть процес саморозвитку. Розуміння й виконання цих умов, які є основою успішного розвитку і саморозвитку особистості, сприяють підвищенню рівня педагогічної культури не тільки вчителів і студентів, але й батьків і учнів.

На практичних заняттях з курсу «Інноваційні технології початкової школи» студенти магістратури активно використовують математичний матеріал для розробки та проектування занять по технології формування творчого саморозвитку дітей молодших класів. Під час підготовки їм у цьому допомагає досвід набутий під час практики. Враховуючи те, що логічно істотні ознаки, зафіксовані в понятті (науковому знанні) не завжди значущі для учня, то нерідко на практиці вчитель і учень по-різному сприймають один і той же зміст математичних понять. Необхідне їх узгодження, переклад того змісту, яким володіє учень, на науковий зміст, тобто своєрідне «окультурення» суб'єктного досвіду учня. Саме такі завдання розв'язують студенти магістратури при моделюванні занять по формуванню творчого саморозвитку учнів початкових класів. Ця діяльність сприяє, також, і саморозвитку магістрантів. Процес моделювання занять розкриємо на прикладі вивчення геометричного матеріалу.

У цьому зв'язку, під час формування геометричних понять у молодших школярів, реалізація поставленого завдання вимагає виявлення досвіду дітей для подальшої роботи з геометричними поняттями. Ця робота може відбуватися в двох напрямках. У випадках розбіжності життєвих розумінь і геометричних понять необхідно організувати практичну діяльність, в якій учень зможе створити образи, адекватні геометричному поняттю. Якщо уявлення учня адекватне геометричному поняттю, то на нього треба спиратися, надавши йому самому конструювати визначення понять. При цьому учень вибиратиме з істотних властивостей геометричного поняття мінімальний набір і застосовувати його у визначенні.

Покажемо стислі фрагменти модельованих занять з математики, де використовуються перераховані принципи. Вчитель знайомить учнів з основними геометричними поняттями: форма, фігура, поверхня. Ці слова використовуються не тільки в математиці; задовго до вживання їх на уроках математики учні користувалися ними в життєвій практиці, закріплюючи за ними певний зміст. Тому, перш ніж давати визначення цих понять, прийнятих в математиці, вчителю слід з'ясувати, що розуміють під цими термінами учні. Для цього організовується вільна (евристична) бесіда, яка стимулює учнів висловлюватися, не боятися помилитися з приводу змістовного визначення цих термінів і понять. У їхніх відповідях розкривається індивідуальне розуміння, яке використовує вчитель, щоб ненав'язливо перевести їх у специфічно математичний зміст.

Наприклад, з'ясовується, що лінія може бути прямою і кривою. Пряма лінія складає основу для утворення множини геометричних фігур, які різняться за формою, розміром, розташуванням на площині і у просторі. Крива лінія – основа для утворення фігур округлої форми (коло, куля), що також різняться за формою, розміром, розташуванням на площині і у просторі. При з'ясуванні даного математичного змісту понять, одночасно використовуються і плоскі, і об'ємні фігури. Отже, ще до систематичного вивчення геометрії, де вводяться строгі математичні визначення прямої, фігури, кута, вчитель з'ясовує, які в учнів вже є уявлення про лінії і їхні різновиди і дає наочно впевнитися у відмінностях між прямою і кривою лініями. Під час такої роботи учні осмислюють свій минулий досвід щодо цих геометричних фігур, згадують, що вони зустрічалися з прямими та кривими лініями при написанні букв, на малюванні, фізкультурі тощо. Це готує їх до сприйняття у подальшому таких математичних понять, як пряма, промінь, відрізок, ламана.

Для оволодіння геометрією як науковою дисципліною важливо використовувати суб'єктний досвід, накопичений дітьми при орієнтації в навколишньому просторі. Важливо не просто його використовувати, а поступово наповнювати математичним змістом, відбираючи в ньому все цінне, яке буде необхідне для оволодіння геометрією у старших класах.

Особливе значення має одночасне використання плоских і об'ємних фігур (моделей тіл, каркасів, технічних малюнків, розгортки). Адже в суб'єктному досвіді учнів є немало

прикладів, коли на їх очах плоска фігура перетворюється на об'ємну (наприклад, надувна кулька). З психології відомо, що площинні представлення дитини з'являються як похідні від об'ємних. Діти легко переходять від тривимірних фігур (їх зображень) до двовірних і навпаки. Тому в геометричному змісті доцільніше рухатися не від точки до об'ємної фігури, а навпаки, і не від розгортки – до геометричного тіла, а від тіла до розгортки. У школі знайомство з геометрією починається з точки і відрізка. Знайомлячись вже на перших уроках з фігурами, що мають достатньо високий ступінь абстракції, учням важко пов'язати цей матеріал з своїм досвідом.

Тому у роботі по формуванню творчого саморозвитку учнів особливе значення надається усвідомленню того, що один і той же об'єкт може мати різну геометричну форму залежно від позиції спостереження. Довільна зміна позицій спостереження розширює знання учнів про різні геометричні фігури, їх властивості і відношення. Адже, накопичуючи свій суб'єктний досвід, дитина приходить до розуміння того, якщо повертати об'єкт до себе різними сторонами, то він виглядатиме по-різному. При цьому у дітей формується такі поняття – вигляд спереду, зверху, збоку, знизу тощо. Важливо роз'яснити, що всі об'єкти в просторі розташовуються не тільки відносно спостерігача (учня), але й відносно один одного. В цьому випадку за точку відліку береться не позиція спостерігача, а будь-який заданий або вибраний об'єкт. При цьому міняється просторова картина.

Такі модельовані заняття дозволяють максимально використовувати суб'єктний досвід дитини, включати його у зміст геометричних понять, обробляти цей досвід з позиції наукового знання, що має великий розвиваючий ефект і впливає на саморозвиток учнів. Подібні модельовані заняття пропонуємо проводити як своєрідні «відкриття», де учень працює з безпосередньо значущим для нього матеріалом, а вчитель показує йому, як він може адаптувати цей зміст на різному матеріалі у системі різних наукових знань.

Як показує досвід, подібні заняття можна моделювати з усіх навчальних дисциплін початкових класів, виділяючи для аналізу такі поняття, які наповнюються різним змістом залежно від того, з позицій якої науки вони розглядатимуться (наприклад, рух, маса, сфера і т.п.). Позначаючи різний зміст, який вкладає та або інша навчальна дисципліна в одні і ті ж терміни, вчитель показує дітям, що навколишній світ, який ми сприймаємо, описується різними науками по-різному. Тому їхні знання про світ повинні «окультурюватися» з позиції тієї або іншої науки. Наприклад, в поняття «рух» математика і фізика вкладають різний зміст, але при цьому не руйнується загальне розуміння руху, яке склалося в суб'єктному досвіді кожного учня. У цьому випадку пояснюється дітям зміст поняття «рух», яке визначається в математиці і яке визначається у фізиці. А відмінність діти знаходять самі і доводять свої думки. Різний зміст одного й того ж поняття учень може опанувати завдяки сформованому творчому саморозвитку.

На таких заняттях учні постійно співпрацюють з учителем, висловлюють свої думки, діляться своїм досвідом, обговорюють те, що пропонують однокласники, відбирають за допомогою вчителя той зміст, який закріплений науковим знанням. Вчитель постійно звертається до класу з питаннями типу: що ви знаєте про цей об'єкт, фігуру?; які ознаки, властивості фігури могли б виділити?; з якими з них ви вже зустрічалися раніше? і т.д. У процесі такої бесіди немає правильних або неправильних відповідей, є різні позиції, які вчитель починає аргументувати з позиції геометрії. Завдання вчителя – не примушувати, а переконувати учнів прийняти той зміст, який закладений наукою. На таких заняттях учні не засвоюють готові зразки, а завдяки творчому пошуку усвідомлюють, як вони отримані, якою мірою відповідають не тільки науковому знанню, але й індивідуально значущим цінностям. Така робота може проводитися не тільки на уроці, де заданий жорстко контекст і зміст, але й організовуватися як «зустріч» учителя і учнів. При цьому науковий зміст народжується як знання, яким володіє не тільки вчитель, але й учні, відбувається своєрідний обмін знаннями, колективний відбір його змісту. Кожний учень сам створює і відкриває знання, тобто саморозвивається.

Саморозвиток особистості багато в чому залежить від ступеня творчості освітнього середовища. Будь-яка дитина "заповнена" своїм власним досвідом, який і зумовлює характер його активності в тих або інших конкретних ситуаціях. Склад і будова цього досвіду у кожної дитини різні, тому учні й різняться за своїми пізнавальними можливостями. А систематичне впровадження таких занять актуалізує в учнів процес саморозвитку, а у студентів творчу діяльність щодо моделювання занять, які сприяють формуванню творчого саморозвитку молодших школярів.

Література

1. Бернс Р. Розвиток Я–концепції і виховання /Пер. з англ.– М.: Прогрес, 1986.– 480с.
2. Куликова Л. Гуманізація освіти і саморозвиток особистості.– Хабаровск: ХГПУ, 2001.– 264с.
3. Маслоу А. Мотивація і особистість/Пер.с англ.–СПб: Питер,2006.–352с.
4. Селевко Г. Енциклопедія освітніх технологій: В 2 т. –М.: НИИ школьних технологій, 2006.– 816с.

Малькова М.О.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК 37.011.31 : 316.647.5 : 81 ' 373.6

ЕТИМОЛОГІЧНІ КОРЕНІ ПОНЯТТЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ – ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У статті розглянуто етимологічні корені поняття толерантності – як якості особистості педагога. Обґрунтовано необхідність толерантної якості особистості для компетентної діяльності педагога.

Ключові слова: толерантність, терпимість, етимологія, компетентність, особистість.

В статті розглядаються етимологічні корені поняття толерантності, як якості особистості педагога. Обґрунтовується необхідність толерантної якості особистості педагога для компетентної діяльності педагога.

Ключевые слова: толерантность, терпимость, этимология, компетентность, личность.

In the article the etymologic are examined roots the concepts of tolerance, as qualities of personality of teacher. The necessity of tolerant quality of personality is grounded for competent activity of teacher.

Keywords: tolerance, tolerance, etymology, competence, personality.

Актуальність цього питання визначається тим, що одним із незаперечних фактів професійної компетентності кожного педагога стає необхідність успішної роботи в "мультикультурному" світі. Потреба у відносинах, побудованих на толерантному сприйнятті "іншого", представляється очевидною в педагогічній діяльності. Формування толерантної якості особистості педагога в організації взаємодії з дітьми, колегами, які представляють різноманітні особистості, виходить на перший план при побудові гідного загального будинку для всіх людей, у якому повинно знайти місце кожному, незалежно від їхньої культури, особливостей (національності, віросповідання, мови, поведінки, суджень та ін.). Спроба розглянути формування толерантності в професійній компетентності педагога може інтерпретуватися в руслі актуального й плідного процесу загальної реструктуризації, оптимізації й гуманізації всіх рівнів освіти.

Проблемою дослідження терміну толерантності займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Значний внесок у розвиток питань про сутність толерантності зробили російські науковці: Г.М. Шеламова, Г.Д. Дмитрієв, М.Б. Єшич, Д.В. Зінов'єв, В.О. Лекторський, Г.Е. Мірам, А.О. Погодіна, Н.Б. Крилова, Л.Я. Петражицький, а також зарубіжні вчені: Монтеस्क'є, А. Вольтер, П. Медавара, К. Уейн, Б. Беррі, М. Матраверс, М. Уолцер та ін.

В останні десятиліття поняття "толерантність" стає міжнародним терміном, найважливішим ключовим словом у проблематиці світу. Але найбільш часто це поняття використовується у зв'язку з міжнаціональними, міжнародними відносинами. На наш погляд, таке тлумачення значно звужує, спрощує пояснення, розуміння сутності толерантності. Тому ми пропонуємо звернутися до етимологічних коренів поняття.

Ідея толерантності має давню історію. Ще китайський мудрець Конфуцій закликав: не роби іншому того, чого не хочеш, щоб зробили тобі. Моральні євангельські заповіді (не вкради, не вбий) перейняті загальнолюдськими цінностями, повагою і почуттям поваги до людини, без дотримання яких не може бути терпимості до всього живого. Духовне розкріпачення людини поряд з її економічною й політичною свободою відстоювали кращі мислителі минулого. Спираючись на вчення про "природне право", про "суспільний договір і

цивільне суспільство" Гоббс, Спіноза, Руссо, Монтеск'є й інші вчені висували положення про те, що всі люди від природи рівні, усі вони народжуються вільними й у своїх діях керуються особистими інтересами.

Поширення терміну "толерантності" розпочалося ще у XVIII ст. столітті. Послідовним захисником, ідеологом толерантності був А. Вольтер. У своєму "Трактаті про віротерпимість" (1763) він пише: "Усі вірування повинні мати можливість для вираження, але верхом божевілля варто вважати переконання, що всі люди зобов'язані однаково думати про відсторонені предмети" [1]. Уже тоді звертається увага на право людини бути Іншою. Пізніше це слово чи його аналог (терпимість) з'являється майже в усіх мовах Землі. В англійській мові (tolerance, toleration), відповідно до Оксфордського словника, толерантність визначається як "готовність і здатність без протесту сприймати особистість чи річ", у французькій мові (tolerance) – це "повага волі іншого, його напряму думок, поведінки, політичних і релігійних поглядів". У китайській мові бути толерантним – "дозволяти, допускати, виявляти великодушність у відношенні до інших", у перському, толерантність – це "терпіння, витривалість, готовність до примирення" [2].

Співвідносячи між собою розуміння толерантності в різних культурах, у різних історичних часах, ми визначаємо, що в основі трактування цього поняття лежить повага кожної людини, визнання за нею права бути іншою, тому що всі люди споконвічно мають рівні права. Незважаючи на деякі розходження, толерантність розуміється як загальнолюдська цінність, що виражається в сприйнятті всього людства як єдності, коли кожний залежить від усіх і всі – від кожного. В основі толерантності добре, оптимістичне відношення до навколишнього світу.

Необхідно звернути увагу на те, що в багатьох культурах поняття "толерантність" і "терпимість" є синонімами. У процесі історико-культурного розвитку й становлення філософської думки категорія "терпимості" ("толерантності") зазнавала змін.

У XIX ст. термін терпимість виражав різні значення: виносити, страждати, триматися, стояти, вичікувати чогось, допускати, попускати, не поспішати, не гнати та ін. Незважаючи на багатозначність, категорія "терпимість" все ж таки мала споглядальний відтінок, пасивну спрямованість [3].

Л.Я. Петражицький уперше визначив терпимість як активну позицію людини. Отже, "терпимість" ("толерантність") сприяє зрівноважуванню взаємин індивіда і його оточення.

У сучасних словниках збереглося ототожнення понять "терпіння" і "толерантність". У "Толковом словаре русского языка" слово "толерантність" цілком ототожнюється зі словом "терпимість". У "Словаре иностранных слов и выражений" поняття також визначається як "терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки, поблажливості до чогось чи до когось". Але в тому ж словнику з'являються ще два визначення толерантності, зв'язані з біосоціальним аспектом: "повна чи часткова відсутність імунологічної реактивності організму"; "здатність організму переносити несприятливі впливи того чи іншого фактора середовища".

Розглядаючи психологічне трактування цього поняття, слід зазначити, що в "Этнопсихологическом словаре" під редакцією В.Г. Крисько толерантність визначається дуже неоднозначно. У першу чергу, звертається увага на сутність толерантності, як соціальної цінності, – це "установка ліберального прийняття моделей поведінки, переконань, цінностей іншого"; і знову підкреслюється біологічний аспект: "здатність виносити стрес без серйозної шкоди" [4].

Таким чином, вивчення етимологічних коренів слова толерантність дозволяє зробити висновок про те, що цей термін вживається для позначення здатності організму до опори: стресам, шкідливим впливам навколишнього середовища, власному роздратуванню поведінкою іншого індивіда. Толерантність має більш виражену активну спрямованість, ніж терпимість, хоча й ототожнюється більшістю джерел з цим поняттям.

У Преамбулі Статуту ООН лексема одержує не тільки діюче, соціально активне забарвлення, але й розглядається як умова успішної соціалізації (інтеграції в систему суспільних відносин), що полягає в умінні жити в гармонії, як із собою, так і зі світом людей (мікро– і макросередовищем): "...виявляти терпимість і жити разом, у світі один з одним, як добрі сусіди" [7]. Гармонізація відносин становить, насамперед, повагу суб'єктів один до одного. Таке ж значення невантаження несе визначення толерантності, пропонуване американським словником "American Heritage Dictionary": "Толерантність – здатність до визнання чи практичне визнання і повага переконань і дій інших людей". Утім, мальтійський

дослідник Кеннет Уейн дійшов до висновку, що визначення "толерантності" тут неповно, тому що "толерантність не просто визнання і повага переконань і дій інших людей, але визнання і повага самих "інших людей", що відрізняються від нас. У "інших" визнаються й окремі індивідууми, й особистості як представники етнічних груп, до яких вони належать [2].

Представник філософської течії розгляду поняття толерантності В. Лекторський пропонує чотири можливих способи розуміння толерантності. Перший, "толерантність як байдужність", припускає існування думок, істинність яких ніколи не може бути доведена (релігійні погляди, специфічні цінності різних культур, особливі етнічні вірування і переконання і т.д.). Другий, "толерантність як неможливість взаєморозуміння", обмежує прояв терпимості повагою до іншого, котрого разом з тим зрозуміти неможливо і з яким неможливо взаємодіяти. "Толерантність як полегкість" має на увазі привілейоване у свідомості людини положення своєї власної культури, свого мислення, тому всі інші оцінюються як більш слабкі: їх можна терпіти, але при цьому одночасно й нехтувати. І нарешті, "терпимість як розширення власного досвіду і критичний діалог" дозволяє не тільки поважати чужу позицію, але й змінювати свою в результаті критичного діалогу. На цей підхід до толерантності й указує автор у якості бажаного для сучасної ситуації [5].

У сучасному розумінні толерантність є здатність людини до співтовариства, чути й поважати думки інших, невороже зустрічати відмінні від своєї думки. "Толерантність – це те, що уможливує досягнення миру і веде від культури війни до культури миру" [7], говориться в Декларації принципів толерантності, прийнятої Генеральною Конференцією ЮНЕСКО в 1995 році. У декларації визначене поняття толерантності як:

– повага, прийняття й правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження і прояву людської індивідуальності;

– відмова від догматизму, від абсолютизації істини й утвердження норм, установлених у міжнародно-правових актах в області прав людини. Толерантність – не поступка, полегкість, а, насамперед активне відношення, сформоване на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини [7].

Саме по собі явище толерантності представляється складним і може бути розглянуте з різних точок зору: філософської, культурологічної, соціологічної, етнологічної, політологічної, а також психолого-педагогічної. Поняття толерантності формувалося протягом багатьох століть, і цей процес знаходиться в розвитку й зараз, накопичуючи різнобічні значення цього терміну відповідні дійсності. У наш час існує величезна кількість тлумачень цього поняття, у тому числі й у педагогічній, психологічній, філософській літературі. Толерантність не має однозначного визначення й розуміється в різних наукових дисциплінах по-різному: як активна форма ставлення до світу, як пристосувальна функція організму, як еквівалентність і міра розрізнення, як моральна стриманість, як терпимість, емоційна стійкість тощо [6].

Таким чином, толерантність можна розглядати як мінімум у трьох аспектах: по-перше, оволодіння визначеною філософією толерантності як цінністю; по-друге, як культура толерантної свідомості; по-третє, як відношення до відповідної дійсності, що втілюється в реальній поведінці. Багатомірний підхід до розгляду явища толерантності ініційований складністю розглянутого явища як інтегрованої, багатокомпонентної і багатопланової проблеми.

У педагогічному плані ситуація ускладнюється тим, що в дитини й педагога можуть бути різні точки зору, тобто різні, часом полярні, цінності, представлення, а, виходить, і відношення до об'єктів життєдіяльності. І коло таких об'єктів, а, отже, і протиріч в оцінках і відносинах, може бути як завгодно широким і багатоплановим – від молодіжного сленгу й погляду на моду до життєвих цінностей і змісту перспектив. Тому, суперечливість, розбіжність, альтернативність позицій вимагає толерантності від обох сторін по відношенню один до одного. Установлення толерантних взаємовідносин – це одна з головних педагогічних задач. Її рішення значною мірою обумовлено ретельним діагностуванням ціннісних основ, процесу й динаміки результатів виховання толерантності. Це загальна й природна умова особливо актуальна в педагогічній діяльності.

Таким чином, аналіз та узагальнення розглянутих етимологічних коренів поняття толерантності – як якості особистості дали змогу визначити це поняття як комплекс рис і здібностей, які дозволяють проявляти терпимість, повагу й доброзичливе ставлення до представників інших культур, різноманітних особистостей, думок, поглядів та інше. І якщо

звернутися до педагогічної діяльності, то стає очевидним, що без толерантної якості особистості педагог не зможе компетентно, грамотно виконувати свої професійні обов'язки.

Література

1. Аджиева Е.М. Педагогические подходы к воспитанию толерантности / Е.М. Аджиева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – С. 216–234. (Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)) (Сб. науч.-метод, ст. Московского психолого-социального института).
2. Погодина А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа. Проблема толерантности в современном мире [Электрон ресурс] / А.А. Погодина. Режим доступа: <http://www.azps.ru>
3. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (К вопросу о толерантности как психическом явлении) / И.Б. Гриншпун. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – С. 216–234 (Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)) (Сб. науч.-метод, ст. Московского психолого-социального института).
4. Этнопсихологический словарь / [ред.-сост. В.Г. Крысько]. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 343с.
5. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – №11. – С.46–54.
6. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Книга, 1998. (Толерантность в общественном сознании России).
7. Декларация принципов терпимости Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Электрон ресурс] Режим доступа: www.un.org/russian/document/declarat/toleranc.htm.

Мартинюк Г.Ф.

*– здобувач Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука*

УДК 378.046.4

КОМП'ЮТЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті аналізується питання комп'ютерної компетентності майбутнього учителя-гуманітарія. Підкреслено, що професійна компетентність реалізується через інформатичні уміння. Формування таких умінь у майбутніх фахівців здійснюється при поєднанні інтерактивних, мультимедійних, аудіовізуальних технологій навчання.

Ключові слова: *психологічна компетентність, комп'ютерна компетентність, інформатичні уміння.*

В статье анализируется вопрос компьютерной компетентности будущего учителя-гуманитария. Подчеркнуто, что профессиональная компетентность реализуется через информатические умения. Формирование таких умений будущих специалистов осуществляется при условии задействования интерактивных, мультимедийных, аудиовизуальных технологий обучения.

Ключевые слова: *психологическая компетентность, компьютерная компетентность, информатические умения.*

The questions of computer competence of future teacher – humanitarian are analyzed in the article. It is emphasized that professional competence is realized thorough informative skills. The forming of these skills of future specialists is done thorough the combination of interactive audio visual technologies of the learning.

Key words: *psychological competence, computer competence, informative skills.*

Постановка проблеми. Умови інформатизації сучасного суспільства значно змінюють соціальне замовлення, орієнтуючи на компетентність майбутніх фахівців в будь-якій сфері діяльності. У зв'язку з цим з'являються і нові проблеми: організаційного характеру, технічного та підготовки кваліфікованих учителів-гуманітаріїв, які б вільно володіли засобами інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтувалися у програмному ліцензійному та сертифікованому забезпеченні. В умовах модернізації освіти, впровадження комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання особливої уваги набуває розвиток педагогічної, комп'ютерної компетентності майбутнього учителя гуманітарних дисциплін.

Мета статті. Розглянути підходи різних авторів до поняття компетентності майбутнього учителя гуманітарного профілю. Розкрити поняття комп'ютерної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічних дослідженнях накопичено чималий досвід з проблем компетентності майбутнього учителя. (М.В.Гордієнко, В.О. Слатьонін, В.І.Жуков, А.Б. Орлов, Н.В. Кузьміна, І.О. Зязюн, О.В. Киричук, І.А. Колесникова, Г.С. Костюк, К.В. Макагон, С.О. Мусатов, та ін.) Із аналізу літературних джерел спостерігаємо все більший інтерес до проблеми компетентності майбутнього учителя, зокрема, комп'ютерної компетентності. Адже на сучасному етапі реформування освітньої системи важливо учителю - гуманітарію грамотно працювати з електронним документообігом, орієнтуватися у прикладних програмах офісного призначення; вільно виконувати операції з файлами; здійснювати форматування текстових документів з використанням списків, таблиць, табуляції, вставлення малюнків тощо.

Виклад основного матеріалу. Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є його інформатизація, процес якої останніми роками набув глобального характеру. Під впливом інформатизації відбуваються вагомі зміни у професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Сучасне суспільство вимагає конкурентноспроможного, компетентного фахівця.

Компетентність – це психологічна характеристика людини, яка включає ряд складових (компонентів) – мотиваційний, когнітивно-операційний, ціннісно-змістовний, комунікативний, поведінковий. Компетентність – це якість особистості, яка пропонує володіння нею компетенціями. Компетенція – це готовність діяти у ситуації невизначеності. [7; с. 23]

Як стверджує В. І. Свистун, професійна компетентність науково-педагогічного працівника, ґрунтується на його досвіді, сукупності психолого-педагогічних, методичних та інших знань, навичок і вмінь відбувається її розвиток і саморозвиток у процесі свідомого особистісного та професійного становлення у педагогічній діяльності. [6] На думку А. В. Хуторського, який радить розмежовувати поняття компетенція і компетентність, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії відносно них. А компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Тобто компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані її особистісні якості та мінімальний досвід діяльності[8; С.58-64.] А.К. Маркова професійну компетентність трактує як поінформованість учителя про знання, уміння та їхні нормативні ознаки, які необхідні для здійснення цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для його виконання, реальна професійна діяльність відповідно до еталонів і норм. [2; С.82-88.]

Із аналізу літературних джерел відзначаємо, що компетентність учителя розкривається через його уміння.

О. І. Пискунов до блоку базових професійно-педагогічних умінь відносить такі типи:

- діагностичні (уміння оцінювати рівень розумового, морального і фізичного розвитку дітей, виявляти їх індивідуально-психологічні особливості);
- проектуючі (уміння прогнозувати педагогічну діяльність, її цілі, завдання);
- конструктивні (уміння цілеспрямовано організувати і проводити педагогічний процес на основі теоретичних і технологічних знань, ефективно застосовувати методи й засоби навчання);
- комунікативні (уміння поводитися з дітьми, їх батьками, організувати співпрацю);
- аналітичні (уміння виділяти, систематизувати, передбачати можливі прорахунки у своїй професійній діяльності). [4; С. 59-63]

Досліджуючи формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення, Г.О. Нагорна усі вміння поділяє на групи:

- 1) група визначень, де стерта межа між поняттями „уміння” і „навички”;
- 2) уміння – це система взаємопов'язаних дій;
- 3) уміння як готовність виконувати дії;
- 4) уміння як здатність виконувати певну діяльність;
- 5) інші – все, що має одноосібний характер. [3; 490 С]

Ми погоджуємося із автором [5;С35-37], яка визначає уміння майбутніх вчителів:

1. Розробляти дидактичні матеріали, сценарії вечорів, конференцій, олімпіад із врахуванням теоретичної та експериментальної роботи.

2. Використовувати сучасні досягнення науки, методичні вказівки, вміння працювати з літературою.

3. Користування ТЗН: ПМК, персональним комп'ютером.

4. Володіти технікою хімічного експерименту.

5. Застосовувати НІТ у практиці сучасної школи.

А. Біркун [1;С.44-46], професійні вміння поділяє на інформаційні, дидактичні, експериментальні, конструкторські, творчі:

– інформаційні (включають переробку наукової інформації);

– дидактичні (стосуються розвитку у студентів умінь складати завдання і задачі різного рівня складності, розробляти тести, проблемні питання і завдання для роботи з підручником, науковою літературою, швидко і правильно ставити запитання, перевіряти письмові роботи учнів);

– експериментальні (проводиться шкільний експеримент на основі диференційованого підходу);

– конструкторські (сприяють оволодінню навичками з обладнання хімічного кабінету, створення роздаткового матеріалу, виготовлення наочних посібників);

– творчі (враховуються індивідуальних особливостей кожного студента).

Формування таких умінь у майбутніх фахівців можливо лише при поєднанні інтерактивних, мультимедійних, аудіовізуальних технологій навчання. Ми намагаємось створити цілісну взаємодію викладач-студент-комп'ютер.

Автори наукових досліджень не виділяють окремо вміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології, та кожне із виділених умінь може частково або ж повністю бути реалізованим через комп'ютерні освітні технології.

Поняття компетентності багатоаспектне, у зв'язку із різними підходами науковців до його визначення. Різні автори наукових досліджень неоднаково викладають його зміст. Провівши аналіз літературних джерел з питань компетентності майбутнього учителя можна узагальнити, що комп'ютерна компетентність – це комплексний стан особистості, вільне володіння професійними знаннями, уміннями, навичками доступними кожному студенту; це сукупність знань і умінь щодо пошуку, використання та обробки інформації; використання комп'ютера як необхідного технічного засобу. Ми виділили наступні компоненти компетентнісного підходу до підготовки майбутнього учителя:

- практична направленість навчального процесу;
- самостійність студентів;
- прагматичність;
- модульна організація навчального процесу;
- проектна технологія навчання;
- рейтингова система оцінювання.

Підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців є складним багатоаспектним процесом і вимагає застосування відповідних нових форм і методів. Конкурентоспроможність сучасного фахівця залежить від його компетентності, зокрема комп'ютерної компетентності.

Комп'ютерна компетентність викладача гуманітарних дисциплін передбачає використовувати у навчальному процесі інформаційно-комунікаційні середовища мульти- та гіпермедіа; працювати із апаратним та програмним забезпеченням, здійснювати пошук навчальної інформації у глобальній мережі Інтернет. Користуватися електронною поштою, тобто виходити за рамки знання того чи іншого спецпредмету. Для цього, необхідно адаптувати навчальні програми з гуманітарних дисциплін до умов навчання з використанням комп'ютера. Інновації різного характеру дозволяють покращити ефективність навчального процесу.

Висновок. Отже, проблема якості підготовки майбутнього учителя була завжди в центрі уваги. У зв'язку із реалізацією Болонської угоди зміни у вищій освіті у призводять до відходу від традиційної моделі навчання до більш адаптивної – компетентнісної. Підготовка компетентного учителя потребує першочергового вирішення, від цього буде залежати подальший розвиток нашої системи освіти. Тому, для досягнення комп'ютерної компетентності важливі не тільки знання майбутнього фахівця, а те, як він буде користуватися ними на практиці – результат освіти. Компетентнісний підхід представляє собою цілісні можливості і вміння вирішувати різноманітні професійні проблеми майбутнього учителя. Для досягнення високого рівня комп'ютерної компетентності

майбутнього учителя гуманітарного профілю необхідно організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, а саме:

- проводити студентські семінари, конференції у вищих навчальних закладах;
- створити систему підвищення кваліфікації викладачів гуманітарних дисциплін;
- створити спецпрограму комп'ютерної підготовки учителів-гуманітаріїв.

Література

1. Биркун Е.А. Применение рейтинговой системы контроля знаний в курсе методики преподавания химии // Совершенствование преподавания химии в высших и средних учебных заведениях. – Омск, 1991. – С.44-46.
2. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. -1990. - № 8. – С.82-88.
3. Нагорная Г.О. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления: Дисс...докт.пед.наук: 13.00.01 – К., 1995. – 490 с.
4. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание // Педагогика. – 1995. – №4. – С.59-63.
5. Романишина Л.М. Модульно-рейтингова система навчання в педагогічному вузі // Методика викладання біології, хімії, географії. – К.: Освіта, 1991. – С.35-37.
6. Свистун В.І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності.: Монографія. – К.: Науково-методичний центр аграрної освіти. 2006. – С 220
7. Сергеев І.С., Блінов В.І. Як реалізувати компетентнісний підхід на уроці і в позаурочній діяльності. Практичний посібник. –М.: 2007
8. Хуторський А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // народное образование. – 2003. -№ 2. – С.58-64.

Митник О.Я.

– кандидат психологічних наук, доцент ІППОКМПУ імені Б.Д. Грінченка

УДК 371.13 : 373.3.025

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ТА ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито зміст понять: «культура мислення молодшого школяра», «технологія формування культури мислення молодшого школяра». Викладено теорію технології, а саме: концептуальну, змістову, процесуальну, діагностичну основи. Окреслено шляхи впровадження зазначеної технології у навчальний процес педагогічного ВНЗ.

Ключові слова: культура мислення молодшого школяра, технологія формування культури мислення молодшого школяра.

В статті изложено содержание понятий: культура мышления ученика начальной школы, технология формирования культуры мышления ученика начальной школы. Раскрыта теория технологии. Очерчено пути внедрения данной технологии в учебный процесс педагогического ВУЗа.

Ключевые слова: культура мышления ученика начальной школы, технология формирования культуры мышления ученика начальной школы.

The article disclosed the contents of a culture of technology thinking young student, namely: conceptual, substantive, procedural and diagnostic of it. Describes the mechanism of implementation of the said technology in the educational process of teaching high school.

Culture of thinking of young schoolchildren, technology of a culture of thinking of young schoolchildren.

Постановка і обґрунтування проблеми дослідження. У сучасних умовах розвитку освіти важливими стають не тільки отримані знання, а й способи засвоєння та перетворення навчальної інформації, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу учнів, створення умов для максимального наближення змісту навчання до його застосування у повсякденному житті. Відмова від пріоритету знань, умінь та навичок учнів у чистому вигляді та перенесення уваги на вироблення практичних умінь та навичок щодо застосування набутих знань у різних життєвих та навчальних ситуаціях ставлять перед вчителем початкових класів першочергове завдання: формування культури мислення молодшого школяра у навчально-виховному процесі. Велику увагу формуванню культури мислення молодшого школяра

приділяв В. Сухомлинський. Вчений рекомендував виховувати в учнів „культуру наукового висловлення думки” [7,50], навчати їх робити ґрунтовні висновки. У педагогічній та у психологічній літературі розвиток культури мислення учня ототожнюється з інтелектуальним розвитком і розвитком мовлення (Л. Виготський, Н. Білоконна, П. Копнін, В. Семиченко, В. Сухомлинський). На нашу думку, **культура мислення молодшого школяра** – це дисципліна розуму, яка ґрунтується на сформованій у навчальній діяльності цілісній і гнучкій системі знань, умінь і навичок, придатній для пізнання об’єктивного світу, самого себе та для організації конструктивної взаємодії з іншими людьми. Успіх у формуванні культури мислення молодшого школяра в процесі навчання пов’язаний з наявністю спеціально розробленої технології цього процесу та від оволодіння нею майбутнім вчителем. Технологія формування культури мислення молодшого школяра як організаційно–методичний інструментарій навчально–виховного процесу не була предметом спеціальних наукових досліджень.

Мета та завдання полягають у розкритті змісту технології формування культури мислення молодшого школяра, окресленні шляхів її впровадження у навчальний процес педагогічного ВНЗ.

Виклад матеріалу. На нашу думку, **технологія формування культури мислення молодшого школяра** – це динамічна система, яка охоплює усі ланки навчально–виховного процесу: мету, зміст, форми, засоби, має спрямованість на набуття учнями міцних знань у вигляді гнучких систем, придатних для застосування у різних навчальних та життєвих ситуаціях, розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуально–творчих та комунікативних умінь, виховання емоційних та вольових якостей.

Теорія педагогічної технології формування культури мислення молодшого школяра складається з:

- а) концептуальної основи: цільові орієнтири, принципи, психолого–педагогічні умови навчання;
- б) змістової основи: зміст навчання у початкових класах;
- в) процесуальної основи: форми, засоби навчання;
- г) діагностичної основи: емпіричні (діагностичні) методи: анкетування, методики, тестування, обсерваційні методи (пряме й опосередковане спостереження); методи контролю і самоконтролю.

Мікроелементом технології формування культури мислення молодшого школяра або основною технологічною одиницею, яка пронизує кожну із зазначених основ, а значить, кожний компонент навчально–виховного процесу, є ситуація розмірковування.

В основі технології формування культури мислення молодшого школяра – діяльнісний підхід до навчання й виховання, який орієнтує не тільки на засвоєння знань, але й на засоби засвоєння, зразки і способи мислення, на розвиток пізнавальних сил та творчого потенціалу суб’єктів навчальної діяльності. Такий підхід до навчання й виховання передбачає:

- демократичний характер взаємовідносин вчителя й учнів;
- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб’єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі (учень не стає, а від самого початку є суб’єктом пізнання);
- проблемне навчання, за якого нові знання учні опановують у процесі конструктивної взаємодії в підсистемах: „вчитель – клас”, „вчитель – учень”, „учень – учень”, „учень – клас”;

Окреслимо шляхи впровадження зазначеної технології у навчальний процес ВНЗ.

Із змістом технології формування культури мислення молодшого школяра, з моделлю зазначеної технології можна ознайомити студентів на лекціях з педагогіки, а саме розділу «Теорія і технологія навчання та педагогічна техніка» [1]. Допоможе викладачеві матеріал науково–методичного журналу «Початкова школа» [5].

У концептуальну основу технології (теоретичний аспект) ми включаємо:

- ✓ взаємопов’язану систему *цільових орієнтирів*: освітні, розвивальні, виховуючі, соціальні;
- ✓ принципи навчання;

✓ психолого–педагогічні умови навчання, а саме: суб'єктна парадигма освіти, проблемне навчання як механізм для розгортання ситуації розмірковування у навчально–виховному процесі, стимулювання інтелектуальної активності [4].

Розкриємо зміст цільових орієнтирів.

✓ *Освітні орієнтири* передбачають оволодіння у процесі навчання знаннями у вигляді гнучких систем, придатних до застосування у різних навчальних та життєвих ситуаціях, засобами розумової діяльності; уміннями відтворювати в навчальній діяльності логіку наукового пізнання. Отже, основна дидактична задача полягає в тому, щоб допомогти учням самостійно здобувати знання і застосовувати їх різних навчальних та життєвих ситуаціях.

✓ *Розвивальні орієнтири* спрямовані на розвиток поняттєвого, творчого та дивергентного мислення, інтелектуально–творчих умінь, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей (умінь порівнювати, зіставляти й синтезувати інформацію; оцінювати як сам процес, так і результат; обґрунтовувати, міркувати, передбачати наслідки; бути здатним до перегрупування ідей і зв'язків).

✓ *Виховуючі орієнтири* спрямовані на допомогу учням у самовизначенні і саморозвитку, виховання наполегливості, організованості, витримки, чуйності, поваги до думок партнера, емоційної стійкості у контакті; здатності підпорядковувати особисті цілі й бажання спільній справі.

✓ *Соціальні орієнтири* передбачають формування комунікативних умінь, які представляють собою здатність мовця до конструктивної взаємодії з учасниками акта спілкування.

Концептуальну основу технології можна розкрити студентам на лекціях з педагогіки (теми: «Закономірності та принципи навчання», «Урок як основна форма навчання»); з курсу «Вікова та педагогічна психологія» (тема: «Мотивація учіння»).

Змістову основу технології складає зміст навчання у початкових класах. З метою формування культури мислення молодшого школяра у зміст освіти необхідно ввести курс „Логіка”, а у зміст дисциплін гуманітарного та природничо–математичного циклів – завдання, пов'язані із змістом курсу «Логіка», завдання комбінованого характеру, систему завдань з логічним навантаженням на уроках математики. Методика роботи над завданнями з логічним навантаженням, завданнями комбінованого характеру, завданнями, пов'язаними із змістом курсу «Логіка» розкрито у моїх роботах [2–4,6]. Із змістовою основою технології студенти можуть ознайомитися під час вивчення фахових дисциплін.

Процесуальну основу технології складають форми та засоби навчання. Знання про форми й засоби навчання студенти отримують на лекціях з педагогіки. Наприкінці вивчення курсів «Математика з методикою навчання» та «Українська мова з методикою навчання» (узагальнення й систематизація вивченого) з метою оволодіння студентами–бакалаврами змістовою та процесуальною основами технології на семінарсько–практичних заняттях доцільно впроваджувати групову роботу, рольові тренінги, завдання, спрямовані на осмислення помилок, які допускають учні на уроках математики, української мови під час роботи над новим матеріалом, в процесі розв'язання різноманітних завдань; на пошук шляхів запобігання та усунення помилок.

Подаємо приклади таких завдань.

1. Прочитайте задачу: *«Трактористу треба подолати відстань в 1 км 950 м між сусідніми селами. Ві н чверть години їхав ґрунтовою дорогою зі швидкістю 90 м/хв, решту відстані він їхав асфальтовою дорогою. На скільки менше часу він їхав асфальтовою дорогою, якщо він збільшив свою швидкість на 30 м/хв?»*

- Доведіть, що ця задача комбінованого характеру.
- Визначте, у якому класі, можна запропонувати учням розв'язати дану задачу.
- Опишіть роботу вчителя з учнями на етапі аналізу (розбору) завдання, пошуку шляхів його розв'язання.

2. Прочитайте задачу: *«У сувої було 27 м 50 см тканини. На 3 плаття використали по 2 м 50 см на кожне. Решта тканини пійшла на 4 костюми. Скільки метрів тканини витратили на 4 костюми?»*

- Змініть питання задачі так, щоб вона стала задачею комбінованого характеру.
- Визначте, у якому класі, можна запропонувати учням розв'язати дану задачу.

3. Встановіть причину помилки, яку допустили учні під час розв'язування завдання: *«Порівняйте, не обчислюючи значення числових виразів:*

$237 \cdot 9 + 237 \cdot 10 = 237 \cdot 9 \cdot 10$. Учні розв'язали так:

$$237 \cdot 9 + 237 \cdot 10 = 237 \cdot 9 \cdot 10$$

$$237 \cdot (9 \cdot 10) = 237 \cdot (9 \cdot 10)$$

$$237 \cdot 90 = 237 \cdot 90$$

- Запропонуйте шляхи запобігання та усунення помилки.

4. Розв'яжіть завдання: «За допомогою кругів Ейлера покажіть співвідношення між обсягами таких понять: А – числа, В – парні числа, С – непарні числа, Д – числа, в розряді тисяч яких 3 одиниці, І – шестицифрові числа, Е – числа, які діляться на 10».

- Доведіть, що це завдання комбінованого характеру.

- Визначте, у якому класі, можна запропонувати учням розв'язати дане завдання.

5. Прочитайте задачі. Спробуйте розширити зміст задач так, щоб вони стали задачами комбінованого характеру.

а) З одного куща смородини зібрали 18 кг ягід, а з другого 12 кг. Усі ягоди розклали в ящики, по 6 кг у кожний. Скільки потрібно для цього ящиків?

б) У цистерні було 960 л молока. З неї відлили молоко в 9 бідонів, по 34 л у кожний. Скільки літрів молока залишилося в цистерні?

в) Відстань від однієї пристані, з якої вийшов теплохід, до другої 680 км. Першого дня теплохід пройшов $\frac{2}{5}$ всього шляху, а другого – решту. Скільки кілометрів пройшов теплохід за другий день?

Роботу над зазначеними завданнями доцільно розгорнути, застосовуючи метод мікрОВикладання, метод аналізу конкретної ситуації.

Діагностичну основу технології складають емпіричні методи та методи контролю та самоконтролю. Знання про емпіричні методи, студенти отримують на лекціях з вікової та педагогічної психології, про методи контролю та самоконтролю – на лекціях з педагогіки.

Висновки і пропозиції.

1. Педагогічна технологія формування культури мислення молодшого школяра є організаційно–методичним інструментарієм навчально–виховного процесу.

2. Мікроелементом технології формування культури мислення молодшого школяра або основною технологічною одиницею, яка пронизує кожну із зазначених основ, а значить, кожний компонент навчально–виховного процесу, є ситуація розмірковування.

3. Із зазначеною технологією студентів можна ознайомити у процесі вивчення педагогіки, психології, курсів: «Логіка», «Методика навчання математики», «Методика навчання української мови».

4. З метою підвищення ефективності впровадження у навчальний процес ВНЗ зазначеної технології викладачеві необхідно:

✓ глибоко знати не тільки ту дисципліну, яка викладається, а й бути обізнаним у психології, логіці, педагогіці (для викладачів, які читають фахові дисципліни), вільно розкривати внутрішні та міжпредметні зв'язки;

✓ здійснювати в процесі викладання максимальний зв'язок матеріалу, що вивчається, з практикою, спрямовувати навчальний матеріал на майбутню професійну діяльність;

✓ вміти представити навчальний матеріал у вигляді логіко–структурованої схеми базових понять;

✓ постійно оновлювати зміст в міру розвитку науки, мати власний погляд (власну позицію) у викладенні матеріалу.

Література

1. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Митник О.Я. Логіка на уроках математики. Методика роботи над завданнями з логічним навантаженням у курсі математики початкових класів / О.Я. Митник. – К.: Початкова школа, 2004. – 104 с.
3. Митник О.Я. Навчально–творча діяльність молодших школярів на уроках математики. Методика навчання математики в системі післядипломної освіти / О.Я. Митник. – К.: Початкова школа, 2005. – 96 с.
4. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення / О.Я. Митник. – К.: Початкова школа, 2006. – 104 с.
5. Митник О.Я. Технологія формування культури мислення молодшого школяра класу / О.Я. Митник // Почат. шк. – 2007. – № 7. – С. 23 – 27.

6. Митник О.Я. Навчально–творча діяльність молодшого школяра на уроках математики та української мови / О.Я. Митник // Почат. шк. – 2008. – № 12. – С. 34 – 40.

7. Сухомлинський В.О. Про розумове виховання / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1983. – 224 с.

Нестеренко Т.С.

– здобувач Приватного вищого навчального закладу
«Соціально–педагогічний інститут Педагогічна академія» (м. Кіровоград)

УДК: 37.046.12

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена проблемі формування ключових компетентностей, як напряму реалізації компетентнісного підходу до змісту освіти в початковій школі. Охарактеризовано сутність ключових компетентностей, запропонованих українськими науковцями та варіанти їх розподілу на групи. Висвітлено окремі підходи до формування ключових компетентностей у молодших школярів в системі освіти України та розвинених країн світу.

The article is dedicated to the problem of forming key competences, as concept of realization of competent approach to the content of education at primary school. The entity of key competences, which were proposed by Ukrainian scientists and variants of their distribution into groups were characterized. Separate approaches to forming key competences in younger pupils in the system of education of Ukraine and developed countries of the world were enlightened.

Статья посвящена проблеме формирования ключевых компетентностей, как направления реализации компетентного подхода в образовании младших школьников. Охарактеризована суть ключевых компетентностей, предложенных украинскими учёными и варианты их разделения на группы. Высветлены отдельные подходы к формированию ключевых компетентностей у младших школьников в системе образования Украины и развитых стран мира.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключові компетентності: уміння вчитися, соціальна компетентність, загальнокультурна компетентність, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська компетентність, підприємницька компетентність, здоров'язберігаюча компетентність.

Про компетентнісний підхід до формування змісту освіти зазначено в Державних стандартах освіти [1; 164], його реалізовано в «Критеріях навчальних досягнень» [7; 3].

Під поняттям "компетентнісний підхід в освіті" О.І. Пометун розуміє спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості.

Результатом такого процесу повинно бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [6: 18].

Метою статті є розкриття проблеми формування ключових компетентностей у молодших школярів на сучасному етапі розвитку освіти в Україні та зарубіжних країнах.

Ключові компетентності є змінними, вони залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, а відтак мають рухливу й перемінну структуру. Крім того, на відбір ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю. Зарубіжні експерти виділяють таку основну рису ключових компетентностей: вони мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, відповідними всім людям незалежно від статі, віку, раси, класу, культури, сімейного стану й мови.

Найдетальніше класифікацію ключових компетентностей розглянули країни–члени ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку). Багато країн прийняли таку класифікацію як стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя. Перелік ключових компетентностей увійшов до рекомендацій міжнародної спільноти (План дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002; План дій з навичок і мобільності Єврокомісії, 2002) [3; 25].

Загальний аналіз сутності цього поняття, характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн та України здійснили на попередньому етапі дослідження О.В.Овчарук, О. І. Пометун, О. І. Локшина, О. Я. Савченко, І. Г. Єрмаков, Е.Ф. Зеєр. Ці

матеріали дають і нам змогу зосередитися на проблемі впровадження ключових компетентностей в освітній процес.

Науковці підкреслюють, що в сукупності різноманітних компетентностей, які повинні засвоїти учні протягом шкільного терміну навчання, центральне місце займає група ключових компетентностей. Проте з'ясовано, що, незважаючи на злободенність проблеми формування компетентностей такого рівня, в наукових працях спостерігається неоднозначність підходів щодо трактування освітянами основних для цієї проблеми понять, а також визначення для учнів самих груп ключових компетентностей та їх змісту. Це доводить необхідність проведення подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

З урахуванням трактування поняття науковцями пропонується визначення дефініції „ключова компетентність”. Так, на їхню думку, ключові компетентності – це:

- найвагоміші й найбільш інтегровані компетентності (О. Овчарук [4; 8]);
- компетентності, що відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти (А. Хуторський [8; 63]);

визначальні компетентності, які відповідають умовам реалізації, що не– обмежені, занадто специфічні, проте певною мірою універсальні (С. Шишов [9; 20]);

- об’єктивна категорія, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати у широкій сфері діяльності людини (О. Пометун [5; 67]).

Вважаємо, що різні визначення поняття „ключова компетентність” у науковій літературі теж не суперечать між собою, даючи можливість з різних сторін схарактеризувати цей багатоаспектний феномен. О. Пометун також визначає основні ознаки ключових компетентностей, а саме такі:

- поліфункціональність: дають можливість вирішувати різноманітні проблеми в різних царинах особистого й суспільного життя;

- надпредметність і міждисциплінарність: застосовні не тільки у школі, а й в інших галузях життєдіяльності;

- багатомірність: охоплюють знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі здібності, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінку тощо;

- забезпечують широку сферу розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання й т. ін. [5; 67].

Як свідчить аналіз наукових праць, ученими пропонуються різні підвалини щодо виокремлення груп ключових компетентностей. Так, І. Зимня виділяє три групи таких компетентностей. На її думку, перша група об’єднує компетентності щодо ставлення людини до себе як до особистості та суб’єкта діяльності. До цієї групи дослідниця відносить:

- 1) компетентності, які пов’язані із збереженням здоров’я людини (знання та дотримання норм здорового способу життя, правил особистої гігієни та ін.);

- 2) компетентності ціннісно–сислової орієнтації у світі (цінності буття, культури, науки тощо);

- 3) компетентності інтеграції (структурування знань, ситуативно–адекватної актуалізації знань та ін.);

- 4) компетентності громадянськості (знання та дотримання прав і обов’язків громадянина тощо);

- 5) компетентності самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистої та предметної рефлексії.

За І. Зимньою, друга група складається із компетентностей, які мають відношення до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери (компетентності соціальної взаємодії із суспільством, колективом і партнерами, толерантність, соціальна мобільність), а також компетентності у спілкуванні (крос–культурне спілкування, ділова переписка, усне мовлення, письмова комунікація та ін.).

До третьої групи дослідниця відносить компетентності, які стосуються діяльності людини (постановка та розв’язання пізнавальних завдань, створення та розв’язання проблемних ситуацій, планування, проектування й моделювання діяльності тощо), а також компетентності інформаційних технологій (прийом, опрацювання, видача інформації тощо) [2; 22].

Дослідник С. Шишов здійснює розподіл ключових компетентностей на групи залежно від того, які можливості вони дають людині, а саме:

- вивчати (вміти з користю використовувати досвід, організувати взаємозв'язок своїх знань та упорядковувати їх, самостійно займатися власним навчанням тощо);
- шукати (використовувати різні бази даних, отримувати інформацію, вміти працювати з документами та класифікувати їх і т. ін.);
- думати (критично ставитися до різних аспектів життєдіяльності, організувати взаємозв'язок минулих і теперішніх подій, відпрацьовувати власну позицію в дискусіях та ін.);
- співпрацювати (вміти працювати у групах, приймати рішення, вміти домовлятися тощо);
- прийматися за справу (включатися у проект, нести відповідальність, організувати свою роботу та ін.);
- адаптуватися (виявляти гнучкість у потоці швидких змін, вміти використовувати нові технічні й інформаційні комунікації) [9; 21].

Дослідник О. Пометун констатує, що у вітчизняній науковій думці поширеним принципом щодо виділення ключових компетентностей є їх відбір відповідно до сфер суспільного життя, в яких особистість реалізує себе та організує власну діяльність.

Серед визначених українськими педагогами ключових компетентностей основними є такі:

1. Уміння вчитися

Уміння вчитися слід розуміти як цілісне індивідуальне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психолого–особистісні характеристики учня зі змістовою й процесуальною основою учіння і характеризується розвиненою навчальною діяльністю. Уміння вчитись добре розвивається за умови цілеспрямованого спеціального формування його кожного складника.

Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу й навчальних засобів. Це дає змогу людині, яка звикла самостійно вчитися, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо не має готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.

2. Соціально компетентність передбачає такі здатності:

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників;
- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;
- застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;
- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;
- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштуватися на спілкування з іншим.

3. Загальнокультурна компетентність

Загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає, передусім, формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципами толерантності, плюралізму.

4. Здоров'язберігаюча компетентність

Під поняттям здоров'язберігаючої компетентності слід розуміти характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення.

5. Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій

Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій передбачають здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці. Вони пов'язані з якостями технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах

сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, що охоплюють основні компоненти інформаційної культури учнів, базовані на раціональному співіснуванні з техносферою, відповідно до їхнього професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних можливостей.

6. Громадянська компетентність передбачає такі здатності:

– орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно–політичного життя в Україні, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування;

– застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави загалом;

– застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі й громадянському суспільству;

– використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина;

– робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави.

7. Підприємницька компетентність передбачає реалізацію здатностей:

– співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку;

– організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин;

– аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці;

– складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес–проєкти, розробляти прості моделі дій та прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень у динамічному світі;

– презентувати та поширювати інформацію про результати / продукти власної економічної діяльності та діяльності колективу [3; 85–89].

Ключові компетентності досягаються в процесі навчання через усі без винятку предмети й виховні заходи. Проте за набуття ключових компетентностей відповідальна не тільки школа: на їх формування впливають сім'я, масмедіа, релігійні та культурні організації.

Набуття особистістю необхідних ключових компетентностей важливе для людини, оскільки вони сприяють:

- участі в створенні демократичних засад суспільства;
- соціальному взаємопорозумінню та справедливості;
- дотриманню прав людини й автономії всупереч глобальній нерівності та нерівним можливостям [3; 37].

В умовах динамічного розвитку суспільства перехід шкільних закладів до оцінювання результатів навчання школярів через компетентності є цілком виправданим кроком. Найважливішими серед них є ключові компетентності. Проте, як свідчить вивчення наукової літератури, дотепер триває дискусія між науковцями щодо переліку та змісту таких компетентностей. Це значно ускладнює розробку процедур та критеріїв щодо їх оцінювання як результатів освіти.

На основі врахування різних точок зору науковців що до трактування поняття ключових компетентностей ми дійшли висновку, що в контексті нашого дослідження під цією категорією йдеться про системну сукупність суспільно визнаних знань, умінь, навичок, цінностей, які є результатом засвоєння учнями метапредметного змісту освіти. Ключові компетентності мають надпредметний і міждисциплінарний характер. Їх можна застосовувати в різних сферах життєдіяльності людини.

Однією з провідних цілей сучасної шкільної освіти є формування загальної життєвої компетентності людини як сукупності її ключових компетентностей. Ця компетентність є інтегральною властивістю людини.

В статті розглянуто сучасні наукові підходи до розвитку сутності компетентностей та компетентнісного підходу в освіті. Подальші наукові пошуки в даному напрямку будуть стосуватися окремих видів компетентностей та шляхів їх формування в навчально-виховному процесі.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти / Освіта України. Нормативно-правові документи. – [Чинний від 2000–11–16]. – К.: Міленіум, 2001. – С. 163–213.
2. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. Зимняя // Дайджест педагогічних ідей та технологій: Школа–парк. – 2003. – № 4. – С. 18–23.
3. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / [Бібік Н.М., Вашченко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Парашенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубачова С.Є.]. – К.: Видавництво «К.І.С.», 2004. – 112с.
4. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.“, 2004. – С. 6–15.
5. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.“, 2004. – С. 66–72.
6. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / Олена Іванівна Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С.18–22.
7. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: наказ від 20.08. 2008 № 755 / Україна. Міністерство освіти і науки // Початкова освіта (Шкільний світ). – 2008. – С. 3–93.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
9. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогічних ідей та технологій: Школа–парк. – 2002. – № 3. – С. 20–21.

Олексенко Т.Д.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Ніконова Т.І.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

УДК: 373. 32. 314. 6

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена питанням технології проектування в початковій школі. Автори репрезентують методіку розробки довготривалого дослідницького екологічного проекту та втілення його в експериментальному класі. Дослідження показали позитивний вплив методу проектів на рівень знань та розвиток мислення дітей, на формування дослідницьких навичок та умінь спостерігати. Одержані результати втілені в методіку професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Статья посвящена вопросам технологии проектирования в начальной школе. Авторы представляют методику разработки длительного исследовательского экологического проекта и использование его в экспериментальном классе. Исследования показали позитивное влияние метода проектов на уровень знаний и развитие мышления детей, на формирование исследовательских навыков и умения проводить наблюдения. Полученные результаты использованы в методике профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов.

The article is devoted to the technology of making projects at primary school. Authors present the technique of the long-lasting ecological project research and its introduction in the experimental class. This technique showed the positive effect on the level of knowledge and children thought development, supervisions and research ability forming. The results of the experiments are used in the method of future primary teachers' professional preparation.

Ключові слова: Технологія, метод проектів, дослідження, екологія, педагогічна лабораторія, методологія, експеримент, професійна підготовка, початкова школа

Сучасні педагогічні технології передбачають новий підхід до навчання, виховання та формування особистості учня. Традиційна система освіти недостатньо орієнтована на особистість учня, його індивідуальність, тому необхідний пошук нових форм та методів. Особливу увагу сучасні педагоги приділяють системі розвивального навчання, яка розроблена Д.Б.Ельконіним та В.В.Давидовим, але практика показала, що сучасний вчитель не завжди підготовлений до втілення цих педагогічних технологій. Разом з тим, існують технології, які більш доступні вчителю за рівнем його можливостей, до них належить метод проектів [4]. Він дозволяє організувати дослідницьку творчу діяльність дітей і найчастіше застосовується для природничо-наукової, екологічної освіти дітей відповідно до принципів особистісно-орієнтованого навчання. Наукові дослідження, які нами проводяться присвячені, проблемі підготовки вчителів початкової школи до розвитку науково-природничого мислення учнів. Сучасний методологічний підхід в галузі освіти передбачає нову систему принципів та засобів організації діяльності вчителя, зокрема в початковій школі. Дослідження передбачає розробку теоретичних та практичних питань методичного характеру, створення методичної бази для підготовки студентів, втілення одержаних результатів у практику, залучення студентів до наукової роботи. Дослідження проводились на базі педагогічної лабораторії, яка створена при кафедрі, до її складу входить експериментальний клас учнів початкової школи та методичний кабінет. Це дає можливість теоретично та практично проводити наукову роботу та залучати до неї студентів. Серед основних напрямків проведення нами наукового дослідження – технологія використання методу проектів в сучасній початковій школі. Методологія роботи в цьому напрямку містить розробку дослідницького проекту для початкових класів, практичне втілення його в експериментальному класі, створення методичних рекомендацій для студентів та вчителів початкової школи, використання результатів дослідження в навчальному процесі вищої школи та для підготовки навчальних посібників [2]. Основу такого напрямку дослідницької роботи складає наш багаторічний досвід роботи з вчителями початкової школи та з учнями початкових класів в умовах Малої академії наук. Вважається, що уміння використовувати метод проектів є показником високої кваліфікації викладача, його прогресивної методики навчання та розвитку. Навчальне проектування відносять до технологій двадцять першого століття, тому що воно передбачає можливість адаптації до постійної зміни умов життя людини [5]. Метод проектів та діяльнісний підхід до навчання сприяють вирішенню завдань сучасної школи. Його можна ефективно застосувати для залучення дітей початкової школи до науково-дослідної та пошукової діяльності, що дозволяє вже у ранньому віці найбільш повно визначити та розвивати інтелектуальні та творчі здібності дитини. Проект поруч з традиційними стає одним із головних методів навчання в початковій школі [1]. Створення проектів учнями передбачено в підручниках курсу «Я і Україна» в початковій школі, але як показує практика, не всі вчителі застосовують цей метод, найчастіше це має форму уроків-проектів або проектних тижнів [6]. Робота над довготривалими проектами вимагає особливого методологічного підходу, особливого ставлення з боку вчителя, учня та батьків. Одна із умов при цьому – створення дитячо-дорослого колективу однодумців, що відповідає створенню школи майбутнього.

Відомо, що проекти відрізняються між собою по складу учасників, по тривалості проведення, по їх спрямованості та меті. Разом з тим, їх реалізація, проектна діяльність вчителя та учнів передбачають спеціальну підготовку. Вчитель, який втілює метод проектів, повинен вміти відібрати найбільш цікаві проекти, які мають певне практичне значення. Важливим стає необхідність володіння дослідницькими, пошуковими методами, уміння організувати самостійну дослідницьку роботу дітей. Розробка проекту вимагає переорієнтації навчально-виховної роботи до певного предмету на збільшення різноманітних видів самостійної діяльності учнів. Діяльність індивідуальна, групова набуває дослідницький, пошуковий, творчий характер. При цьому вчитель виконує роль режисера-консультанта. Крім того він повинен володіти вмінням комунікації. Вчитель повинен мати необхідний рівень інформаційної грамотності та знання із різних видів науки. Учні, які приймають участь у створенні проектів, повинні відповідати певним вимогам, тобто вони мають знати основні методи проведення досліджень, вміти їх застосовувати на практиці. Для старших учнів необхідна комп'ютерна грамотність. Молодші учні починають набувати основи такої діяльності. Важливість залучення дітей початкової школи до створення проектів полягає в тому, що під час проектування здійснюється повторення та закріплення знань та

навичок завдяки застосування їх в дослідницькій діяльності. Метод проектів збільшує результативність навчально–пізнавального процесу, бо проведення дослідження сприяє розвитку мислення та мовлення дітей. Крім того формуються пізнавальні інтереси, дослідницькі навички, уявлення та творчі здібності. Під час роботи над проектом можна визначити певний рівень обдарованості дітей. Учні набувають навички конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, спілкуватися під час розробки проекту. У них розвиваються естетичні якості, любов до праці та інше.

Нами розробляється методичний матеріал для виконання дослідницького екологічного проекту учнями початкової школи, який розрахований на чотири роки і починається з першого класу. В першому класі він має назву «Давайте дружити з природою» і містить завдання по ознайомленню з Червоною книгою України, з малюнками–позначками захисту рослин та тварин. Проект передбачає самостійні спостереження в природі, екскурсії. Для кожного учня підготовлено аркуш з завданнями, які він виконує. Для учнів другого класу розроблений зошит для роботи над проектом «Природа в різні пори року». До проекту входять завдання по спостереженню за неживою та живою природою, екскурсії, лабораторні роботи, виготовлення малюнків та інше, більше 30 тем. В третьому та четвертому класах передбачено більш детальне вивчення місцевого матеріалу, його охорони, проблем екології. Для цього ми плануємо використовувати авторський підручник для 3 класу «Екологія рідного краю» [3]. Структура проекту спрямована на формування у дітей зацікавленості до проведення спостережень та до дослідницької роботи. Проект повинен сприяти формуванню мислення, здібності самостійно зробити висновки. При цьому формуються уявлення про необхідність систематично проводити спостереження за явищами природи, узагальнюються уявлення про навколишню природу та зміни в різні пори року, які можна спостерігати. Важливе значення набуває формування навичок систематичного оформлення результатів спостережень у формі щоденників та інших. Актуальним стає формування колективу виконавців проекту у складі учнів, вчителя та батьків. Залучення батьків до організації дослідницької діяльності учнів – необхідна умова для створення довготривалого проекту. Базою створення проекту мають бути природничо–наукові знання, які одержують учні початкових класів відповідно до програми «Я і Україна», та при вивченні регіонального курсу «Екологія рідного краю». Крім того, діти використовують навички малювання, роботи з природним матеріалом та інші. Виконання проекту відповідно до визначеної мети дає можливість сформулювати у дітей природничо–наукове мислення, дослідницькі навички, новий обсяг знань. Проект сприяє формуванню у дітей інформаційної культури, уміння знаходити джерела одержання необхідної інформації. Він дає можливість сформувати основи екологічної культури учня та позитивно впливає на його гуманітарну та естетичну освіту. Сумісна робота дітей та батьків під час виконання проекту вирішує багато питань родинного виховання. Таким чином розробляються нові підходи до формування особистості учня в початковій школі. В першому класі робота над проектом «Давайте дружити з природою» починалась з того, що діти за допомогою вчителя повинні були відповісти на питання двох анкет. Відповідно до теми проекту учні писали, про що їм цікаво узнати під час роботи над проектом, де вони можуть знайти необхідну інформацію. Друга анкета була присвячена діям учня. Діти відповідали на питання, що вони планують робити, щоб здійснився проект, який порядок їх дій, хто разом з ними буде розробляти проект, які необхідні матеріали та інструменти для роботи. До складу проекту входило п'ять тематичних блоків, які передбачали виконання різних завдань. Зокрема, це блоки „Охорона рослин“, „Охорона тварин“, „Птахи прилетіли“, „Весняні знаменні події. День Землі“. Блок дослідницької роботи учнів передбачав індивідуальні спостереження по темі „Весна“. Робота над виконанням завдань блоків проекту проводилась під час уроків екології, частково на уроках природознавства, як позакласна робота, а деякі завдання, особливо спостереження, проводились поза школою. Крім того, проводились екскурсії екологічного змісту та для проведення спостережень у природі. Свою діяльність діти поєднували з малювання, складанням розповідей, казок, з іграми та іншими видами діяльності. Вони виконували розвивальні завдання, відповідали на проблемні запитання. Широке використання цікавого матеріалу, поєднання теоретичної та практичної діяльності учнів, застосування сучасної педагогічної технології сприяли не тільки формуванню екологічної культури, розвитку мислення, дослідницьких навичок, але мали позитивний вплив на більш ефективне оволодіння знаннями з курсу „Навколишній світ“. Робота над проектом показала, що у дітей

розвивались творчі здібності, деякі із учнів показали свою обдарованість. Загалом байдужих учнів не було, всі вони виявили любов і свідоме ставлення до природи рідного краю, бажання її охороняти. Це підтверджує індивідуальне виконання тематичних блоків. Блок „Охорона рослин” передбачав не тільки формування знань про рослини, але і зверталась увага на їх охорону, на рослини, які занесені до Червоної книги. Учні вперше ознайомились з малюнками–позначками, які пов’язані з правилами поведінки у природі і мають екологічне значення. З їх допомогою почалось формування екологічної культури дітей. Вони виконували творчі завдання складали перелік рослин Червоної книги, малювали їх та вчилися самостійно малювати знаки заборони у природі. Важливим було завданням за допомогою малюнків–позначок скласти і записати правила поведінки у природі. За допомогою вчителя та батьків учні добре виконали це завдання. Розповіді про рослини та малюнки дітей показали їх індивідуальність та зацікавленість у проекті. Блок „Охорона тварин” передбачав розповідь дітей про тварин. За допомогою завдань у вигляді малюнків учні відповідали на питання „Чому багато видів диких тварин починають рідко зустрічатися у природі?” Вивчалися тварини, які увійшли до Червоної книги України, діти записували їх назви, робили малюнки. Творчим завданням, яке виконувалось із задоволенням та любов’ю, було самостійне малювання їжачка вухатого та знаку, який забороняє його знищувати. Малюнки дітей різні, але всі вони щирісердні та гуманні. Одним з завдань пошукової діяльності була підготовка розповіді про одну із тварин занесених до Червоної книги. Діти за допомогою батьків добре впорались з цим завданням. Серед тварин, які вони назвали були рись, кожан, зубр, та інші. До опису діти додали свої малюнки. Крім того, вони склали за записами правила поведінки у природі відповідно до наданих малюнків – позначок. Блок „Птахи прилетіли” мав відношення до змін, які спостерігаються у природі навесні. Діти не тільки розповідають про знайомих ним птахів, але і знайомляться з перелітними видами. Вони виконували творчі завдання, відгадували птахів зображених на малюнках та розфарбовували їх. За допомогою малюнків–позначок діти складали правила, як треба поводитися з птахами у природі. Творче завдання полягало в тому, щоб самостійно розробити знак–малюнок, який забороняє знищувати журавля. Навесні діти виконували дослідницьку роботу, яка передбачала проведення індивідуальних спостережень за птахами, метеликами, за рослинами. Треба було записати, коли кожний з учнів вперше навесні побачив ластівку, метелика, перші квіти, перші зелені листочки на деревах. Більш детально треба було спостерігати, за розпусканням квітів на плодкових деревах, визначити дату коли розквітнули бузок, акація, каштан. Більшість дітей ретельно проводила спостереження, деякі з них показали схильність до дослідницької роботи, зокрема під час виконання завдання, яке передбачало проведення досліду з гілочками у посуді з водою. Вони робили записи своїх спостережень та замальовували гілочки. Дітям пропонувалось скласти розповідь про що–небудь цікаве, що вони бачили навесні. Більшість відповідей розкривали спостережливість дітей та любов до природи. Ім. дуже сподобалося спостерігати як ластівки полюють за комахами, як квітнуть дерева, бо тоді стає дуже красиво, як з’являються перші квіти. В кінці цієї теми було творче завдання, учням пропонувалось уявити, що вони маленькі вчені, які не тільки досліджують таємниці природи, але і вміють зробити наукові висновки. По кожному завданню, яке виконувалось в цій темі, необхідно було сформулювати та записати висновок. Більшість дітей виконало це завдання, але якість відповідей показала, що у дітей ще слабо сформована навичка висловлювати свою думку. Дослідження по розробці та втіленню проекту „Давайте дружити з природою” в першому класі показала, що діти цього віку з задоволенням приймають участь у роботі над проектом. Всі учні активно починали працювати над виконанням завдань блоків, але поступово деякі з них завдання виконували недостатньо ретельно. Це можна пояснити високим рівнем вимог до дітей, не завжди вони вміли сформулювати свої відповіді і тому зникав інтерес до проекту. Разом з тим, робота дітей над проектом дала позитивні результати. Вони вчилися мислити, висловлювати свої думки, спостереження, відношення до природи, діти навчилися творчо працювати, за допомогою малюнків висловлювати своє відношення до рослин, птахів, до навколишнього середовища. Важливе значення мало те що сумісна робота дітей та дорослих над проектом сприяла становленню дитячо–дорослого колективу цього класу. Набутий досвід роботи над проектом ми використовуємо в новому навчальному році. Передбачено розширення дослідницької частини проекту і введено теми та завдання безпосередньо пов’язані зі змінами у природі. Особлива увага приділяється розвитку мислення учнів, для цього

розробляються спеціальні проблемні завдання та питання. За основу, як і в першому класі, взята розвивальна система Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова. В другому класі робота над проектом почалась восени темою «Природа в різні пори року», яка собою являла залучення учнів до участі у його створенні. В минулому році у дітей вже були сформовані деякі уявлення та навички такої роботи. Було проведено анкетування з метою визначення відношення дітей до участі у створенні проекту. Учні відверто відповідали, що їм було цікаво працювати, що вони впізнали багато нового, назвали, завдання які найбільш сподобались. Дітям сподобалось спостерігати за природою навесні, малювати позначки охорони природи та інше. Учні та їх батьки підтвердили бажання працювати над проектом і в другому класі. Структура проекту «Природа в різні пори року» складається із окремих тем, які передбачають виконання спостережень, лабораторні роботи, екскурсії, проблемні завдання. Так, для більш детального ознайомлення з неживою природою, учні виконували теми «Спостерігаємо за небом», «Спостерігаємо за ґрунтом», «Спостерігаємо за вітром» та інші. Для їх узагальнення виконується тема «Вивчення неживої природи у різні пори року». Проект передбачає і теми присвячені живій природі. Тема «Осінь у природі» проводилась у формі екскурсії, під час якої учні працювали над завданнями проекту, збирали необхідний матеріал для роботи над такими темами як «Фарби листя восени», «Кора», «Плоди та насіння». Кожна тема передбачала не тільки виконання завдань, але і творчі роботи з природним матеріалом. Діти за допомогою батьків виготовили дуже цікаві саморобки високого художнього рівня. Так з кори були зроблені сова, крокодил, листя – акваріум з рибками та інше. Цікавим було лабораторне дослідження дітей, яке передбачало не тільки ознайомлення з будовою вегетативних та плодових бруньок, але і виконання проблемних завдань, пов'язаних з розвитком рослин. Учні навчилися працювати з лупою та ознайомились з мікроскопом. Створення проекту передбачає безпосереднє залучення дітей у різних формах наукової роботи. Так, тема «Спілкування з вченими» передбачала не тільки виконання завдань, але і зустріч з вченим, кандидатом біологічних наук, який не тільки розповідав про тварин, але і подарував дітям свою книжку. З маленькими доповідями про свою роботу над проектом учні виступили на науковій конференції викладачів та студентів педуніверситету. Ми навели тільки деякі приклади роботи над проектом, яка продовжується. Другий рік роботи показав необхідність підготовки до творчої роботи дітей, яка була проведена під час виконання проекту в першому класі. Учні вже добре розуміють в чому полягають особливості дослідницької роботи. Методичний матеріал, який нами розробляється під час створення проекту, увійшов в навчальні програми підготовки студентів спеціальності «Початкове навчання» зокрема в курсі «Методика викладання природознавства в початковій школі», «Технології вивчення галузі «Людина і світ», «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищій школі» (магістратура). Крім того, розроблена авторська програма та методичний матеріал курсу «Методика дослідної роботи вчителя початкової школи з учнями» для студентів магістратури. До наукової роботи залучені студенти, які виконують дипломні та магістерські роботи по технології методу проектів в початковій школі. Наші наукові дослідження продовжуються, планується підготовка методичного посібника для студентів.

Література

1. Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
2. Молодиченко В.В., Олексенко Т.Д. Антропологічний підхід до формування дослідницької культури молодших школярів // Пост Методика. – 2008. – №7 (84) С. 195 – 200
3. Олексенко Т.Д., Грибачова М.І., Сердюк І.А. Екологія рідного краю: Підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Запоріжжя: Прем'єр, 2006. – 144 с.
4. Освітні технології: Навч. – метод. посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За ред. О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
5. Педагогіка начального обучения / Под общ. ред. В.С.Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 592 с.
6. Проекти в початковій школі: тематика та розробка занять / упоряд.: О.Онопрієнко, О.Кондратюк. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.

Пісарєв В.Я.

– народний артист України Донецького державного оперного театру ім. А.Солов'яненка

Роздимаха А.І.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Одерій Л.Є.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.032 : 7

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Проаналізовані багаточисленні підходи в визначенні поняття культури, художня культура особистості розглядається в своєму сутнісному значенні в взаємодії з різноманітними гранями всієї світової культури.

Ключеві слова: *культура, художня культура, художня творчість, особистість.*

З усіх багатьох криз, які переживає наше суспільство, найбільш хвилююча – криза у сфері культури. Завдання оновлення суспільства стали так гостро тому, що убогий стан економіки та бідність соціальної сфери стали наслідком загального безкультур'я. З метою привернення уваги суспільства до потреб культури і освіти, діячі мистецтва прагнуть запобігти катастрофи культури.

Багаточисельні намагання теоретичного тлумачення поняття “культура”. Перед тим, як розглянути її теоретичний зміст, треба детально вяснити конкретне поняття культури в філософсько–естетичній літературі. При цьому необхідно виділити домінуючі положення, які об'єднують багатьох авторів при багато численних можливих відтінках їх особливих думок. Важливість описання цих ідей полягає в тому, щоб окреслити найбільш цілісну картину поглядів на дану проблему. Така картина є, в свою чергу, основним фундаментом для подальшого теоретичного аналізу цієї проблеми.

В науковій літературі розроблено безліч уявлень про культуру, що передбачає виділення навіть самої класифікації різноманітних трактовок культури в самостійну і важливу проблему. Спроби вчених направлені на те, щоб розробити загальну соціально–філософську концепцію культури, розкрити її суттєвість, специфіку, структуру, соціальні функції (Е.С.Маркарян, М.В.Овчинникова, С.Г.Савельєв, Е.В.Соколов, В.І.Федоренко).

У різноманітті визначень культури можливо виділити такі групи: культура, як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством у процесі суспільно–історичної практики (А.І.Арнольдів, М.П.Ким); культура як творча діяльність людини і, таким чином, розвиток людини як суб'єкта цієї діяльності (М.С.Злобін, Л.Н.Коган); культура як спосіб діяльності людини (В.Є.Давидович, Ю.А.Жданов, М.С.Каган, З.І.Файнбург).

Культура все частіше розглядається як сукупність різноманітних проявів людської діяльності, думка про зв'язок культури з діяльністю стає загальноновизнаючою. Широке розповсюдження отримала розробка динамічної концепції культури, що дає підставу говорити про подолання статичного тлумачення визначення культури як сукупності матеріальних і духовних цінностей.

До тих пір, доки історична наука була зосереджена на вивченні явищ культури окремо одна від одної, поняття “культура” застосовувалось тільки для того, щоб позначити сукупність досягнень людини в її матеріальній і духовній діяльності. Але по мірі поширення системних уявлень, ясніше ставало поняття того, що “... культура и каждый ее исторический, этнический, социальный тип – не совокупность, не сумма, не агрегат, а именно целостность, взаимосвязанное единство разнородных компонентов, “гайна” которого скрывается не столько в наборе этих компонентов, сколько в их взаимосвязях, то есть, в строении целого; соответственно историческая динамика этого целого складывается благодаря изменению как его состава, так и – в первую очередь – его структуры” [3, с.3].

Даний підхід до розуміння та освоєння світової культури визначає методологію даного дослідження.

Виходячи з цілісності самої культури, художня культура особистості може бути розглянута в своєму сутнісному значенні тільки в взаємозв'язку з різними гранями всієї світової культури.

Художня культура та її теорія в широкому контексті є часткою більш загальної проблеми – проблеми людської сутності, адекватним проявом якої є сукупна людська культура, взята в своєму історичному розвитку.

Оскільки культура не інородна людині, а є сутність її природи, тому людину не можна навчити культурі, як зовнішньому виразу, треба враховувати складну динаміку психологічних процесів у людини. Л.С.Виготським було висунуто фундаментальне положення про культурно-історичний розвиток психічних процесів у людини: "Всякая функция в культурном развитии появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри, как категория интрапсихическая" [2, с.145].

В цьому положенні міститься дві думки: з самого початку людина залучена в соціальну діяльність, засвоєння засобів виконання якої (перш за все використання засобів, дозволяючих керувати своєю поведінкою) формує у індивіда інтерпсихічні процеси (наприклад, такі процеси формує співпраця дитини з дорослим під час навчання); далі засоби цієї діяльності, засвоєні в їх зовнішній формі, здобувають під час розвитку форму внутрішніх, індивідуальних процесів або інтрапсихічних. Таким чином, Л.С.Виготський формулює гіпотезу, що сутність процесу культурного розвитку складається так "... что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции ... раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т.д. Ныне мы имеем основания предполагать, что в отношении высоких психологических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности" [2, с.144–147].

Таке положення про культурно-історичний розвиток психічних процесів у людини визначає ту підвищену увагу і є принциповим "как противопоставление, с одной стороны, биологическим взглядам на развитие, с другой стороны, взглядам на развитие как на процесс асоциальный, независимый от исторического развития человеческого общества и вплетенной в него истории материальной и духовной культуры ... в них содержится совершенной новый подход к сознанию, к специфически человеческим психологическим процессам. Его можно с полным правом назвать неклассическим подходом к решению проблем происхождения психических процессов, их сущности" [7, с.423–427].

В.В.Медушевський розглядає сутнісні сили людини як єдність природного та культурного, даного та історично формуючого, інваріантного для різних епох та змінюючого. Сутнісні сили наповнені життєвим і культурним змістом, в них згорнута історія людства і індивіда. Автор відмічає, що "... духовность и есть способность отразить в себе, в виде сущностной силы "моего я", бесконечность культуры, единство мира и человека, потенциальность, принципиальную незавершенность общественной жизни и познания, в то время как душевность – более низкая стадия реализация сущностных сил – исходят из факта временной и пространственной ограниченности и автономности человеческого организма, из конкретности узкопрактических обстоятельств жизни" [5, с.50].

Даний підхід до розуміння художньої культури особистості як частини її духовної культури відповідає погляду на цю проблему даного дослідження. В цьому і є головна задача нової програми уроків музики – "... воспитать у учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры" [6, с.2].

На основі вище вказаного, дане дослідження направлене не на раціоналізацію навчання (знання, вміння, навички), важливості якого ми не заперечуємо, а на розвиток і збагачення духовного світу особистості під впливом творів мистецтва.

Визначаючи структурні компоненти художньої культури особистості було виділено три компоненти:

- пізнавальний (пізнання життєвих явищ крізь розгорнення художніх образів в їх структурно-логічній побуті та динаміці розвитку);
- емоційний (розвиток емоційного боку особистості, даний компонент виступає в ролі регулятора становлення особистості як цілісного утворення);
- комунікативний (вивчення мовних виразних засобів творів мистецтва крізь їх інтонаційну природу).

Діючі шкільні програми включають матеріал, що передбачає застосування межпредметних зв'язків музики з літературою, образотворчим мистецтвом, хореографією. Осмислення специфіки музики, насамперед танцювальної та балетної передбачає урізноманітнення традиційного прийому пластичного інтонування за рахунок розширення діапазону мови "розмовляючих рук", застосування прийомів із методичних систем Ж. Жак-Далькроза, В.Верховинця. Відомий німецький композитор і педагог К.Орф найближчим до коренів усіх мистецтв вважав танець, а музичне виховання особистості не уявляв без одночасного ритмопластичного їх розвитку [4,с.20].

Художня культура несе в собі перетворюючу функцію і володіти нею – не тільки сприймати красоту творів мистецтва, але й створювати. Розвиток художньої культури неможливо без активної діяльної участі особистості, її художньої творчості. Тільки практична художня діяльність визначає і обумовлює художню активність особистості. "Все решительно, что окружает нас, – писал Л.С.Выготский, – и что сделано рукой человека ... является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении ... в каждодневной окружающей нас жизни творчества есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязаны своим происхождением творческому процессу человека" [1, с.5–7].

На основі цих положень можна зробити наступні висновки:

- аналіз багаточленних підходів в визначенні поняття культури показав, що культура все частіше розглядається як сукупність проявів людської діяльності; широке розповсюдження набула робота динамічної концепції культури, що дає можливість казати про подолання статичного тлумачення визначення культури як сукупності матеріальних і духовних цінностей; даний підхід до розуміння і засвоєння світової культури відповідає позиції, яка відображена в даному дослідженні з цієї проблеми і визначає методологію дослідження;
- виходячи з цілісності самої культури, художня культура особистості може бути розглянута в своєму сутнісному значенні в взаємодії з різноманітними гранями всієї світової культури;
- культура є сутність природи людини, тому неможливо навчити культурі як зовнішньому вираженню, важливо враховувати складну динаміку психічних процесів людини;
- розвиток художньої культури неможливо без активної діяльної участі людини, її художньої творчості.

Література

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.– М.,1967.– 93с.
2. Выготский Л.С. Генезис высших психических функций.–М., 1983.–Т.3.–С.133–164
3. Каган М.С. О месте музыки в современной культуре.– М., 1985.–С.2–90.
4. Масол Л.М., Очаковська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземно ва Т.О. Вивчення музики 1–4 класах: Навчально–методичний посібник для вчителів.– Х., 2003.– 144с.
5. Медушевский В.В.Сущностные силы человека и музыка. Свердловск, 1988.– С.45–65.
6. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания.– М., 1947.– С.7–29.
7. Эльконин Д.Б. Очерк научного творчества Л.С.Выготского.– М., 1989.–С.406–433.

Плюхіна Н.П.

– старший викладач Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.011.33

ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

У статті доведено необхідність формування вміння вчитися, роль навчальної діяльності та мотивів в цьому процесі.

Ключові слова: навчальна діяльність, вміння вчитися.

В статье доказывается необходимость формирования умения учиться, роль учебной деятельности в этом процессе.

Ключевые слова: учебная деятельность, обучение, ученик, умение.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Передумови для формування вміння вчитися створюються ще в дошкільному віці. У цей період дітей навчають співпрацювати, грати, спостерігати окремі явища, правильно висловлювати свої думки, робити елементарний аналіз, передусім практичний, порівнювати різні предмети, визначати колір, форму предметів тощо.

Слід зазначити, що в дидактиці початкової школи недостатньо досліджено процес формування у молодших школярів навчальної діяльності. Водночас його не треба відокремлювати від навчання учнів усієї сукупності вмінь, на підставі яких ця діяльність функціонує. З метою формування вміння вчитися як складного новоутворення потрібна цілісна система дидактичних засобів. Тому ми у своєму дослідженні застосували системний підхід щодо формування вміння вчитися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проаналізувавши праці дидактів – Ю. Бабанського, М. Данилова, В. Євдокимова, І. Лернера, В. Лозової, Б. Коротяєва, В. Паламарчук, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Сухомлинського, А. Усової, І. Унт та ін.; психологів – В. Давидова, О. Дусавицького, А. Маркової і К. Маттис, Н. Менчинської, Г. Костюка, Н. Тализіної, Г. Цукерман, Д. Ельконіна та ін., – ми зробили висновок, що вміння вчитися – це складне, синтезоване поняття. До його складу входять загальнонавчальні, спеціальні вміння і сформована навчальна діяльність.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Пізнання науковця і учня мають схожі риси й вміння: творчий характер, відкриття нового, вміння спостерігати, збирати факти, аналізувати, порівнювати, робити висновки і застосовувати їх на практиці. Вчителю в процесі навчання слід наблизити пізнавальну діяльність учня до наукової, сформулювати в нього необхідні дослідницькі вміння.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Психологи В. Давидов, Л. Виготський, О. Леонт'єв, Г. Костюк, С. Рубінштейн, спираючись на основні положення теорії пізнання, розробили теорію діяльнісного підходу до розвитку особистості. Вони довели, що головним фактором розвитку особистості є діяльність. У кожному віковому періоді певний вид діяльності стає сензитивним, тобто провідним. У ній формуються всі новоутворення даного віку. В молодшому шкільному віці провідною виступає навчальна діяльність, завдяки чому у дитини розвивається теоретичне мислення, рефлексія, формується вміння вчитися.

Основою пізнання є не сама діяльність, а її перетворення в процесі засвоєння знань. Відбитково–перетворюючий характер навчально–пізнавальної діяльності обумовлює її змістовий і структурно–функціональний компоненти. Єдність цих складових навчального пізнання знайшла конкретне відображення в теорії поетапного формування розумових дій. Її автори П. Гальперін і Н. Талізіна вважають, що головним фактором, детермінуючим засвоєння знань, умінь, навичок, є діяльність. Це та система, в якій функціонує пізнання. Розумова діяльність є формою психологічної взаємодії людини з навколишнім світом. Вчені трактують навчальну інформацію не як готовий результат, який треба „вкласти,” в голову учнів. Вона здобувається в їх активній діяльності. Мислення школяра спрямоване на розпредмечування діяльності, що входить до структури знань. Дитина, засвоюючи певні типи знань, також засвоює адекватні їм зразки цієї діяльності. Таким чином, учні в процесі здобуття нових знань оволодівають вмінням вчитися і готуються до самостійної навчальної праці.

У теорії поетапного формування розумових дій розкрита психологічна основа процесу формування вміння вчитися. При засвоєнні розумові дії проходять декілька етапів. На першому – діти виконують розгорнуті, зовнішні (практичні) дії з матеріальними предметами. На другому – дії промовляються вголос, потім про себе. На третьому, завершальному, дії згортаються і переходять у розумовий план, здійснюється їхня інтерарізація. Після чого вони використовуються на практиці, для здобуття нових знань, тобто ектарізацію.

Фізіологічною основою процесу формування вміння вчитися виступають положення теорії І. Павлова про динамічний стереотип і сучасна концепція П. Анохіна. Відповідно до цієї теорії навички – це засвоєна учнем система дій, тобто стійкі нервові зв'язки, які сформовані внаслідок виконання тренувальних вправ. Уміння вчитися – цілісний рефлекторний акт, головним моментом якого є процес зіставлення нової інформації з існуючою в пам'яті. При порівнянні відбувається регуляція і корекція дій відповідно до мети навчального завдання. Цей апарат, за визначенням Анохіна, є акцептором дії.

О. Савченко зазначає: „Учень вміє вчитися, якщо визначає сам, або приймає мету, яку ставить учитель, відповідно до неї планує і виконує необхідні дії, контролює і оцінює свої результати. Така розгорнутість характеризує сформовану навчальну діяльність”. Вона також

підкреслює, щоб ефективно просуватися на всіх етапах навчальної діяльності, молодші школярі у співробітництві з учителем мають оволодіти повним діапазоном загальнонавчальних умінь і навичок.

Розглянемо цю групу вмінь детальніше. До її складу входять загальнодіяльнісні, організаційні, інтелектуальні, інформаційні, загальномовленнєві, комунікативні вміння. Загальнодіяльнісні включають уміння читати, писати, рахувати, запам'ятовувати, уважно слухати. Інтелектуальні – це вміння здійснювати розумові операції: аналізувати, порівнювати, визначати головне, суттєве, робити висновки і застосовувати їх на практиці.

Організаційні вміння – це вміння організувати свою діяльність, спланувати її, приготувати все необхідне для роботи, правильно оформляти записи, дотримуватися часу та ін. Важливими є інформаційні вміння, які допомагають дитині здобувати знання з різних джерел: підручника, книги взагалі, наочних посібників, комп'ютера, Інтернету. Вміння працювати з комп'ютером є особливо значущим на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій.

Загальномовленнєві, комунікативні вміння важливі для спілкування, співпраці з однокласниками, вчителем, іншими дорослими. Загальнонавчальні вміння використовуються при засвоєнні всіх навчальних дисциплін незалежно від їх змісту і тому мають міжпредметний характер. Учителю необхідно формувати ці вміння на різних уроках упродовж навчання дитини в початковій школі.

Спеціальні вміння і навички необхідні для вивчення окремих дисциплін, наприклад, математики, фізики, хімії, граматики. Вони враховують особливості цих предметів і формуються при їх вивченні відповідно до розвивальних особливостей та теми уроку.

У психолого–педагогічних дослідженнях підкреслюється, що вищезазначені вміння сприяють розвитку особистості школяра, підвищують якість навчання, готують до самонавчання.

При вивченні психолого–педагогічної літератури нами визначені знання про діяльність взагалі, структуру навчальної діяльності, її особливості та умови формування. Ці знання необхідні для цілеспрямованого добору дидактичних засобів і правильної організації процесу навчання школярів вмінно вчитися. Г. Люблинська, досліджуючи роль діяльності в розвитку молодших школярів, підкреслює: „У розвитку дитини особливу роль відіграють час і форми включення розумової діяльності в практичну і перебудова останньої”.

Будь-яка діяльність спрямована на певну чітко усвідомлену людиною мету. Для її досягнення людина повинна використовувати певні дії, тобто навички і вміння. Навички – це звичайно прості дії з предметами, навчальним матеріалом. Завдяки багаторазовому повторенню вони автоматизуються і виконуються швидко. Контроль за їх виконанням здійснюється підсвідомо. Для розв'язання складних навчальних завдань потрібні інтелектуальні вміння, які мають чітко визначену структуру. Вона включає більш прості вміння, низку навичок, які тісно взаємодіють між собою і забезпечують цілісний пізнавальний акт. Навички і вміння мають спільне, інша категорія дій виробляється внаслідок багаторазових вправ і становлять виконавський бік діяльності. Водночас навички істотно відрізняються від умінь. При формуванні вміння вчитися ми враховували як спільні, так і відмінні риси навичок і вмінь.

У психолого–педагогічній літературі навчальна діяльність розглядається як система компонентів: мотиваційного (потреби, мотиви, інтереси); орієнтованого (мета, навчальна задача); виконавського (дії, операції); контрольно–оцінного (самоконтроль, самооцінка, прогнозування). Її цілісність і досягається тим, що всі компоненти взаємозв'язані між собою. Мета і навчальна задача орієнтують учня на засвоєння нових знань і способів діяльності; потреби, мотиви дають можливість усвідомити мету як необхідність здобути ці знання і вміння; з мети визначається навчальна задача. Вони реалізуються через систему навчальних дій, які в ході діяльності контролюються і оцінюються самим учнем. Пізнавальний інтерес створює позитивне ставлення до навчальної діяльності з боку школярів.

Щоб ефективно формувати вміння вчитися як самостійну навчальну діяльність, необхідно знати її внутрішній механізм. Він розкритий в працях психологів: В. Давидова, А. Дусавицького, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Максименка, А. Маркової, Д. Ельконіна та інших. Одиницею аналізу навчальної діяльності вони вважають дію. Будь-яка людська діяльність не існує інакше, як у вигляді дії або ланцюга дій. Початком є розгорнуте їх виконання на зовнішніх предметних об'єктах. „Оволодіння розумовими діями, які лежать в

основі спадкування індивідуумом вироблених людством знань, понять, – пише О. Леонт'єв, – вимагає переходу суб'єкту від розгорнутих зовнішніх дій до дій у вербальному плані й, нарешті, до поступової інтеріоризації останніх, у результаті чого вони набувають характер згорнутих розумових операцій, розумових актів”.

Кожний компонент навчальної діяльності складається з певного виду навчальних дій. Ці види, їх функції і етапи засвоєння розкрили психологи А. Маркова, Т. Маттис, А. Орлов. Вони визначили такі види дій:

1) орієнтувальні, спрямовані на аналіз умов ситуації. Ці дії приводять до постановки навчального завдання;

2) виконавські сприяють активному перетворенню навчального матеріалу, що вивчається;

3) Контрольно–оцінні забезпечують контроль, аналіз і оцінку своєї навчальної діяльності.

Знання цих видів навчальних дій дає можливість, з одного боку, вивчати їх сформованість у школярів, з іншого – правильно організувати процес оволодіння ними. При доборі дидактичних засобів необхідно враховувати, на якому етапі засвоєння знаходиться кожен вид навчальних дій.

Виконання орієнтувальних дій може здійснюватися як: 1) розуміння та сприймання учнями мети і завдання, що поставив учитель; 2) мету і завдання учні визначають у сумісній діяльності з учителем; 3) учні самостійно визначають мету і навчальні завдання. Виконавські дії також проходять декілька етапів: 1) виконання дій за зразком; 2) самостійне свідоме виконання навчальних дій у схожих ситуаціях; 3) перенесення засвоєних дій до нестандартної ситуації.

Контрольно–оцінні дії можуть знаходитись на різних етапах засвоєння: 1) самоконтроль і самооцінка результату за зразком; 2) самоконтроль, самооцінка по виконанню завдання; 3) самоконтроль і самооцінка діяльності на її початок, тобто прогнозування.

На завершальному етапі відбувається засвоєння всієї сукупності дій, усвідомлення й бачення всієї структури навчальної діяльності і самостійне її використання. Кожен вид навчальних дій відповідає певному рівню вміння вчитися: перший – низькому, другий – середньому, третій – високому.

Проаналізувавши етапи засвоєння навчальної діяльності як системи дії, ми прийшли до висновку, що для їх формування необхідні різноманітні засоби навчання. Для засвоєння орієнтувальних дій у залежності від етапу можуть бути використані готовий приклад (взірець), частково–пошуковий метод або самостійна робота. При формуванні виконавських дій застосування окремих засобів навчання є недостатнім. Необхідна їх система, яка забезпечує оволодіння сукупністю дій, що дає можливість поєднати їх у великі блоки – способи навчальної діяльності.

До структури навчальної діяльності входять дві підсистеми: навчальна і пізнавальна. Перша – сам процес учіння, змістом його є сукупність навчальних дій, які не залежать від змісту навчального матеріалу. Друга підсистема складається з пізнавальних умінь, за допомогою яких перетворюється і засвоюється зміст освіти.

Навчальна діяльність – система відкрита, що дозволяє її компонентам взаємодіяти з системою дидактичних засобів. Однак, не будь-яке учіння є навчальною діяльністю. Воно стає нею лише в тому випадку, коли учень у ході здобуття знань оволодіває збагачуючими його способами, які необхідні для розв'язання навчальних завдань; засвоює прийоми самоконтролю і самооцінки. Іншими словами, учіння стає навчальною діяльністю, якщо учень у процесі навчання навчається вчитися.

Навчальна діяльність виступає як об'єкт керування з боку вчителя. Воно в даному випадку складається не тільки з директивних вказівок вчителя, але передусім зі створення умов для реалізації творчого потенціалу самих учнів в процесі розв'язання навчальних завдань. Такий підхід до керування навчальною діяльністю дозволяє зрозуміти функції дидактичних засобів у навчанні. Вони викликають в учнів інтерес до знань, умінь, сприяють тому, що мета і навчальна задача стають особистими для кожного учня.

При розробці дидактичної системи формування вміння вчитися ми орієнтувались на думку одного із провідних психологів України С. Максименка: „Одним із завдань навчання є формування розумових дій, структура яких для школяра повинна стати і бути спеціальним

об'єктом пізнання. Керування цим процесом здійснюється таким чином, що виконання всіх операцій, які складають розумову дію, є обов'язковими,,.

Вміння вчитися формується одночасно з оволодінням навчальною діяльністю. Г. Костюк писав, що навчальна діяльність у молодших школярів формується поступово в міру того, як усвідомлюються її цілі, завдання, мотиви, способи, результати дій, на яких вона будується. Засвоюючи і застосовуючи поставлену вчителем мету навчання, школяр стає суб'єктом навчальної діяльності: переживає її хід, з почуттям реагує на успіхи і невдачі в неї, на оцінки здобутих результатів. Учень не може засвоювати знання не діючи. Учений підкреслював, що ефективність навчання молодших школярів підвищується, якщо вчитель не тільки повідомляє готові знання, але керує процесом їх відкриття і засвоєння учнями, формує в них необхідні для цього розумові дії, навчає самостійно використовувати свої знання, вміння, навички. В умовах педагогічного керівництва, яке стимулює розвиток мислення школярів, розвивається бажання і вміння вчитися. Школярі спочатку не вміють самостійно ставити навчальні завдання і виконувати дії щодо їх розв'язання. До певного часу їм у цьому допомагає вчитель, але поступово відповідні вміння учні здобувають самі.

Вміння вчитися – це новоутворення, зв'язане в першу чергу з засвоєнням форм навчального співробітництва. Мета, яку поставив учитель, повинна стати метою учня. Тільки за цієї умови відбувається сумісна діяльність учителя і учнів.

На підставі аналізу праць педагогів були визначені етапи, засоби та умови формування умінь. Перший етап спільна діяльність учителя та учнів щодо визначення нових знань і способів діяльності, необхідних для засвоєння навчального матеріалу. Другий – мотивація учіння: роз'яснення значення нового способу діяльності. На третьому етапі організується робота, спрямована на усвідомлення дій, з яких складається спосіб, і знань про нього. На четвертому – застосування способу в різних ситуаціях: при розв'язанні стандартних і творчих завдань; у колективній та індивідуальній роботі. На п'ятому етапі здійснюється перевірка і оцінка сформованого вміння.

У процесі формування умінь використовуються різноманітні засоби навчання: слово вчителя, підручник, наочність, гра, проблемні ситуації, творчі завдання, роз'яснення, бесіда–діалог, елементи дослідження, самостійна робота: колективна, групова, індивідуальні форми організації навчальної праці.

Вчені підкреслюють, що вміння формується ефективно при дотриманні таких умов:

1. Мотивація учіння. Роз'яснення необхідності навчання вмінню вчитися, розвиток інтересу до пізнання. Оцінка вчителем не тільки знань, а й умінь. Дати поняття дітям про радість праці, радість успіху в учінні, створити в їх серцях почуття гордості, гідності – це перша заповідь виховання... Успіх в учінні – джерело внутрішніх сил дитини, що народжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися, – писав В. Сухомлинський.

2. Засвоєння способів діяльності одночасно із знаннями. Способи навчально–пізнавальної діяльності не тільки роз'яснюються, але і систематично формуються в єдності з вивченням програмового матеріалу. Формування вміння вчитися здійснюється не ізольовано, а в сполученні з реалізацією багатьох інших розвивальних і виховних функцій навчання.

3. Активізація кожного компоненту вміння вчитися.

4. Диференційований та індивідуальний підхід у процесі формування вміння вчитися.

5. Дотримання принципів навчання. У першу чергу, природовідповідності, цілеспрямованості, єдності навчання, розвитку і виховання, послідовності та систематичності, наочності.

Процес формування вміння вчитися впливає на розвиток особистості учня. Як свідчать дослідження науковців, передусім у дитини розвиваються мотиваційні основи навчання: потреби, мотиви, інтереси. Н. Талізін, досліджуючи процес формування в учнів пізнавальних умінь, прийшла до висновку, що з перших днів перебування дитини в школі головним мотивом учіння виступає позиція школяра. Цей мотив дуже широкий, і тому він поступово втрачає свою силу. Маленький школяр починає відчувати труднощі в навчанні, втрачає інтерес до школи. Одним з наслідків такого явища є відсутність зв'язку між позицією школяра як мотиву навчання і змістом того, що учень робить на уроці. Він не знає, чим потрібно займатись, як засвоювати навчальний матеріал, тобто не вміє вчитися. Тому уроки для нього стають одноманітними та сумними. Завдання вчителя у цей період полягає в тому, щоб „відкрити серце дитини”, збудити в неї бажання засвоювати навчальний матеріал, навчити працювати з ним.

У молодших школярів, особливо у першокласників, значне місце в навчанні займають ігрові мотиви. У мірі оволодіння вміннями вони уступають місце навчальним.

Головним мотивом навчання молодших школярів є пізнавальний інтерес. Однак, коли він виникає без опори на міцні вміння і навички, швидко згасає. У молодшому шкільному віці є сприятливі передумови для його формування. По-перше, учням притаманна допитливість, емоційне ставлення до нового; по-друге, позитивне ставлення до навчання як соціально значущої діяльності.

О. Дусавицький показав динаміку розвитку пізнавального інтересу в учнів початкової школи:

1. Навчальні інтереси, що у першокласників були обумовлені соціальним значенням навчання, вже у школярів другого класу перетворюються в інтерес до знань.

2. У значній частини учнів третіх класів виявляється інтерес до способів діяльності. З цього часу пізнавальний інтерес виступає як функція головного мотиву навчальної діяльності і суттєво впливає на ставлення дітей до навчання.

3. Перетворення навчально-пізнавальних інтересів в актуальний мотив навчання наприкінці молодшого шкільного віку приводить до радикальної перебудови мотиваційної основи навчальної діяльності.

З нашої точки зору, при проектуванні дидактичної системи засобів формування вміння вчитися необхідно враховувати всі аспекти формування мотивів учіння: цікавість матеріалу, допитливість, емоційність сприйняття дітей молодшого шкільного віку, навчання їх узагальнюючим способам діяльності.

Психологи встановили, що від взаємозв'язку мотивів навчання і вміння вчитися залежить ставлення учня до учіння. Визначені типи такого ставлення: негативне, байдуже (нейтральне), позитивне (аморфне), позитивне (свідоме), позитивне (дійове, особистісне).

Негативне ставлення характеризується повною відсутністю інтересу до навчання. При байдужому спостерігається вузькість і бідність пізнавальних інтересів. Відсутнє навіть вміння діяти за розгорнутою інструкцією вчителя. При позитивному (аморфному) ставленні учень проявляє інтерес до нових знань, нових способів, у нього виникає допитливість. Однак інтерес не стійкий. Навчальна діяльність характеризується виконанням дій за зразком, інструкцією вчителя. При позитивному (свідомому) ставленні мотивом навчання є усвідомлення мети майбутньої діяльності. Пізнавальний інтерес стає стійким, навчальні дії виконуються не тільки за зразком, але і за власною ініціативою. Учень засвоює і „бачить„ всю структуру своєї діяльності, оволодіває вмінням планувати і оцінювати її. Позитивне (особистісне) ставлення школярів до навчання характеризується підпорядкуванням мотивів, спостерігається пошук нестандартних способів розв'язання навчальних завдань, гнучкість і мобільність способів дій, засвоєння їх до рівня навичок і звичок культури розумової праці.

Т. Шамова зазначає, що активним у навчанні може бути тільки той учень, який „свідомо оперує предметом діяльності, що можливо за умовою, якщо він має певні знання про цей предмет і володіє способами діяльності“. Вміння вчитися розвиває пізнавальний інтерес. На цю функцію звернула увагу Г. Щукіна. Вона вважає, що „інший характер приймає процес формування пізнавальних інтересів в умовах, коли учень займає позицію суб'єкту діяльності, коли від її початку і до завершення він здійснює самоорганізацію, самонастрій, саморегуляцію„.

Школярі, які вміють вчитися, мають більш міцні знання. На цю функцію вказують всі дослідники проблеми вміння вчитися, починаючи з Я. Коменського. За рахунок цього уміння у школярів значно підвищується успішність. Ю. Бабанський шляхом спеціального вивчення причин неуспішності встановив, що перше місце серед них займає невміння вчитися.

При розробці дидактичної системи засобів для формування вміння вчитися враховувалися функції, які виконує згадане вміння у навчальному процесі. Вони були визначені при вивченні праць психологів і дидактів. Вміння вчитися сприяє самостійному застосуванню знань, підвищує успішність учня, активізує діяльність пізнавальних процесів і підвищує інтерес до пізнання, навчання взагалі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз психолого-педагогічних праць свідчить про те, що процес формування вміння вчитися складний і багатоаспектний. Тому його суть можна розкрити, застосовуючи знання з різних наук: філософії, окремо теорії пізнання, фізіології, психології, дидактики. Відносно теорії пізнання існує два види пізнавальної діяльності: науковий і навчальний.

Перший спрямований на відкриття нових соціально значущих знань, на їх підставі розвиваються різні галузі суспільства. У процесі навчально-пізнавальної діяльності учні відкривають „нове„ для себе, розвиваються самі.

Психолого–педагогічними дослідженнями доведено, що ставлення до навчання залежить від рівня вмінь, які сформовані в учнів. Так, при наявності у дітей репродуктивних умінь, у половині випадків спостерігається байдуже ставлення до учіння, у третини ситуативний інтерес, у інших негативне ставлення. При оволодінні продуктивними вміннями, що забезпечують розв'язання завдань в змінній ситуації, негативне відношення школярів до навчання різко знижується, при наявності творчих умінь воно зовсім не спостерігається.

Таким чином, щоб змінити ставлення учня до навчання, вчителю необхідно розвивати пізнавальний інтерес, як головний мотив навчання молодшого школяра, навчити його вчитися.

Література:

1. Анохин П. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М. : Медицина, 1968. – 250 с.
2. Гальперин П. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : Изд. Моск. Ун-та, 1985. – 45 с.
3. Гальперин П., Талызина Н. Развитие исследований по формированию умственных действий. – М. : АПН РСФСР, 1959. – С. 441 – 469.
4. Дусаевичкий. Развитие личности в учебной деятельности. М. : Дом педагогики, 1996. – 204 с.
5. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. – М. : Просвещение, 1985.
6. Савченко О. Урок в начальных классах. – К. : Освіта, 1992.
7. Савченко О. Умі вчитися. – К., 2006.
8. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. – М. : Просвещение, 1989.

Садовнікова О.П., Баранник Н.О.

– Глухівський державний педагогічний університет імені Олександра Довженка

УДК 373

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Пізнавально–творча самостійність – це одна з когнітивних властивостей особистості, яка забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу шляхом його самостійного опрацювання, оволодіння загальними методами пізнання й передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт діяльності, що відрізняється новизною й оригінальністю у власному досвіді учня.

Ключові слова: творчість, самостійність, розвиток, навчально–пізнавальна діяльність, пізнавально–творча самостійність.

Познавально–творческая самостоятельность – это когнитивное качество личности, которое обеспечивает успешное усвоение учебного материала в процессе его самостоятельной обработки.

Ключевые слова: творчество, самостоятельность, развитие, учебно–познавательная деятельность, познавательно–творческая самостоятельность.

Cognitive–creative autonomy – a cognitive quality of personality, which ensures the successful assimilation of educational material in the process of self learning.

Key words: creativity, independence, development, studying (learning) and cognitive (educational) activity, knowledge, creative independence.

Пріоритетним напрямом сучасної освітньої системи є забезпечення умов для утвердження людини як найвищої соціальної цінності, розкриття її здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб. У зв'язку з цим особливою **актуальності** набуває проблема розвитку творчих здібностей суб'єктів пізнавальної діяльності. На розвитку творчих здібностей школярів акцентується увага в дослідженнях К.Ушинського, В.Сухомлинського, Д.Богоявленської, Л.Виготського, В.Давидова, Ю.Гільбуха, Л.Занкова, Г.Костюка, О.Матюшкіна, М.Махмутова, В.Лозової, Б.Коротяєва, М.Скаткіна, В.Онищука, І.Волощука, Н.Бухлової, М.Алексєєва, Б.Сроди, Дж.Гілфорда, Е.Торренса, А.Горальського, О.Кульчицької, С.Лазарєвського та ін. Дослідниками визначено природу творчості, типи і

види творчої діяльності як форми пізнання навколишнього світу, передумови творчої самореалізації особистості.

Значну увагу цій проблемі приділяв К.Ушинський. Вважаючи основою навчання прагнення дитини до самостійної діяльності, він засуджував схоластичну систему навчання, побудовану на принципі пригнічення у дітей усякої самостійності, творчості й ініціативності: „У дитини від народження закладено прагнення душі до самостійності або до свободи... Тільки та діяльність дає щастя душі, зберігаючи її гідність, яка виходить з неї самої, отже, діяльність улюблена, діяльність вільна; а тому потрібно виховувати прагнення до самостійності або свободи”. В.Сухомлинський розв’язував питання самостійності у зв’язку з розвитком інтелекту дитини: „Шкільне навчання ... повинно стати виявом творчих сил особистості саме в той період її розумового розвитку, коли вона не тільки пізнає, засвоює знання про світ, але й виробляє своє ставлення до світу, до людини, до самого себе”.

Проблема творчої самостійності пов’язана передусім з інтелектуальним і духовним розвитком дитини в навчально-пізнавальній діяльності. У наукових джерелах поняття „розвиток” розглядається як процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь (кого-небудь), перехід від одного якісного стану до іншого, вищого, незворотна, спрямована закономірна зміна матеріальних та ідеальних об’єктів, перехід можливості в дійсність, виникнення нового, поетапний процес формування психічних якостей.

Термін „творча самостійність”, як свідчить аналіз наукових джерел, є маловживаним. Визначення цього поняття не подають педагогічні й психологічні словники, підручники й посібники. Тому ставимо за мету з’ясувати структуру, проаналізувати зміст складників і дати загальне тлумачення цього психолого-педагогічного феномена.

Оскільки поняття „творча самостійність” передбачає тісний взаємозв’язок таких його складових, як творчість і самостійність, вважаємо за необхідне проаналізувати такий зв’язок і визначити тип відношень між означеними поняттями як категоріями психологічними й педагогічними.

У педагогічному словнику поняття „творчість” витлумачено як „продуктивну людську діяльність, здатну народжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення”.

У психології творчість передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Дитяча творчість відрізняється від творчості дорослої людини тим, що здебільшого вона є творчістю тільки в психологічному відношенні – дитина створює нове для себе, тим часом її творіння не є новим для людства. Л.Виготський розглядає творчість як створення нового внаслідок певних розумових дій, наявних у самій людині. На думку вченого, творчою є така діяльність особистості, коли вона продукує щось нове, „однаково, чи буде це створена творчою діяльністю якась річ зовнішнього світу, чи певна конструкція розуму й почуттів, що живе й проявляється лише в самій людині”. І.Лернер підкреслював, що вирішальною передумовою творчої діяльності є інтелектуальний розвиток особистості: розвиненість пам’яті, уваги, процесуальних якостей, здатність знаходити численні види зв’язків, регулювати свою пізнавальну діяльність. І.С.Волощук, досліджуючи структуру творчих здібностей (під творчими здібностями він розуміє „сукупність психічних якостей індивідуума, які у своїй єдності є запорукою успішного розв’язання ним творчих задач”[2, 49]), визначає такі критерії творчої особистості: *спостережливість*, яка виявляється в здатності помічати в об’єкті сприймання малопомітні, але суттєві деталі; *уява*, що допомагає бачити предмети і явища об’єктивного світу в різних аспектах, відкриває шлях до використання їх у нестандартних, незвичних ситуаціях; *мислення*, яке характеризується такими ознаками, як швидкість, гнучкість, оригінальність і точність; *цілеспрямованість*, наполегливість, рішучість, активність.

Як уже зазначалося, творчість – це створення нового продукту, що відрізняється новизною й оригінальністю. Однак таке визначення не розкриває сутності творчості як навчально-пізнавальної діяльності школярів. Більш повно, на нашу думку, розкриває зміст творчості І.Волков. Він трактує її як „діяльність, що сприяє розвитку цілого комплексу якостей творчої особистості: розумової активності, здатності швидко навчатися, самостійності у виборі та розв’язанні проблеми”[1, 110]. Н.Пастушенко визначає творчість як „здатність учня сприймати навчальну інформацію на інтелектуально-емоційному й аналітичному рівнях”[6, 31]. Т.Шамова розглядає творчість як прояв активності, як її рівень, що характеризується прагненням

особистості не тільки глибоко проникнути в сутність явищ і їх взаємозв'язків, але й знайти для цього нові засоби. На такому рівні активності учні виявляють бажання застосовувати знання, вміння та навички в новій ситуації, тобто зробити перенесення знань і способів діяльності в умови, які до цього часу їм не були відомі. Подібні висновки спостерігаємо в працях Л.Аристової, В.Волошиної, В.Лозової, В.Онищука, В.Щербини, Г.Щукіної.

Незважаючи на різні аспекти трактування творчості як навчально-пізнавальної діяльності, їх об'єднує те, що в основу визначення покладено тип розумової діяльності учня в процесі засвоєння навчального матеріалу.

У психолого-педагогічній практиці виділяють два основні типи розумової діяльності людини: репродуктивну і продуктивну (творчу) діяльність (В.І.Андреев, Д.Б.Богоявленська, Б.І.Коротяєв, М.І.Махмутов, В.О.Моляко, С.О.Сисоева та ін.)

Репродуктивною вважається діяльність за зразком, за алгоритмом. Продуктивна діяльність відрізняється від репродуктивної тим, що учень самостійно застосовує відомі знання в новій ситуації або у відомій ситуації знаходить нові для себе знання, нові правила дій. При цьому можливими залишаються дії за зразком, за готовим алгоритмом. Діяльність учня характеризується міркуванням, самостійним пошуком способу розумової дії, тобто логічним пошуком в умовах проблемної ситуації, який визначається етапами пізнавального процесу (постановка проблеми, висунення припущення тощо). Поділ пізнавальної діяльності на репродуктивну і творчу досить умовний: у кожній завжди є елементи тієї й іншої. Такий поділ більше необхідний для розуміння механізму розумової діяльності школяра, ніж для наукового пояснення природи творчої діяльності.

Б.І.Коротяєвим [4] обґрунтовано основні закономірності співвідношення репродуктивної і творчої пізнавальної діяльності, а саме:

1) репродуктивне і творче пізнання співвідносяться між собою як дві самостійні ланки єдиного цілого, причому репродуктивне пізнання виступає як підготовча ланка, а творче – як основна;

2) ці два типи пізнання співвідносяться між собою як ціле з елементом у кожній ланці: у першій ланці як ціле виступає репродукція, а як його елемент – творчість, у другій – навпаки;

3) обидва типи пізнання співвідносяться між собою діалектично й динамічно, із взаємним переходом один в одного.

З огляду на динаміку процесу пізнавальної діяльності, межа репродуктивної і творчої діяльності умовна, оскільки „...репродукція і творчість у чистому вигляді в житті людини, зокрема, у її пізнавальній діяльності, не існують, вони проникають одна в одну, але в різних комбінаціях” [4, 224] і „...чим більше елементів творчості в репродукції, тим ближче якісний перехід до нового типу пізнання – творчого” [3, 14].

У більшості наукових досліджень „творча діяльність” визначається як антипод репродуктивної, оскільки „...вона не терпить зразка, шаблону” [5, 28]. Однак у наукових працях не спостерігається однозначної думки щодо розмежування продуктивної і творчої діяльності. Деякі автори творчу діяльність не відрізняють від продуктивної або вважають її різновидом продуктивної. Так, наприклад, В.О.Кулько, Т.Д.Цехмістрова, характеризуючи рівні розвитку пізнавальних умінь, до продуктивних відносять умінь творчої пізнавальної діяльності. Є.Л.Белкін, П.І.Харнаш, визначаючи рівні навчальної діяльності, характеризують творчість (за характером мисленнєвої діяльності вона відповідає рівню трансформації навчального матеріалу) як „...продуктивну діяльність у проблемних ситуаціях”. Б.П. Коротяєв зазначає, що розвиток пізнавальної діяльності учнів відбувається у три етапи: перехід від репродуктивного до репродуктивно-творчого і від репродуктивно-творчого до творчого. Таким чином він співвідносить продуктивну діяльність і творчу у відповідності з логікою пізнавальних процесів.

М.І. Махмутов відрізняє творчу діяльність від продуктивної, виділяючи такі специфічні ознаки першої, як нові ідеї й способи вирішення проблем: творче віддзеркалення дійсності виникає не тільки логічним шляхом, а й через здогадку, інтуїцію, фантазію. На основі цього „творчість” визначається ним як „евристична діяльність, суть якої полягає у швидкому розумінні, схопленні основної ідеї, сутності поняття, у раптовій знахідці прийому діяльності...” [5, 28]. Однак, не зважаючи на розбіжності у поглядах на визначення ознак продуктивної і творчої діяльності, маємо підстави для висновку, що творча діяльність є найвищим рівнем розвитку продуктивної пізнавальної діяльності.

Ми розглядаємо поняття „творчість” у контексті навчально–пізнавальної діяльності школярів, тому вважаємо за доцільне вживання терміну „*творча пізнавальна діяльність*” (або пізнавально–творча діяльність).

Творча пізнавальна діяльність учнів – це самостійний пошук і створення якогось нового продукту в індивідуальному досвіді учня – нового, невідомого для нього наукового значення чи методу, але відомого, як правило, у загальному суспільному досвіді. Навчальна творча діяльність педагогами–практиками розглядається передусім як „...діяльність, що сприяє розвитку цілого комплексу якостей творчої особистості: розумової активності, здатності швидко навчатися, кмітливості й винахідливості, прагнення здобувати знання, потрібні для виконання конкретної практичної задачі; самостійності у виборі й розв’язанні проблеми; здатності бачити загальне, головне в різному і різне у схожих явищах тощо”[1, 110].

Отже, творча діяльність школяра розглядається у зв’язку із самостійною. Український педагогічний словник визначає **самостійність** як „одну з властивостей особистості, що характеризується двома факторами: по–перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по–друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв’язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності”.

Під самостійною пізнавальною діяльністю розуміють таку, що передбачає самостійне вивчення науки за підручником, при цьому використовуючи довідкову та різну навчальну літературу, коли вчитель попередньо нічого або майже нічого не пояснює. Самостійність у навчанні означає повну незалежність від учителя.

Для розвитку самостійного мислення у школярів важливо сформувати узагальнені вміння, які вони могли б застосовувати під час вивчення будь–якої нової теми, нового розділу курсу. Уміння у своїй основі є творчими діями – вони не можуть автоматизуватися, оскільки являють собою готовність людини до прийняття рішень і творчої їх реалізації у змінюваних (нестандартних) умовах. Уміння включає: 1) знання теоретичних основ дії (поняття, закону теорії); 2) знання способів виконання дії, їх змісту і послідовності; 3) елементи творчості (вирішення проблем, інсайту).

Основними критеріями сформованості вмінь самостійної пізнавально–творчої діяльності учнів можна вважати такі:

- *планування навчальної діяльності*: розроблення операційної моделі діяльності у виконанні завдань, передбачення проміжного і кінцевого контролю за своєю діяльністю;
- *виконавська робота*: актуалізація вже відомих знань та умінь, систематизація матеріалу за критеріями подібності; розроблення схеми аргументованого доведення;
- *логічний аналіз навчального матеріалу*: виділення головних положень, їх формулювання, конкретизація, систематизація змісту навколо цих положень.

Уміння, як складні комплекси дій у нестандартних умовах формуються на основі включення учнів у творчу діяльність. Тому результатом учіння школяра є зміна у структурі його знань, сформованість умінь і навичок самостійно вчитися. Ступінь творчої самостійності учня визначається тим, чи сформовані в нього вміння бачити проблему й усвідомлювати її; висувати припущення і гіпотези; обґрунтовувати і доводити висунуті гіпотези; застосовувати на практиці знайдений спосіб розв’язання навчальної проблеми.

Враховуючи зміст і структуру пізнавально–творчої діяльності, рівні інтелектуальних умінь, можемо говорити про творчу самостійність учнів як найвищий рівень розвитку інтелектуально–творчих умінь і як про важливе новоутворення пізнавальної сфери, що уможлиблює творчу діяльність.

На основі аналізу основних ознак творчої діяльності та пізнавальної самостійності, можемо визначити їх спільні риси: 1) створення нового продукту, який відрізняється оригінальністю, унікальністю в суспільному або індивідуальному досвіді; 2) творчі здібності суб’єктів діяльності та їх активний розвиток; 3) опора на минулий практичний або духовний досвід і вихід за його межі.

Отже, творчість і пізнавальна самостійність – взаємопов’язані категорії: пізнання здійснюється за допомогою і на основі творчості, творчість можлива лише за наявності певного практичного досвіду, який набувається в пізнанні.

Узагальнюючи результати теоретичних спостережень, робимо **висновок** що *пізнавально–творча самостійність* – це одна з когнітивних властивостей особистості, яка забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу шляхом його самостійного

опрацювання, оволодіння загальними методами пізнання й передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт діяльності, що відрізняється новизною й оригінальністю у власному досвіді учня.

Література

1. Волков И.П. Учим творчеству // Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. – 3-е изд. – М.: Педагогика, 1990. – С. 101–142.
2. Волощук І. Структура творчих здібностей особистості // Українська мова і література в школі. – 2002. – №6. – С. 47–52.
3. Кондрашов Н.А. История лингвистических учений: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 224 с.
4. Коротяев Б.І. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів. – К.: Рад. школа, 1971. – 175с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
6. Пастушенко Н. Категорії навчальних цілей та їх зв'язок з оцінюванням знань учнів. – Дивослово. – 2003. – № 4.

Сарієнко В.В.

– здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.025

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ

В статті подається аналіз змісту і структури творчої пізнавальної діяльності учнів, визначаються складові частини, які створюють її структуру і архітектуру. Вихідною методологічною позицією розуміння суті і структури творчої пізнавальної діяльності є теза про основні функції будь-якої науки, які становлять зміст пізнавальних процедур: опису, пояснення і припису.

В статті представлено аналіз содержания и структуры творческой познавательной деятельности учащихся, в основе которой лежат познавательные процедуры описания, объяснения и приписания.

In the article the analysis of maintenance and structure of creative cognitive activity is presented studying, cognitive procedures of description, explanation and order lie in basis of which.

Ключові слова: творча пізнавальна діяльність, репродуктивна пізнавальна діяльність, пізнавальна задача, розумові операції, пошукова діяльність, процедура опису, процедура пояснення, процедура припису.

На відміну від творчої репродуктивна пізнавальна діяльність, її суть і структура в класичній педагогіці і психології описана і пояснена за допомогою таких понять як сприйняття знань, які висловлюються вчителем або автором підручника, їх усвідомлення і запам'ятовування, відтворення, застосування знань на практиці.

Описати і пояснити суть і структуру творчої пізнавальної діяльності за допомогою цих понять достатньо складно і важко, до того ж це можна зробити лише частково, в неповному вигляді, оскільки вона є антиподом репродуктивної або її протилежною стороною.

На успіх пізнавальної діяльності учня, вважають Б.Коротяєв і П.Підкасистий впливає, перш за все, ступінь володіння навчально-пізнавальним апаратом, уміле і свідоме використання і застосування його при розв'язанні різних пізнавальних задач.

Традиційно у школі учнів навчають лише найпростішим елементам навчально-пізнавальної діяльності – навичкам читання, письма, рахунку. Епізодично навчають деяким прийомам навчальної роботи, способам розв'язання задач по застосуванню знань на практиці. Адже в житті людина вимушена розв'язувати багато пізнавальних задач найрізноманітнішої складності, що відповідно вимагає використання пізнавального апарату. Різноманіття розв'язуваних учнем задач дослідники узагальнено зводять, зокрема, до наступного:

1. Розв'язання задач на розпізнавання і оцінку ситуацій, прогнозування своєї поведінки і відношення. Розумові операції носять грубий, узагальнений характер (грубий аналіз, грубий синтез), в логічному і мовному виразі у багатьох випадках згорнуті, в зовнішній мові не фіксуються.

2. Розв'язання задач в різній практичній діяльності: аналіз умов діяльності, її об'єкту, операцій і т.д. Приблизний узагальнений характер розумових операцій поступається детальному і диференційованому. По ходу розв'язання задачі в мовній формі як правило не фіксується (розв'язання задач «подумки»).

3. Розв'язання задач в навчальній діяльності на розпізнавання, систематизацію і класифікацію, запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу. Розумові операції розгорнені, фіксуються у внутрішній і зовнішній мові. Пізнавальний апарат може використовуватися як на підсвідомому, інтуїтивному рівні, так і на свідомому.

4. Розв'язання навчальних задач з предметним змістом (область застосування знань з практики) – математичних, фізичних та ін. Розв'язання задач даного класу пов'язане з аналізом умов завдань, розпізнаванням способу розв'язання, знаходженням зв'язку між даним і шуканим. Розумові операції розгорнені, диференційовані, хід розв'язання строго фіксується у внутрішній або зовнішній мові. Навчально–пізнавальний апарат знову–таки може використовуватися або на підсвідомому, або свідомому рівні.

5. Розв'язання задач на розпізнавання, систематизацію і класифікацію явищ, на розпізнавання їх суті, правил перетворення. Тут мається на увазі опис і пояснення фактів, явищ, їх істотних ознак і властивостей, опис і пояснення зв'язків і відносин, виявлення серед них зв'язків постійних, стійких, таких, що повторюються, тобто закономірних, їх обґрунтування і доказ, причому самостійно, на творчому рівні. При розв'язанні задач даного класу мислення повинне носити строгі форми, тобто розв'язання вимагає оперування поняттями, судженнями, умовиводами. Розумові операції повинні бути строгими і диференційованими по виконанню, хід розв'язання задач повинен фіксуватися в мовному виразі. При цьому навчально–пізнавальний апарат повинен використовуватися на свідомому рівні [3, 6].

Останній клас завдань, очевидно, повинен бути ключовим у навчальному процесі. Успішне розв'язання подібних задач можливе лише на основі оптимального поєднання відтворення і творчості. Розв'язання задач даного класу дозволяє формувати методи навчально–пізнавальної діяльності в повному об'ємі і в комплексі, причому цілеспрямовано, на основі передбачення і прогнозу, які повинні ґрунтуватися на точному і вичерпному знанні тих методів, знань, процедур і дій, потрібних для розв'язання задач даного класу в цілому і кожної конкретної окремо. Цілеспрямований же характер формування методів полягає в спеціальному навчанні учнів пізнавальним процедурам і операціям, в яких фокусується використання всього різноманіття методів [3].

Вихідною методологічною позицією розуміння суті і структури творчої пізнавальної діяльності є теза про основні функції будь–якої науки, незалежно від того, яку сторону реальної дійсності вона вивчає. Ці функції широко відомі і визнані – функції опису того, що вивчає наука; функція пояснення того, як той чи інший фрагмент реальної дійсності, який вивчається, існує; функція перетворення фрагмента, який вивчається, на користь людини, суспільства і природи; функція прогнозування [2, 7].

Відповідно до цих функцій діяльність будь–якого ученого, незалежно від його профілю, включає такі складові, як мотивація і мета діяльності, її зміст, методи, логіка і послідовність їх використання, і, нарешті, продукти діяльності досить різноманітні і разом з тим ємні і складні. До таких продуктів належать наукові концепції, ідеї, теорії, поняття, закони і закономірності, нормативні основи, наукові факти, гіпотези.

Творча пізнавальна діяльність учня, здійснювана в рамках учбового пізнання, строго регламентованого в обсязі і в часі, має принципові відмінності від діяльності ученого [1, 4, 5 та ін.].

По–перше, вона задається, будується, програмується, стимулюється і контролюється більшою мірою ззовні, тобто вчителем, і тому не є самостійною, і повністю залежною від вчителя.

По–друге, продукти пізнавальної діяльності учня, навіть якщо вона носить творчий характер в повному обсязі з урахуванням його індивідуальних можливостей, є принципово новими тільки для нього, але не для науки в цілому, тобто, елементи знання, які учень здобуває в ході пошуку, відображають лише те, що відоме науці.

По–третє, рівні прояву творчості в актах наукового і навчального пізнання абсолютно різні. Якщо творчість ученого є еталоном вищого порядку, то в учня – лише елементарного, тобто найнижчого і спрощеного порядку. І в ході творчості учня відтворюються знання не в повному обсязі, а тільки якась частина з них, або якісь її окремі елементи.

Є й інші відмінності, пов'язані з психологією, філософією, соціологією творчості, на яких ми поки не зупиняємося. Для нас в цьому питанні найбільш *важливо встановити ті загальні риси творчості, які властиві і науковому і навчальному пізнанню*. Вони проглядаються в наступному:

1) і в одному і в другому видах пізнання розгортається від з'ясування неглибокої суті явищ або фрагментів реальної дійсності, які вивчаються, до все більш і більш глибокої.

2) в основі і наукового, і навчального пізнання лежить пошук послідовних відповідей щодо явища або фрагмента, які вивчаються, на питання: «Що це таке?», «Чому існує щось таке?», «Як управляти цим щось або перетворити його на користь людини, суспільства й природи?», «Що чекати від цього щось на майбутнє?»

3) відповідно до питань в тому й іншому випадках на основі спостережень і пошуку шукаються відповіді, які мають вид опису, пояснення, побудови правил і норм перетворення, і висловлення на предмет очікування на перспективу.

Це і є ті складові частини творчої пізнавальної діяльності, які створюють її структуру і архітектуру. У діяльності ученого ці складові проявляють себе спонтанно відповідно до того плану пошуку, який вибудовується в його уяві. І, відповідно, структура його пошуково-творчої діяльності є рухомою, мінливою і гнучкою, повністю залежною від волі і бажання самого суб'єкта діяльності на кожній ділянці руху його думки.

Абсолютно інша справа, коли йдеться про структуру творчої пізнавальної діяльності учня, її складові частини і про логіку їх виконання. Дана структура планується, створюється, організовується і реалізується вчителем по його волі і під його керівництвом в строго розраховані відрізки часу. У деяких дослідженнях, що проводяться в рамках обговорюваної дидактичної концепції [1, 5] такі структури отримали назву «Дидактико-методичні конструкти» спільної діяльності вчителя і учня або «Процедури творчої пізнавальної діяльності» [3]. І, відповідно, стосовно творчої пізнавальної діяльності учнів, утворилися поняття: «процедура опису», «процедура пояснення», «процедура перетворення». Кожна з них включає сукупність послідовно виконуваних операцій і дій – як розумових, так і словесно-логічних, ізоморфно пов'язаних між собою.

Так, до складу **процедури опису** входять такі операції і дії прямого наслідування:

1) спостереження і порівняння явища (фрагмента), яке вивчається, з класом споріднених явищ (фрагментів) і знаходження між ними істотних **ознак схожості**, формулювання пропозицій, що відображають знайдені ознаки схожості;

2) наступного спостереження і порівняння явища, яке вивчається, і знаходження істотних **ознак відмінності**, причому рівно стільки, скільки необхідно для пізнання, і формулювання речень, що відображають знайдені ознаки відмінності;

3) побудова визначення поняття, яке вивчається, на основі знайдених істотних ознак схожості і відмінності.

Перераховані вище операції і дії утворюють склад процедур **згорнутого** опису.

Згорнутий опис дозволяє давати чітку і коротку відповідь на питання «Що це таке?», на основі зберігання його в пам'яті, швидко розпізнавати описане явище в нових умовах серед множини інших.

Але вся річ у тім, що кожне явище, яке вивчається, порівняно із спорідненими явищами може мати більше істотних ознак схожості і відмінності, ніж ті, що перераховані у визначенні, і які необхідні для пізнання. Щоб повніше і глибше усвідомлювати нове явище, що вивчається, виникає необхідність знаходити і перераховувати й інші істотні ознаки як схожості, так і відмінності. У всіх цих випадках вже використовується не тільки згорнутий опис, але й розгорнений. В процесі його вже знаходяться додаткові істотні ознаки схожості і відмінності, формулюються відповідні речення, і на їх основі шикуються описова розповідь. Залежно від специфіки і складності явища, яке вивчається, він також може бути порівняльно коротким або повнішим за обсягом і змістом.

Відзначимо, що кожна наука має свою мову опису, тобто свій власний той понятійний апарат, за допомогою якого вона і описує, і пояснює об'єкт і предмет свого вивчення. Тому специфіка мови і кожної науки окремо обумовлюється і зміст операції і дій в загальній структурі процедури опису. Так, в гуманітарних дисциплінах використовуються в основному словесно-логічні операції в ізоморфному зв'язку з розумовими, а в природничо-математичних на додаток до словесно-логічних широко використовуються знакові, графічні, символічні та інші, зокрема формули, графіки, креслення, таблиці, карти і т.п.

Тому специфіка кожної наукової дисципліни, що вивчається в школі, на різних ступенях навчання обумовлює і специфіку структури і склад процедури опису, використаної на різних рівнях репродукції даного елементу знань і його творіння (відтворення). Дана специфіка і особливості використання процедури опису при вивченні різних предметів на різних ступенях навчання описані в дослідженнях Н.Ляшової, М.Мірошниченко, Р.Олейник, В.Сарієнко, В.Сьомкіна, В.Хозяїнова, В.Чепіги.

Нагадаємо, що процедура опису в процесі організації репродуктивно-творчої діяльності учнів є результатною і найпростішою. Вона не вимагає використання різних систем доказів, оскільки в ході опису знаходяться і фіксуються тільки ті істотні ознаки схожості і відмінності, які є очевидними і сприйнятими органами відчуттів і сприйняття.

На відміну від процедури опису більш складною є процедура *пояснення*. І разом з тим, вона є вирішальною і головною в загальній структурі творчої пізнавальної діяльності.

Процедура пояснення включає склад наступних операцій і дій, зокрема розумових, словесно-логічних, наочних:

1) спостереження явищ (фрагментів), які вивчаються і заздалегідь описані в різних зв'язках та відношеннях, знаходження серед них постійного і стійкого зв'язку в умовах різних комбінацій і ситуацій;

2) формулювання речення, що відображає знайдений стійкий зв'язок, і кодування його за допомогою формул (у точних науках);

3) доведення того, що знайдений зв'язок є достатньо стійким, тобто закономірним; в процесі доказу використовуються різні способи, зокрема логічні, математичні, дослідно-експериментальні та ін.;

4) перевірка доказу і вказівка меж, в яких діє дана закономірність.

Склад перерахованих вище операцій і дій процедури пояснення в процесі її використання обумовлюється як віком і підготовленістю учнів, так і специфікою навчальної дисципліни, яка вивчається. Її виконання на рівні творчості в повному обсязі, тобто якщо всі чотири операції виконуються самостійно і з чистого листа, вимагає тривалої підготовки. Якщо при використанні процедури опису вирішальну роль відіграють безпосередньо органи відчуття і сприйняття, то при використанні процедури пояснення вирішальна роль належить абстрактному мисленню або здатності й умінню учня абстрагуватися від реальної дійсності і побачити більше того, що в ній присутнє на рівні живого сприйняття.

Найскладнішою і важчою операцією є операція доказу, оскільки в процесі її виконання використовуються різні системи доказів, накопичені в різних науках, як точних, так і гуманітарних. У точних переважають математичні методи доказів: аксіоматичні, від супротивного, статистичні, методи математичної логіки, наочно-вимірювальні, дослідно-експериментальні та інші. У гуманітарних же науках переважають словесно-логічні, індуктивні і дедуктивні, історико-порівняльні, дослідно-емпіричні, наочно-порівняльні та інші.

Таким чином, процедура пояснення в структурі творчої пізнавальної діяльності є природним і логічним продовженням занурення учбового пізнання в глибший шар явищ, що вивчаються, в порівнянні з тим, який вивчається на рівні їх опису. Якщо опис є першим ступенем або першим етапом занурення в суть явищ, які вивчаються, то їх пояснення – другий ступінь або другий етап занурення. За ним слідує третій етап занурення. Він є найглибшим, оскільки пов'язаний безпосередньо з перетворенням описаних і пояснених явищ або з переведенням цих явищ з одного стану в інший, необхідний і потрібний для людини.

На даному етапі і використовується *процедура перетворення*. У її склад входять такі операції:

1) спостереження і проведення пробних перетворень і знаходження шуканого алгоритму дій по перетворенню;

2) формулювання правила перетворення і опис алгоритму дій;

3) перевірка правильності сформульованого правила перетворення інших споріднених явищ.

Як бачимо, по формі виконання це найпростіша пізнавальна процедура, але за умови, що попередня процедура суб'єктом діяльності глибоко усвідомлена і відпрацьована хоч би на перших двох рівнях, репродуктивному і репродуктивно-творчому, не говорячи вже про творче-репродуктивний або творчий, коли всі операції можуть виконуватися учнями самостійно і з чистого листа.

Що стосується *процедури прогнозування*, то на ній ми не зупиняємося, оскільки вона більшою мірою використовується в процесі наукового пізнання, а в учбовому може посідати досить незначне місце.

Закінчуючи обговорення суті та структури творчої пізнавальної діяльності, яка включає постійні й універсальні пізнавальні процедури і операції, відзначимо ще раз, що в чистому вигляді вона існувати і функціонувати не може, навіть якщо всі операції кожної з процедур виконуватимуться самостійно, тобто шляхом відтворення і творіння якоїсь частини наукового знання. Не може існувати тому, що перш ніж організувати її, необхідно ще провести до неї спеціальну підготовку, тобто організувати відповідну ланку репродуктивної пізнавальної діяльності.

Шкільна практика і значна кількість досліджень [1, 4, 5 та ін.] показують, що опанувати основними пізнавальними процедурами в їх повному обсязі і навчитися виконувати їх в учбовому процесі без спеціального навчання для переважної більшості учнів практично нездійсненно. Час же владно диктує необхідність впровадження в шкільну практику спеціального і цілеспрямованого навчання учнів безпосередньо самій творчій пізнавальній діяльності, її процедурам, операціям і діям і, таким чином, перекладати її з фіксованого рівня, в основному репродуктивного, на вищий. Але щоб вирішувати цю задачу, необхідно заздалегідь створити відповідну структуру наукових знань.

Література

1. Гаманюк О.А. Развитие познавательной деятельности учнів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін 7–8 класів: Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. –Харків. держ. пед інст. –Харків, 2002. – 19 с.
2. Копнин П.В. Логические основы науки. – К.: Наукова думка, 1968. –230 с.
3. Коротяев Б.И. Методы учебно-познавательной деятельности учащихся.
4. Дис... докт.пед.наук: 13.00.01 – М.: 1978. –423 с.
5. Ляшова Н.М. Формування творчості молодших школярів на основі логічної підготовки (на матеріалі вивчення математики): Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. –Харків. держ. пед інст. – Харків, 1993. – 21 с.
6. Олейник Р.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов (на материале подготовки учителя физики и математики): Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. –Харьков. гос. пед инст. –Харьков, 1991. – 19 с.
7. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. –М.: Педагогика, 1980. –240 с.
8. Ракитов А.И. Философские проблемы науки. –М.: Мысль, 1977. – 260 с.

Трофимова З.В.

– учитель-методист Донецького бізнес-діцею

ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ УЧНІВ САМОСТІЙНО ПРИЙМАТИ УПРАВЛІНСЬКІ РІШЕННЯ

Стаття продовжує дослідження автором проблеми формування вмінь учнів бізнес – ліцею самостійно приймати управлінські рішення, пов'язані із створенням власної справи та керівництвом фірмою [8; 9].

Подальший виклад передбачає теоретичне проектування педагогічних умов формування вмінь учнів самостійно приймати управлінські рішення (вмінь СПУР).

У вітчизняній педагогіці А.Макаренко по праву може вважатися основоположником теорії і практики педагогічного проектування. Виховний процес він розглядав як особливим чином організоване «педагогічне виробництво» і був супротивником стихійності, висуваючи ідею розробки «педагогічної техніки», «техніки створення нової людини». Почав розробку науково-методичних основ педагогічного проектування В.Беспалько [1, 27].

В.Краєвський зазначав, що кінцева мета усієї наукової роботи в області педагогіки – це розробка найефективніших систем навчання й виховання, тобто робота з обґрунтування педагогічних проектів [3, 168].

Під проектуванням розуміється, по-перше, процес створення проекту – прообразу передбачуваного або можливого об'єкту; по-друге, комплекс цілеспрямованих, організованих, науково обґрунтованих педагогічних дій, спрямованих на створення, функціонування та розвиток об'єктів, явищ, процесів [2, 10]; по-третє, діяльність з визначення умов реалізації тієї або іншої системи, забезпечення функціонування конкретного об'єкту [7].

Виходячи з предмету нашого дослідження, ми дотримуємося погляду на проектування як на систему теоретично обґрунтованих і практично організованих педагогічних умов, необхідних та достатніх для формування вмінь учнів самостійно приймати управлінські рішення.

Логіка нашої роботи ґрунтується на методології проектування та виділення ряду інваріантних технологій педагогічної діяльності. Вчені-педагоги до них відносять: діагностика і вимірювання, прогнозування і моделювання, проектування і програмування, реалізація, зворотний зв'язок, інформаційне забезпечення [4].

На етапі діагностики проблеми формування вмінь учнів самостійно приймати управлінські рішення ми з'ясували, як тема управлінських рішень та задача формування вмінь учнів СПУР відображається у програмному змісті шкільної економічної освіти, аналізували педагогічну практику, розробляли систему діагностики рівня умінь школярів самостійно приймати управлінські рішення.

Здійснене дослідження стало підставою незадовільної оцінки програмного змісту шкільних предметів з основ економіки, підприємництва і менеджменту для формування вмінь учнів СПУР, констатацію відсутності в аналізованих програмах системи світоглядних ідей, критеріїв оцінки та вибору управлінських рішень на підставі загальнолюдської моралі, специфіки управлінської діяльності, етики бізнесу й управління.

Вивчення методичного забезпечення та педагогічного досвіду формування умінь старшокласників СПУР на прикладі середніх учбових закладів міста Донецька і Донецької області виявило незадовільні знання вчителів і вихователів теоретичних основ, предметного поля та сутності прийняття рішень, відсутність актуалізованого методичного супроводу процесу формування у дітей умінь самостійно приймати управлінські рішення.

Аналіз теоретичних основ та педагогічної практики формування умінь школярів приймати управлінські рішення дозволив нам побачити протиріччя між значущістю підготовки дітей до здійснення вибору в ситуації прийняття управлінських рішень, незадовільним учбовим змістом і невідповідністю вчителів до формування в майбутніх підприємців-менеджерів умінь СПУР, низьким рівнем даних умінь у дітей.

Наступним етапом проектування педагогічних умов формування вмінь учнів СПУР став етап прогнозування виховного потенціалу формування вмінь учнів самостійно приймати управлінські рішення, визначення задач і розробки моделі формування даних умінь.

Поняття «потенціал» є полінауковим і розглядається дослідниками в різних областях сучасного знання від природничонаукового напрямку до гуманітарного. В загальноприйнятому значенні дане поняття, що походить від латинського «*potentia*» – сила, включає наступну сукупність істотних ознак: джерела, засоби, запаси, які можуть бути використані для вирішення якої-небудь задачі, досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави в певній області [6, 330].

Учені-педагоги вважають важливим сьогодні виховний характер підготовки школярів до підприємницької і управлінської діяльності, одним з аспектів якої, з нашої точки зору, є виховання в майбутніх підприємців-менеджерів соціальної зрілості та культури ухвалення управлінських рішень.

Ми дійшли висновку, що цілеспрямований процес формування вмінь учнів самостійно приймати управлінські рішення має наступні потенційні напрями виховання старших школярів: формування умінь СПУР істотно впливає на підготовку учнів до підприємницької та управлінської діяльності, виконанню ролі підприємця-менеджера; розвиток управлінських умінь прийняття рішень є елементом системи допрофільної управлінської підготовки учнів, сприяє інтенсифікації професіоналізму майбутніх менеджерів; підготовка до ролі підприємця-менеджера, що ухвалює управлінські рішення, відповідає актуальності особистого та професійного самовизначення старшокласників; самовизначення припускає розвиток у дітей умінь рефлексії та навиків самоменеджменту, сприяє вихованню самостійності і відповідальності; виховання готовності учнів до прийняття рішень і культури ухвалення управлінських рішень сприяє зростанню соціальної зрілості майбутніх підприємців-керівників, відповідає задачі формування в Україні цивілізованого підприємництва.

Виховними задачами формування умінь старшокласників самостійно приймати управлінські рішення, пов'язані із здійсненням підприємницької діяльності і виконанням ролі підприємця-менеджера, стали наступні: формування готовності учнів до прийняття управлінських рішень; виховання культури прийняття управлінських рішень.

Прогнозований нами виховний потенціал та визначення задач формування вмінь учнів СПУР стали основою моделювання цілеспрямованого процесу формування даних умінь. Зупинимося на понятті моделі і сутності педагогічного моделювання.

Модель (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) в логіці і методології науки – це аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичної освіти. Цей аналог служить для зберігання і розширення знання (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним [10, 382].

Модель – це представлена в думках або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт [5, 12].

Моделювання використовується як перехід від технології прогнозування, в яку моделювання як метод входить складовою частиною, до подальшої технології (проекткування), в яку моделювання входить як джерело рекомендацій з перетворення об'єкта [2, 10].

Далі на малюнку 1 ми можемо представити модель формування вмінь учнів самостійно приймати управлінські рішення, яка включає три компоненти: когнітивний (знання), операційний (уміння) і ціннісно-орієнтовний компонент (принципи вибору і реалізації управлінських рішень).

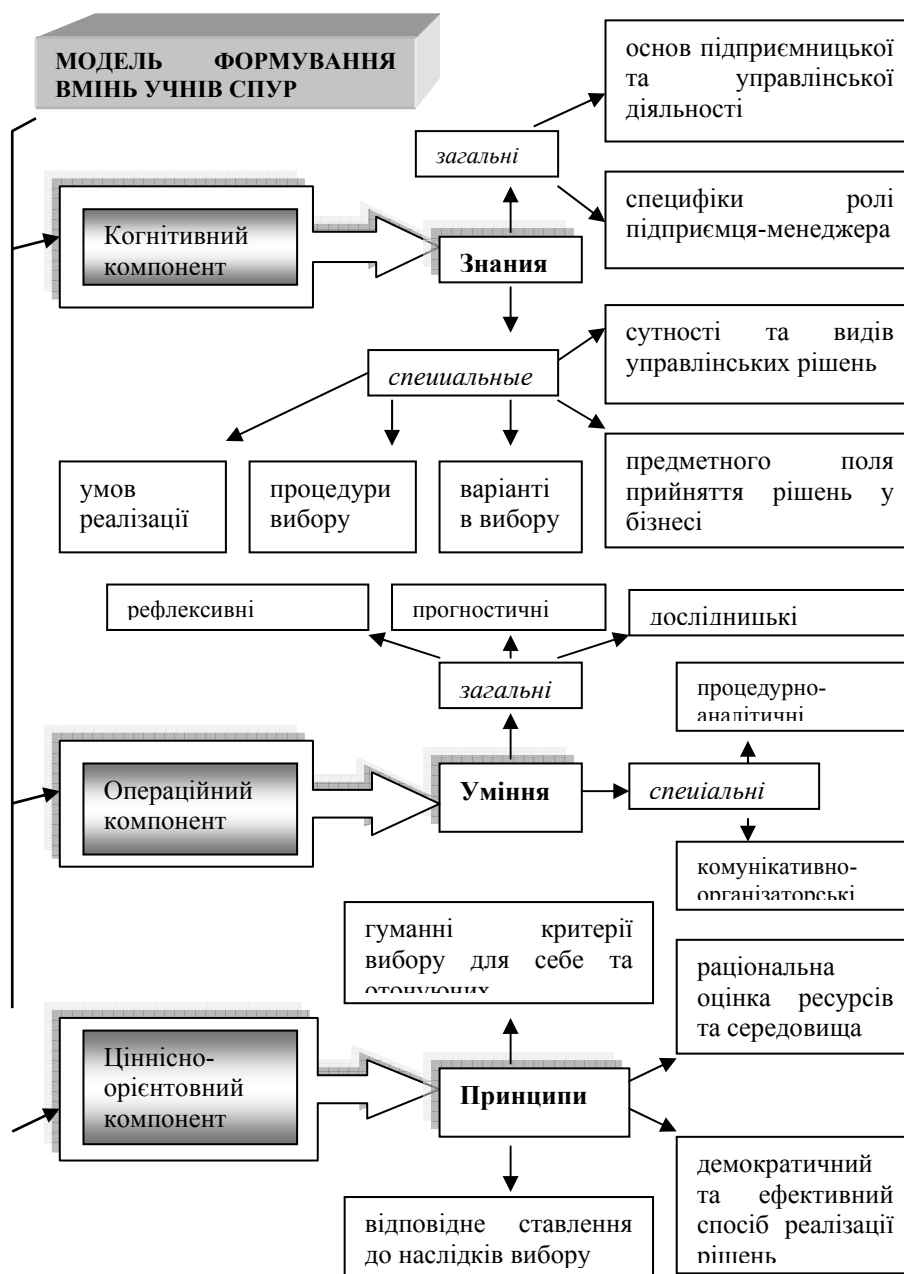


Рис. 1. Модель формування вмінь учнів самостійно приймати управлінські рішення

Когнітивний компонент моделі припускає формування у старшокласників загальних знань з основ підприємницької і управлінської діяльності, розуміння соціальної ролі

підприємця–керівника, а також придбання дітьми спеціальних знань щодо сутності і видів управлінських рішень, предметного поля прийняття рішень у бізнесі, варіантів та процедури вибору, умов реалізації управлінських рішень.

Операційний компонент моделі формування умінь СПУР націлює на організацію набуття учнями загальних умінь (дослідницькі, прогностичні, рефлексивні) і спеціальних умінь (процедурно–аналітичні, комунікативно–організаторські), які в сукупності представляють структуру умінь приймати управлінські рішення.

Ціннісно–орієнтовний компонент моделі формування умінь СПУР передбачає виховання у майбутніх підприємців–менеджерів загальнолюдських принципів та професійних критеріїв вибору й реалізації управлінських рішень.

Формування в майбутніх підприємців – керівників культури прийняття управлінських рішень припускає виховання наступних принципів:

гуманне відношення до себе і оточуючих у ситуації з'ясування особистої мети, перспектив підприємницької і управлінської діяльності, вибору бізнесу, бізнес – продукту та місії фірми, визначення сутності організаційної культури та принципів мотивації персоналу фірми;

раціональні критерії аналізу ресурсів, оцінки особистого підприємницького та управлінського потенціалу, зовнішньої кон'юнктури, прибутковості бізнес – ідеї, вибору ринкової стратегії, правової форми бізнесу, організаційної структури фірми, системи стимулювання та контролю персоналу;

відповідальне ставлення до наслідків особистого вибору, дотримання правових й моральних норм в ситуації прийняття управлінських рішень;

демократичний та *ефективний* спосіб розробки, вибору і реалізації управлінських рішень.

Виходячи з моделі та задач формування вмінь СПУР, розвиток вмінь учнів самостійно приймати управлінські рішення обумовлює наступні напрямки педагогічної дії:

- предметна підготовка учнів до створення власної справи, управління фірмою і прийняття необхідних для цього управлінських рішень; конкретні знання учнів основ вибору й ухвалення рішень при здійсненні підприємницької і управлінської діяльності, сутності, процедури вибору і умов реалізації, наочного поля та варіантів ухвалення управлінських рішень;

- керівництво процесом самовизначення учнів у ролі підприємця–керівника та особи, що ухвалює управлінські рішення; підготовка дітей до виконання ролі підприємця і менеджера, розвитку рефлексії і умінь самоуправління, самовизначення підприємницького та управлінського потенціалу учнів;

- створення можливостей самоактуалізації та особистісного зростання, формування особової зрілості старшокласників;

- організація набуття дітьми суб'єктивного досвіду застосування знань на практиці в ситуації прийняття управлінських рішень та вдосконалення аналітичних, дослідницьких, прогностичних, комунікативних й організаторських умінь;

- розвиток процедурно–аналітичних та комунікативно–організаторських умінь учнів, необхідних для самостійного прийняття управлінських рішень;

- виховання в учнів раціональних, гуманних, відповідальних, демократичних, ефективних ціннісних принципів підготовки, вибору і реалізації управлінських рішень; виховання таких ділових і особових якостей майбутніх підприємців–керівників як раціональність, гуманність, відповідальність та демократичність.

Викладені етапи проектування педагогічних умов формування вмінь учнів СПУР стали основою конструювання й експериментальної апробації навчально–виховної системи формування в учнів Донецького бізнес–ліцею вмінь самостійно приймати управлінські рішення.

Література

1. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.
2. Котляров И.В. Теоретические основы социального проектирования / Науч. ред. Е.М. Бабосов. – Минск.: Наука и техника, 1989. – 188 с.
3. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов–исследователей. – Чебоксары: Изд–во Чуваш, ун–та, 2001. – 244 с.

4. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ. Монография. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
5. Лисичкин В.А. Теория и практика прогностики. Методологические аспекты. М.: Наука, 1972. – 224 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой; АН СССР, Ин-т рус. яз. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 915 с.
7. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
8. Трофимова З.В. Зміст моделі уміння старшокласників самостійно приймати управлінські рішення, С. 222 – 226. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І.Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ–Запоріжжя. – 2005 – Вип. 35. – 405 с.
9. Трофимова З.В. Формування у старшокласників бізнес–ліцею уміння самостійно приймати рішення, пов'язані зі створенням власної справи. С. 330 – 338. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І.Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ–Запоріжжя. – 2004 – Вип. 32. – 480 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: Инфра-М, 2006. – 574 с.

Фатальчук С.Д.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.064.2 (477.52/.6) ”18/19,,

ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ПЕДАГОГІВ І УЧНІВ В ІСТОРІЇ ГІМНАЗІЙ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті аналізується взаємодія педагогів і вихованців під час навчально–виховного процесу в гімназійних закладах східноукраїнського регіону (др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.). Особливе місце в роботі приділяється формам і методам ефективного впливу педагогів на вихованців з урахуванням державного замовлення на високоосвічену і моральну особистість.

В статтє анализируется взаимодействие педагогов и воспитанников во время учебно–воспитательного процесса в гимназических заведениях восточно–украинского региона (вторая половина ХІХ – начало ХХ ст.). Особое место в работе уделяется формам и методам эффективного влияния педагогов на воспитанников с учетом государственного заказа на высокообразованную и моральную личность.

The article is devoted to the analysis of the co–operation of teachers and pupils is explored during a educational and process in high schools establishments of the East–Ukrainian region (second half of ХІХ – began a ХХ item). The special place in work is spared to the forms and methods of the effective influencing of teachers on pupils taking into account the state order on highly educated and moral personality.

Ключові слова: *гімназійна освіта, гармонійний розвиток особистості, правила і норми поведінки, педагогічні комісії, класні наставники, східноукраїнський регіон.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Розвиток вітчизняної педагогічної науки, розбудова української національної школи неможливі без вивчення і творчого опрацювання досвіду, який був накопичений в роботі вітчизняної системи освіти загалом, і зокрема в кожному з її регіонів, серед яких чільне місце в другій половині ХІХ на початку ХХ століття посідав східноукраїнський регіон (сучасні межі Донецької і Луганської областей).

Соціальні, економічні, політичні зміни, які проходили в Україні протягом досліджуваного періоду, мали великий вплив на розвиток всієї системи освіти та культури, так і гімназійної освіти зокрема. Взаємовідносини педагогів і вихованців гімназійних закладів були складовою частиною ефективного історико–культурного процесу розвитку Російської імперії, до складу якої входила переважна більшість території України.

Призначенням навчальних закладів гімназійного типу була підготовка молоді до праці у нових соціально–економічних умовах. При цьому увага приділялася не тільки опануванню молоддю системою знань, умінь і навичок, необхідних у житті, але й формуванню особистісних рис громадянина. Освітні діячі, вчителі, громадськість опікувались тим, щоб

молодь засвоювала встановлені у суспільстві моральні норми, набувала навичок культури поведінки, вдосконалювалася розумово, морально, фізично.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Значний доробок у справі теоретичного обґрунтування ефективних взаємовідносин педагогів і учнів у гімназійних закладах XIX – початку XX століття) належить: М.І.Пирогову, К.Д.Ушинському, П.Д.Юркевичу, Л.Н.Толстому, В.Я.Стоюніну, В.П.Вахтерову та ін. Така зацікавленість видатних вітчизняних педагогів не є випадковою, адже гімназія на той час була елітарною школою і з усіх типів навчальних закладів найбільш залежаною від політики держави. Її цілі співпадали з цілями держави, тому можна стверджувати, що існувало замовлення на підготовленого випускника, який гімназія і виконувала. В свою чергу відповідальність за виховання учнів у гімназійних закладах була покладена на педагогічний персонал гімназій, в обов'язки якого входило сприяння гармонійному розвитку молоді.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Необхідність запозичення позитивного досвіду навчально-виховної роботи в середніх загальноосвітніх закладах (гімназіях) задля його впровадження в роботу сучасної школи зумовили вибір мети нашого дослідження: вивчення взаємовідносин педагогів і вихованців під час навчально-виховного процесу в гімназійних закладах східноукраїнського регіону (др. пол. XIX – поч. XX ст.).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. При всіх середніх навчальних закладах досліджуваного регіону створювалися особливі виховні комісії, які займалися питаннями виховної роботи [8]. Так, вказувалося на необхідність поєднувати освіту з вихованням молоді в дусі віри, відданості державі та сім'ї, необхідність розвитку фізичних і розумових здібностей учнів. Окремо підкреслювалася важливість дисципліни та порядку в школі.

Для того, щоб організувати ефективну, відповідну вимогам часу взаємодію педагога і учня на уроках і в позаурочний час, самому педагогу необхідно було бути добре освіченим, високоморальним, уміти володіти такими методами, як переконання, запобігання, дія особистим прикладом.

Першочерговими завданнями, що ставилися перед педагогічним персоналом гімназійних закладів, було суворе дотримання встановлених норм поведінки. Ці норми були затверджені Міністром народної освіти Д.Толстим і оприлюднені в “Правилах для учнів в гімназіях і прогімназіях”, а також у “Правилах про стягнення” від 4 травня 1874 р.

Вищезгадані “Правила” регламентували навчально-виховний процес в гімназійних закладах на території східноукраїнського регіону в другій половині XIX – на початку XX ст.

“Правила” включали 8 розділів:

1. Релігійні обов'язки (для учнів православної церкви).
2. Навчання.
3. Ставлення до керівників і наставників.
4. Обов'язки учнів один перед одним.
5. Спосіб життя прихожих учнів.
6. Дотримання порядку і пристойності поза стінами навчального закладу.
7. Чергові по класу.
8. Учнівські квартири і квартирні чергові з числа учнів.

Як видно з переліку цих розділів, у них відображено весь комплекс взаємодії у навчально-виховному процесі, включаючи взаємовідносини в учнівському колективі, а також з педагогічним персоналом. Особлива увага при цьому була звернена на те, щоб вся система соціального виховання учнів базувалася на релігійно-моральних і національних засадах у дусі відданості православної вірі, церкві, народу і поваги до існуючого державного ладу з його законами.

Усі особи, які працювали в гімназійних закладах, а також їх сім'ї відвідували церкву, виконували релігійні обряди, показуючи учням добрий приклад. Класні керівники пильно стежили за тим, щоб усі учні у неділю і свята відвідували церкву, сповідалися, причащалися і щоденно молилися. Молитвою починався і закінчувався кожен шкільний день, причому учні різних віросповідань мали окремих катехитів і виконували свої релігійні обов'язки.

Важливим для діяльності гімназії був циркуляр Міністерства освіти від 1 серпня 1900 р. “Про діяльність педагогічних рад та господарчих комітетів середніх навчальних закладів”,

в якому Міністерство наполягало на посиленні впливу педагогічних рад на виховний та навчальний процес у гімназійних закладах.

Педагогічні ради гімназійних закладів східноукраїнського регіону у виховній роботі з учнями керувалися ідеями виховання молоді в істинно патріотичному дусі, в дусі повної відданості Государю, батьківщині, своєму народові, поваги до минулого, віри у майбутнє.

Гімназійні правила вимагали від учнів ввічливого і поважного ставлення до керівників і вчителів, адже саме на цих осіб була покладена турбота за долю учнів у справі освіти і виховання. Тому виконання розпоряджень, наданих з боку педагогічного персоналу, було обов'язковим. У випадку порушень установлених форм взаємовідносин учні підлягали дисциплінарним покаранням.

Важливим кроком у справі покращання виховного впливу на учнів стали нововведення, окреслені у Статуті 1871 р. Серед них, на нашу думку, було слушним надання можливості директорові та інспекторові гімназії займатися викладацькою діяльністю, а також надання дозволу викладачам гімназії перебувати ще і класними наставниками. Завдяки таким нововведенням вплив адміністрації на навчально-виховний процес тільки збільшувався, а викладачі отримували більше можливостей впливу на учнів у виховному відношенні.

Класні наставники в гімназійних закладах виконували, передусім, виховні обов'язки [3, с.89]. До функцій класних наставників входило:

1. Контроль за відвідуванням занять і за поведінкою свого класу.
2. Нагляд за навантаженням учнів і своєчасне коректування його з викладачами навчального закладу.
3. Допомога невстигаючим учням.
4. Стеження за наявністю навчальної літератури і письмового приладдя серед учнів.
5. Щоденне повідомлення батьків або вихователів про оцінки, що були отримані їхніми дітьми.
6. Контроль за санітарно-гігієнічним станом класних приміщень і зовнішнім виглядом учнів [1].

Класними наставниками у чоловічих гімназійних закладах призначалися викладачі, які мали найбільшу кількість уроків у даному класі. Для допомоги їм було введено ще одну штатну одиницю – помічника наставника. Таким чином, виховання в гімназії проводилося класними наставниками та їх помічниками, які були посередниками між школою та сім'єю. Класний наставник у гімназії виконував як навчально-виховну, так і функцію наглядача.

Класні наставники разом з керівниками гімназій допомагали учням у справі успішного проходження гімназійного курсу, а також намагалися формувати в них волю, розвивали свідомість, вчили співвідносити свої вчинки і дії з велінням обов'язку і законності.

Виховний вплив на учнів здійснювався у формі індивідуальних бесід та різного роду лекцій, виховних заходів. Класні наставники і викладачі виконували те, що рекомендувалося міністерством, а саме: слугували добрим прикладом виконання як службових, так і загальнолюдських обов'язків.

Аналіз архівних документів показав, що виховання учнів у чоловічих гімназіях наприкінці XIX ст. було значно кращим, ніж у жіночих. Зазначимо, що починаючи з 70-х р. XIX ст. жіноче виховання прирівнювалося до чоловічого, а насправді, фактично і юридично, було поставлене значно гірше. У чоловічих гімназіях були внесені в штат класні наставники, а в жіночих обмежувалися наглядачами. Іноді їх зовсім не було, а їх обов'язки доручалися вчителькам за незначну доплату. Нерідко нездатні вчительки переводилися у наглядачки, з цієї причини вони у прямому сенсі тільки наглядали, а всі турботи про виховання лягали на керівниць гімназій. Але значна кількість їх не мала достатнього виховного досвіду, а крім того, вони виконували ще й інші обов'язки, пов'язані з керівництвом гімназією. Тому виховна робота у жіночих гімназіях була на недостатньо високому рівні.

Взаємовідносини учнів один з одним повинні були базуватися на ввічливих, доброзичливих і дружніх стосунках. Порушення цих правил засуджувалося, а в особливих випадках і суворо каралося, у тому числі й виключенням з навчального закладу. Найбільш резонансні випадки обговорювалися на засіданнях педагогічної ради, яка з'ясовувала причини цих непорозумінь і вирішувала, яку міру покарання у даному випадку слід застосувати.

Вихованців привчали дбати про свій зовнішній вигляд, адже гімназійна форма виділяла вихованців серед інших, підкреслюючи їх суспільний статус. Також від учнів гімназійних закладів вимагалось чітко дотримуватися правил ввічливості. Так,

Л.Тютюнникова, вихованка Дружківської змішаної гімназії, у спогадах зазначала, що деякі викладачі значно знижували оцінку тільки за неправильно зроблений реверанс [7].

Розглянемо методи стимулювання та заохочення учнів, які використовувалися у гімназійних закладах східноукраїнського регіону. Так, нагородження книгами кращих учениць у навчанні Маріупольської Маріїнської жіночої гімназії мало заохочувати всіх інших до сумліннішого ставлення до навчання. Окрім того, педагогічна рада Маріупольської Маріїнської жіночої гімназії відзначала нагородами учениць, які мали добрі успіхи з малювання, рукоділля, співів [5, с.22].

Широко застосовувалися і методи покарання. Так, невиконання правил поведінки у гімназійних закладах східноукраїнського регіону тягло за собою різного роду стягнення. „Правила про стягнення” були затверджені Міністром народної освіти 4 травня 1874 р. і стали обов’язковими для виконання на всій території Російської Імперії [2, с.258–265].

Основна мета стягнень, згідно з правилами, – моральне виправлення і вдосконалення учнів. Призначення стягнень залежало від педагогічних міркувань керівників навчальних закладів та інших наставників юнацтва, які працювали у даному закладі. Форма стягнень і розміри його повинні були відповідати мірі провини, а також шкоді, яку вона принесла самому вихованцеві, його батькам, товаришам, навчальному закладу. При призначенні стягнень бралася до уваги: вік учня, рівень його розвитку, індивідуальні особливості, а також попередня його поведінка і успіхи у навчанні.

У гімназійних закладах використовувалися стягнення словом або дією. До першого належали: 1) осуд певного вчинку; 2) догана без наступних наслідків, яка відноситься до способу думок або дій, взагалі до всього морального напрямку та нахилів учня і 3) догана, поєднана з погрозою наступних стягнень у випадку не виправлення. До другого виду покарань належали всі інші стягнення [6, с.261]. Зазначимо, що просте зауваження, навіювання, умовляння, хоч і перед цілим класом, не вважалося стягненням.

Стягнення словом, як правило, призначалося у такій наступності:

- догана викладачем наодинці;
- догана викладачем перед цілим класом;
- догана викладачем з погрозою наступних стягнень.

Стягнення дією здійснювалося у такому порядку:

- стояння вихованця на одному місці протягом певного часу під час уроку за партою або біля дверей;
- сидіння за окремою партою впродовж декількох уроків.

Так, у Дружківській змішаній гімназії практикувалося виставляти на перервах порушників дисципліни у коридорі біля гімназійного годинника на загальний огляд [7].

У випадку систематичних порушень правил поведінки викладачі повідомляли про це класному наставнику. Це тягло за собою, в залежності від ступеня провини, догану класного наставника наодинці або догану перед цілим класом з занесенням відповідного запису у штрафний журнал. Про таку поведінку в той же день повідомляли батьків або осіб, які їх замінювали, як правило, через зошит для запису уроків (щоденник).

Для проведення індивідуальної роботи учнів залишали на одну годину після уроків у навчальному закладі. Окрім того, учні, які систематично порушували навчальний процес та безвідповідально ставилися до навчання, залишалися у гімназії по суботах і неділях, вони завжди знаходились під наглядом помічників класних наставників [4, с.90].

В особливих випадках порушень правил поведінки, при відповідному рішенні педагогічної ради учнів виключали з навчального закладу. Для запобігання крайніх мір у гімназійних закладах східноукраїнського регіону проводилися профілактичні міри.

Значну роль в організації взаємовідносин педагогів і учнів відігравала сім’я. Так, педагогічна рада Маріупольської Олександрівської чоловічої гімназії в особі директора, інспектора і класних наставників залучала до участі у вихованні учнів їхніх батьків або осіб, які їх замінюють, родичів чи квартироутримувачів. Для цього, по–перше, до них особисто доводилися вимоги гімназії, а по–друге, погоджувалися погляди на виховний вплив на учнів. Крім цього, за допомогою записних зошитів (щоденників) батькам повідомлялися правила для учнів, а також їх успіхи у поведінці за кожний тиждень і четвертні оцінки. Річні та екзаменаційні оцінки повідомлялися особливими зошитами, а якщо необхідно було термінове втручання батьків, їх або запрошували в гімназію, або повідомляли письмово. З іншого боку, батькам надавалася можливість повсякчасно в гімназіях чи вдома отримувати відомості та роз’яснення з

усіх питань, які стосувалися навчально-виховного процесу. Таким чином, учні знаходилися під постійним і спільним наглядом та впливом школи і сім'ї [71, с.62].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи проаналізовані дані, ми можемо констатувати, що протягом досліджуваного періоду зароджується вітчизняна гуманістична педагогіка, в якій вихованець визнається незалежною особистістю, не тільки об'єктом, а й суб'єктом виховання. На особливу увагу заслуговує ефективна взаємодія педагогів, учнів і батьків за для досягнення основної педагогічної мети – підготовки високоосвіченого громадянина і патріота.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми вбачаємо в дослідженні взаємодії педагогів і вихованців в практиці роботи початкових загальноосвітніх навчальних закладів, а також профільних шкіл.

Література

1. Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства МНП. – Х.: Типография ун-та, 1871. – 80 с.
2. Миртовский М.М. Сборник узаконений и распоряжений по мужским гимназиям и прогимназиям Ведомства Министерства Народного просвещения / Миртовский М.М. – М.: Издание юридического книжного магазина “Правоведение”, 1911. – 851 с.
3. Мусин-Пушкин А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение / Мусин-Пушкин А. – Петроград: Типография Главного управления Уделов, 1915. – 163 с.
4. Отчет о состоянии Мариупольской Александровской мужской гимназии за 1895 г. – Мариуполь: Типо-литография А.А.Франтова, 1896. – 103 с.
5. Отчет о состоянии Мариупольской Марииненской женской гимназии за 1901 г. – Мариуполь: Типография Э.И.Голдрин, 1902. – 38 с. + приложение – 32 с.
6. Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения, утвержденный 19.11.1864 г. – СПб.: Издание сенатской типографии, 1864. – 24 с. + прилож. 33 с.
7. Фиалко Е. Она училась в Дружковской гимназии / Фиалко Е. // Неизвестная Дружковка // 1997. – № 1. – С. 48.
8. Циркуляр про створення комісії з виховної роботи. – Центральний державний історичний архів України (м. Київ), ф. 707 оп. 259, спр. 80, арк. 197.

Фефілова Т.В.

– Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького

УДК: 373.32:001.895

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається проблема необхідності перегляду змісту освіти, теоретичного обґрунтування і доводиться доцільність використання інноваційних технологій в початковій школі. Описані технології, за якими успішно працюють вчителі молодших класів. Розкриваються переваги цих технологій над іншими, говориться про їх значення, сутність та завдання.

В статті розкривається проблема необхідності перегляду змісту освіти, теоретично обґрунтовується і доводиться доцільність використання інноваційних технологій в початковій школі.

The article deals with the problem of education's content theory basis reviewing and the expedience of the innovative technologies usage in the primary school.

Ключові слова: інноваційні технології, ігрові технології, групові технології, технології розвивального навчання, комп'ютерні технології, технології формування творчої особистості.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Аналіз рівня професійної підготовки вчителя в Україні сьогодні дозволяє зробити висновки про необхідність серйозного перегляду її змісту. Розбудова української держави, інтеграція і глобалізація соціальних, економічних та культурних процесів вимагають кардинального оновлення національної освіти, пошуку та впровадження нових технологій. Нові вимоги перед системою освіти – це, перш за все, формування творчої особистості, здатної не просто засвоїти найвищі наукові й технологічні досягнення, а й самоудосконалювати, розвиваючи їх. Це дає можливість здійснити перехід від репродуктивних форм навчання до продуктивних.

Розвиток людства набирає дедалі динамічнішого характеру. Про це свідчить аналіз будь – якої сфери суспільного життя. Зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. А це означає, що при звичній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в хорошій школі, а й у найкращому ВНЗ. Що ж робити?

Вирішення проблеми розвитку інтелекту особистості можливе лише в результаті реалізації принципу єдності навчання, виховання і розвитку особистості, спрямованого на підвищення якості знань і формування творчих здібностей учнів на основі широкого впровадження активних форм, сучасних методів і методик навчання.

Поряд із засвоєнням базових знань, перед сучасною освітою дедалі нагальніше постає завдання навчити учня самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити вчитися, виробити потребу в навчанні упродовж життя.

Успішна реалізація цих проблем українською освітою дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, ми зможемо стати конкурентноспроможною нацією.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Змінилися вимоги до освіти. Сучасне й майбутні покоління потребують динамічної системи освіти, яка була б тісніше пов'язана з їхнім майбутнім життям, з тими проблемами, які це життя ставить перед людиною.

Докорінна зміна освітньої мети переорієнтовує процес навчання на особистість дитини – його гуманізацію, загальнорозвивальний характер. Особистісно орієнтоване навчання передбачає організацію навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого суб'єкта навчально – виховного процесу.

Нові форми навчання знайшли підтримку в учителів, вони запроваджувалися у школах. Десь були виявлені значні недоліки, щось було відкинуто, а ті раціональні зерна, що містилися окремі технології, були включені педагогами до активних форм навчання.

Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях В.О. Вихруш, Є.С. Задої, І.М. Вітківської, К.Ф. Нор та інших.

Видатний психолог – гуманіст Л.С. Виготський обґрунтував можливість та доцільність навчання, орієнтованого на розвиток дитини. На широкій експериментальній основі гіпотезу Л.С. Виготського почали перевіряти та конкретизувати два наукових колективи: Л.В. Занкова та Д.Б. Ельконіна. Експериментальні дослідження проводилися у Харкові, Києві, Москві та інших містах під керівництвом В.В. Давидова і Д.Б. Ельконіна.

Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджували А.П. Єршов, І.В. Роберт, Ю.І. Машбіц, М.І. Жалдак.

Формулювання цілей статті... Зараз в Україні відбувається становлення нової системи освіти. Цей процес супроводжується значними змінами в педагогічній теорії і практиці навчання та виховання.

- Зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здібностей оперувати інформацією, творчим рішенням проблем науки.
- Значна роль відводиться духовному вихованню особистості.
- Стає вагомішою роль науки у створенні нових педагогічних технологій.

В психолого – педагогічному плані основні тенденції удосконалення інноваційних освітніх технологій характеризується переходом:

- від навчання як функції запам'ятовування до навчання як процесу розумового розвитку;
- від орієнтації на середнього учня до диференційованих та індивідуалізованих програм;
- від зовнішньої мотивації навчання до внутрішньої морально – вольової регуляції [3].

Сьогодні діє принцип варіативності, це дає змогу обирати педагогічний процес за будь – якою моделлю, навіть авторською.

Мета даної статті – обґрунтувати і довести доцільність використання інноваційних технологій у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження... Освіта в Україні, як і в будь-якій іншій країні, нерозривно пов'язана із суспільством, його традиціями та цінностями, і тому зберігає багато рис минулого. На превеликий жаль, толерантне ставлення до особистості, турбота про утвердження її самодостатності не були сильною стороною Радянського Союзу. Ці особливості суспільних відносин перейшли до вітчизняної освіти і склали сутнісну основу відносин у навчальних закладах. І хоча за роки незалежності відбулася певна демократизація атмосфери в освітніх закладах, на превеликий жаль, прояви авторитарної педагогіки, суб'єктно – об'єктний тип відносин того, хто навчає, і того, хто навчається, ще досить поширені. В результаті, часто формується не самодостатня особистість, а несамостійна людина, людина – пристосованець, людина, що діє за принципом «чого изволите». Такий тип відносин слід залишити в минулому якомога швидше. Це потрібно не так для освіти, як для суспільства. Не зробивши цього, ми ніколи не матимемо сталого демократичного суспільства і цивілізованої ринкової економіки. Бо дитина, провчившись більше десяти років в авторитарному середовищі, у дорослому віці, навіть несвідомо, вимагатиме і творитиме авторитарне, а не демократичне суспільство. Так, учителів, якого не шанують діти, працювати в умовах демократії, толерантної педагогіки і рівноправних суб'єктно – суб'єктних відносин з учнями значно складніше. Але навіщо дорога, яка не веде до храму, навіщо навчання, яке не формує особистість?

Із цього виходить, що потрібно змінити відносини вчителя й учня. Вчитель повинен перестати бути над учнем, перестати жорстко регламентувати й однозначно визначати його розвиток і пізнання. Він має стати поруч із ним, допомагаючи кожній дитині сконструювати та реалізувати оптимальний шлях пізнання й розвитку на основі індивідуальної сутності. Тим більше що час об'єктивно вимагає зміни ролі й місця вчителя в навчальному процесі. З огляду не ряд обставин, і насамперед на наявність інноваційних технологій в освіті (інформаційних, проектних тощо), учитель перестає бути єдиним головним джерелом знань для учня. Він повинен стати його партнером у навчанні й розвитку.

Ми бачимо постійний розрив між потенційним рівнем засвоєння навчального матеріалу учнями і тими технологіями, які використовуються у початковій школі. Численними дослідженнями доведено, що від обраної освітньої технології, ступеня її адекватності ситуації та контингенту учнів багато в чому залежить якість навчання.

Поряд із традиційною технологією навчання існують технології особистісно орієнтованого навчання. Сьогодні різні автори називають різноманітні технології, які належать до особистісно орієнтованих, загальноприйнята класифікація поки що відсутня. В початковій школі серед технологій, які орієнтовані на особистість учня, виділяються такі:

- *ігрові технології*. Значення гри неможливо вичерпати та оцінити розважально – рекреативними можливостями. Феномен її в тому і полягає, що, являючись розвагою, відпочинком, вона здатна перерости у навчання, у творчість. Урок, який проводиться в ігровій формі, потребує дотримання певних правил: попередньої підготовки, повинні бути атрибути гри, обов'язкової констатації результатів гри, для зняття напруги та перенесення уваги окремі ігрові моменти можуть носити не навчальний характер. Головне – повага до особистості дитини, не «вбити» інтересу до роботи, а намагатися розвивати його, не залишаючи почуття тривоги і невпевненості у своїх силах[2];

- *групові технології*. Сутність цього навчання полягає у наступному: на групових заняттях відбувається взаємодія між учителем та учнями і між самими учнями. Переваги групового навчання: привчати до важливих навичок життя – уміння слухати, розв'язувати конфлікти, мати свою точку зору і ставати на точку зору інших, працювати разом; покращується успішність; змінюється відношення до школи; діти бачать цінність взаємодопомоги. Типи групового навчання: навчання в парах, маленька команда, завдання для всього класу [2];

- *технології розвивального навчання*. Головною метою цього навчання є формування активного, самостійного творчого мислення учня і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання. Завдання розвивального навчання: формувати особистість з гнучким розумом, розвиненими потребами до дальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками та творчими здібностями. Розвивальне навчання – основа формування творчої особистості, а в подальшому – креативної особистості, яка має внутрішні передумови, що забезпечують її творчу активність, не стимульовану зовнішніми факторами. Досліджено, що при проведенні традиційного уроку на самостійну роботу дітей відводиться

9% часу. Тобто самостійна робота учнів, що сприяє розвиткові їх пізнавальної активності і яка може бути за зразком, у схожій ситуації, у новій ситуації, практично зведена до мінімуму. Розвивальне навчання – такий процес діяльності учнів, у ході якого кожна дитина повинна самостійно або з допомогою вчителя осмислити матеріал, творчо застосувати його в нестандартних умовах та свідомо запам'ятати для подальшого навчання [1];

- *комп'ютерні (інформаційні) технології*. Комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними, бо вони мають здатність «відгукуватися» на дії учня та вчителя, «вступати» з ними в діалог, що й складає головну особливість методик цього навчання. Комп'ютер можна використовувати на всіх етапах процесу навчання: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю ЗУН. При цьому він для дитини виконує різні функції: вчителя, робочого інструмента, об'єкта навчання, ігрового середовища. Основною метою комп'ютерних технологій навчання є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства. Чи можна використовувати ці технології в початковій школі? Так, якщо дотримуватися всіх вимог щодо роботи на комп'ютері [4];

- *технології формування творчої особистості*. Прийшовши до школи, діти повинні заглиблюватись в атмосферу творчості, пошуку нового, піддавати сумнівам сталі істини. Ця технологія тісно переплітається з іншими технологіями, проте вона має і свої індивідуальні риси: діяльність учня не повинна регламентуватись, потрібно постійно викликати інтерес дитини до навчання. Важливу роль у стимуляції в школярів інтересу до праці відіграють завдання: підбір вчителем завдань, що потребують творчої переробки, узагальнення, систематизації, вмінь та навичок порівнювати й аналізувати, пошуку; використання ігрових моментів, що стимулюють прояви самостійності учнів, їх творчих можливостей; розв'язання творчих завдань. Технологія формування творчого учня орієнтована на особистість. Це означає максимальну індивідуалізацію і диференціацію навчального процесу. Учитель, який формує творчу особистість, повинен бути новатором по суті своїй. Тільки тоді нові ідеї, прогресивні принципи та прийоми допоможуть йому створювати нові педагогічні технології, впроваджувати різноманітні інновації в навчально – виховний процес. І тільки тоді буде перебудовано всю систему виховання і навчання у бік підвищення її ефективності [1].

Висновки. Аналіз проблеми комп'ютеризації процесу навчання та наші дослідження дають змогу зробити такі висновки:

1. Застосування сучасних інноваційних технологій у початковій школі сприяє більш активному і свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу з математики, природознавства, української, російської мов.
2. Використання різних педагогічних технологій на уроках у початковій школі є одним з найсучасніших засобів розвитку особистості молодшого школяра, формування інноваційної культури. Вони дають змогу вчителю працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю.
3. Застосування технології розвивального навчання у початковій школі підвищує внутрішню мотивацію молодших школярів до вивчення різних предметів, збільшує час їх самостійної роботи, та формує активне творче мислення.
4. Комп'ютерні навчальні програми з елементами гри сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, створюють позитивне ставлення учнів до діяльності.
5. Великі труднощі під час розв'язання нестандартних задач можуть дати дітям і великі радощі – радість подолання, радість відкриття, радість творчості.

Література

1. Освітні технології: Навч. – метод. посібн. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
2. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В.С. Кукушина. – Серия “Педагогическое образование”. – Ростов н/Д: изд. центр “Март”, 2002. – 320с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
4. Співаковський О.В., Львов М.С. Педагогічні технології та педагогічно – орієнтовані програмні системи: Предметно – орієнтований підхід // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002.– №2. – С.17–21.

Червоненька С.С.

– викладач Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля

УДК 37.034–057.874(41):37.033

ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї І ШКОЛИ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті висвітлюються питання використання рольових ігор, побудованих на природозахисному сюжеті, у вихованні моральних якостей дітей молодшого шкільного віку, розглядаються приклади їхнього застосування в сімейному вихованні та у навчально-виховному процесі початкової школи Великої Британії.

Ключові слова: виховання моральних якостей, діти молодшого шкільного віку, рольова гра, сімейне виховання, природний компонент.

В статье освещаются вопросы использования ролевых игр, построенных на природоохранном сюжете, в воспитании нравственных качеств детей младшего школьного возраста, рассматриваются примеры их использования в семейном воспитании и в учебно-воспитательном процессе начальной школы Великобритании.

Ключевые слова: воспитание нравственных качеств, дети младшего школьного возраста, ролевая игра, семейное воспитание, природный компонент.

In the article questions of using of role plays in developing moral qualities of children of junior school age, built on nature protection plot have been disclosed, examples of their application in a family upbringing and in teaching and upbringing process of primary school in Great Britain are considered in the article too.

Key words: development of moral qualities, children of junior school age, family upbringing, nature component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У Великій Британії активна роль у вихованні моральних якостей у дітей молодшого шкільного віку в сім'ї відводиться ігровій діяльності. Теоретичне обґрунтування педагогічної доцільності використання ігор знаходить відображення в роботах британських мислителів і освітян минулого і сьогоdnішнього, насамперед, Т.Мора, Р.Оуена, Дж.Локка, Дж.Міля, Г.Спенсера, Д.Ейнена та ін. Ігрова діяльність, стверджують британські педагоги, сприяє засвоєнню і усвідомленню моральних норм поведінки, культури спілкування з іншими людьми, розумінню цінності речей і матеріалів. Рольова гра кваліфікується ними як школа з підготовки до життя в реальному світі. Дослідженням встановлено, що сюжети рольових ігор, які відтворюються в симуляційній діяльності дітей, торкаються побутових питань, наслідування поведінки і стосунків улюблених героїв мультфільмів і кінофільмів, розв'язання окремих аспектів соціальних проблем, принаймні, охорони здоров'я, природозахисних заходів, захисту тварин і рослин, надання допомоги постраждалим від стихійного лиха або дітям, що потребують допомоги і милосердя. В організації ігрової діяльності дітей, яка здійснюється за підтримки вчителів і батьків у школі, значна увага приділяється формуванню естетичного смаку, розвитку в них потреби у красі, гармонійному поєднанні духовних і матеріальних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Питання виховання моральних якостей засобами природи в сім'ї і школі в процесі ігрової діяльності розглядалися вітчизняними і зарубіжними педагогами. Безпосередньо в школах Великої Британії вони висвітлювалися в роботах І.Костицької, Г.Марченко, Я.Полякової, В.Червонецького, Н.Шкарбан та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. До невирішених проблем слід віднести недостатню вивченість можливостей рольових ігор, побудованих на природоохоронному сюжеті, у вихованні моральних якостей дітей молодшого шкільного віку.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити і узагальнити досвід використання рольових ігор природозахисного змісту у вихованні моральних якостей дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі в одній із найрозвинутіших країн сучасного світу – Великій Британії.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Гра як засіб виховання і розвитку є найбільш важливим виявленням дитячої

діяльності. С.Шацький, характеризуючи гру, розглядав її як життєву лабораторію дитинства, що дає той аромат, ту атмосферу молодому життю, без якого ця пора була б марною для людства. „У грі, – продовжує свою думку вчений, – у цьому спеціально опрацьованому життєвому матеріалі, є найцінніше ядро розумної школи дитинства” [4,с.115]. А.Макаренко вважав, що у дитячому віці гра є нормою, що дитина має завжди грати, навіть тоді, коли вона робить серйозну справу [1,с.320]. Велике значення грі як засобу фізичного, розумового і морального виховання у вітчизняній педагогічній науці та практиці надавали С.Гончаренко, І.Зверев, С.Карпенчук, С.Совгіра, В.Сухомлинський, К.Ушинський, В.Червонецький та ін.

У британській традиції сімейного виховання гра посідає важливе місце. Її теоретичні основи було закладено класиками англійської педагогічної думки Дж.Локком, Дж.Мілем, Т.Мором, Р.Оуеном, Г.Спенсером та ін.

На виключній значущості гри у розвитку та моральному становленні дитини наголошують й сучасні британські педагоги (П.Саммонз, Дж.Хілман, Р.Мортимор [9]. О.Демченко, досліджуючи сімейне виховання у Великій Британії, підкреслює непересічну роль природного компонента в формуванні позитивних якостей дитини. Бавлячись з водою, піском у ранньому дитинстві, британські діти навчаються видозмінювати предмети і повертати їх у попередній стан. У рольових іграх знаходить своє виявлення не лише фантазія, а й перші ідеї, абстракції. Ігрова діяльність сприяє засвоєнню і усвідомленню моральних норм поведінки, культури спілкування з іншими людьми, розумінню цінності речей і матеріалів. Безпосередньо рольова гра кваліфікується як школа з підготовки до життя в реальному світі. Важливе призначення рольових ігор полягає в тому, що вони сприяють розвитку комунікативних навичок, уміння знаходити колективні рішення висунутих завдань, стимулюють особисту ініціативу молодої людини, вчать рахуватися із думкою інших людей, формують критичне ставлення стосовно обраної позиції [8]. Для молодших школярів рольові ігри слугують дієвим засобом соціальної адаптації.

У Великій Британії значна кількість рольових ігор пов’язуються з природою. Причому в молодшому шкільному віці вже чітко простежується їхня гендерна диференціація залежно від сюжетного наповнення. Так, хлопчачки намагаються відтворити в ігровій діяльності епізоди з життя дослідників і першопрохідців, відкривачів нових земель або навіть флібустьєрів, героїв улюблених диснейлендівських мультфільмів, в числі яких обов’язково присутні представники різних видів тваринного світу. Дівчатка більше наслідують жіночу поведінку, і в першу чергу мами, намагаючись відтворювати її діяльність по хатньому господарству, приготуванню їжі, використовуючи уявні продукти харчування (молоко, хліб, відомі з власного досвіду овочі, фрукти, зелень). Користується популярністю класична для дітей цієї вікової категорії гра в дочки–матері, яка привчає піклуванню про немовля, вчить обережності, відповідальності за безпорадну маленьку людину, її безпеку, фізичний і психічний комфорт тощо. Дівчатка як і хлопчачки, обожають мультфільми і відверто хвилюються за долю своїх симпатиків. Діти намагаються наслідувати поведінку своїх улюбленців, відтворювати в діях культуру спілкування, яка налаштовує на вірність, дружбу, толерантність, наполегливість, практичність, добру вдачу. Поведінка позитивних персонажів мультфільмів, які подобаються дітям, відтворюється в ігровій діяльності [7,с.96]. Таким чином, антропоморфізація природи сприяє наближенню дитини до оточуючого середовища і суцього в ньому, пробуджує моральні властивості щодо їхнього збереження та захисту.

Ігрова діяльність молодших школярів базується не тільки на відтворенні побутових сюжетів або епізодів сучасного телевізійного кіно– або відеопродукції. Суттєвий вплив на неї здійснює різноманітна інформація науково–гуманітарного змісту, отримана в початковій школі. Значний обсяг цієї інформації припадає на найбільш актуальні для країни та глобальні проблеми суспільства. В їхньому числі першочергове місце посідають питання природоохоронного та екологічного характеру, взаємин між різними етносами та народами, що населяють Велику Британію та живуть на земній кулі, існуюче різноманіття життя, його особливості на терені Об’єднаного Королівства та в світі, що застосовуються для піднесення якості життя.

У Великій Британії в школах для малюків (infant school – 5–7 років) провідне місце посідають ігри, фізичне виховання, музика, образотворче мистецтво, а також дітей вчать читанню, рахуванню та елементам письма. Учні старших класів початкової школи (junior school) вивчають предмети природничо–наукового і гуманітарного профілю, такі як

географію, природознавство, математику, рідну (англійську) мову, історію, релігію, мистецтво, значний обсяг часу відводиться сімейному вихованню (до 15%).

Набуті у початковій школі знання й відомості про рідну природу та природне розмаїття інших країн також слугують тематикою для рольових ігор, а сюжети з історії Великої Британії пов'язані з морськими подорожами та пригодами, літературні персонажі (реальні та вигадані), що їх здійснювали, є взірцем для наслідування, бажання відтворити їх в ігровій формі. Розвитку навичок ігрової діяльності значною мірою сприяє метод драматизації, коли молодші школярі в діях представляють окремі епізоди з історії своєї країни або драматизують мізансцени з прочитаного літературного твору. Нерідко учні зображають окремі образи або явища природи, виступаючи від їхнього імені, розповідаючи про свою значущість та проблеми, які виникають і призводять до погіршення умов існування [3,с.61]. Навички ігрової дії учні отримують через участь у різних видах навчальних ігор, що практикуються в навчальному процесі початкової школи. Отже, потреба в активізації знань і навичок пізнавального і діяльнісного характеру поглиблюється і розвивається, починаючи зі школи для малюків і ускладнюючись на старших щаблях початкової школи. Ця потреба реалізується і у позаурочний час. Батьки, тісно взаємодіючи зі школою, намагаються сприяти своїм дітям, не заважаючи їм самоактуалізуватися в грі. Вважається доброю ознакою взяти участь в ігровому дійстві своїх дітей і тим самим надати йому більшої пізнавальної і виховної значущості. Більше того, таке партнерство зближує учасників гри, допомагає батькам краще зрозуміти потреби своїх дітей, підвищити рейтинг довіри до себе, встановивши більш тісні духовні стосунки з ними.

Значну роль у формуванні моральних якостей у дітей молодшого шкільного віку відіграють рольові ігри екологічного змісту, які активно використовуються в навчально-виховному процесі початкової школи (інфантичного та ювенального ступенів). Прикладом такої гри може слугувати гра „Світ живого кольору”, коли учні інфантичної школи (5–7 років) залучаються до обговорення питання збереження метеликів [10,с.20–22]. За допомогою вчителя учні знайомляться з різними видами метеликів, їхнім кольоровим забарвленням, статурою. Потім вони виготовляють відповідні костюми із паперу і розфарбовують їх, повторюючи візерунок на крилах метелика. Обрана за власним бажанням особина представляє той чи інший вид метелика. Школярі вивчають особливості життя кожного виду, його уподобання і функції, готують інформацію про нього. Приділяється увага оздобленню і забарвленню класного помешкання різноманітними квітами, які також виготовляються учнями з природних матеріалів (трави, пир'я, зерна або кольорових камінців, наклеєних на папір). Таким чином, середовище класної кімнати перетворюється на барвисту галявину, заповнену метеликами. Кожний учасник гри, репрезентуючи той чи інший вид метелика, розповідає про нього, наводить факти і причини скорочення виду. Після закінчення костюмованої презентації виконується добре поставлений танок метеликів, який перетворюється у красиве, барвисте видовище живих квітів, що дарують радість та емоційне задоволення. У кінці гри діти висловлюють свої думки і пропозиції щодо збереження метеликів, неприпустимості винищення живої краси світу. Батьки є бажаними гостями таких презентацій, оскільки таким чином діти мають можливість більш виразно висловлювати дорослим свої почуття, навертати їх до думки про збереження емоційного здоров'я, безпечне існування в природному середовищі. Обстоювати красу, зазначає британський педагог Р.Табор, – «це не тільки виявляти естетичний смак, а й дотримуватися морального обов'язку» [10,с.22].

Цікавою у дидактичному і виховному відношенні є рольова гра, розрахована на учнів старших класів початкової школи (9–11 років), які вже опанували певним обсягом загальних знань природничо-наукового, соціального та гуманітарного профілю. Гра під назвою „Розвиток без руйнувань”, передбачає формування в учнів почуття відповідальності за наслідки прийнятих рішень щодо перетворень навколишнього середовища. Ця вікова категорія молодших школярів здатна до аналітичних дій, визначення моральних оцінок власної поведінки та поведінки інших людей. Як зазначає Е.Еріксон, – „... в цей період формується таке особистісне утворення, як почуття соціальної й психічної компетентності” [5,с.132]. Спираючись на ці якості молодших школярів, розробники рольової гри пропонують учням зробити інтелектуально мотивований і морально виважений вибір щодо побудови міста. Причому екологічний фактор має бути максимально врахований при прийнятті рішення. Їм потрібно вибрати місце для будівництва, підготувати план забудови, розмістити підприємства, дороги, різні види сучасної комунікації, виділити землі для створення рекреаційних і лісопаркових зон, сільськогосподарських угідь,

мережі водозабезпечення та утилізації відходів. Учні, спираючись на отримані знання про природу і суспільство, набутий ними досвід екологічно спрямованої діяльності, що накопичувався в сім'ї і школі, мають ґрунтовно обговорити доцільність такого будівництва в умовах густо населеної Великої Британії, відповідально поставитись до можливих перетворень і руйнувань природних комплексів місцевості, відведеного під будівництво місця. Учні розподіляються на декілька груп, які подаватимуть свої проекти до захисту. Обрана попередньо із числа учнів експертна комісія і члени екологічного комітету мають у ході дискусії визначити кращий проект або відхилити всі, беручи до уваги як соціальні, так і екологічні мотиви. Причому екологічний імператив має переважити, оскільки він пов'язаний із якістю життя, здоров'ям близьких, рідних і всіх громадян країни, їхнім благополуччям і впевненістю у майбутнє [8].

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином наведені рольові ігри для учнів молодших класів початкової школи (primary school) свідчать, що природа активно використовується в формуванні у них естетичного смаку і моральної відповідальності та емоційного розвитку, усвідомлення природи за найважливішу цінність для людини. Апробовані в ігровій діяльності у школі теми і проблеми становлять підґрунтя для рольового опрацювання інших сюжетів, які мають виховне значення і якими діти цієї вікової категорії послуговується у позашкільний час. Батьки, знайомлячись із проблематикою, покладеною в основу рольових ігор, починають орієнтуватися в їхній номенклатурі, соціальній, пізнавальній та виховній спрямованості обігранних сюжетів. Тісна співпраця сім'ї і школи в розвитку і вихованні в молодших школярів моральних якостей виявляється і у сприянні ігровій діяльності. Батьки намагаються обговорювати з дітьми найбільш актуальні екологічні питання, доступні для їхнього розуміння, акцентувати увагу на морально-етичних аспектах походження або розв'язання екологічних проблем, поповнювати обсяг отриманої інформації або одержувати нову про проблеми довкілля, збереження живої природи (флори і фауни) в країні та у різних куточках планети. Педагогічно спрямоване спілкування батьків із своїми дітьми надихає останніх на нові сюжети для рольових ігор, які можуть виконуватися у неформальному оточенні (вдома, на ігровому майданчику, під час відпочинку разом з батьками в парку, лісі або на березі водоймища тощо). Отже, використання природного або екологічного чинника в сюжетно-рольових іграх молодших школярів з урахуванням їхніх вікових відмінностей сприяє вихованню добродійних властивостей, потреби в конструктивній діяльності щодо утвердження моральних ідеалів у свідомості зростаючого покоління. Одночасно рольові ігри, побудовані на природничому або екологічному матеріалі, мають значний розвивальний і виховний потенціал, який британські педагоги кваліфікують як ефективний засіб цілеспрямованого педагогічного впливу на дітей молодшого шкільного віку в сім'ї.

У зв'язку з цим, вважаємо за доцільне здійснення подальших досліджень щодо використання рольових ігор природоохоронного змісту у вихованні моральних якостей дітей молодшого шкільного віку в сім'ї у Великій Британії та їхнього творчого застосування у практиці сімейного виховання в Україні.

Література

1. Макаренко А.С. Книга для батьків / А.С.Макаренко. – К.: Радянська школа, 1978. – 327 с.
2. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. / А.А.Сбруєва. – Суми: ВТД „Університетська книга”, 2004. – 320с.
3. Червонецкий В.В. Экологическое образование в школах развитых стран мира / В.В.Червонецкий. – М.: Экология и образование, 1992. – 96 с.
4. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / С.Т.Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 414 с.
5. Эриксон Э. Детство и общество / Э.Эриксон. – Спб.: Ленато, АСТ, 1996. – 592 с.
6. Aldrich R.A. Curriculum for the Nation: The National Curriculum beyond 2000 / R.A.Aldrich. – London, 1988. – 56 p.
7. Holmes B. Comparative Education: Some Consideration of Method / B.Holmes. – L.Methuen, 1981. – 198 p.
8. Mische P. Toward a Pedagogy of Ecological Responsibility. Learning to be Conscious Members of the Earth Community / P.Mische // <http://globaleduc.org/ecopaper.htm>
9. Sammons P., Hillman J., Mortimore P. Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research / P.Sammons, J.Hillman, P.Mortimore. – London: OFSTED, 1995. – 124 p.
10. Tabor R. The National Body for Naturalists – The British Naturalist's Assotiation / R.Tabor // The Journal of Biological Education. 1986. – Vol. 20. № 1. – Pp. 20–21.

Чумахідзе Т.Л.

– аспірантка РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 371.13:502/502.2

ПРОФЕСІЙНО–ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРИРОДОЗНАВЧІЙ ДОСЛІДНО–ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено проблеми професійно–педагогічної підготовки вчителя початкових класів. Окресленні основні положення професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у природознавчій дослідно–експериментальній діяльності.

Ключові слова: професійно–педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів, природознавча дослідно–експериментальна діяльність, дослідницька робота (діяльність).

В статье отражены проблемы профессионально–педагогической подготовки учителя начальных классов. Выделены основные положения профессионально–педагогической подготовки будущих учителей начальных классов в природоведческой опытно–экспериментальной деятельности.

Ключевые слова: профессионально–педагогическая подготовка будущих учителей начальных классов, природоведческая опытно–экспериментальная деятельность, исследовательская работа (деятельность).

In the article the problems of professional–pedagogical preparation of teacher of initial classes are reflected. The substantive provisions of professional–pedagogical preparation of future teachers of initial classes in natural history opitno–eksperimentalnoy activity are selected.

Keywords: professional–pedagogical preparation of future teachers of initial classes, natural history opitno–eksperimentalnaya activity, and research work (activity).

Постановка проблеми. Сьогодні необхідною умовою наукового суспільства в досягненні очікуваних позитивних результатів через реформування початкової школи стає оновлення підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Аналізуючи професійно–педагогічний досвід за останнє десятиліття можна зробити висновок, що сьогодні від майбутнього фахівця вимагається орієнтація на досягнення високої професійної майстерності, яка має поєднуватись із широтою знань і вмінням опанувати нові галузі.

Серед нових галузей ми відокремлюємо природознавчу дослідно–експериментальну діяльність, яка сприяє реалізації міжпредметних зв'язків, принципу зв'язку теорії із практикою, розвитку інтелектуально–пізнавальної активності учнів. Крім того, проведення дослідницької роботи забезпечує реалізацію єдності пізнавальної та практичної діяльності учнів у процесі вивчення основ наук; задіяння низки аналізаторів, які сприяють прискоренню процесу формування наукових знань учнів [5, 10].

Аналіз сучасних педагогічних реалій як у теорії, так і на практиці дозволяє стверджувати, що проблема професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у природознавчій дослідно–експериментальній діяльності недостатньо розроблена. Ми вважаємо, що ця проблема може бути вирішена за рахунок внесення до професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів таких знань, умінь та навичок, ядром яких є дослідницька робота, та надання можливостей для практичного оволодіння студентами вмінь успішного здійснення організації дослідно–експериментальної діяльності в початковій ланці освіти.

Аналіз актуальних досліджень. За останні десятиліття проблема професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів знайшла своє відображення в багатьох дослідженнях науковців. Це роботи Є. О. Адоньєва, І. А. Зязюна, І. В. Кіревої, В. Г. Кузнецової, В. В. Матіяш, Н. В. Савчак, А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко, Н. М. Тарасевич, М. В. Ткаченко, Н. Є. Щуркової. Різні аспекти науково–природничої підготовки студентів вищих навчальних закладів України до дослідно–експериментальної діяльності учнів у природі розглядалися також у статтях досвідчених викладачів–природознавців: Т. Байбари, Н. Бібік, К. Гуз, Т. Водолазької, В. Ільченко, Н. М. Єни, Л. О. Коцун, Б. Б. Коцун, О. І. Кривицького [7].

Головними напрямками у Декларації державної молодіжної політики в Україні є: розвиток і захист інтелектуального потенціалу молоді, поліпшення умов і створення гарантій для здобуття молоддю освіти, спеціальної професійної підготовки. А також створення умов

для оволодіння духовними і культурними цінностями для безпосередньої участі молодих людей у охороні та відтворенні навколишнього природного середовища.

У законі України „Про охорону навколишнього середовища” наголошується на необхідності підготовки молодого покоління до співпраці збереження всесвіту в цілому, і країни зокрема. Реалізація даної постанови відтворюється в освітньому просторі. Тобто збереження навколишнього середовища належним чином залежить від виховання, навчання і розвитку підростаючого покоління.

Актуальність зазначених положень визначається у нормативно–правових документах, які регламентують діяльність освітянської сфери (Закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”; Державна програма „Вчитель”, Концепція педагогічної освіти, Концепція екологічної освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.) [3, 4, 5, 7, 9].

Однією з важливих проблем розвитку суспільства була і залишається проблема вдосконалення освіти і виховання підростаючого покоління. Тому **метою статті** ми визначаємо висвітлення й окреслення основних положень професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у природознавчій дослідно–експериментальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дослідно–експериментальна діяльність – це органічна частина навчально–виховного процесу. Вона безпосередньо пов’язана з навчальним експериментом, дослідями, виконанням домашніх експериментальних завдань, розв’язуванням задач з використанням спостережень і дослідів. При цьому повною мірою виявляється роль експерименту як джерела знань та критерію істинності теорії. У процесі природознавчій дослідно–експериментальній діяльності молодші школярі набувають навичок використання приладів. Вони оволодівають умінням обробки результатів експерименту та вимірювань; навичками узагальнення та систематизації явищ природи; знайомляться з основами техніки та технології процесів сучасного виробництва. Дослідно–експериментальна діяльність сприяє формуванню в учнів матеріалістичних поглядів на природу, упевненості в можливості її пізнання; умінь виявляти причинно–наслідкові зв’язки, функціональні залежності між фактами, явищами та процесами природи [1, 11].

Основу дослідно–експериментальної діяльності складають спостереження, досвід і експеримент, у тому числі уявний. Уявний експеримент – це аналіз такої ситуації, яку в принципі відтворити неможливо, тобто це форма мислення, в якій реальні моделі замінені ідеалізованими уявленнями про них. Можна сказати, що уявний експеримент – це програвання в людському розумі деяких ідеалізованих ситуацій. Він є ефективною зброєю реалізації прогностичної функції науки в умовах шкільного експерименту, що здійснюється у процесі дослідно–експериментальної діяльності.

Найважливіше, так би мовити, фундаментом дослідно–експериментальної діяльності становить її організація, яка включає, перш за все, підготовку вчителя та учнів до її виконання. У процесі виконання дослідно–експериментальної діяльності молодші школярі оволодівають теоретичними та практичними знаннями, самостійно роблять „відкриття”, шліфують окремі операційні вміння та навички самостійної експериментально–пошукової діяльності, набувають умінь планувати діяльність, фіксувати її проміжні та кінцеві результати, оцінювати їх вірогідність [8].

готуючись до дослідно–експериментальної діяльності вчителю слід зосереджувати увагу на таких параметрах:

- доцільність проведення дослідно–експериментальної діяльності з певної навчальної теми;
- раціональність постановки мети та завдань дослідницької роботи (зв’язок теорії із практикою, єдність розумової та фізичної діяльності учнів, набуття навичок роботи з приладами);
- якість підготовки вчителя до організації дослідно–експериментальної діяльності;
- ступінь підготовленості учнів до дослідницької роботи (володіння обладнанням і засобами самостійної діяльності, технікою та технологією праці, засобами фіксації фактів, процесів, явищ природи, що спостерігаються);
- взаємовідносини учнів у мікрогрупах і вміння контактувати в навчальній практиці;
- адекватність результатів виконаної роботи змісту теми, поставленій меті та завданням; самоконтроль і взаємоконтроль у процесі виконання дослідницької роботи);

➤ оцінка процесу виконання дослідно–експериментальної діяльності (уміння учнів зосередитись на сутності завдання, розібратись у порядку виконання роботи, підтримка дисципліни та порядку, техніки безпеки, етичних норм взаємовідносин; уміння фіксувати результати виконаної роботи, підтримка працездатності);

➤ результативність виконання дослідницької роботи (поглиблення та розширення теоретичних знань, формування діалектико–матеріалістичного світогляду, розвиток творчих можливостей та здібностей, інтеграція знань на основі реалізації міжпредметних зв'язків, розвиток експериментальних умінь і навичок);

➤ оформлення результатів дослідницької роботи (усне, письмове, практичне, графічне, іконічне) [2, 6].

Таким чином, дослідництво є один із найважливіших засобів пізнання закономірності природи. Школа, особливо початкова, мусить не тільки забезпечити оволодіння учнями теоретичних і практичних знань і вмінь з основ природознавства, ф й виховувати в них глибокий інтерес і любов до праці в навколишньому середовище. А тому із найефективніших методів досягнення поставленої мети є впровадження дослідно–експериментальної діяльності в навчально–виховний процес.

Висновок. Проблема професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів досить ґрунтовно висвітлена в науковій літературі, однак проблема природознавчій дослідно–експериментальній діяльності, її місце у професійно–педагогічній підготовці, її значення для розвитку інтелектуально–пізнавальної активності учнів, потребує подальшої поглибленої розробці.

Література

1. Башкірова Н., Тараненко В., Конончук Н. Виховуємо майбутніх дослідників // Рідна школа. – 2008. – №7–8. – С.35–38.
2. Гелюх Г. Традиції і пошук нових форм еколого–натуралістичної роботи // Рідна школа. – 2008. – №7–8. – С.35–37.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Радуга, 1994. – 62 с.
4. Державна програма „Вчитель” / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002р. № 379 // Освіта України. – 2002. – 2 квітня 2002 р. – С.1–7.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16.11 2000р. № 1717 // Освіта України. – 2000. – 13 грудня. – 32 с.
6. Добрецова Н. В. Как приобщить школьников к исследовательской работе // Биология в школе. – 1991. – № 4. – С. 59–62
7. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Освітня програма «Довкілля» (Інтеграція змісту природничонаукової освіти). – Київ. – Полтава. – 1999 р. – 120 с.
8. Клімчук В., Зотова О. Співпраця науковців, методистів і педагогів–практиків з удосконаленням дослідницько–натуралістичної роботи школярів// Рідна школа. – 2008. – №7–8. – С.26–28.
9. Концепція екологічної освіти в Україні. Затверджена рішення Колегії МОН України, протокол № 13/6–19 від 20.12.2001р. // Директор школи. – 2002. – № 16. – С.20–29.
10. Пустовіт Г. П. Зміст учнівських дослідних робіт з екології в позашкільних закладах. – 1994 р.
11. Раєвська Н. Учити жити за законами природи // Рідна школа. – 2008. – №7–8. – С.51.

Шишкіна Ю.О.

– аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

УДК 378.1:373.32.033

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕКСКУРСІЙ У ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ

Стаття присвячена питанню підготовки майбутніх вчителів початкових класів до екологічного виховання учнів за допомогою екскурсій. Розвиток початкової школи як школи життя, школи природи і формування екологічної культури вимагає оновлення підготовки вчителя початкової школи до екологічного виховання учнів.

Статья посвящена вопросу подготовки будущего учителя начальных классов к экологическому воспитанию учеников посредством экскурсии. Развитие начальной школы как школы жизни, школы природы и формирования экологической культуры требует обновления подготовки учителей начальной школы к экологическому воспитанию учеников.

The Article is dedicated to question of preparing the future teacher of the initial classes to ecological education pupil using excursions. The Development of the grade school as schools of life, schools of the nature and shaping the ecological culture requires the renovations of preparing the teachers of the grade school to ecological education pupil.

Ключові слова: екологічне виховання, майбутній вчитель, екскурсія, спостереження, природа, навколишній світ.

До нових явищ духовного життя дорослого суспільства належить формування екологічної культури, що поєднує у собі складну сукупність ціннісних відношень до навколишнього середовища людини. Екологічна культура є одним з найважливіших засобів соціальної орієнтації особистості у системі «природа–суспільство».

Екологічне виховання в системі підготовки вчителя довгі роки мало емпіричний характер, не маючи міцну опору на об'єктивні закономірності, які є основою формування спеціаліста вищої кваліфікації та нової науки – комплексної екології. Професійна підготовка студентів до екологічної освіти відбувалась на заняттях природоохоронної освіти, у процесі викладання необов'язкових спецкурсів, факультативів, та залучення майбутніх учителів до діяльності первинних організацій охорони природи.

Потреба в екологічно досвідчених фахівцях постала гостро за останні 20 років у зв'язку з необхідністю вирішення міждисциплінарних екологічних задач, здійснення інтегрованого підходу в питаннях збереження і раціонального використання природних комплексів (біогеоценозів), які розглядаються як єдине ціле з урахуванням багатостороннього впливу на них діяльності людини [2].

Проблема підготовки екологічно грамотних вчителів виявилась особливо актуальною на сучасному етапі державного і духовного відродження України, коли людина, незалежно від її спеціальності, повинна бути в достатній мірі екологічно вихованою. Тільки тоді вона зможе реально оцінювати післядію своєї практичної діяльності в суспільстві, яка впливає на навколишнє середовище. Як зазначає В.А. Радкевич «передбачення результатів цього впливу – одна з найважливіших проблем сучасності, і вирішуватись вона може лише на базі глибокої екологічної свідомості всього людства. Ось чому з розвитком науково–технічного прогресу екологічне виховання набуває все більшого значення» [1].

У розумінні Є. Флешар, готовність майбутнього вчителя до екологічної освіти являє собою особливий психологічний стан, цілісність якого визначається повноцінним розвитком, що взаємодоповнюється і взаємообумовлюється діями інтелектуального, мотиваційного й операційного компонентів у структурі особистості. Змістовним характером цього стану виступають: розуміння особистістю суті екологічних проблем, їх природи і джерел розвитку; знання біології, географії і законів розвитку біологічних та географічних об'єктів; розуміння ролі і можливості екологічної освіти в розв'язанні екологічних проблем; наявність потреби особисто брати участь у охороні й захисті навколишнього середовища; прагнення до організації і проведення природоохоронних заходів; наявності моральної відповідальності у своїх стосунках з природою; вміння передавати іншим знання в галузі біології та екології, вміння практично організувати роботу із спостереження та попередження негативних екологічних явищ у природі. У межах цього підходу екологічна підготовка майбутніх учителів розглядається як процес становлення та розвитку професійної індивідуальності. Відповідно до індивідуальної парадигми передбачається, що на поведінку вчителів у навколишньому середовищі головним чином впливають особливості спрямувань, прагнень та цільових установок.

Одним із критеріїв готовності випускника педвузу до еколого–виховної роботи в школі є високий рівень його екологічної культури. Можлива теоретична модель екологічної культури складена Совгірою С.В.

Формування екологічної культури майбутніх учителів, його готовності до екологічного виховання учнів у школі повинні проходити через: набуття екологічних знань, формування в майбутніх учителів екологічного мислення, світогляду, естетичних принципів поведінки в природі, забезпечення підтримки фізичного стану для проведення краєзнавчих екскурсій, експедицій, подорожей, вироблення активної природоохоронної позиції, формування необхідних якостей вихователя, організатора і пропагандиста ідей захисту природи, свого здоров'я та здоров'я своїх вихованців [2].

Видатний педагог В.П. Вахтеров з гіркотою зазначав, що є ще й нині вчителі, які вважають, наче дитину можна навчити чому завгодно лише словами. Але ж “найменший

запас власного досвіду і спостережень дорожче цілого складу чужих слів... Книзі і слову, – писав він, – належить велика роль: книга – чудовий учитель і добрий вихователь; але є учитель краще за книгу і краще за всіх учителів на світі – це життя і природа”. Таким чином, для розвитку екологічного виховання учня недостатньо одного словесного навчання, потрібні його власні спостереження.

Ставлячи перед учителем природознавства завдання “навчити розумно спостерігати і звертатися до природи за розв’язанням доступних завдань”, О.Я. Герд зазначав, що “цій меті служать правильно організовані, строго продумані екскурсії...”

Одне з перших місць в плані роботи вчителя початкової школи надається екскурсії в природу; де учні можуть ознайомитися з різноманітністю природних об’єктів і побачити єдність організму з умовами його життя, спостерігати взаємозв’язки рослин з ґрунтами, тварин з рослинами.

Практичне й методичне обґрунтування використання екскурсії у екологічному вихованні дітей висловлювали такі вчені-методисти як О.Я. Герд, В.О. Сухомлинський, С. Русова, В.В. Половцев, І.І. Полянський та багато інших.

“...Викладання природознавства повинно початися в саду, в лісі, в полі”, – писав О. Я. Герд. Він неодноразово вказував на необхідність зв’язку уроку з екскурсією, тому що тільки в природі є можливість звернути увагу учнів на ті явища, вивчення яких неможливі в класі [1].

Велику увагу приділяв екскурсіям видатний український педагог Василь Олександрович Сухомлинський. Він писав, що “прекрасне – могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості. Найважливіше завдання естетичного виховання – навчити дитину бачити в красі навколишнього світу, в красі людських стосунків духовне благородство, доброту, сердечність і на цій основі утверджувати прекрасне в самій собі”. Найвидатніший український педагог В. О. Сухомлинський навіть не уявляв навчання природознавству без екскурсій, без навчання в природі. Він залишив нам у спадщину методику, якою ми й нині не опанували повністю.

Педагогічне значення екскурсій дуже велике. Насамперед необхідно підкреслити їх освітнє значення. Екскурсія конкретизує програмовий матеріал, який вивчають у класі, забезпечує можливість більш поглибленої праці над ним. Поряд з практичною роботою (на пришкольній ділянці, у полі) вона найтісніше зв’язує школу з життям природи, з життям нашого суспільства. Без екскурсій вивчення природних об’єктів не було б конкретним. Екскурсія є основою краєзнавчої роботи.

Екскурсії в природу є найбільш конкретний спосіб вивчення природи, тобто вивчення справжніх об’єктів природи. Вивчаючи з класі об’єкт, їх, звичайно, ізолюють один від одного, беруть порізно, відриваючи від природних улов, розглядаючи поза складною сукупністю предметів і явищ навколишнього світу. Наслідок – учні дістають розчленовані знання, які їм важко самим об’єднати, синтезувати. Екскурсія являє собою прекрасний засіб допомогти цьому синтезу. Потрапляючи в обстановку природи з усією різноманітністю предметів і явищ, учні поступово навчаються розбиратися в цій різноманітності, встановлювати зв’язок рослин і тварин одне з одним і неорганічним середовищем.

Екскурсії в природу й сільське господарство, поряд з класними заняттями, мають велике значення і в здійсненні політехнічного навчання; вони великою мірою відповідають завданню активного виховання, тому що розвивають в учнів уміння і навички до самостійної праці.

В учнів розвивається спостережливість: вони знайомляться з методикою збирання матеріалів та їх збереженням, а на заняттях після екскурсії – з обробкою зібраного матеріалу. Планомірне проведення екскурсій в околицях школи розвиває в учнів інтерес і навички до вивчення свого краю. Відомо багато випадків, коли краєзнавча екскурсійна робота давала наслідки, цінні для місцевого господарства. Учні виявили корисні рослини, родовища глини, торфу та інших корисних копалин.

Екскурсія – це любов і живий інтерес до природи, це так званий емоційний бік екскурсії. Яскравіше враження учні довго переживають, екскурсії бадьорять, радують дітей. Знання, здобуті на екскурсіях бувають дуже міцними і надовго залишаються в дитячій пам’яті.

Екскурсії мають велике значення і у вихованні пізнавальних інтересів школярів. Розвиток пізнавального інтересу до предмету приходить не відразу, він складається з окремих елементів. Спочатку це просто допитливість. Але допитливість може швидко

згаснути. Стейкий інтерес можна привити дітям в результаті великої, копіткої і важкої праці, застосовуючи різноманітні методи навчання і виховання [5].

Софія Русова також підтримувала думку щодо екологічного виховання дітей, пропонуючи для цього екскурсії. Шкільні екскурсії навчають нашу молодь пильно стежити за усіма дрібницями життя, навчають поважати закони природи, що керують життям. В мандрівках буде складатися характер учнів, звички до самостійності, упорядкування справ своїх і громадський товариський настрій в усяких випадках мандрівного життя. На здоров'я учнів екскурсії зроблять найкращий вплив.

Вона писала, що ... екскурсії єднають школу з справжнім життям і завдяки корисним результатам з них виробився новий так званий «екскурсовий метод». Екскурсіям надають вагу не тільки з причини просвітньої, а й ради мети виховання, й відносини учителя до учнів у час екскурсії не мають тої офіційної штучної суворості, котрої додержуються в класі: тоді й самодіяльність виступає замість покірливої апатії. Усяка добре організована екскурсія – це спроба в справі здатності дітей до практичного життя. Вона не тільки дає нові знання й закріплює придбані в класі, вона ще піднімає настрій учнів, відкриває їм широкі горизонти, збуджує в учнях громадянське почуття. Яка то радість, після нудного щоденного класного життя, – мандрівка на свіжому повітрі, де на кожному кроці зустрічаються нові, цікаві речі, обговорюються на справжніх зразках класні лекції, що до цього часу не зворушували справжньої цікавості, а тепер викликають одне питання за другим, захоплюють новими враженнями, за одну екскурсію учні пізнають більше, аніж за якийсь місяць класної роботи [4].

Надавав великого значення проведенню екскурсій відомий методист з природознавства Іван Іванович Полянський. Він є автором підручника “Три царства природи” (1904). І.І. Полянський був одним з перших організаторів шкільних екскурсій з дослідженнями і спостереженнями під час їх проведення. Він одним з перших запропонував і класифікацію екскурсій. І.І. Полянський зазначав: “Правильна постановка природознавства включає екскурсії і практичні заняття. Про доступність екскурсій в початковій школі... говорити зайве. Вони можуть бути різні за тривалістю починаючи з найкоротших – на годину чи навіть менше. Виходи за межі школи для того, щоб роздивитись сусіднє дерево, домашню тварину, береги протікаючого неподалік струмка. Вони являють собою екскурсії, які можна часто організувати. Кругозір спостережень поступово повинен розширюватися, і короткочасні виходи за межі школи повинні замінюватися екскурсіями більш віддаленими і довготерміновими. Нарешті, бажані екскурсії, які охоплюють цілий навчальний день. Такі екскурсії неможливо часто проводити, але кілька днів за рік... на це затратити доступно. Об'єкт спостережень під час таких екскурсій – як природа місцевості, так і різноманітні сторони людського побуту і занять: різноманітні види будівель, сільськогосподарські машини і знаряддя виробництва, млин, заводи, які є в даній місцевості тощо. Природознавство і елементи початкової географії чи краєзнавства при цьому нерозривно з'єднані”.

Завдання екскурсій взагалі можна визначити так: екскурсії навчають не тільки дивитися навкруги себе, а й бачити усякі явища в усіх деталях, придивлятися до цих явищ і розуміти їх зв'язки між собою, і зв'язок їх з тою сферою, в якій вони утворилися.

Звертаючись до наших українських шкіл, можна зазначити, що не дарма шкільні екскурсії почалися у нас на півдні: усе тут навіртає до гарного розвитку цієї справи: і клімат з теплою осінньою і ранньою весною, й чудова природа, й економічний інтерес життя, що найбільш користується з господарської праці, і цікава історія краю, що залишила чимало пам'ятників для розсліду, й чудова народна етнографія, що не може не зацікавити молоді.

Але щоб екскурсії дали корисні наслідки, треба не тільки виконати усі висловлені поради; тут треба ще керівникові мати той педагогічний такт, що керує увагою учнів, не ламаючи їх волю, дає екскурсантам спокійно самим придивлятися до усього. Іноді враження від лісу, степу, річки таке міцне, захоплююче, що в той час не можна відривати школярів від такого гарного настрою, щоб додивлятися до яких–небудь геологічних або ботанічних чи економічних деталей. Треба це лишити на потім. Такий ватажок екскурсії дасть спокійний настрій усій екскурсії, збереже нерви дітей й додасть цілісність враженням; не грубою дисципліною мусить підтримувати порядок екскурсії вчитель, а глибоким психологічним тактом й цікавістю своїх пояснень. Тоді екскурсія справді буде могутнім фактором освіти й виховання нашої молоді

Вивчаючи численні праці видатних вчителів–методистів переконаєшся в тому, що природа та людина суцільно пов'язані між собою. Щоб дитина виростила екологічно

обізнаною, ми повинні навчити її любити, поважати навколишній світ та правильному спілкуванню з природою.

Таким чином, ефективність підготовки майбутнього вчителя початкової школи спрямовують такі педагогічні умови:

- накопичення теоретичних екологічних знань;
- набуття навиків, які допоможуть вчителю мати широкий екологічний кругозір а також великий обсяг екологічних знань, інтересів;– формування екологічного мислення, яке допоможе правильно визначити моральні та етичні норми поведінки в природі;
- здатність до саморозвитку, самоосвіти, пізнання своєї індивідуальності, творчого потенціалу, готовності до інноваційної діяльності взагалі, в тому числі і в галузі екології;
- виховання екологічної свідомості, щодо економного ставлення до природних ресурсів, живої природи;
- забезпечення гармонійного поєднання екологічного світогляду, творчості, інноваційної діяльності з метою набуття екологічної культури вчителя як духовної, інтелектуальної, емоційної і фізичної готовності до оволодіння екологічною і педагогічною культурою, дидактичною і виховною технологією;
- формування екологічного професіоналізму вчителя, який буде достатній для творчого вирішення задач професійної діяльності рівень розвитку екокультури і самосвідомості.

Екологічний професіоналізм вчителя виведено на основі таких понять: екологічна культура, педагогічний професіоналізм і сформульовано його робоче визначення у такій редакції: екологічний професіоналізм – нагромадження знань, досвіду, ідеалів і цінностей для передачі молодому поколінню найбільш суттєвих моментів екологічної культурної спадщини людської цивілізації та якісна реалізація їх діяльності у захисті, покращенні стану довкілля; вміння розраховувати перебіг і наслідки екологічних подій; в критичних ситуаціях мислити і діяти професійно, поступаючись при цьому навіть особистими інтересами [2, 3].

Література

1. Пономарева И.Н. Общая методика обучения биологии: Учеб. Пособие для студ. пед. вузов/И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, Г.Д. Сидельникова; Под ред. И.П. Пономаревой.– М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
2. Совгіра С.В. Формування екологічного професіоналізму майбутнього вчителя.– К.: Наук. світ, 2002.– 178с.
3. Совгіра С.В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі). Дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04.–теорія і методика професійної освіти, Інститут педагогіки АПН України, Київ, 1999.
4. Софія Русова. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн.. 2/ за ред. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
5. Сухомлинський В.А. Сто советов учителю.–К.: Рад. шк., 1988.–304с.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ
І ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.
ПИТАННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ,
ПОЧАТКОВОЮ ТА ОСНОВНОЮ ОСВІТНІМИ ЛАНКАМИ**

Кучерявий О.Г.

– доктор педагогічних наук, професор Донецького національного університету

УДК: 37.012:303.732.4

**СИСТЕМНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ,
ПОЧАТКОВОЮ ТА ОСНОВНОЮ ОСВІТНІМИ ЛАНКАМИ**

У статті обґрунтовуються оптимальні методологічні підходи до розгляду наступності дошкільної, початкової і основної ланок освіти. Визначено системні характеристики цієї категорії. Розкрито чинники, які є значущими для формування готовності учня до засвоєння змісту освіти в її конкретній ланці та готовності педагога до забезпечення неперервного загального і духовно-морального розвитку особистості.

В статтє обосновываются оптимальные методологические подходы к рассмотрению преемственности дошкольного, начального и основного звеньев образования. Определены системные характеристики этой категории. Раскрываются факторы, значимые для формирования готовности ученика к усвоению содержания образования в его конкретном звене и готовности педагога к обеспечению непрерывного общего и духовно-морального развития личности.

The optimal methodological approaches of consideration of succession of preschool, primary and basic education are settled down in the article. System characteristics of this category are defined. The factors significant for constructing pupil's readiness to learn the content of education are discovered in its exact link. The teacher's readiness to provide continuing general and moral-spiritual pupil's personality development is also taken into consideration.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Результати аналізу якості всебічного забезпечення в Україні наступності між дошкільною, початковою та основною освітніми ланками, з одного боку, свідчать про існування факту невідповідності між його цільовими орієнтирами та рівнями їх досягнення, а з іншого – вимагають подальшого розвитку теоретичних положень, значущих для удосконалення цього процесу на оптимальному методологічному підґрунті. Саме оптимізація та гармонізація певних методологічних підходів до розгляду сутності й шляхів досягнення наступності ланок освітньої системи є тією загальною проблемою, розв'язання якої дозволяє чітко виокремити провідні системні характеристики такої складної категорії, цілісну множину взаємопов'язаних чинників, які сприяють їх формуванню. Йдеться про відмову в практиці відповідних досліджень від опори лише на локальні конкретно-наукові методологічні підходи (як правило, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний та ін.) як необхідну умову ефективного розв'язання поставлених завдань.

Аналіз досліджень і публікацій. Завдання щодо з'ясування сутності багатоаспектного явища наступності, яке відбиває об'єктивно необхідні зв'язки між новим і попереднім у процесі розвитку систем соціального і природного плану, не є новим. Із різних позицій до розуміння категорії "наступність" підходили ще Г.–В.–Ф.Гегель (з позиції пошуку виявів діалектичного розвитку історичного процесу), Г.Сковорода і М.Бердяєв (на основі бачення механізмів взаємодії компонентів діади „людина – Всесвіт” у контексті розвитку людської культури).

У другій половині 20-го століття ця категорія вже тлумачилась як інтегративна якість (В.Афанасьєв), бачилася у ролі провідного аспекту закону „заперечення заперечення” та його діалектичного зв'язку з іншими законами (Е.Баллер, В.Дмитрієв).

Саме у зазначений період з'являються різні визначення наступності у навчанні – Ш.Ганеліна, С.Гончаренка, В.Бондара, О.Савченко, В.Брудого, Ю.Львова, Ю.Кустова, Б.Коротяєва, М.Ярмаченка, О.Мороза та багатьох інших науковців. Серед них особливо значущим є уявлення про наступність як провідний принцип освіти, опора на який вимагає пошуку зв'язків та шляхів узгодженості між цілями, змістом та організаційно-методичним забезпеченням її суміжних етапів (О.Савченко).

Певна увага питанням наукового забезпечення наступності ланок освітньої системи приділялася в Україні і в перші десятиліття 21 століття (В.Кожевников та ін.). Проте їх розв'язання не знаходилося у площині оптимальних конкретно-наукових підходів

Цілі статті: 1) визначення оптимального методологічного фундаменту теоретичного аналізу категорії "наступність ланок освіти"; 2) визначення провідних системних сутнісних характеристик наступності між дошкільною, початковою та основною освітніми ланками; 3) з'ясування особливостей психологічного, дидактичного й виховного чинників, які стимулюють функціонування конкретних характеристик наступності ланок освітньої системи.

Виклад основного матеріалу. Таке явище, як наступність освітніх ланок, вимагає розгляду на різних рівнях нормативного аналізу. Його висвітлення на загальнонауковому рівні пов'язано із застосуванням системного методологічного підходу. Найсуттєвіші ознаки освітньої системи – наявність у неї певної внутрішньої організації (структури), функціональних характеристик як кожного структурного компонента, так і усієї їх сукупності, а також комунікативних властивостей – здатності взаємодіяти із середовищем, іншими системами, суб'єктами, наслідувати минуле й майбутнє як в самій системі, так і в її компонентах (В.Афанасьєв, І.Блауберг, Е.Юдін та ін.).

З позиції системного підходу, такі відносно автономні освітні ланки, як дошкільна, початкова й основна, не можуть бути предметом ізольованого аналізу, а повинні всебічно розглядатися в їх взаємозв'язках і динаміці. Основна функція наступності як особливої властивості освітньої системи (цілісного утворення) – відбиття і забезпечення зв'язків між освітніми ланками, стимулювання розвитку кожної з них і усіх загалом. Якісне виконання феноменом наступності цієї функції знаходиться у площині руху педагогічного процесу, зміна станів якого виступає у ролі педагогічної системи, провідними компонентами якої є педагог і учень: педагогічна взаємодія є основним стимулювальним фактором зазначеного руху.

Системний підхід націлює передусім на використання двох конкретно-наукових методологічних підходів до аналізу категорії "наступність освітніх ланок" – цілісного й особистісно орієнтованого.

Опора на цілісний підхід зумовлена тим, що цілісність відносять до найважливіших властивостей явищ і процесів навколишнього світу і вважають природним „супутником” систем. Цілісність педагогічної системи була предметом теоретичного аналізу Ю.Васильєва, В.Ільїна, В.Краєвського, О.Савченко, В.Семиченко та ін. Щодо особистісно орієнтованого підходу, то його вибір у ролі методологічного регулятиву пояснюється провідною роллю і місцем у педагогічній системі особистості педагога й особистості учня. Народження особистісно орієнтованої парадигми освіти пов'язано з утвердженням у 20-му сторіччі поглядів на людину як активну творчу істоту представниками гуманістичної психології та педагогіки (К.Гольдштейн, Дж.Оппорт, А.Маслоу, К.Роджерс, Є.Фром, К.Хорні, В.Сухомлинський та ін.). Різні аспекти особистісного підходу були предметом психологічного наукового пошуку К.Абульханової-Славської, В.Давидова, І.Якиманської, О.Асмолова, В.Моляко, Г.Балла, В.Рибалки та ін. На початку 21-го століття зусиллями насамперед таких українських науковців, як І.Бех, О.Савченко, С.Гончаренко, О.Пехота, створена нова філософія освіти, побудована на принципах особистісно орієнтованого навчання і виховання.

Таким чином, методологічним фундаментом для визначення сутнісних характеристик наступності як провідної системної властивості освіти є гармонійне співвідношення цілісного й особистісно орієнтованого методологічних підходів.

Спираючись на них в ході аналізу наступності між освітніми ланками, можна зробити такий умовивід: **наступність дошкільної, початкової й основної ланок освіти має дві провідні сутнісні системні характеристики:** а) *готовність учня до засвоєння змісту освіти в її певній і новій ланці;* б) *готовність педагога до забезпечення неперервного загального і духовно-морального розвитку особистості учня.*

Процес формування в учнів готовності до засвоєння змісту освіти стимулюють такі стрижневі чинники, як психологічний, дидактичний і виховний.

Розгляд готовності учня до засвоєння змісту освіти у новій для нього ланці у психологічному вимірі приводить до висновку про необхідність наявності у нього потенціалу, значущого для переходу його активності у навчально-пізнавальній діяльності та духовно-моральному зростанні з базового на новий, вищий рівень – структурний, темпоральний чи особистісний. Щодо психологічної структури відповідної активності, то

вона знаходиться в ізоморфній залежності від рівнів емоційного переживання учнем відбитих у змісті освіти цінностей соціальної культури, сформованості у нього смислотвірних мотивів у сфері оволодіння цим змістом. Така структура враховує як особливості відбиття об'єктивно існуючих соціальних цінностей в свідомості особистості учня, так і в його самосвідомості.

Змісти початкової й основної ланок освіти висувають до учня вимоги, складність яких систематично зростає. Це вимагає від нього підвищення рівня навчально-пізнавальної активності, результатом якої є поява в психіці таких новоутворень, як нові мотиви і цілі навчання, нові знання, вміння й якості в ролі особистісних цінностей. Будь-яке новоутворення народжується на підґрунті раніше сформованих, обов'язково і тих, що з'явилися в психіці учня на етапах його навчання і виховання в попередніх ланках освіти. Треба вести мову і про певні ланцюжки новоутворень, наступність між ними, що мають місце за певних умов. Найсуттєвішою з таких умов є психологічна готовність педагогів стимулювати народження комплексу стрижневих для особистості певного віку новоутворень. Конкретні новоутворення є результатом активності учня у самоформуванні образу „Я” як людини, що має достатньо високі ступені загального і морального розвитку (йдеться про відповідну активність на рівні самосвідомості).

Висвітлюючи готовність учня до засвоєння змісту освіти у дидактичному аспекті, треба вести мову про наступність освітніх цілей у її різних ланках, наступність змісту, методів і форм організації навчання на цілісній й особистісно орієнтованій основі.

Особливо важливим з цих позицій є досягнення наступності змісту освіти. У цьому плані треба вказати на конструктивні результати досліджень науковців-дидактів. Зокрема, О.Я.Савченко обґрунтовано, що формування у молодших школярів загальнонавчальних умінь і навичок закономірно сприяє наступності початкової й загальної освіти. Створити умови для наступності змісту освіти у початковій і основній школах – це означає обґрунтовано поповнити зміст освіти у цих ланках досвідами гуманної взаємодії з людьми (функція цього компонента змісту – стимулювання розвитку соціально-психологічної сфери особистості) і саморегуляції різних видів діяльності та поведінки (цей компонент має спрямованість на розвиток усіх сфер особистості та сприяє реалізації потреб суспільства у культуротворенні).

В аспекті досягнення наступності освітніх ланок зростають вимоги і до методів навчання, забезпечення їх адекватності цілям і змісту освіти. На черзі денній – докорінна зміна як методологічної парадигми побудови їх системи, так і перехід на нову класифікацію груп методів. У контексті забезпечення наступності освіти автор пропонує спиратися на таку класифікацію загальних методів навчання: 1) методи формування і розвитку мотивів учіння та морально-професійного самостановлення; 2) методи формування знань, умінь, навичок та досвіду творчої та науково-дослідної діяльності; 3) методи формування досвіду емоційно-вольового ставлення до духовних, загальнокультурних і фахових цінностей, до себе та світу в цілому; 4) методи формування досвіду саморегуляції різних видів діяльності та поведінки, духовно-морального і фахового саморозвитку; 5) методи формування досвіду гуманної взаємодії з людьми у навчальній діяльності та суспільній поведінці.

Ще один дидактичний чинник, який сприяє наступності суміжних ланок освіти – набуття учнівською молоддю досвіду індивідуальної, групової (а не тільки фронтальної) навчальної роботи.

Підкреслюючи особливості виховного чинника, насамперед вкажемо на його велику роль у процесі морально-духовного зростання особистості під час набуття нею освіти. Йдеться про чотири рівні такого зростання, які вирізняє І.Д.Бех: 1) субстаційний (рівень первинних позитивних переживань як спонук морально-духовної свідомості й самосвідомості); 2) структурний (на ньому визначається єдність емоцій і різної предметності, можливий зв'язок емоційних переживань із соціально значущими цінностями і перетворення їх у власні надбання людини; 3) темпоральний, який утверджує лінійність і циклічність морально-духовного розвитку особистості; 4) особистісний (за допомогою рефлексії, спрямованої на мотивацію вчинку, особистість на цьому рівні активно реалізує власну “Я” – концепцію морально-духовного розвитку).

Неперервність морально-духовного зростання особистості – результат узгодженості цілей і змісту виховання учнів, використання педагогами в усіх ланках освіти особистісно зорієнтованих виховних технологій і методик.

Стимулювання готовності педагогів до забезпечення неперервного загального і духовно–морального розвитку особистості учня повинно бути і є предметом спеціального теоретичного пошуку багатьох науковців. Зупинимося лише на тезі про те, що відповідна готовність виконує функцію системної характеристики наступності ланок освіти тільки за умови такої структури: психологічна, практична відповідна готовність і готовність учителя до самовдосконалення. Її формування є результатом спрямованості особистості педагога будь–якої ланки освіти на стимулювання неперервного розвитку вихованця, створення умов для його самоактуалізації та самореалізації в різних видах діяльності. У цьому плані лише той педагог сприятиме наступності суміжних ланок освіти, у якого на високому рівні сформовані як специфічні (значущі для реалізації завдань у певній освітній ланці), так і загальні вміння та якості, важливі для досягнення освітніх, розвивальних і виховних цілей у суміжних ланках освіти. Ця вимога є провідною для проектувальників освітньо–кваліфікаційних характеристик, значущих для організації навчального процесу у ВНЗ.

Уміння і навички педагога у сфері професійного самовдосконалення складають особливу групу способів діяльності, потенційно необхідних йому для забезпечення достатнього ступеня наступності суміжних ланок освіти. Сукупність цих специфічних умінь у структурі інтегральної готовності педагога до професійної діяльності виконує системоутворювальну і системорозвивальну функції. Готовність до самовдосконалення цементує внутрішні зв'язки між іншими компонентами інтегральної готовності педагога до виконання фахових функцій, стоїть “на сторожі” існування зовнішніх зв'язків цієї системи з явищами і процесами широкого простору реалізації потреб суспільства у культуротворенні. Підкреслимо, що самовдосконалення є творчим процесом, і тільки творча особистість може сприяти якісному формуванню в учнів досвіду творчої й науково–дослідної діяльності, наявність якого у неї є важливим чинником національного культуротворення.

Актуальну сьогодні потребу суспільства у культуротворенні дуже важко відокремити від потреби у наступності освіти: реалізація другої є умовою якісного задоволення першої. В цьому плані суттєво зростає роль процесів формування у майбутніх педагогів готовності до самовдосконалення після закінчення ВНЗ. Гострою є потреба у підвищенні відповідної готовності й вчителів–практиків.

Висновки. 1. Наступність ланок освітньої системи слід досліджувати у вимірах цілісного й особистісно орієнтованого підходів до забезпечення ефективності її функціонування.

2. Досягнення наступності як стрижневої системної властивості освіти об'єктивно знаходиться у площині цілісної побудови навчально–виховного процесу у всіх її ланках.

3. Як педагогічну категорію наступність між дошкільною, початковою та основною освітніми ланками характеризують готовність учня до засвоєння змісту освіти у конкретній та наступній ланці, а також готовність педагога до забезпечення неперервного загального і духовно–морального розвитку особистості учня.

4. Стимулювання процесу формування в учнів відповідної готовності пов'язано з певними чинниками, які слід розглядати у психологічному, дидактичному і виховному вимірах.

5. Готовність педагога до забезпечення неперервного розвитку особистості учня треба вважати інтегральною, структурними компонентами якої є психологічний, практичний і готовність учителя до самовдосконалення.

Горбунова Н.В.

– кандидат педагогічних наук, професор

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 372 : 81 ' 373

НАСТУПНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

У статті виявлено напрями наступності в організації лексичної роботи дошкільної та початкової ланки освіти. Сьогоднішні орієнтири лексичної роботи необхідно спрямовувати не на знанієву парадигму, а на формування лексичної компетенції дошкільників і надалі учнів початкової школи.

В статті виявлені напрямлення преемственности в організації лексической роботи дошкільного і начального звена образования. Сьогоднішні орієнтири лексической роботи необхідно направлять не на знаниевую парадигму, а на формирование лексической компетенции дошкільників и в дальнейшем учащихся начальной школы.

В статті виявлені напрямлення преемственности в організації лексической роботи дошкільного і начального звена образования. Сьогоднішні орієнтири лексической роботи необхідно направлять не на знаниевую парадигму, а на формирование лексической компетенции дошкільників и в дальнейшем учащихся начальной школы.

Постановка проблеми. На межі тисячоліть очевидною й закономірною є зміна парадигми освіти в світовому соціумі. Виникла нагальна потреба з позицій ХХІ століття переглянути й уточнити понятійну сутність феномену „освіта” і його складових, зокрема: суспільний ідеал освіченості сучасної людини, мету та зміст освіти, вимоги суспільства до процесу й результатів освіти як фундаменту соціокультурного становлення особистості.

Зміна статусу дошкільного ступеня освіти – світова тенденція, в рамках якої відбувається фактичне визнання того, що дитина дошкільного віку потребує не тільки опіки, але й виховання, навчання й розвитку. Саме дошкільна освіта є необхідною передумовою перетворення дошкільної ланки в початкову, невід’ємним і повноправним ступенем освітньої системи в цілому.

Проте таке визнання накладає значну соціальну відповідальність. До сьогодні в суспільній свідомості панує логіка: якщо дошкільна освіта – це перша ланка системи освіти, то й орієнтувати її треба на більш високі яруси й рівні, тобто на школу взагалі та щодо вирішення проблем лексичного розвитку дітей зокрема. У результаті дитячий садок дуже часто перетворюється, якщо не в маленьку школу, то в місце, де до неї готують. Це шлях якнайменшого опору для дорослих.

Проте сьогоднішні орієнтири лексичної роботи необхідно спрямовувати не на знаниевую парадигму, а на формування лексичної компетенції дошкільників і надалі учнів початкової школи.

Ступінь вивченості проблеми. Проблема формування лексичної компетентності дошкільників останнім часом досить часто порушується в лінгводидактичних дослідженнях (О. Аматыєва, А. Богуш, Ю. Руденко). Найбільш повне віддзеркалення означена проблема знайшла в працях видатного лінгводидакта А. Богуш. Проблема лексичного розвитку дітей досліджувалась ученими в різних аспектах: етапність формування слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Н. Данилова, І. Горелова, М. Кольцова, І. Павлов, К. Седов); фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздєв, Н. Рибніков, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Швачкін, Н. Юрьєва); збагачення словника дітей раннього віку (Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко); особливості становлення й розвитку словника дітей (М. Коніна, В. Коник); залежність розвитку мовлення від спільної з дорослим діяльності (М. Єлагіна, Н. Лепська, М. Лісіна); закономірності, принципи та методи навчання дітей раннього віку (А. Богуш, К. Крутій, Г. Ляміна, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлова, Г. Розенгарт-Пупко, Л. Федоренко, Т. Юртайкіна).

Мета статті: виявити напрями наступності в організації лексичної роботи дошкільної та початкової ланки освіти.

Основний зміст статі. „Варіативність освіти”, що тлумачиться як надання „організаціям і приватним особам” права на вибір програм, підручників, освітніх предметів, навчальних закладів, викладачів, на практиці реалізується в таких формах, які викликають сумніви. У педколеджах і педвузах викладаються „радянські” методики зразка 30-40-річної давності, а педагогу пропонують після цього займатися „інноваціями”. Не вирішують проблеми й курси перепідготовки педагогічних кадрів.

Державні стандарти освіти ґрунтуються на таких науково-теоретичних позиціях: реалізація особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти; забезпечення гармонійного й різнобічного розвитку особистості; здійснення цілісного підходу до організації змісту дошкільної освіти; визнання своєрідності, унікальності, особливого призначення дошкільного періоду в житті людини; орієнтація на активне існування дошкільного дитинства як найважливішої передумови успішного розвитку особистості надалі; забезпечення наступності між дошкільною й початковою ланками освіти.

Разом із тим у стандарті спостерігається розрив єдиного освітнього ланцюга, спрямованого на реалізацію принципів безперервності та наступності освіти. На жаль поза увагою залишилася важлива істотна ланка у формуванні цілісної особистості – дошкільна освітня галузь, тобто перші шість років життя дитячої особистості. Разом із тим учені дошкільної галузі науки усвідомлюють важливість і необхідність уніфікації мінімально необхідних і одночасно достатніх для нормальної життєдіяльності дитини-дошкільника знань, умінь і навичок.

Під базисним компонентом дошкільної освіти вчені розуміють певний віковий ступінь компетентності дитини або її обізнаність. Ступінь компетентності – це полікомпонентна вікова освіта, яка включає комплекс базисних особистісних характеристик, потреб і здібностей, систему знань і життєво необхідних умінь і навичок; якісних психологічних новоутворень віку, що дозволяють дитині вільно орієнтуватися в соціумі й максимально реалізувати свої природні потенції розвитку.

Базисний компонент дошкільної освіти – це мінімально необхідний і одночасно достатній рівень знань, умінь і навичок дитини на кожному віковому етапі (дитячий, ранній, дошкільний періоди дитинства), що виражається в конкретних якісно-кількісних показниках поведінки й діяльності дитини, і не за яких умов у жодній дошкільній установі не може бути заниженим; складається з інваріантної частини, яка визначає обов'язковий для дітей певного віку обсяг знань, понять, забезпечує єдиний освітньо-виховний простір України; створює необхідні умови для розвитку, виховання й навчання дітей незалежно від місця мешкання, типу дошкільного навчального закладу. Водночас він є обов'язковим і для дітей, які не відвідують дитячий садок.

Базисний компонент ґрунтується на максимальній реалізації принципу гуманізму, зокрема його стрижньової ідеї етично-ціннісної площини розвитку дошкільника, оскільки саме вона визначає позицію особистості, систему її відносин до природи (екологічна свідомість), до праці та продуктів людських рук (духовність), до оточуючих людей (суспільна свідомість), до самого себе (самосвідомість).

Варіативна частина базисного компоненту припускає використання регіонального (дає можливість використовувати етносоціокультурні, краєзнавчі, народознавчі та природоохоронні особливості кожного регіону України) і варіативного змістовного аспектів навчально-виховної роботи дошкільного навчального закладу.

Варіативний компонент дошкільної освіти визначається запитамі й можливостями кожного конкретного дошкільного закладу; рівнем розвитку дітей; якісним складом педагогічних кадрів, їх педагогічної майстерності; матеріальною стороною та педагогічними умовами роботи. Він припускає самостійний вибір дошкільним навчальним закладом варіативних програм, методик і форм навчання й виховання дітей, профілю роботи, типу навчально-виховного закладу (центри, комплекси, прогімназії, материнські школи, авторські дитячі садки).

Визначимося щодо мовленнєвої складової різних сфер життєдіяльності Базового компоненту. Сфера життєдіяльності „Природа” сприяє формуванню системи знань дошкільника про деякі фізичні властивості предметів, про закономірності явищ природи; знайомить із органічним і неорганічним світом; розвиває елементарні уявлення про Всесвіт; підтримує в дитині емоційний зв'язок із усім живим. Відповідно до цього збагачується словник дошкільників, удосконалюються навички зв'язного мовлення у пріоритетних для цієї сфери видах діяльності: спілкуванні, праці, грі, навчанні.

Проблемі формування лексичної компетенції присвячено численні праці видатного українського лінгводидакта А. Богуш, якою визначено сутність і значення мовної компетенції взагалі та лексичної компетенції зокрема.

У педагогічній, лінгводидактичній літературі часто використовуються терміни „компетенція”, „компетентність”. Їх широке застосування цілком виправдано, особливо у зв'язку з необхідністю модернізації змісту освіти. Лексичне значення поняття „компетентний” у словниках трактується як „обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі”, а компетенція як коло питань, явищ, у яких певна особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом.

Ступінь компетентності – полікомпонентна вікова освіта, що включає комплекс базисних особистісних характеристик, потреб і здібностей, систему знань і життєво

необхідних умінь і навичок; якісних психологічних новоутворень віку, що дозволяють дитині вільно орієнтуватися в оточуючому соціумі й максимально реалізувати свої природні потенції розвитку.

Базисний мінімум знань, умінь і навичок дитини дошкільного віку розглядається сучасними вченими (О. Кононко, Б. Крафт, К. Менг, Л. Парамонова, М. Подд'яков) як складна, інтегрована одиниця, як поліаспектна освіта, що становить сукупність мінімальних одиниць вимірювання різноманітних компетенцій дитини-дошкільника. Складовою частиною базисного компонента виступає комунікативна компетенція (А. Андрієвська, Б. Крафт, К. Менг) [4], яка включає мовну й мовленнєву.

А. Богуш виділяє теоретичні основи формування мовної компетенції дошкільника як кінцевого результату навчання, його базисної характеристики [2]. Під комунікативною компетенцією вчена розуміє комплексне використання промовцем мовних і немовних засобів із метою спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування; обізнаність людини, певну систему знань, умінь і навичок, мовних здібностей. Комунікативна компетенція складається з декількох підсистем знань. Серед них, мовна й мовленнєва компетенції. Мовна компетенція – це інтегроване поняття, що включає ряд спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовної діяльності в конкретних ситуаціях спілкування (В. Андрієвська). Цей вид компетенції характерний для дорослої людини.

Під мовною компетенцією А. Богуш розуміє вміння дитини адекватно й доречно практично користуватися рідною мовою в конкретних ситуаціях спілкування, використовуючи з цією метою мовні, немовні (міміка, жести, рухи) й інтонаційні засоби виразності мови в їх сукупності [2].

Лексична компетенція – наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність адекватно використовувати лексеми, доречно вживати образні вирази, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти. Її змістовну лінію складають: пасивний і активний словник у межах віку – синоніми, омоніми, антоніми; родинні й багатозначні слова; основне й переносне значення слова; однокорінні слова; образні вирази, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти.

Обов'язкові результати навчання до кінця дошкільного віку: словник дитини досягає 4-4,5 тис. слів і охоплює всі частини мови. Дитина вживає в активному мовленні слова різної складності: синоніми, антоніми, омоніми, епітети, метафори, багатозначні слова, слова та фрази з основним і переносним значенням. Знає й доречно використовує прислів'я, приказки, примовки, загадки, скоромовки. Володіє формулами мовного етикету відповідно до ситуації спілкування (вітання, прощання, знайомство, вибачення, подяка, прохання, зустріч, комплімент). За кількісною та якіснією характеристикою словник дитини досягає такого рівня, який дозволяє їй легко й невимушено спілкуватися з дорослими й дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах розуміння дитини.

Змістовна лінія мовного розвитку дошкільника визначається мовною компетенцією, яка, у свою чергу охоплює лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну.

Забезпечення належного рівня лексичного розвитку дошкільників є передумовою успішного навчання в школі та сприяє подальшому збагаченню, активізації та доречному вживанню слів у повсякденному мовленні.

На сучасному етапі проблеми лексичної підготовки молодших школярів співвідносяться, виходячи з рівнів системи мови, з лексико-морфологічним рівнем розвитку мови дітей (М. Львов) [3, с. 245]. В останнє століття окремі лексичні поняття й уявлення включалися в програми, якщо необхідно було вирішувати задачі, спрямовані на всебічний розвиток особистості учнів, у тому числі й на розвиток їхньої мовної культури, то виключалися, якщо задачі обмежувалися вивченням граматики й формуванням орфографічних і пунктуаційних навичок. Тому методисти рекомендували вчителям працювати над лексичними поняттями як на уроках мови, так і на уроках читання. Проте ці пропозиції носили переважно факультативний характер.

Лексика – це розділ науки про мову, що вивчає його словарну систему, з іншої ж сторони – це реальна сукупність слів конкретної мови. Лексиці (лексикології) відповідає методика лексики, а також методика словарної, лексико-семантичної, лексико-морфологічної, лексико-орфографічної роботи.

Відсутність лексики як самостійного розділу програм мовної і мовленнєвої підготовки молодших школярів пояснюється тим, що лексикологія як розділ мовознавства, почав складатися в нашій країні тільки в 30-і роки ХХ століття, а особливо в 50-60-і роки, коли були проведені фундаментальні дослідження, встановлюючі системні відносини в самій лексиці й системні зв'язки лексики з іншими рівнями мовної системи. У 60-і роки, коли були розроблені основи лексикології сучасної літературної мови, методика отримала можливість розробляти зміст і прийоми вивчення лексики як розділу науки про мову в школі. В цей час проведене методичні дослідження, спрямовані на з'ясування:

а) ролі лексики у формуванні мовних і мовленнєвих умінь і навичок школярів;

б) зміст роботи з методики лексики в школі;

в) принципів і методів вивчення дітьми лексичних понять (М. Баранов, Л. Козакевич, А. Прудников, Ю. Плотникова) [1, с. 54].

Освітнє значення лексики полягає в тому, що її вивчення розширює знання учнів про мову, мовну систему, місце лексики в ній, показує об'єктивно існуючі зв'язки лексики з іншими мовними рівнями, формує лексико-семантичний підхід до слова, знайомить зі сферами вживання слів, із основними джерелами поповнення словарного запасу, тим самим, формуючи матеріалістичний погляд на мову як явище, що розвивається. Практичне значення лексики полягає в тому, що її вивчення розкриває слово як елемент, фрагмент словарної системи, позитивно впливає на усвідомлення учнями специфіки решти одиниць мови, впливає на оволодіння орфографічними навичками, є базою збагачення словарного запасу учнів і основою роботи з практичної стилістики. Вивчення лексики розвиває увагу учнів до значення й уживання слів, виховує в них потребу у виборі відповідного слова для вираження тієї або іншої думки у власній мові, дозволяє обґрунтувати систему вправ над образотворчо-виразними засобами літературно-художніх творів, що вивчаються на уроках читання й риторики, формує загальнонавчальні вміння в користуванні тлумачним словником. У рамках позакласної роботи з мови й читання через інтерес до лексики розвивається інтерес до мови й літератури в цілому.

У шкільному курсі мови лексика вивчається як особливий розділ науки про мову та як лексичний аспект вивчення граматики. Аспектне вивчення лексики дозволяє краще усвідомити граматичні явища та зрозуміти особливості функціонування всіх лексичних явищ у пропозиції, а так само забезпечує систематичне повторення лексичних понять і закріплення відповідних умінь при вивченні граматики.

У діючих програмах початкового навчання відображено обидва шляхи навчання: в її перших пунктах перераховане лексичні поняття, з якими знайомляться діти, а в других – ті, над якими треба працювати з метою показу зв'язку лексики не тільки з граматику, але й із іншими розділами мовознавства. Таке вивчення лексики відображено не тільки в програмах, але і в стабільних і альтернативних підручниках із мови і книгах для читання в початковій школі. Для реалізації першого шляху даються певні теоретичні відомості й система вправ (це найбільш характерно для систем розвиваючого навчання, зокрема, системи Л. Занкова). Для реалізації другого шляху пропонується система й ряд підсистем додаткових лексичних завдань логічного характеру, що спрямовують увагу школярів на усвідомлення зв'язків лексики з різними сторонами мовної системи, що закріплюють вміння лексико-морфологічного характеру.

Лексична, або словарна, робота в початкових класах проводиться як кількісне збагачення словника, робота над значеннями слів, відтінками значень, доречним уживанням, активізацією словника. Вона вплітається в уроки читання, розвитку мовлення, мовної теорії, носить практичний характер: пояснення значень слів (семантизація), включення їх у текст, у власну мову (активізація), з'ясування сполучуваності нового слова, його переносних значень, деякі випадки багатозначності.

Лексичні, семантичні, лексикографічні поняття, що підлягають засвоєнню: „слово”, „значення слова”, „пряме і переносне значення слова”, „вживання слова”, „поєднання слова з іншими словами”, „словник як сукупність слів”, „словник як книга, допомога”, „алфавітний порядок слів у словнику”, „синоніми”, „синонімічна група”, „антоніми”, „тематичні групи слів”, „вибір слова”, „заміна слів у тексті”, „слова, запозичені з інших мов”, „типи словників”.

Наведемо орієнтовні вміння, що формуються школою в учнів на цьому рівні: запам'ятовувати слова, стійко зберігати їх у пам'яті й відтворювати швидко в потрібний

момент; вибирати слова відповідно до комунікативної доцільності; пояснювати значення слів, прями й переносні; давати найпростішу характеристику слова (лексичний аналіз), розбирати слова за складами, пояснювати найпростіші випадки словотворення; характеризувати роль слова в тексті, сам текст за його лексичним складом; знаходити в тексті фразеологічні одиниці, пояснювати їх значення, доцільність вживання, в окремих випадках – їх походження, укладену в них алегорію; користуватися словниками, адресованими початковій школі; складати свої словнички, вирішувати найпростіші дослідницькі задачі з області освіти та значення слів; розуміти значення нових слів із контексту (на основі антиципації), пояснювати переносні значення слів (тропів); знаходити в тексті старовинні слова, пояснювати їх значення; у доступних випадках визначати мову – джерело запозичених слів (М. Львов) [3, с. 342].

Перераховані теми й уміння учнів, як правило, не виділені в підручниках у вигляді окремих параграфів; виняток складає тема „Склад слова”. Але в деяких підручниках (експериментальних) можна знайти параграфи „Лексика”, „Синоніми”, „Антоніми”, рідше – розділи „Словотворення”, „Фразеологія”, „Текст”, „Багатозначні слова”. Знання в області лексики й суміжних тем нагромаджуються в ході практичних робіт зі словом: слова прочитуються, записуються, аналізуються, вимовляються, сприймаються на слух, включаються у власний текст. Вони групуються за значенням, частинами мови. Проводяться спостереження над життям слова в текстах, над доцільністю слова в тексті.

Тема „Склад слова” має чітку будову, чітку структуру: від поняття „родинні слова” – до поняття „корінь слова” – до „приставки” й „суфікса” – до поняття „основа слова” – до „закінчення”. Тема „Склад слова” готується спостереженнями над родинними словами: близькістю їх значень, наявністю загальної частини – кореня. Такий порядок вивчення морфемики забезпечує семантичний підхід до складу слова.

Поняття „синоніми” й „антоніми” засвоюються не тільки в практичних вправах: учні можуть побудувати на основі аналізу синонімічних груп і пар антонімій. Так, вони визначають такі ознаки синонімів: по-різному називають один і той же предмет, ознаку, одну і ту ж дію; розрізняються відтінками значення, емоційними забарвленнями, доцільністю в тому або іншому тексті; одне зі слів у синонімічному ряді може бути головним; учень вибирає відповідний, виразний синонім; вибір синонімів – ознака культури мовлення людини.

Вибір синонімів не відразу й не легко дається школярам. Антоніми засвоюються легше: відносини протилежності наглядніше, ніж ледве вловимі відмінності в значеннях синонімів.

Фразеологія широко представлена в колі дитячого читання: підраховано, що в літературних хрестоматіях за 4 роки зустрічаються до 500 фразеологічних одиниць. На матеріалі фразеології учні осмислюють переносне, іносказальне значення слів, образність мовлення, виразність, естетичну цінність, етичну позицію, гумористичний ефект.

Словотворення в практичному плані зустрічається вже в першому класі: поява у слова нового значення (лексико-семантичний спосіб): земля – ґрунт. Різноманіття семантики слів і їх складність у структурно-граматичному відношенні є причиною того, що слова виявляються незнайомими з боку їх лексичного значення або ж важкими за своїми граматичними формами, або за вимовою й нормативним наголосом, або, нарешті, за написанням (слова з орфограмами, що не перевіряються). Залежно від того, які саме сторони того або іншого слова (значення, граматичні форми, вимова, написання) є важкими, словарна робота переслідуватиме різні цілі й має різний зміст. Словарна робота може бути спрямована на ознайомлення з лексичним значенням нових слів або слів, значення яких розуміють неправильно. Словарна робота може переслідувати граматичні цілі, а саме: засвоєння в окремих словах деяких граматичних форм, утворення яких викликає складності. Словарні вправи можуть проводитися з метою навчання правильній орфоепічній вимові окремих слів і, перш за все, дотриманню в словах нормативного наголосу, наприклад: гусениця, щавель, черепашка, портфель, магазин, кілометр. Для засвоєння правопису слів із тими, що не перевіряються й тими орфограмами, що складно перевіряються необхідно проводити планомірну словарно-орфографічну роботу (П. Грушніков) [5, с. 53].

Таким чином, словарна робота на заняттях із розвитку мовлення та на уроках української мови є одним із основних видів роботи з мовленнєвого розвитку, спрямованих на збагачення активного словника й формування вміння використовувати в своїй мовній практиці доступні віку й розвитку лексичні ресурси рідної мови.

Оволодіння словарним складом літературної мови є необхідною умовою освоєння ними мови, її граматики й правопису.

Література

1. Баранов М.Т. Методика преподавания лексики и фразеологии на уроках русского языка : Пос. для учителя. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.
2. Богуш А. М. Дошкольная лингводидактика: теория и практика. – Запорожье, 2000. – С. 37-136.
3. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 464 с.
4. Менг К. Онтогенез речевого обучения // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду / Под ред. Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой. – М. : АПН СССР, 1987.
5. Работа над словом на уроках русского языка в начальных классах/ Сост. П. А. Грушников. – М.: Просвещение, 1973. – 143 с.

Омельченко С.О.

– доктор педагогічних наук, доцент

Маховська С.Л.

– здобувач кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.14:376.5.025–053.6

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті доведено ефективність пропедевтичної роботи з дітьми підліткового віку за умови наявності у вчителя високого рівня педагогічної майстерності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, пропедевтична робота, підліток, девіація, важковиховуваність.

Содержание статьи доказывает эффективность пропедевтической работы с подростками при условии наличия высокого уровня педагогического мастерства у учителя.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, пропедевтическая работа, подросток, девіація, трудновоспитуемость.

The main idea of the author is the usage of different receptions of pedagogical skill in the propaedeutic work in the course of educational-upbringing process for preventing to the appearance of children's behaviour-deviations. The author describes the methods of teacher's influence to the juveniles consciousness.

Keywords: pedagogical skill, propaedeutic work, juvenile, deviation, difficult-for-upbringing children.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасній загальноосвітній школі важковиховувані підлітки становлять значний відсоток, що дозволяє констатувати наявність проблеми попередження появи підліткових девіацій як про одну з центральних у роботі сучасного педагога.

Ефективність реалізації пропедевтичних методик та програм у роботі з дітьми цієї категорії в умовах загальноосвітньої школи залежить передусім від особистості педагога, його педагогічної майстерності. Сучасний вчитель повинен володіти високим рівнем духовної культури, професійної майстерності, тобто певними професійними здібностями, які характеризують як розумовий, так і емоційно-вольовий бік його особистості.

Лише за наявності комплексу таких ознак педагогічної майстерності, як гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка вчитель зможе вплинути на свідомість сучасного підлітка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Думки про другорядне значення особистості вчителя в пропедевтичній роботі з учнями середньої школи на етапі попередження появи серед них важковиховуваних спростовує аналіз методологічної бази, присвячений даній проблемі. Педагогічна майстерність як основна передумова ефективної роботи педагога привертала увагу багатьох представників педагогічної думки.

До широкої різноматичної палітри пошуків з проблеми професійної підготовки вчителя до роботи з важковиховуваними підлітками належать праці О.Абдуліної, Ю.Бабанського, Я.Бурлаки, І.Зязюна, Н.Кузьміної, О.Киричука, Г.Костюка, О.Мороза, Д.Ніколенка, Н.Пихтіної, М.Попова, В.Семиченко, М.Шкіля та ін.

Проблем педагогічного мистецтва, творчості та шляхів формування особистості майбутніх учителів торкається педагогічний доробок Є.Барбіної, І.Беха, Л.Кучиної, В.Сипченка.

Творчий пошук сучасних науковців (В.Бітенський, З.Зайцева, О.Лічко, А.Кочетов, В.Оржеховська, М.Попов, Ю.Свеженцева) спрямований на аналіз причин виникнення та визначення основних видів важковихованості.

Значущими в плані пошуку ефективних шляхів профілактики девіантних форм поведінки і пов'язаною з нею адикцією є дослідження Л.Колесова, Н.Максимової, М.Окаринського, О.Панчека, О.Пилипенка, Т.Федорченка. Концептуальні засади морально та духовно здорової особистості висвітлені І.Бехом, С.Максименком, Н.Калініченком; необхідність соціально-правового забезпечення профілактики відхилень у поведінці серед учнівської молоді обґрунтовано О.Бовть, В.Оржеховською, В.Синьовим, Н.Семеновою, М.Фіцулою.

Різним напрямкам пропедевтичної роботи присвячені дослідження В.Коваленка, Л.Кожуховської, Н.Масюкевича.

Актуальність проблеми, відсутність чітких вимог до педагогічної майстерності вчителя в ході пропедевтичної роботи з дітьми підліткового віку зумовили вибір теми нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. У процесі роботи ми ставили за мету довести ефективність пропедевтичної роботи з дітьми підліткового віку за умов наявності високого рівня педагогічної майстерності у сучасних вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професія вчителя належить до особливих і надзвичайно важливих, оскільки торкається не лише зовнішніх взаємовідносин, а й внутрішнього світу дітей, який постійно формується й удосконалюється. У пропедевтичній роботі з дітьми підліткового віку треба вміти керувати їхнім емоційним станом, що означає «оптимізацію емоційного збудження учнів (як його зниження, так і підвищення)» [1, 118], адже, саме підліткова емоційність є першоджерелом появи відхилень у їхній поведінці.

Під час практики в загальноосвітній школі студенти Слов'янського державного педагогічного університету, використовуючи методику Л.Білозьорової [2, 56–61], з'ясували, що важковиховувані підлітки становлять майже 40% від загальної кількості учнів. Необхідно також зазначити, що практикантам важко знайти спільну мову з дітьми підліткового віку, що й ускладнює їхню взаємодію. Крім того, більшість досвідчених учителів наголошують на неготовності до пропедевтичної роботи з дітьми підліткового віку через відсутність взаєморозуміння та безпосереднього контакту з ними.

Педагогічна майстерність учителя – одна з основних умов ефективної пропедевтичної роботи з учнями середньої школи; це комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності на рефлексивній основі.

Докладну класифікацію елементів майстерності вчителя запропонував А.Кочетов. Він виділив п'ять її складових: науково-педагогічне мислення; педагогічна грамотність та психологічне чуття; педагогічна етика і професійний такт; розвинуті організаторські здібності; спеціально майстерно організована комунікація [4, 5].

Спираючись на корекційну методику контактної взаємодії Л.Філонова [8, 240], яка ставить за мету встановлення стосунків довіри з учнями, вважаємо за доцільне виділити ще один, не менш важливий, на наш погляд, елемент педагогічної майстерності – гуманізм у спілкуванні з підлітками, адже вчитель повинен поважати особистість дитини і вказувати тільки на можливі вади у її поведінці, не принижуючи при цьому гідність підлітка. Виходячи з цього, процес пропедевтичної роботи з дітьми підліткового віку як складний копінтий вид педагогічної діяльності вимагає особистої творчості педагога.

Науково-педагогічне мислення в ході пропедевтичної роботи дозволяє вчителю відповідним чином адаптувати навчальний матеріал, розумно і тонко «диригувати» пізнавальною активністю учнів, спрямовувати їхнє мислення в потрібне річище і тим самим контролювати можливі прогалини в знаннях, ліквідація яких зазвичай спонукає підлітків до

пошуків відповіді в тих джерелах інформації, які не завжди позитивно впливають на підростаюче покоління (заборонені сайти Інтернет-простору, спілкування зі злочинними угрупованнями).

Педагогічна грамотність та психологічне чуття визначають уміння вчителя вчасно відреагувати на перші прояви девіантних форм поведінки та застосувати пропедевтичні методики в навчально-виховному процесі. Здатність проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливність, пов'язана з тонким розумінням особистості учня і його тимчасових психічних станів характеризують умілого вчителя.

Педагогічна етика і професійний такт – це складові не тільки пропедевтичної роботи з учнями, а й контактної взаємодії з батьками, вплив яких на появу підлітків-девіантів можна поставити на перше місце.

Організаторські здібності вчителя теж займають не останнє місце в процесі пропедевтичної роботи в ході навчально-виховного процесу. Це, по-перше, здатність організувати учнівський колектив, згуртувати його навколо позитивної діяльності, надихнути на виконання важливих завдань і, по-друге, вміння правильно організувати свою власну роботу.

І нарешті – **майстерно організована комунікація**. Уміння спілкуватися з дітьми, знайти правильний, з точки зору гуманізму, підхід до учнів, налагодити з ними доцільні з педагогічного погляду взаємини – усе це має високу результативність в пропедевтичній роботі.

Висновок з даного дослідження. У процесі роботи над темою дослідження ми дійшли висновку, що пропедевтична робота в ході навчально-виховного процесу повинна базуватися, у першу чергу, на високому рівні педагогічної підготовки вчителя, на його педагогічній майстерності. Особистість підлітка потребує уваги з боку вчителя, взаєморозуміння, підтримки, рефлексивного сприйняття його існування. Тому сучасний учитель повинен постійно вдосконалюватись і як педагог, і як людина.

Подальші розвідки нашого дослідження ми спрямуємо на розробку методичних рекомендацій щодо практичного використання різноманітних пропедевтичних прийомів як на уроках, так і у виховній роботі з дітьми підліткового віку.

Література

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М.: Академія, 2000. – С. 114–120.
2. Белозерова Л. Диагностика. Педагогическая запущенность школьника // Классный руководитель. – М., №4, 1997. – С. 56–61.
3. Коваленко В. Психолого-педагогічна реабілітація дітей з девіантною поведінкою в умовах загальноосвітнього начального закладу соціально-педагогічної реабілітації (проблеми, пошуки, результати) // Рідна школа. – 2007. – листопад – грудень. – С. 36–40.
4. Кочетов А.И. Мастерство перевоспитания. – Минск, 1981. – С. 5–6.
5. Пономарев В.Я. Психология творчества. – М., 1976. – С. 56–78.
6. Селявина Л.К. Профилактика асоціованої поведінки неповнолітніх // Школа духовності. – 2002. – №2. – С. 70–72.
7. Славина Л.С. Важкі діти. – М., 1998. – С. 21–62, 218–223.
8. Филонов Л.Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников // Психолого-педагогическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся. – К., 1989. – С. 238–251.

Павленко В.І.

– начальник відділу освіти Полтавської районної державної адміністрації

УДК 371.1

ОРГАНІЗАЦІЯ ЯК ФУНКЦІЯ УПРАВЛІННЯ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЮ НАУКОВО – МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ

У статті розглядаються особливості організації як функції управління науково – методичною роботою. Охарактеризовано організаційну діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу щодо забезпечення відповідності науково – методичної роботи зростаючим вимогам суспільства.

Ключові слова: функція управління, організація, управлінська діяльність, цілепокладання, розподіл обов'язків, організаційні відносини, оцінка результатів.

В статье рассматриваются особенности организации как функции управления научно – методической работой. Охарактеризовано организационную деятельность руководителя общеобразовательного учебного заведения для обеспечения соответствия научно – методической работы возрастающим требованиям общества.

Ключевые слова: *функция управления, организация, управленческая деятельность, постановка целей, распределение обязанностей, организационные отношения, оценка результатов.*

In article are considered particularities to organization as functions of management scientifically–methodical work. Organizing activity of the leader of the general educational institution will be characterized for ensuring the correspondence to scientifically–methodical work increasing requirements society.

Key words: *function of management, organization, management, goal–setting, allocation of responsibilities, organizational relations, appraisal of results.*

Постановка проблеми. Проблема професіоналізму кадрів, безумовно, є центральною для багатьох галузей і системи освіти, зокрема. Саме від підходів, стилю, методів до вирішення питань сьогодення, організації діяльності загальноосвітніх навчальних закладів й окремих працівників залежить життєздатність і результативність діяльності освітянської галузі, а компетентність і професійна майстерність педагогічних працівників зумовлюють її стабільність і міцність.

Вивчення наукової літератури і практичної діяльності шкіл, дозволяє стверджувати, що забезпечити відповідний рівень компетентності й майстерності педагогічних кадрів можливо за умов ефективної організації науково–методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми науково – методичної роботи знайшли своє відображення в дослідженнях провідних учених та практиків: Ю. Бабанського, Т. Бесіди, В. Бондаря, Н. Волкової, О. Галан, Ю.Гільбуха, М. Дробнохода, М. Красовицького, С. Крисюка, Ю. Кудрявцева, О.Панасюка, І. Раченко, О. Сидоренка, І. Соколова та ін.

Сучасні науковці визначають і певною мірою розкривають сутність, особливості, значення науково–методичної роботи, доводять, що вона сприяє збагаченню педагогічного колективу творчими знахідками, допомагає молодим учителям навчатися майстерності у більш досвідчених колег, а також спонукає вчителя до роботи над підвищенням свого фахового рівня. Проте на сьогодні недостатньо досліджень, в яких було б розкрито організацію науково–методичної роботи як функцію управління.

Отже, основну мету статті ми вбачаємо у висвітленні сутності організації як функції управління науково – методичною роботою.

Виклад основного матеріалу. На думку вчених [2;5;7], науково – методична робота є багатоструктурною системою, компоненти якої представлено у педагогічній науці у залежності від аспекту розгляду у вигляді реально існуючих структур. Так, діяльнісний аспект дозволяє виокремити таку структуру науково–методичної роботи: мотиви, мета, завдання, зміст, форми, методи, результати. У змістовому аспекті науково–методична робота представлена як комплекс взаємопов'язаних напрямів підвищення професіоналізму вчителів, а саме: методологічна та теоретична підготовка, підготовка за окремими методиками, педагогічна, психологічна, загальнокультурна та загальнотехнічна підготовка. Важливим аспектом розгляду науково–методичної роботи є організаційний аспект, оскільки реалізація широкого кола завдань методичної діяльності, оновлення її змісту та підвищення рівня компетентності педагогічних кадрів потребують різноманітних форм організації внутрішньошкільної методичної роботи. Управлінський аспект розгляду науково–методичної роботи передбачає обов'язкове здійснення комплексу взаємопов'язаних дій, що забезпечують повний управлінський цикл, спрямований на оптимальне функціонування системи науково–методичної роботи.

У сучасних умовах модернізації системи освіти важливо побудувати науково–методичну роботу так, щоб кожен учитель міг найбільш повно розкрити свої здібності і таланти, набути навичок дослідницької діяльності, розвивати ініціативу та творчий пошук. Тому ця робота в школі має носити системний характер, бути чітко спланованою, керованою, результативною. Реалізація зазначених вимог можлива за умови цілеспрямованої управлінської діяльності керівника. Отже, розглянемо організацію науково–методичної роботи на засадах управлінського аспекту.

Управлінська діяльність складається з різних видів діяльності, або функцій управління.

Сучасна теорія менеджменту відзначає, що функції – це відокремлені види управлінської діяльності, використання яких дає можливість досягнення цілей організації. Зміст менеджменту розкривається в таких його функціях: планування, організація, мотивація, контроль. Ці функції є обов'язковими для будь-якої системи управління [6].

Головна мета організації як функції внутрішньошкільного управління полягає у тому, щоб досягти організаційної єдності шкільного колективу на основі спільності цілей і завдань, що вирішуються. Проте для цього необхідно чітко визначити, хто і що, чим і як, де і коли здійснює власну діяльність та взаємодію при цьому з іншими членами колективу.

Відтак, організація у системі внутрішньошкільного управління, по-перше, визначає місце і роль кожного члена колективу у досягненні поставлених цілей і тим самим відповідає на питання „хто і що?"; по-друге, забезпечує їх ефективну взаємодію у процесі досягнення цілей, що надає можливість отримати відповідь на питання: „чим і як?", „де і коли?"; по-третє, створює систему необхідних організаційних відносин і тим самим визначає вирішення таких питань, як: „хто і з ким?", „кого і куди?" [3, с.25].

Мета організації визначає одночасно і специфіку управлінської діяльності керівника школи. Її досягнення передбачає необхідність централізації і децентралізації (керівництва і підпорядкування); спеціалізації і кооперації у діяльності виконавців; розподілу функцій і обов'язків між ними; створення організаційної структури з чітким визначенням усіх зв'язків підпорядкування (зв'язків по вертикалі) і зв'язків взаємодії виконавців (зв'язків по горизонталі).

З огляду на зазначене вище, організація науково-методичної роботи як управлінська функція складається із чотирьох компонентів:

- 1) вибір і формулювання мети науково-методичної роботи;
- 2) відбір засобів її реалізації;
- 3) підбір і підготовка виконавців, визначення організаційних відносин між ними;
- 4) оцінка результатів науково-методичної діяльності.

На першому етапі керівник школи разом із педагогічним колективом здійснює вибір і формулює мету науково-методичної роботи. Цей процес має назву цілеутворення, або цілепокладання, декомпозиції мети.

Мета – це передбачуваний результат діяльності, відправний пункт при розробці та прийнятті планів і управлінських рішень, засіб мотивації працівників і контролю результатів діяльності як педагогічного колективу в цілому, так і кожного вчителя зокрема.

Основна мета науково-методичної роботи – забезпечення умов систематичної колективної й індивідуальної діяльності педагогічних працівників, спрямованої на підвищення рівня їх науково-теоретичної, психолого-педагогічної підготовки, професійної майстерності, загальнокультурної орієнтації, тобто приведення фахової та методичної компетентності педагогічних працівників до рівня сучасних вимог розвитку освіти й суспільства [8, с.12].

Наступний крок – визначення засобів і методів досягнення цілей, послідовності їх використання і взаємодії.

Мета й завдання науково-методичної роботи визначають оптимальний вибір засобів їх розв'язання. Головним з цих засобів, на думку Ю.Бабанського, є зміст науково-методичної роботи. Вивчення наукової літератури та практики роботи з проблеми дослідження, дозволяє стверджувати, що зміст науково-методичної роботи є комплексом культурологічних, методологічних, педагогічних і методичних проблем, засвоєння яких забезпечує реалізацію поставлених цілей й завдань [1]. Його визначення відбувається на основі професійних вимог до вчителя і реального рівня його професіоналізму, а також залежить від специфічних умов, особливостей і можливостей навчального закладу. Зміст науково-методичної роботи в навчальних закладах вміщує в себе поглиблене вивчення основ теорії і практики соціальних процесів суспільства; вивчення нормативних і директивних документів, новітніх методів навчання і виховання; знайомство з науковими дослідженнями в галузі педагогіки, психології, методики викладання предмету; вивчення передового педагогічного досвіду.

Зміст науково-методичної роботи втілюється у певну форму і складає з нею єдине ціле. Форми організації науково-методичної роботи в школі динамічні. Вони змінюються, оновлюються у залежності від багатьох чинників, основними серед них є:

- державна політика в галузі освіти, висвітлена у законодавчих актах і документах;

- рівень педагогічної культури вчителів, їх методична грамотність, результати діагностування особистісних і професійних якостей педагогів, їх потреби, зацікавленість, інтереси;
- морально–психологічний мікроклімат у педагогічному колективі школи, матеріально–технічні можливості організації науково–методичної роботи;
- вивчення внутрішньошкільного педагогічного досвіду, інноваційна відкритість і активність учителів;
- рівень професійної готовності керівників школи до управління науково–методичною роботою.

Третій етап управлінської діяльності керівника щодо організації науково–методичної роботи – це етап підбору і підготовки виконавців, визначення організаційних відносин між ними. Завдання цього етапу полягає у формуванні функціональних відносин у колективі виконавців, установлення конкретного характеру зв'язків між керівниками і виконавцями, між виконавцями, інструктування усіх учасників діяльності.

Специфіка цього етапу полягає у тому, що при його реалізації директор школи виконує ряд операцій:

1. Створює організаційну структуру внутрішньошкільної науково–методичної роботи. Для цього уточнюється склад виконавців, розподіляються обов'язки, встановлюється міра особистої відповідальності кожного виконавця, формується керуюча і керована підсистема у групі виконавців.

Важливе значення для ефективної організації науково–методичної роботи є доцільний розподіл обов'язків для керівництва нею. Практика свідчить, що загальне керівництво методичною роботою здійснює директор школи, який створює необхідні умови для підвищення професійної майстерності та кваліфікації педагогічних працівників, організують її заступники з навчально–виховної роботи, які спираються на голів методичних об'єднань, учителів–методистів, старших учителів, учителів вищої категорії, наставників, керівників шкіл передового досвіду тощо. Директор школи та його заступники координують свої дії, щоб уникнути паралелізму, розподіляють обов'язки з урахуванням фаху.

2. Організовує працю виконавців шляхом інструктування щодо мети і змісту науково–методичної роботи; інформування виконавців про терміни проміжної та підсумкової звітності про виконану науково–методичну роботу; створення умов для плідної методичної роботи вчителів.

3. Формує організаційні відносини між виконавцями шляхом визначення організаційних зв'язків між ними (зв'язки підпорядкування і взаємодії); створення атмосфери загальної зацікавленості у результатах методичної роботи; узгодження і координація індивідуальних і спільних дій виконавців; внесення коректив у зміст методичної діяльності та організаційну структуру науково–методичної роботи.

4. Організує вплив на виконавців та їх взаємодію шляхом вибору відповідних методів.

Четвертий етап управлінської діяльності керівника з організації науково–методичної роботи – оцінка результатів діяльності виконавців. Завдання цього етапу – організація обліку роботи виконавців та її результатів, оцінка отриманих результатів і діяльності виконавців.

Цей етап передбачає володіння керівником різними видами аналізу і правильний вибір його відповідно до проблеми, мети, завдань та предмета аналізу.

На думку Ю. Конаржевського [4], одним із найголовніших принципів здійснення аналітичної діяльності, є принцип об'єктивності, який передбачає вичленування істотних рис аналізованого об'єкта від неістотних, які зумовлені тимчасовими факторами розвитку педагогічного явища, фіксацію внутрішніх та зовнішніх рис даного явища, встановлення закономірностей у педагогічному процесі, врахування кількісних і якісних характеристик для більшого розуміння педагогічних явищ. Реалізувати цей принцип можливо за умов чітко визначених критеріїв результативності науково–методичної роботи.

Висновки. Організація як функція управління є основою вдосконалення науково–методичної роботи, оскільки справляє найбільший вплив на керуючу та керовані підсистеми, формує, організовує та перебудовує їх, розвиває внутрішньо–структурні та зовнішні зв'язки. Ця функція забезпечує відповідність організації науково–методичної роботи зростаючим потребам суспільства.

Література

1. Бабанский Ю.К. Методическая работа в школе: организация и управление: [монографія] / Бабанский Ю.К. – М.: Педагогика, 1970. – 170с.
2. Бондарь В.И., Красовицкий М.Ю. Проблемы выявления и обобщения передового педагогического опыта/ В.И. Бондарь // Советская педагогика. – 1979. – №8. – С.38–42.
3. Зверева В.И. Организационно–педагогическая деятельность руководителя школы: [монографія]/ Зверева В.И. – М.: Новая школа, 1995. – 320с.
4. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно–воспитательного процесса и управление школой: [монографія]/ Конаржевский Ю.А. – М.: Педагогика, 1986. – 144с.
5. Красовицкий М.Ю. От педагогической науки к практике / [Красовицкий М.Ю., Беседа Т.И., Сердюк А.В.]; под ред. М.Ю. Красовицкого. – К.: Рад. школа, 1991. – 191с.
6. Основы менеджмента: [учеб. пособие / науч. ред. В.С. Верлоки, М.Д.Михайлова] – Х.: Основа, 1996. – 352с.
7. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / Поташник М.М. – К.: Рад. шк., 1988. – 187с.
8. Сидоренко О.Л. Організація науково–методичної роботи з учителями загальноосвітніх шкіл / Сидоренко О.Л. – Х.: ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. – Майдан, 1997. – 136с.

Стоев Т., Христов Ж.

– г. Пловдив, Народная республика Болгария

УДК 159.942 – 057.875

СОСТОЯНИЕ НАПРЯЖЕННОСТИ И СТРЕССА У СТУДЕНТОВ

Сделан углубленный анализ действующих стрессогенных факторов по четырем студенческим специальностям: педагоги, агрономы, инженеры и медики. Была исследована сила действия 34 стрессогенных факторов, распределенных в четыре направления: социально–экономический, семейный, факторы обучения и «круг друзей». Определены: форма стресса – аффективная и депрессивная, уровень стресса – низкий, средний, высокий и очень высокий и вид стресса – постоянный, интермедиарный и быстро проходящий.

Ключевые слова: стрессогенные факторы у студентов.

Стресс представляет одну из наиболее серьезных проблем нашего времени, связанную с реальной угрозой для физического и умственного здоровья людей. Он имеет высокую «цену», как для самого человека, так и для общества в целом. С ним связаны ряд негативных изменений, характеризующихся нарастающей динамичностью, разносторонним влиянием и повышающимся психо–эмоциональным напряжением. Он отключает ряд познавательных, поведенческих и психофизиологических реакций, которые, повышают адаптационные возможности организма, приводят к психическим и психосоматическим заболеваниям.

Стрессогенные факторы действуют на аффективное состояние личности, на ее качества или эмоции. Их многоаспектное проявление, развитие и изменчивость требуют внимания и контроля.

Часто непосредственные переживания вызваны нарушением оптимальной адекватной реакции организма и способствуют появлению депрессивных состояний, воздействующих на настроение, мышление и тревожность. Продолжительная задержка депрессивной симптоматики приводит к другим дополнительным изменениям в чувствах и поведении, и с момента слабости или чувства, она превращается в последствия, которые влияют на реальную самооценку здоровья и необходимую мотивацию личности.

Материал и методика. Цель настоящего исследования – выяснить влияние отдельных групп стрессогенных факторов, которые увеличивают психо–эмоциональное напряжение студентов, разные формы, уровни и виды стресса.

Исследованием было охвачено 1338 студентов из четырех высших учебных заведений: Пловдивский университет, Аграрный университет, Технический университет и Медицинский университет, из них – 734 мужчин и 604 женщины.

Предметом исследования были:

- мнение о наличии, интенсивности и продолжительности действия отдельных стрессогенных факторов и симптомов;
- психофизиологические изменения, ведущие к разным формам и видам стресса.

Была получена индивидуальная и групповая информация о:

- стрессогенной совокупности 34 факторов (10 социально-экономических, 10 семейных, 8 связанных с обучением и 6 с « кругом друзей »;

- психо-эмоциональной совокупности 24 факторов (12 для напряженности и аффективности и 12 для подавленности и депрессивности).

В процессе исследования нами были использованы две группы методов:

- анкетные – для получения мнения и оценки исследованных лиц, для стрессовости и стрессовом состоянии;

- психометрические – для получения основных психометрических показателей

Обработка и представление данных происходит несколькими методами:

- статистический – вариационный, альтернативный, графический и другие анализы;

- метод средне взвешенной силы действия и проявления общего группового коэффициента исследованных групп студентов, для отдельных стрессогенных факторов и симптомов психо-эмоционального стресса.

- метод балловых или условных единиц для определения стресса, соответственно количеству и силе проявления психо-эмоциональных симптомов (от 1 до 4 условных единиц).

Использованы статистические пакеты SPSS v11.01 для Windows и специальная программа для определения коэффициента средне взвешенной силы действия.

Разработанная нами методика указывает на три показателя каждого стрессогенного фактора и симптома – индивидуально и в группе (сильное, среднее и слабое действие). Полученное процентное распределение множится для сильного действия и присутствия на 1.0, для среднего – на 0.5 и для слабого – на 0.1. Таким образом, высчитывается коэффициент средне взвешенной силы, с величиной от 0 до 1. По специальной шкале определяется вид воздействия – от 0.1 до 0.3 слабое; от 0.4 до 0.6 среднее и от 0.7 до 1 сильное.

Данная методика позволяет разграничить три формы стресса: *аффективная, еустресс и депрессивная*, и трех видов состояния стресса: *постоянный* (с постоянно действующими более 3 симптомами), *интермедиарный* (с двумя симптомами) и *быстро переходящий* (с действием 1–2 симптомов).

Уровень стресса был определен при помощи четырехступенчатой ординарной шкалы, с использованием баллового метода или метода постоянных очков. Для постоянного присутствия симптома – 4 очка; для частого – 2 очка, и для редкого – 1 очко. Максимальное количество очков получается, умножив количество симптомов на 4. Например: 12 симптомов – 48 очков. От 0 до 12 очков уровень – низкий, от 13 до 24 очков – средний; от 25 до 36 очков – высокий и выше 36 очков – очень высокий.

Было выявлено и среднее количество симптомов для одного лица, чем определен вид стресса: постоянный, интермедиарный и быстро переходящий.

Результаты от исследования. Мы проследили общее количество стрессогенных факторов по четырем группам указанных исследованных лиц.

Следует отметить, что относительно наиболее сильно действующие стрессогенные факторы указали студенты-медики, далее педагоги, инженеры и агрономы.

По группам факторов наиболее сильное стрессогенное влияние оказывают факторы обучения, далее социально-экономические факторы, затем, связанные с «кругом друзей» и самое слабое – с семейным кругом.

Табл. 1

Коэффициент средне взвешенной силы действия стрессогенных факторов у студентов – по группам и специальностям

Высшие учебные заведения	Социально-экономические факторы		Факторы обучения		Семейные факторы		Факторы «дружеского круга»	
	Сила	SD	Сила	SD	Сила	SD	Сила	SD
Педагоги	0.6872	,127	0.6712	,119	0.4658	,124	0.4972	,120
Агрономы	0.6542	,132	0.6514	,124	0.4238	,131	0.4826	,128
Инженеры	0.7158	,148	0.7002	,131	0.4938	,125	0.5012	,131
Медики	0.7342	,131	0.7477	,120	0.5411	,124	0.4928	,133

При оценке коэффициента средне взвешенной силы действия /табл. 1/ видно, что материальные, финансовые и бытовые факторы имеют относительно высокую средне

взвешенную силу действия, по отношению к факторам обучения. Стрессогенные факторы «круга друзей» (студенческая среда) имеют большую силу действия по сравнению с семейным кругом, который в большей части находится далеко от учебных заведений.

Мы проследили, какова относительная доля указанных действующих стрессогенных факторов, по отношению ко всем возможным и исследованным стрессогенным факторам. /Табл. 2/

Табл. 2.

**Относительная доля указанных действующих факторов,
по отношению ко всем исследованным стрессогенным факторам**

Высшие учебные заведения	Социально-экономические факторы	Факторы обучения	Семейные факторы	Факторы «дружеского круга»
Педагоги	68.42	69.70	40.53	39.52
Агрономы	63.58	67.15	46.12	32.47
Инженеры	67.53	70.45	41.89	36.56
Медики	70.12	73.26	50.25	36.80

При наблюдении состояния стресса студентов, мы установили, сколько из них находятся в аффективном стрессе, депрессивном стрессе и еустрессе. /Табл. 3/

Табл. 3.

**Распределение студентов в зависимости от количества
аффективных симптомов – в целом и по полу**

Высшие учебные заведения	Исследованные лица	Общее количество	%	Мужчины	%	Женщины	%
Педагоги	322	211	65.5	93	18.2	118	28.5
Агрономы	320	263	82.2	132	25.8	131	31.6
Инженеры	334	248	74.2	155	30.3	93	22.5
Медики	362	203	56.0	131	25.6	72	17.4
Итого	1338	925	69.13	511	100	414	100

Табл. 4.

**Распределение студентов в зависимости от количества
аффективных симптомов – в целом и по полу**

Высшие учебные заведения	Исследованные лица	Общее количество	%	Мужчины	%	Женщины	%
Педагоги	322	69	21.4	25	22.3	44	25.3
Агрономы	320	63	19.7	26	23.2	37	21.3
Инженеры	334	74	22.1	31	27.7	43	24.7
Медики	362	80	22.1	30	26.8	50	28.7
Итого	1338	286	23.8	112	100	174	100

Полученные данные свидетельствуют, что 69.13% из всех исследованных студентов находятся в состоянии аффективного стресса, 21.4% – депрессивного и 9.47% – в еустрессе.

Среднее количество симптомов для одного студента: аффективные – 4–5 и депрессивные 2–3.

Мы выяснили уровень аффективного и депрессивного стресса у студентов. /Табл. 5 и 6/

Табл. 5.

Уровень аффективного стресса у студентов из разных специальностей

Специальность Уровень	Педагоги		Агрономы		Инженеры		Медики	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	75	35.55	96	36.51	92	37.09	74	36.46
Средний	89	42.18	104	39.54	106	42.74	82	40.39
Высокий	39	18.48	51	19.39	40	16.14	31	15.27
Очень высокий	8	3.79	12	4.56	10	4.03	16	7.88
Итого	211	100	263	100	248	100	203	100

Табл. 6.

Уровень депрессивного стресса у студентов из разных специальностей

Специальность Уровень	Педагоги		Агрономы		Инженеры		Медики	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	22	31.88	20	31.75	19	25.67	18	22.5
Средний	27	39.15	31	49.21	33	44.59	34	42.5
Высокий	14	20.28	10	15.87	18	24.34	25	31.25
Очень высокий	6	8.69	2	3.17	4	5.40	3	3.75
Итого	69	100	63	100	74	100	80	100

Результаты показывают, что наиболее высокий процент высокого и очень высокого уровня аффективного стресса встречается у агрономов, следованные медиками, педагогами и инженерами. При депрессивном стрессе на первом месте находятся медики, следованные инженерами, педагогами и агрономами.

Рассмотренные по полу, женщины имеют величины чуть выше высокого уровня стресса по сравнению с мужчинами, более низкий, очень высокий уровень и относительно больший, средний уровень. По специальностям эти данные распределяются так: педагоги, медики, агрономы, инженеры.

По виду аффективный и депрессивный стресс имеют разное представительство в трех видах состояния: постоянный, интермедиарный и быстро переходящий стресс.

Постоянный аффективный стресс преобладает у мужчин, причем первое место занимают медики, дальше педагоги, инженеры и агрономы. У женщин первое место занимают педагоги, далее агрономы, медики и инженеры.

Интермедиарный аффективный стресс проявляется наиболее сильно у педагогов, инженеров, медиков и агрономов, а быстро переходящий – чаще у агрономов, а затем инженеров, медиков и педагогов.

У женщин преобладает интермедиарный стресс, а у мужчин – быстро переходящий.

Постоянный депрессивный стресс встречается чаще всего у медиков, далее инженерами, педагогов и агрономов. Интермедиарный представлен на первом месте у педагогов, далее следуют медики, инженеры и агрономы. Быстро переходящий проявляется наиболее сильно у инженеров, а потом у агрономов, педагогов и медиков.

У женщин величины и трех вида стресса выше, чем у мужчин, причем постоянный стресс преобладает, прежде всего, у педагогов, интермедиарный – у инженеров, а быстро переходящий – у медиков и педагогов.

Выводы:

1. По силе действия стрессогенные факторы обучения и социально-экономические являются ведущими в стрессогенной совокупности у наблюдаемых студентов.
2. Средне взвешенная сила действия стрессогенных факторов выше у женщин по сравнению с мужчинами.
3. Констатируются высокие и очень высокие уровни аффективного стресса у обеих полов, что налагает более углубленный анализ причин этого.

4. Преобладает высокий процент интермедиарного вида стресса у исследованных лиц.

Литература

1. Величков А., П.Станков – „Някой стресогенни аспекти на социалната среда”, сп.Соц.проблеми № 5, 1999, 29–41.
2. Герит Х., Г.Фолмер – „Стресът под контрол”. С., Просвета, 1993.
3. Киришнер Й. – „Изкуство да се живее без стрес”, С., Кобла, 1998.
4. Люис Д. – „Стресът”, С., Прозорец, 1994, 192.
5. Селие Хл – „Стресът без дистрес”, С., НиИ, 1982.
6. Стоев Т. – „Конфликтът между поколенията, като стресогенен фактор в семейната среда”, сбор. „Стрес”, 2003, 486, 69–74.
7. Христов Ж. – „Епидемиология на стреса при лекари и учители”, Дисерт., 2005.
8. Beer В. – Psychological Stress in the Workplace, New York, Psychology, 31, 665–699
9. Cox Т, Stress, coping and problem solving., Wiley S Sons – Chichester, 1985
10. Cox Т., Ferguson E. – Individual differences, stress and coping, Jn. CL Cooper, R. Payne, Personality and Stress, Willy, Sons–Chester, 1991
11. Murphy L. R. Workplace interventions for stress reduction and prevention, Jn. , Coping and Consequences of Stress at Work – CL, Cooper et R.Payne

Саввов С., Стоев Т., Христова Д., Христов Ж.

– г. Пловдив, Народная республика България

УДК 159.942 : 37.011.31

ПСИХО–ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАПРЯЖЕНИЕ И СТРЕСС УЧИТЕЛЕЙ

В проведенном масштабном исследовании 513 учителей с помощью специальной методики была выяснена оценка силы воздействия отдельных групп стрессогенных факторов: общественная среда, семейная среда, факторы профессии и факторы рабочей среды, которые оказывают существенное влияние на психо–эмоциональное состояние и стресс учителей. По 36 показателям, равным образом были определены форма /аффективная и депрессивная/, уровень /низкий, средний, высокий и очень высокий/ и вид стресса /состояние постоянного стресса, состояние интермедиарного стресса и состояние быстро проходящего стресса/. Мы выяснили, что в учителей преобладает высокая частота силы действия отдельных групп стрессогенных факторов, им присущ высокий уровень аффективной формы стресса, большее количество психосоматических симптомов, что неблагоприятно отражается на здоровье.

Ключевые слова: Стресс, психо–эмоциональное напряжение, формы, уровни и вид стресса, стресс связанная психосоматическая симптоматика.

In a large-scale study of 513 teachers we have evaluated, using specialized methods, the degree of effect of the different groups of stressogenic factors: factors of the social environment, factors of the family environment, factors of the profession and factors of the workspace, which influence the psycho–emotional condition and stress in teachers. Using 36 criteria we determined the form (affective and depressive), level (low, medium, high, very high) a condition of constant stress, intermittent stress, and short-term stress. We determined that teachers have a higher frequency of presence and strength of stress, a high level of affective stress, a larger number of psycho–somatic symptoms, which has adverse effects on their health.

Key words: stress, psycho–emotional tension, form, level and type of stress, stress-related psycho–somatic symptoms

Социально–экономические процессы происходящие в современной Болгарии привели к нестабильности и дисбалансу между различными элементами и аспектами трудовой деятельности, организацией работы на разных уровнях, изменили взаимоотношения между людьми.

Наши исследования показали, что труд учителя по сути своей является стрессогенным, а это, как известно, часто приводит к психо–эмоциональному возбуждению, истощению, усталости, значительно снижает работоспособность. Все это неблагоприятно сказывается на здоровье учителя и снижает эффективность его работы, удовлетворенность ею.

В процессе повседневных занятий учитель испытывает целый ряд отрицательных воздействий, вызванными такими причинами как: дисциплина, большое количество учеников в классах, загруженность бумажной работой (составление планов, отчетов, справок и информации, подготовка и ведение различной документации, дневников и т.п.), повышенные требования, отсутствие контактов и сотрудничества с родителями.

Сильные стрессогенные воздействия определенным образом влияют на личностные и поведенческие качества учителя, на его оценку ученика, меняют стиль педагогического общения и тип эмоциональной реакции.

Цель исследования состоит в выявлении наличия и силы действия отдельных стрессогенных факторов, их уровня, вида, форм стресса и их оценке.

В рамках двух масштабных эпидемиологических исследований /стрессового и аналитического/ наблюдению были подвергнуты 513 учителей из среднего и верхнего курса, имеющих трудовой стаж более 3 лет.

В процессе исследования нами было выявлено влияние 107 стрессогенных факторов, которые мы распределили на четыре группы: факторы общественно-экономической, семейной и рабочей среды и факторы, связанные с профессией. При оценке факторов рабочей среды наблюдались три факториальные области: физические и психические факторы рабочей среды и факторы организации рабочего процесса.

По каждой единице наблюдения учитывались следующие признаки:

- Биологические /возраст, пол/
- Социальные /образование, социальное положение, жизненный стандарт/
- Профессиональные /место работы, квалификация, трудовой стаж/

Сила действия отдельных стрессогенных факторов была отражена при помощи коэффициента средневзвешенной силы действия, дающей более полную характеристику стрессогенности, как и их месту и значению в стрессогенной совокупности. Сильное действие оценивается баллом от 0.7 до 1, среднее – баллом от 0.3 до 0.7 и слабое – от 0.1 до 0.3.

Для каждой группы стрессогенных факторов был определен групповой коэффициент средневзвешенной силы действия, выражающий общее воздействие всех факторов.

Полученные результаты были обработаны с использованием современных статистических методов.

Сила действия отдельных стрессогенных факторов была оценена при помощи специальной методики, в трех степенях действия. Сильное действие стрессогенных факторов оценивается математическим методом баллом от 0,7 до 1, среднее – баллом от 0,3 до 0,7 и слабое – от 0,1 до 0,3 /табл. 1/.

Табл. 1.

Коэффициент силы действия отдельных стрессогенных факторов и степени проявления отдельных симптомов стресса

Сила действия	Величина коэффициента	Степень проявления
Сильное действие	от 0.7 – 1.0	Сильное проявление
Среднее действие	от 0.4 – 0.6	Среднее проявление
Слабое действие	от 0.1 – 0.3	Слабое проявление

Наблюдались также 36 симптомов, которые характеризовали форму /аффективную и депрессивную/, уровень и вид стресса.

Их воздействие было оценено, причем для постоянного присутствия симптома давалось по 4 очка, для частого присутствия – 2 очка и для редкого присутствия – 1 очко.

Максимальное количество очков, которые можно было получить, зависит от наличия всех симптомов для данной формы стресса и от их присутствия /табл. 2/.

Табл. 2.

Определение уровня стресса по методу условных очков

Аффективная форма		Уровень стресса	Депрессивная форма	
Условные очки	% из общего балла		Условные очки	% из общего балла
0–9	0–25	Низкий	0–12	0–25
10–18	26–50	Средний	13–24	26–50

Питання наступності між дошкільною, початковою та основною освітніми ланками

19–25	51–75	Высокий	25–36	51–75
более 25	более 75	Очень высокий	более 36	более 75

Среди многочисленных стрессогенных факторов общественно-экономической среды были исследованы специфические присущие периоду перехода и использованные в подобных социологических исследованиях. Было доказано, что наличие этой группы факторов в ответах колеблется между 60–90%, а сила их действия – наиболее высокая /групповой коэффициент 0.847/, по сравнению с другими наблюдаемыми группами стрессогенных факторов.

Было также отмечено, что экономические трудности перехода и ряд отрицательных социальных явлений привели к концентрации разных семейных стрессогенных факторов. Полученные данные показывают, что сила действия семейных факторов относительно высока – групповой коэффициент 0,515.

При изучении силы действия стрессогенных факторов, связанных с профессией, мы установили, что наиболее сильное воздействие на учителей имеют факторы: «несоответствие между вложенным трудом и вознаграждением»; «высокая ответственность за судьбу других людей»; «наличие дискриминации в служебном росте»; «высокая трудовая нагрузка». Эти факторы занимают четвертое место по силе действия при групповом коэффициенте 0.512.

Стрессогенные факторы рабочей среды разнообразны: ведущими среди них являются психологические факторы / групповой коэффициент 0.675/, затем следуют физические факторы рабочей среды – 0.461 и фактор организации рабочего процесса – 0.417.

Сравнение величин силы действия отдельных групп стрессогенных факторов показывает, что у учителей-мужчин она слабее, чем учителей-женщин /Рис. 1/.

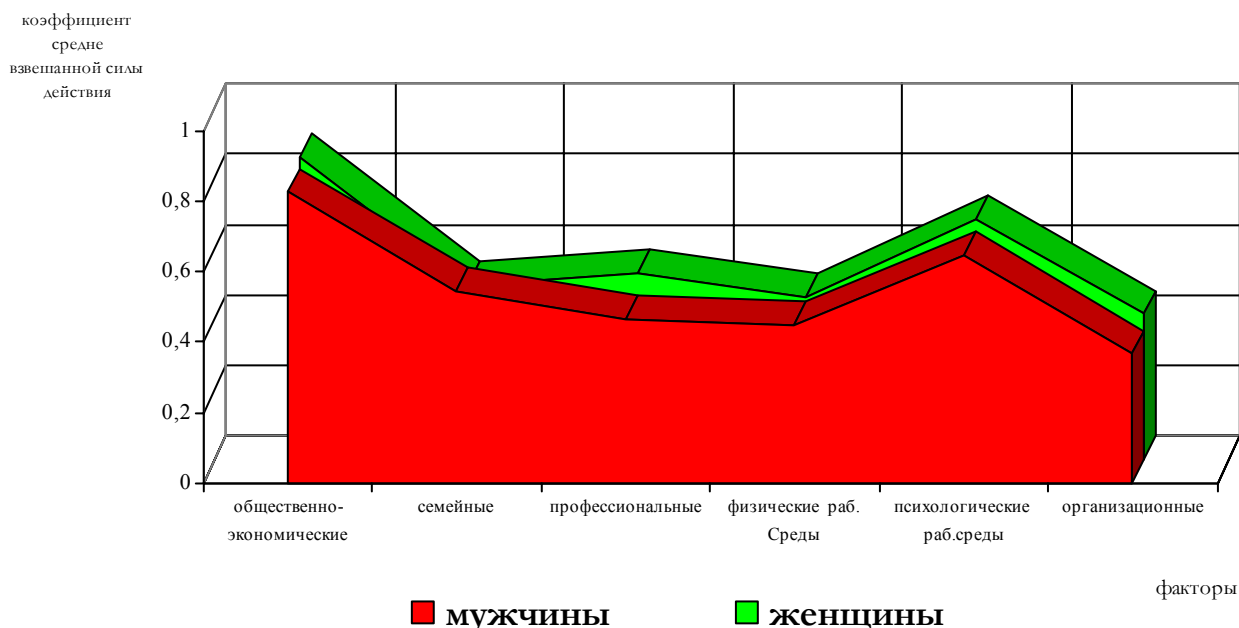
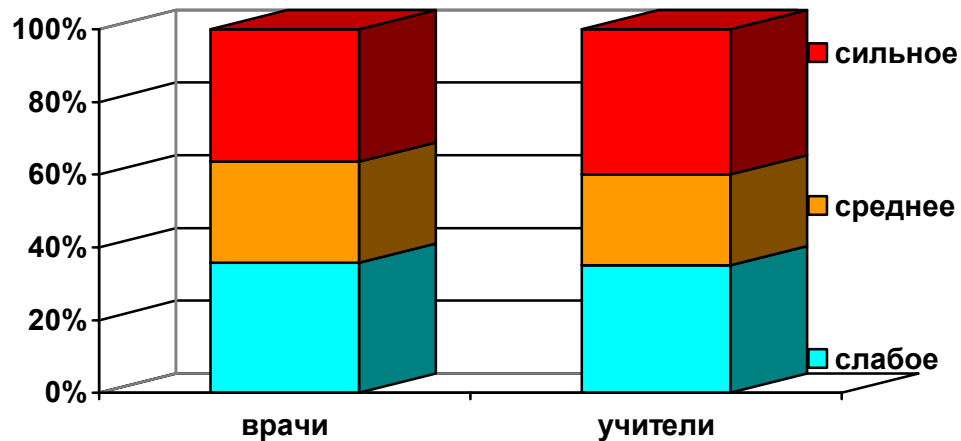


Рис. 1. Сила действия отдельных групп стрессогенных факторов учителей – мужчин и женщин

Установлено, что сила действия отдельных групп стрессогенных факторов в более раннем возрасте выражена сильнее, несмотря на то, что не существуют определенной зависимости. Аналогичные выводы можно сделать и о трудовом стаже.

Соотношение сильного, среднего и слабого действия стрессогенных факторов у учителей и врачей показано на Рис. 2.



Фиг. 2. Соотношение сильного, среднего и слабого действия стрессогенных факторов у врачей и учителей

Место работы оказывает влияние на силу действия стрессогенных факторов. Сравнение показателей, доказывает, что она выше у учителей в верхнем курсе по сравнению с основным. Рис. 3.



Фиг.3. Сила действия отдельных групп стрессогенных факторов у учителей в зависимости от места работы

Для оценки формы, уровня и вида стресса мы изучили: 12 аффективных, 12 депрессивных и 14 стрессов, имеющих психосоматических симптомы.

Учителя имеют среднее количество аффективных симптомов 5.58 ± 0.68 , причем по сравнению с врачами $/4.69 \pm 0.46/$, что указывает на статистически значимые различия $/P < 0.001/$.

Среднее количество депрессивных симптомов у учителей составляет 6.23 ± 0.52 , а у врачей 4.79 ± 0.47 / статистически значимые различия $P < 0.05/$.

Среднее количество стрессов, связанных с психосоматическими симптомами у учителей составляет 6.34 ± 0.89 /, у врачей – $4.90 \pm 0.93/$ – $P < 0.05$.

Анализ данных показывает, что учителя, по сравнению с врачами, имеют более высокое количество симптомов в обоих наблюдаемых формах стресса и при стрессах, связанных с психосоматической симптоматикой.

Количество симптомов значительно выше у учителей–женщин по сравнению с учителями–мужчинами, причем различия являются сигнификантными.

Относительная доля присутствия симптомов в аффективной и депрессивной форме стресса и стрессе, связанном с психосоматикой в психо–эмоциональном состоянии учителей показывает, что при аффективной форме стресса преобладают симптомы с «редким присутствием», т.е. они проходят быстро, при депрессивной форме – с «частым присутствием», а при стрессе, связанном с симптоматикой с «постоянным присутствием». Рис. 4.

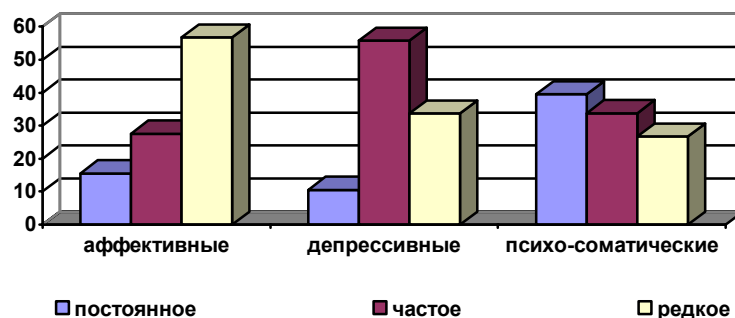
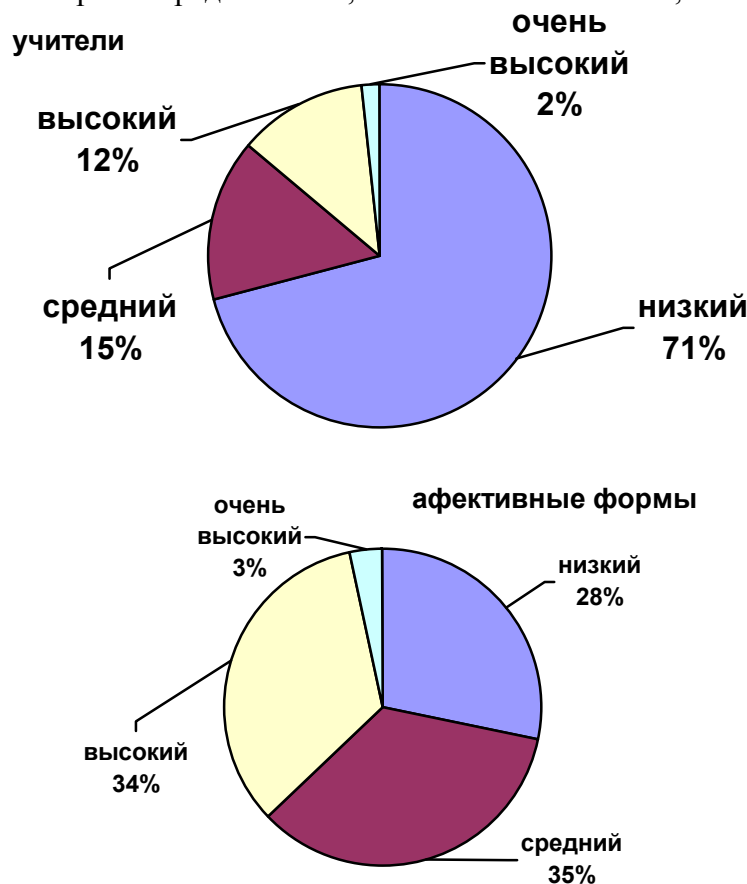


Рис. 4. Относительная доля постоянного, частого и редкого присутствие аффективных, депрессивных и стрессов, имеющих психо–соматические симптомы в психо–эмоциональном состоянии учителей

Было доказано, что высокий и очень высокий уровень аффективной формы стресса у учителей имеет при 37.3%, средний – у 34.4% и низкий – 28.3%. Данные об уровне депрессивной формы стресса представляют, соответственно: 13.8%, 15.4% и 70.8%. Рис. 5.



Фиг. 5. Уровень аффективных и депрессивных форм стресса у учителей

По сравнению с врачами, учителя имеют более высокий уровень аффективного стресса и более низкий – депрессивного, но различия не являются статистически значимыми / $P > 0.05$ /.

Одной из характеристик аффективной и депрессивной формы стресса является его продолжительность и переходность.

Согласно принятой методике для определения вида стрессогенного состояния исследованные учителя были распределены по трем группам: Табл. 3.

Табл. 3.

Продолжительность и переходность аффективной и депрессивной формы стресса у учителей мужчин и женщин

Вид стресса	Аффективный стресс			Депрессивный стресс		
	Муж.	Жен.	Итого	Муж.	Жен.	Итого
Состояние постоянного стресса	17.4%	24.9%	23.7%	6.2%	7.1%	6.7%
Состояние интермедиарного стресса	39.1%	39.5%	39.4%	48.0%	54.4%	51.5%
Состояние быстро переходящего стресса	43.59%	35.6%	36.9%	45.1%	38.5%	41.8%

Выводы:

1. Высокая стрессогенность отдельных групп факторов у учителей служит причиной возникновения заболеваемости среди них.

2. Подтверждается мнение, что учительской профессии присуща более высокая стрессогенность по сравнению с близкими профессиями /врачи, административные служители, менеджеры/.

3. У учителей на лицо более высокая относительная доля сильно действующих стрессогенных факторов, причем это явно выражено у учителей–женщин.

4. Оценка общего уровня пережитого стресса у учителей требует более углубленной оценки, с учетом не только частоты присутствия симптомов, а также их продолжительность и периодичность.

5. Относительная доля постоянного присутствия стрессов, связанных с психосимптоматикой значительно выше по сравнению с близкими показателями аффективной и депрессивной психосоматики при стрессе.

6. Учителя имеют относительно более высокий и очень высокий уровень аффективного стресса по сравнению с врачами, а это соотношение обратно при депрессивном стрессе.

7. Проведенное исследование позволяет констатировать, что учителям, несмотря на наличие большого количества указанных симптомов, чаще всего присущ быстро переходящий стресс.

Литература

1. Велкова Д. “Стресът при работа – подценяван проблем на работното място. Проблеми на труда, 2001,15–17
2. Димитров Ив. “Медико–социални потребности на учителите”, Нар.просвета, 1990,6–37–41.
3. Лилов Д. “Стресогенни фактори и екстремни стресогенни ситуации в работата на учителя”, Педагогика, 1990,IX,8–9
4. Тошева М. “Професионалният стрес у учителите. Проблеми на труда, 1993,5,29–37
5. Цанова Б. “Професионален стрес и психическо здраве при учителя”, Бълг.сп.по психология, 1996,4
6. Borg, M.G.1990 Occupational stress in British educational settings: A review. Educational Psychology, 10 /2/ 103–126
7. Hiebert, B. & Farber, I. /1984/ Teacher stress: A literature survey with a few surprises. Canadian Journal of Education, 9 /1/, 14–27

8. Karasek, R., & Theorell, T. /1990/ Healthy Work: Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life. Basic Books, New York.

Бабенко О.А.

– директор Слов'янського педагогічного ліцею Слов'янської міської ради Донецької області
УДК 373 : 81 ' 271

РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ Й НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ ЛАНОК ШКОЛИ

У статті розкрито проблему розвитку усного мовлення школярів у системі початкова–середня школа шляхом упровадження методики формування інтонаційних умінь і навичок учнів з опорою на їх мовленнєві вміння, сформовані в початковій школі.

Ключові слова: усне мовлення, інтонаційні вміння й навички, стильоутворюючий фактор, навчальний модуль.

Содержание статьи раскрывает проблему развития устной речи школьников в системе начальная–средняя школа посредством внедрения методики формирования интонационных умений и навыков учащихся с опорой на их речевые умения, сформированные в начальной школе.

Ключевые слова: устная речь, интонационные умения и навыки, стилеобразующий фактор, учебный модуль.

The content of an article uncovers the problem of the development of schoolchildren's oral speech in the system elementary–basic school by means of inculcation of the methodics of intonational skills and experience of the pupils based on their speech skills which were formed in primary school.

Key words: oral speech, intonational skills, style–formation factor, teaching module.

На сучасному етапі розвитку освіти як ніколи важливою є проблема виховання мовної особистості, що виявляє ґрунтовне знання мови, мовне чуття; досконало володіє всіма мовними та позамовними засобами для досягнення комунікативної мети, створення позитивної атмосфери спілкування.

На засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини, вироблення й удосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі – орієнтують мовленнєва та мовна лінії Державного стандарту базової і повної середньої освіти, реалізація яких спрямована на формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної компетенції особистості [1].

Важливою складовою розвинуеного мовлення школярів, ознакою мовленнєвої культури є інтонаційні вміння учнів. Зокрема, інтонаційно виразне мовлення допомагає повніше висловити думку, привернути увагу слухача, викликати в нього інтерес до співбесідника, свідчить про розуміння мовцем завдань свого мовлення в конкретній ситуації спілкування.

Формування інтонаційних умінь і навичок учнів є актуальним на всіх етапах опанування школярами мовленнєвою грамотністю, утім особливого значення проблема розвитку таких умінь набуває в середніх та старших класах школи, оскільки програмні вимоги 8–9 класів передбачають уміння школярів інтонувати речення за метою висловлювання, висловлювання із сурядним та підрядним зв'язком ідей, а вимоги програми «Рідна мова» у 10–11 класах – оволодіння навичками ораторського мистецтва.

Проблема інтонування як одна зі складових ознак культури мовлення, зокрема його виразності, знайшла відображення в педагогічних теоріях учених Н.Бабич, А.Богущ, Л.Введенської, Б.Головіна, Т.Ладиженської, М.Пентилюк та інших. У методиці початкового навчання вчені В.Бадер [2], Л.Варзацька виділяють інтонацію як стилістичний засіб комунікації молодших школярів. На думку В.Бадер, діяльність учителя молодших класів з формування інтонаційних умінь учнів має виходити з таких науково–методичних засад: повідомляти елементарні знання з теорії інтонації, організовувати спостереження за інтонаційно правильним оформленням усних текстів, учити виправляти неправильну інтонацію в чужому мовленні, вправляти учнів в інтонаційно правильному читанні готових зразків текстів, учити дітей інтонаційно виразно оформляти складені ними самими висловлювання [2, с.176].

Однак практика навчання свідчить, що усне мовлення дитини 5–7 років, будучи виразним і доречно інтонованим від природи, зазнає в процесі розвитку дитини перетворень: досить активно розвивається у початкових класах школи внаслідок достатньої розробленості цієї проблеми в методиці початкового навчання, вікової психології дитини та природної творчої, пізнавальної мотивації навчання молодших школярів, подальше забезпечення якої в середній школі унеможлиблюється в умовах схоластичного, неемоційного (а отже, інтонаційно невиразного) спілкування вчителя й учня.

Підлітковий та юнацький вік школярів, як стверджують психологи, характеризується пошуком себе–нового; учень вибудовує нову лінію поведінки (у тому числі, і мовленнєвої) – більш «дорослої», «серйозної», емоційно стриманої. Така ситуація посилюється в старшому шкільному віці. Не сприяє цьому і процес навчання мови в середній школі. Шкільними підручниками передбачено розвиток у старших учнів умінь і навичок викладати думку в усній формі (діалог і монолог), однак не приділено належної уваги засвоєнню всіх ознак, властивих такому мовленню, зокрема інтонаційному оформленню мовленнєвих форм. «Сприяє» цьому й відсутність розробленої методики формування інтонаційних умінь і навичок учнів, побудована на принципах перспективності й наступності навчання з урахуванням сформованих навичок виразного мовлення молодших школярів.

Школярі не можуть назвати інтонаційні засоби мовлення, доречно використовувати їх відповідно до завдань та умов спілкування, унаслідок чого інтонаційна культура учнів, рівень володіння якою є конкретним показником культури мовлення, залишається низькою.

Це й обумовлює *актуальність* проблеми означеної статті, мета якої – розглянути деякі елементи методики формування інтонаційних умінь і навичок старшокласників з опорою на мовленнєві вміння учнів, сформовані в початковій школі.

На важливості інтонування усного мовлення учнів середньої та старшої ланок школи акцентують увагу вчені О.Глазова, Е.Палихата [3], Є.Сарапулова [4], розглядаючи це питання у зв'язку з роботою над елементами практичної риторики, діалогічним мовленням, виразним читанням та мовленням.

Подальше *удосконалення* інтонаційних умінь і навичок школярів з огляду на перспективність і наступність навчання в системі початкова–середня школа, на нашу думку, має відбуватися шляхом реалізації вчителем–словесником таких завдань:

1. Поглибити в учнів поняття про стилістичні різновиди усного мовлення.
2. Ознайомити школярів з роллю інтонації як стильоутворюючого засобу.
3. Поглибити в старшокласників знання про інтонацію як засіб творення усних висловлювань.
4. Сформувати вміння використовувати інтонаційні засоби під час продукування стилістично диференційованих усних текстів, зокрема, використовувати інтонаційні стильові моделі наукового, публіцистичного, художнього, офіційно–ділового, розмовного стилів.
5. Виробити в учнів стійкі інтонаційні навички, необхідні для створення усних текстів різних стилів, на рівні поведінкового акту.

Навчальний матеріал з формування інтонаційних умінь та навичок старшокласників групуємо в *модулі*, що розкривають поетапність формування інтонаційних знань, умінь і навичок (*навчально–пропедевтичний*), або напрям їх формування (*стилістичний, текстологічний, компетентнісний*), і можуть бути реалізованими впродовж 5–11 класів.

Розроблена система вправ до кожного з модулів ураховує *дидактичний, психолого–лінгвометодичний, власне лінгвістичний* аспекти формування мовленнєвих умінь учнів. *Дидактичний аспект* обумовлює необхідність дотримання принципа доступності, а отже, поступовості наростання труднощів. *Психолого–лінгвометодичний аспект* виходить із мети навчання, орієнтації на той чи інший вид мовленнєвої діяльності і базується на закономірностях, що діють у процесі сприйняття та породження мовлення. Це передбачає поетапні завдання на впізнавання, розуміння і продукування інтонаційно грамотного висловлювання, що складається з двох ступенів – ступеню свідомої імітації та ступеню самостійного інтонаційного оформлення висловлювання. Лінгвістичний аспект передбачає рівневу диференціацію формування інтонаційних умінь учнів: від інтонування синтагм до інтонування висловлювань і текстів.

Навчально–пропедевтичний модуль завдань має на меті подальше поглиблення знань учнів, одержаних ними в початкових класах із основних понять інтонології – сили,

мелодики (висоти), тембру голосу, наголосу, темпу, паузації мовлення та їх внутрішньовидових характеристик; формування інтонаційних умінь: навчити старшокласників розпізнавати та відтворювати інтонаційні одиниці у власному мовленні, готуючи тим самим школярів до подальшого розуміння функцій інтонації в мовленні та роботи з вироблення інтонаційних умінь і навичок та інтонаційної культури мовлення.

Наведемо приклади вправ навчально–пропедевтичного модулю:

***Прослухайте та спробуйте заспівати популярні народні пісні «Цвіте терен», «Ой, на горі та женці жнуть», «Несе Галя воду», «Ой, на горі два дубки», жартівливу пісню «Гарбузи». Який настрій у кожної пісні? Чи помітили ви відмінності у голосі виконавців? Які? Прочитайте відомості про одиниці інтонації. Як тепер ви можете охарактеризувати прослухані тексти? Спробуйте виділити подумки тембр, силу голосу, мелодику, темп мовлення читців і описати їх.**

У залежності від рівня сформованості інтонаційних умінь школярів у попередніх класах учитель може варіювати рівень завдання, ускладнюючи його:

***Спробуйте відслідкувати й накреслити графічно рух голосу («високий–низький»), пояснити, чому окремі місця пісень співаємо голосніше чи тихіше, які слова в піснях наголошені, чи завжди логічний наголос падає на ті самі слова?**

Під час виконання вправи учні практично розпізнають елементи інтонації, пробують самостійно охарактеризувати їх («голос змінюється від високого до низького, утворюючи мелодійний рух», «настрій пісні сумний, бо виконується вона сумним голосом», «сумну пісню не слід співати голосно», «наголос може іноді падати на неповнозначні частини мови: це пов'язано з ритмом пісні» тощо):

***Вправа «Колисаночка»: Пригадайте і підготуйтеся до виконання коліскової пісні, яку співала вам мама. Спробуйте відтворити всі інтонаційні характеристики, зверніть увагу на тембр голосу (ніжний, лагідний), силу голосу, темп коліскової. У кінці кожної фрази (або всієї коліскової) спробуйте, не розтуляючи рота, «заколисувати» дитину тихим мичанням, регулюючи тільки висоту голосу.**

***Заспівайте щедрівку («Щедрик–щедрик, щедрівочка...»), колядку («Ой, радуйся, земле...»). Спробуйте відповідно регулювати силу голосу під час виконання пісень. Яку з них, на вашу думку, слід виконувати найголосніше? Чому?**

Текстологічним модулем передбачається робота над інтонуванням готового тексту з наступним виразним його читанням, інтонуванням висловлювань, текстів–діалогів та монологів, удосконаленням умінь інтонаційного аналізу мовлення. Виконання вправ проводиться з поступовим ускладненням завдань: від створення партитури тексту і його відтворення до часткової заміни інтонаційних конструкцій в межах висловлювання або тексту розмовного, художнього стилю мовлення без додаткової вказівки на його стильову диференціацію:

***Змініть кожне з поданих висловлювань, оформивши його як оклик, питання. Як називаються такі характеристики висловлювання (речення)? Чи змінилися під час інтонування логічні наголоси у висловлюваннях? Як змінився зміст висловлювань?**

Сашко розумний хлопець. Скоро настане весна. Так важко вивчити уроки вчасно. Можна зберегти справжні почуття.

Виконуючи вправи, діти будують інтонаційні структури «інтонація однорідних членів речення», «інтонація при узагальнюючих словах та однорідних членах речення», «інтонація відокремлених додатків, обставин, означень», «інтонація вставних слів». Учні доходять висновку, що не завжди в мовленнєвому потоці інтонування ускладнюючих елементів речення є чітким, виразним, отже, треба бути добре обізнаним з такими поняттями, як дієприкметниковий, дієприслівниковий звороти, умовами їх відокремлення.

Запровадження **стилістичного модуля** відбувається протягом 5–10 класів навчання (коли розпочинається ґрунтовна робота з вивчення стилістики тексту) і характеризується поступовим ознайомленням школярів із основами стилістики та функціями наукового, художнього, публіцистичного, офіційно–ділового, розмовного стилів; практичним дослідженням інтонаційних особливостей стилів мовлення, формуванням поняття про стильову інтонаційну модель, самостійним плануванням й добором окремих інтонаційних конструкцій та моделей у процесі створення стилістично диференційованих текстів. Тексти кожного з етапів модуля добираються з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку учнів. Наприклад, у 5 класі пропонуємо вправу такого типу:

Прочитайте тексти, визначте, до яких стилів вони належать. Яким темпом слід виконувати кожен із них? Чому?

Кружляло,
дзижчало,
петляло,
пищало.
Летіло,
дзвеніло,
гуділо,
бриніло.
Сіло,
вмостилось.

Трісь!

Десь поділось. (Леся Вознюк)

Ніч

Заходила ніч.

Німіє степ і хмариться.

Поспішаючи, кудись ховаються останні шуми й звуки довгої літньої днини. Не погасло ще на заході червоне зарево, а вже над ним у темряві далекого неба зажеврила, немов жарина в попелі, вечірня зоря. А місяць, що перше висів серед ясного неба сірою, малопомітною плямою, під темним крилом ночі зразу ожив і засвітився чарівним огнем.

Ринуло з неба ціле море тихого світла, все на землі потопляючи. Над степом промайнув легенькою тінню незрячий сон.

Ніч зійшла. (С.Васильченко)

Листопад

По осені дні стають все коротшими і холоднішими, більшість дерев починає скидати листя. Основний сенс щорічного скидання листя – збереження вологи. У хвойних дерев з їхнім голчатим листям випарювальна поверхня набагато менша, і вони можуть вижити, не скидаючи хвою.

Початок листопаду підказує деревам світловий день, що скорочується при одночасному зниженні температури. Коли поєднання цих двох чинників досягає певної критичної точки, широколисті дерева створюють бар'єр з особливих пробкових клітин у тому місці, де черешок листа сполучається з гілкою. Відрізаний від системи постачання, від судинної системи дерева, лист поступово гине. (З енциклопедії)

Подальший, компетентнісний, модуль (10–11 класи) поширює й розвиває уявлення старшокласників про виразові і стильоутворюючі можливості інтонації. Усвідомлені школярами знання та вміння використовувати інтонаційно–стильові моделі потребують подальшого удосконалення і вироблення стійких навичок, що дозволить у майбутній мовленнєвій діяльності старшокласників сформувати такі концепти у їх внутрішньому мовленні, отже, застосовувати на рівні мовленнєво–поведінкового акту. Такі навички сприятимуть виробленню здатності учнів висловлювати думки, комплексно використовуючи мовні й немовні засоби, вміння розпочинати і підтримувати розмову, дотримуючись комунікативної мети, забезпечувати адекватні іллокуцію та перлокуцію мовлення, виявляючи себе як мовна особистість:

**Спробуйте підготувати виступ–рекламу шкільного підручника, форми вашого навчального закладу, шкільних навчальних предметів тощо. Яким буде стиль вашого вступу?*

**Напишіть оповідання, есе, вірш на вільну тему. Спробуйте використати під час письма свій попередній літературний досвід, пригадати улюблені прозові чи поетичні твори. Не забувайте, що художній стиль здавна вважається «високим стилем». Підготуйтеся до усного виконання вашого творіння. Успіхів!*

**Використовуючи програму Power Point, відому вам з уроків інформатики, самостійно або в групі спробуйте розробити міні–презентацію, що розкривала б зміст будь–якої з одиниць інтонації. Підготуйтеся до захисту свого міні–проекту. Успіхів!*

Проведені нами дослідження свідчать, що формування в школярів інтонаційних умінь й навичок сприяє систематизації й поглибленню знань основних стилістичних та текстологічних понять через використання на уроках інтонаційно–стилістичних вправ,

активізацію творчої діяльності учнів; впливає на рівень мовленнєвої, фонетичної, діалогової, комунікативної компетентностей школярів, їх мовленнєву культуру, уміння створювати позитивну атмосферу спілкування в цілому.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Офіційний вісник України. – 2004. – 2. – С.53–61.
2. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. – К.: „АПН”, 2000. – 316с.
3. Палихата Е.Я. Система навчання усного діалогічного мовлення учнів основної школи. – Автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 36с.
4. Сарапулова Є. Здійснюємо постановку голосу // Дивослово. – 2001. – 2. – С.34–37.

Бондаренко Т.М.

– кандидат педагогічних наук Слов'янського державного педагогічного університету

УДК. 37.018.1 – 053.4:78

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ЗА ПРОГРАМОЮ «СУЗІР'Я»

В статті розкрито зміст понять: «пропедевтика», «підготовка дитини до шкільного навчання». Охарактеризовано концептуальні засади програми підготовки до школи дітей, не охоплених дошкільною освітою. Програма «Сузір'я» базується на засадах особистісно орієнтованої освітньої парадигми і втілює основні ідеї системи розвивального навчання Д. Ельконіна–В. Давидова.

Ключові слова: пропедевтика, підготовка дитини до шкільного навчання, психологічна готовність до навчання у школі, форми пропедевтики початкового навчання.

В статье раскрыто содержание понятий: «пропедевтика», «подготовка детей к школьному обучению». Охарактеризованы концептуальные основы программы подготовки к школе детей, не охваченных дошкольным образованием. Программа «Сузір'Я» построена на основах личностно ориентированной образовательной парадигмы и включает основные идеи системы развивающего обучения Д. Эльконина–В. Давыдова.

Ключевые слова: пропедевтика, подготовка детей к школьному обучению, психологическая готовность к обучению в школе, формы пропедевтики начального обучения.

Maintenance of concepts exposed in the article: «preparation of child to the school studies». Conceptual principles of the program of preparation to school of the children not overcome by preschool education. Program of «STAR» is based on principles of the personality oriented educational paradigm and incarnates the basic ideas of the system of developing studies of D. Elkonin–V. Davydov.

Keywords: preparation of child to the school studies, psychological readiness to the studies at school, forms of initial studies.

Постановка і обґрунтування проблеми дослідження. Орієнтація національної освіти на особистість дитини зумовлює нову стратегію виховання на основі гуманістичних засад. Це передбачає визнання особистості дитини найвищою соціальною цінністю. Особистість дитини – це продукт усього суспільства, починаючи від народження, перш за все з відносин у сім'ї, дошкільній установі та школі, в якій дитина послідовно включається.

У системі безперервної освіти, що розбудовується в Україні, дошкільна та початкова школа набувають високого соціального значення, є вихідними ланками становлення і розвитку особистості повноправного громадянина держави.

Відповідно до умов сьогодення одним з пріоритетних напрямів розвитку дошкільної і початкової освіти є пошук шляхів оновлення змісту й вдосконалення технології організації навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності, забезпечення наступності, зокрема у підготовці дітей до навчання в школі.

Актуальність і доцільність впровадження програми підготовки дітей до школи зумовлюється потребою подолати низку суперечностей між: новою стратегічною метою щодо забезпечення безперервності освіти впродовж життя та відсутністю організаційно-педагогічних умов для її досягнення; потребою в інтеграції зусиль дошкільних,

загальноосвітніх навчальних закладів, батьківської громадськості у справі підготовки дітей до школи і відсутністю науково–методичного забезпечення цього процесу; високим соціальним та особистісним значенням готовності до навчання в школі кожної дитини і застарілими організаційними формами підготовки до школи тих дітей, які не відвідують дошкільних закладів.

Ефективність пропедевтики початкового навчання залежить від чітко окреслених концептуальних засад організації навчально–виховного процесу, наявності спеціально розробленої програми та оволодіння нею педагогами, які забезпечують підготовку дітей до школи.

Мета та завдання полягають у розкритті концептуальних засад програми підготовки дітей до навчання в школі, окресленні напрямів її реалізації.

Виклад основного змісту. У науково–педагогічному обігу часто синонімічно вживаються терміни «підготовка до школи», «пропедевтика шкільного навчання», «готовність до школи», «шкільна зрілість», а також існують певні розбіжності щодо тлумачення позначених ними понять. Усебічний аналіз, зіставлення й порівняння наявних у психолого–педагогічній, філософській, довідниковій літературі визначень дали можливість виявити співвідношення основних понять. Так, під **підготовкою до школи** ми розуміємо комплекс педагогічних заходів, спрямованих на загальний (фізичний, психологічний, соціальний) розвиток дитини; набуття нею знань і вмінь, що забезпечать подальше успішне опанування змісту загальної освіти (спеціальна підготовка); створення передумов для формування основ загальнонавчальних умінь та навичок (організаційних, інтелектуальних, комунікативних), які забезпечили б дитині цілісний особистісний розвиток як суб'єкта майбутньої навчальної діяльності. Водночас результатом процесу підготовки ми вважаємо **готовність дитини до шкільного навчання**.

Досвід показав, що ефективно розв'язання проблеми підготовки дітей до навчання в школі виявляється можливим на засадах розвивального навчання, системоутворювальним положенням якого є теза про те, що навчання повинно передувати розвитку, а його мета, зміст, методи і форми – відповідати не тільки рівню актуального розвитку дитини, але й зоні її найближчого розвитку.

На нашу думку, пропедевтика шкільного навчання, базована на засадах системи розвивального навчання, має на **меті** вирішення складного комплексного завдання: збалансувати, гармонійно поєднати формування у дітей загальної (фізичної, психологічної, соціальної) готовності до навчання, з одного боку, із забезпеченням спеціальної готовності до шкільного навчання (формування підґрунтя навчальної діяльності, набуття знань і вмінь, що забезпечать успішність засвоєння основ наук у ході здобуття загальної середньої освіти тощо) – з іншого.

Зазначене й стало підґрунтям для створення програми підготовки дітей до школи «Сузір'я», що спрямована на реалізацію концептуальних засад особистісно орієнтованого підходу до дитини в процесі її підготовки до школи і співвідносить свою освітню діяльність із системою розвивального навчання Д. Ельконіна–В. Давидова.

Особливістю програми «Сузір'я» є спрямованість на підготовку до школи дітей, не охоплених дошкільною освітою. Специфіка цього дитячого контингенту полягає насамперед у недостатньому розвитку комунікативної компетентності, здатності спілкуватися з однолітками та дорослими, виконувати різноманітні соціальні ролі, дотримуватися соціальних норм.

Концептуальні засади програми співзвучні з ідеями основних документів, що регламентують функціонування системи освіти, і передбачають реалізацію особистісно–орієнтованого підходу до дитини, дотримання її права вибору діяльності за інтересами, формування готовності до шкільного навчання дітей, які не охоплені дошкільною освітою, тісну поглиблену співпрацю спеціально створеного Центру підготовки до школи з сім'єю дитини.

Сама назва програми – «Сузір'я» – не є випадковою. Вона вказує на тісні партнерські й особистісні стосунки всіх суб'єктів процесу підготовки до школи: дітей, науковців, педагогів, батьків дошкільників, кожен з яких – самоцінне «Я».

Сформульована мета конкретизується через низку **провідних завдань**, якими визнано:

- здійснення загальної (фізичної, психологічної, соціальної) підготовки дітей до шкільного навчання;

- здійснення спеціальної (математичної, мовленнєвої, природничої, художньо-естетичної тощо) підготовки дітей до школи;
- розвиток особистості дитини у процесі різноманітних видів діяльності відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей;
- надання кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги батькам у підготовці дітей до навчання в школі.

В основу розробки програми підготовки дітей до шкільного навчання нами були покладені:

1) принципи розвитку дошкільника як особистості, сформульовані Базовим компонентом дошкільної освіти, а саме принципи: гуманізму та педагогічного оптимізму; об'єктивності й науковості змісту; системності; єдності свідомості і діяльності; індивідуалізації; активності; природовідповідності; культуровідповідності; наступності й неперервності; єдності розвитку, виховання і навчання; демократизації навчально-виховного процесу;

2) сформульовані нами принципи:

- дитиноцентризму (особистісна орієнтація освітнього процесу, забезпечення умов для самовизначення, саморозвитку, самореалізації особистості дитини в обсязі й формах, що відповідають її віковим та індивідуальним особливостям);

- людиноцентризму (надання дітям можливості пізнання природи людини, індивідуального самопізнання своїх психолого-фізіологічних особливостей тощо);

- перспективності (вироблення потреби та умінь навчатись упродовж життя).

Науково-методичні засади програми «Сузір'я»

Теоретичною основою розробки програми підготовки до навчання в школі дітей, які не відвідували дошкільні навчальні заклади, стали основні положення, сформульовані в працях вчених, серед яких Ш. Амоношвілі, Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, О. Венгер, Л. Виготський, Е. Вільчковський, Н. Гавриш, В. Давидов, О. Дусаविцький, Д. Ельконін, Л. Занков, О. Кононко, К. Крутій, В. Кудрявцев, С. Кулачківська, С. Ладивір, М. Машовець, Т. Поніманська, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Усова, Г. Цукерман та інші. Серед цих ідей, зокрема:

- положення про те, що наступність між суміжними освітніми ланками забезпечується тільки в тому випадку, коли цілі, зміст, методи та форми навчання й виховання на попередніх освітніх ступенях відповідають не тільки рівню актуального розвитку дитини, але й зоні її найближчого розвитку;

- положення про сензитивність дошкільного віку щодо закладання основ наукового світогляду, мотивації поведінки, самосвідомості, опанування рідної та іноземної мов, розвитку наочно-образних форм мислення;

- положення про провідну роль гри в дошкільному віці, а також особливе значення позитивних емоцій для розвитку особистості дитини;

- положення про необхідність поетапного повноцінного засвоєння дитиною форм співробітництва (безпосередньо-емоційне спілкування, предметно-дійове спілкування, ігрове спілкування), тільки на основі яких створюється підґрунтя для виникнення нового навчального спілкування дітей з ідеальним дорослим як носієм культурних норм і загальних способів мислення і діяльності;

- положення про пріоритетність забезпечення особистісного (фізичного, психологічного, соціального) розвитку дитини як показника особистісної зрілості та сформованості особистісної готовності до навчання в школі.

Характеристика основних аспектів підготовки дітей до школи. Програма «Сузір'я», реалізується за напрямками, що названі нами стежинками, оскільки є шляхами досягнення мети – формування готовності дитини до навчання в школі. У нашій програмі це:

«**Спортивна стежинка**» – забезпечує формування фізичної готовності дітей до шкільного навчання;

«**Стежинка Успіху**» – передбачає набуття рефлексивних умінь і формування адекватної самооцінки як складників психологічної та соціальної готовності до шкільного навчання;

«**Мовленнєва стежинка**» та «**Читацька стежинка**» – забезпечують формування мовленнєвої готовності та умінь читати;

«Логіко–математична стежинка» та «Комп'ютерна стежинка» – передбачають формування елементарних математичних уявлень і логічних умінь, елементарних навичок використання комп'ютерної техніки;

«Естетична стежинка» – спрямована на закладання основ естетичної культури дитини як складника готовності до шкільного навчання.

Враховуючи особливості контингенту дітей (не охоплені дошкільною освітою) і короткий термін підготовки (один рік), основними критеріями добору змісту, форм і методів пропедевтики початкового навчання дошкільників на засадах розвивального навчання було виокремлено:

- ефективність забезпечення єдиної лінії загального розвитку особистості та достатнього рівня мотивації шкільного навчання;
- ефективність формування образного та словесно–логічного мислення, уяви, комунікативних навичок як передумов успішного шкільного навчання;
- ефективність оволодіння нацатками грамоти, читання, письма, математики та елементами навчальної діяльності.

Зміст пропедевтики початкового навчання у програмі «Сузір'я» відповідає вимогам Базового компонента дошкільної освіти в Україні.

Характеристика змісту загальної підготовки дітей до навчання в школі

Формування **фізичної** готовності дітей до навчання в школі у процесі пропедевтики шкільного навчання передбачає:

- спрямування занять і корекційної роботи на формування в дітей уявлень: про охорону власного життя, засоби зміцнення здоров'я, правила безпеки життєдіяльності; зовнішність, тіло, внутрішні органи; гігієну тіла, праці; статеву ідентифікацію та диференціацію;
- забезпечення рухової активності, фізичної та інтелектуальної працездатності, стану душевного, фізичного та соціального благополуччя.

Процес формування **психологічної** готовності дітей у підготовці до навчання в школі охоплює:

- формування свідомості дошкільника (пізнавальної, почуттєвої, вольової активності);
- розвиток уваги, пам'яті, уяви, мислення;
- усвідомлення своїх прав і обов'язків.

У процесі формування **соціальної** готовності підготовка до шкільного навчання спрямовується на:

- інтеграцію дитини в соціум;
- розвиток самостійності, творчості;
- формування дитячої самосвідомості (самооцінки, домагань, прагнення визнання, усвідомлення себе у часі).
- розвиток відповідальності, умінь спілкування у спільній діяльності;
- усвідомлення дитиною статусу майбутнього школяра, створення авторитетності дитини в колі однолітків.

Характеристика змісту спеціальної підготовки дітей до навчання в школі

Природнича підготовка дітей до навчання в школі передбачає виховання позитивного емоційного ставлення дошкільників до природного довкілля та набуття знань про природу планети Земля та природу Космосу, зокрема про:

- цілісність природи як живого організму;
- гуманну взаємодію людини з довкіллям;
- правила природокористування, дотримання яких є основою екологічної культури.

Мовленнєва підготовка охоплює:

• комунікативний напрям – формування в дитини у процесі комунікації: спрямованості на партнера, установки на відповідну реакцію, активне використання невербальних засобів спілкування;

• когнітивно–лінгвістичний напрям – формування: когнітивних (розуміння дитиною просторово–часових характеристик і емоційного змісту ситуації спілкування) та мовних (лінгвістичних) властивостей мовлення дитини;

• особистісний напрям: набуття дитиною довільності мовлення, особистісних якостей, що виявляються в мовленнєвій комунікації.

Логіко–математична підготовка передбачає:

- формування елементарних математичних уявлень (лічби та обчислення, ознайомлення з величиною та формою, орієнтування в просторі й часі);
- формування логічних умінь (серіація за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, перебігом подій у часі; класифікація геометричних фігур, предметів та їх сукупності за якісними ознаками та чисельністю; вимірювання кількості, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу; найпростіші обчислення, вирішення арифметичних та логічних задач, інтерес до логіко–математичної діяльності, прагнення знаходити свої шляхи розв'язання завдань, здатність самостійно виводити нові знання із засвоєного).

Художньо–естетична підготовка дітей до навчання в школі передбачає:

- образотворчу діяльність, яка формує уявлення про особливості видів образотворчого мистецтва, знання про спільні та відмінні риси основних видів образотворчого мистецтва, уміння виражати свої почуття, настрої кольором, композиційним рішенням, послідовністю формотворення, сприяє задоволенню та застосуванню творчого досвіду в повсякденному житті;
- різні види музичної діяльності, які забезпечують розвиток адекватного емоційного відгуку на музику, спонукають дітей до самостійного визначення настрою, характеру музичного твору, вдосконалюють вміння слухати музику та аналізувати засоби музичної виразності, формують здатність передавати музичний образ у співі та рухах під музику;
- театралізовану діяльність, яка сприяє розширенню уявлення дітей про театр, розвитку художньо–естетичного сприймання у процесі перегляду театральних вистав, відтворення сюжету художнього твору або самостійно складеного сюжету в грі–драматизації чи імпровізованій грі, підготовки та показу вистав глядачам, створення сценічних образів у спеціально організованій роботі, що включає вправи та репетиції.

Характеристика змісту формування підґрунтя навчальної діяльності

Формування підґрунтя навчальної діяльності дітей спрямовується на:

- усвідомлення дитиною та вмотивування у власній діяльності необхідності та потреби вирішення навчально–ігрової задачі;
- прийняття дитиною навчально–ігрової задачі, як власної та особистісно значущої;
- розробку дитиною в співпраці з дорослим (однолітками) стратегії, плану, алгоритму вирішення навчально–ігрової задачі;
- добір дитиною в співпраці з дорослим (однолітками) конкретних способів вирішення навчально–ігрової задачі;
- контроль і корекцію з боку дитини дібраних способів вирішення навчально–ігрової задачі;
- рефлексію дитиною процесу та продукту вирішення навчально–ігрової задачі (одержаних знань, відкритого способу діяльності, особистісних новоутворень та ін.)

Організаційні форми пропедевтики початкового навчання

Пропедевтика початкового навчання забезпечується в процесі занять, навчально–ігрової діяльності в освітньо–розвивальному середовищі, створеному у приміщенні Центру підготовки до школи.

Заняття – форма дошкільного навчання, за якої вихователь, працюючи з групою дітей у встановлений режимом час, організовує і спрямовує пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини [54].

Типи занять: засвоєння нових знань, закріплення і систематизації досвіду, комплексні, інтегровані, «Я»–заняття.

Заняття із засвоєння дітьми нових знань передбачає: актуалізацію і корекцію опорних знань дітей; мотивацію навчально–ігрової діяльності; сприйняття і первинне осмислення ними нового матеріалу, збагачення, уточнення знань про предмети і явища світу; осмислення причинно–наслідкових зв'язків; узагальнення та систематизацію знань, застосування знань в ігровій діяльності, рефлексію діяльності.

Заняття із закріплення і систематизації досвіду (організованого і стихійного) дітей передбачає: осмислення, сприйнятого і формування найпростіших узагальнень (заняття зі спостереження об'єктів, бесіди, дидактичні ігри).

Комплексне заняття об'єднує невеликі ретельно продумані етапи, кожен з якої спрямований на вирішення певного дидактичного завдання: уточнення життєвого досвіду дитини, її знань, отримання нових знань у процесі практичної пошукової діяльності, закріплення, систематизацію і використання набутих знань, умінь і навичок в ігровій діяльності, рефлексію діяльності.

Інтегроване заняття об'єднує всі етапи єдиною спільною темою, яка розглядається з точки зору лінгвістики, математики, музики тощо в різних видах діяльності (гра, зображувальна та мовленнєва творчість, театральна діяльність та ін.). Особливість його в тому, що тут поєднуються **блоки знань** з різних напрямів підготовки, підпорядковані одній темі.

«Я»-заняття спрямоване на вироблення умінь рефлексії власного розвитку якостей особистості, самоконтролю, контролю і корекції знань, умінь та навичок дитини за допомогою Щоденник Успіху.

Спираючись на визначення поняття розвивального середовища, яке дає Коментар до Базового компонента дошкільної освіти, вважаємо: освітньо-розвивальним є таке предметне, природне та соціальне середовище, яке сприяє становленню, розвитку, реалізації та вдосконаленню природних життєвியвів дитини, формуванню загальної та спеціальної готовності до навчання в школі.

Організація освітньої діяльності

Організація освітньої діяльності за програмою підготовки дітей до школи «Сузір'я» передбачає:

- поєднання в діяльності дитини елементів гри і навчання, поступовий перехід через гру-задачу до навчально-ігрової діяльності;
- поступове ускладнення навчальної задачі, умов гри, зосередження уваги дитини не тільки на результаті гри, але й на її перебігу та дотриманні правил у процесі гри;
- підвищення розумової активності дитини у вирішенні запропонованих задач;
- органічний зв'язок та взаємозалежність між зовнішньою (фізичною) та внутрішньою (розумовою) активністю дитини, поступовий перехід до більш інтенсивної розумової праці.

Зміст психолого-педагогічної просвіти батьків передбачає:

- самореалізацію батьків як суб'єктів педагогічного процесу;
- ознайомлення з основними документами щодо організації дошкільної і початкової освіти;
- набуття сучасних психолого-педагогічних знань щодо формування цілісної особистості дитини старшого дошкільного віку.

Вимірювання досягнень дітей

Ефективності пропедевтики початкового навчання дітей за програмою «Сузір'я» сприяє **моніторинг**, як комплекс процедур щодо:

- спостереження за перебігом процесу підготовки дітей до школи;
- поточного вимірювання перетворень особистості дитини, що відбуваються у процесі підготовки до школи,
- корекції навчально-виховних впливів, спрямованих на досягнення загальної та спеціальної готовності дітей до навчання в школі.

Супроводжувальне вимірювання проміжних і кінцевих результатів і поточна регуляція процесу підготовки ґрунтуються на загальновідомих стандартних методиках (для індивідуального та колективного обстеження дітей) психолого-педагогічного дослідження.

За особистісно орієнтованою моделлю освіти вимірювання досягнень дітей у процесі пропедевтики шкільного навчання сконцентровується на таких основних моментах:

1. Збалансованість у житті дитини різних форм активності:

- **соціально-моральної** (суспільні відносини, спільна діяльність, міжособистісні взаємини, вектор виміру яких – відповідність нормам моралі);
- **емоційно-ціннісної** (емоційне ставлення дитини до людей і подій, яке свідчить про її особисті орієнтації, інтереси, потреби, мотиви, переваги, вибори, бажання, незалежні від дорослого);
- **фізичної** (вправність, конструктивність, продуктивність, витривалість дій, фізична та інтелектуальна працездатність);

- **пізнавальної** (прагнення отримати нову інформацію, встановити закономірності та залежності, засвоєння системи знань);
- **художньо–естетичної** (мистецька діяльність, творення образів; наявність образотворчих, музичних, літературних, театральних умінь, наявність естетичного смаку, тяжіння дитини до прекрасного);
- **креативної** (прагнення до фантазування, вигадки, вияву оригінальності; намагання відійти від шаблону, зразка, зробити по– своєму; схильність до відкриттів, сприйнятливість до нових ідей, здатність самостійно розв’язувати проблеми).

2. Вектор віддачі в процесі діяльності:

- ставлення до запропонованих завдань (розумових і практичних);
- вияви творчості, самостійності в процесі оволодіння знаннями, уміннями та навичками;
- використання раціональних засобів досягнення мети;
- звернення до власного досвіду;
- внесення коректив у своє досягнення з власної ініціативи;
- прагнення щодо поліпшення продукту діяльності, виправлення помилок.

3. Реалізація власного потенціалу:

- надає перевагу діяльності в «зоні свого актуального розвитку»;
- надає перевагу діяльності в «зоні свого найближчого розвитку»;
- діє відповідно до своїх природних можливостей;
- реалізує себе в тих чи інших сферах діяльності.

4. Прояв себе як особистості у різних сферах діяльності:

- поєднання між собою різноспрямованих сфер власного особистісного буття (чи не домінують одні над іншими).

5. Тенденція поведінки у різних видах діяльності:

- поведінка в ігровій, трудовій, самостійній художній діяльності;
- поведінка в спілкуванні;
- поведінка в навчанні (чи істотно різняться між собою різні прояви, залежно від змісту, складності та умов організації певної діяльності).

Отже, **інтегративна оцінка** розвитку дитини як особистості містить судження педагога, психолога, батьків:

- про збалансованість у житті дитини різних форм активності;
- про рівень віддачі в процесі різноманітних видів діяльності;
- про характерні вчинки дошкільника та співвіднесення їх дитиною з моральними нормами;
- про надання переваги дитиною діяльності в «зоні свого актуального» чи «зоні свого найближчого розвитку»;
- про характер загальної та спеціальної підготовки дитини.

Матеріалізувати поточну та поетапну рефлексивність допомагає Щоденник успіху.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–38.
2. Бондаренко Т.М. Роль особистості педагога в організації підготовки дитини до школи // Гуманізація навчально–виховного процесу: Науково – методичний збірник. – Вип. XX. – Слов’янськ, 2003. – С. 74–78.
3. Бондаренко Т.М. Особливості підготовки дітей до навчання в школі на базі Центру розвитку // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: Матеріали Міжнар. наук.–практ. конф. (11 – 13 листоп. 2003 р.). Ч.3. – Луганськ: «Альма–матер», 2003. – С. 138–143.
4. Бондаренко Т.М. Роль педагогічного діагностування першокласників в період адаптації до школи // Пошуки і знахідки: Матеріали наукової конференції Слов’янського державного педагогічного університету (квітень 2006р.) / Укладач В.К.Сарієнко. – Слов’янськ, 2006. – 258 с. – С. 222–225.
5. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Педагогика, 1982. – С. 10–21.

6. Дусаविцкий А.К. Развивающее обучение: зона актуального и ближайшего развития // Межрегиональный вестник школ развития личности «Феникс». – Вып. 7–8. – 1998. – С. 4–11.
7. Про організацію роботи з дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільні заклади / Лист МО України від 18.12.2000р. №1/9/ 510 // Початкова школа. – 2001. – №5. – С. 4.
8. Цукерман Г.А., Поливанова Н.К. Введение в школьную жизнь. – Томск: Пеленг, 1996. – 160 с.

Ватаманюк Г.П.

– Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

УДК 372.32 : 78

МУЗИКА ЯК ЗАСІБ СІМЕЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

У статті йдеться про значення сімейного виховання у житті дошкільників, особливості сімейного спілкування засобами музичного мистецтва, висвітлюються питання впливу музики на різні аспекти розвитку дитини, окреслені форми роботи дошкільного навчального закладу із сім'єю щодо музичного виховання дошкільників.

Ключові слова: Сім'я, діти, виховання, спілкування, музика.

В статтє идет речь о значении семейного воспитания в жизни дошкольников, особенностях семейного воспитания средствами музыкального искусства, раскрываются вопросы влияния музыки на развитие ребенка, очерчены формы работы дошкольного учебного заведения из семьей по музыкальному воспитанию дошкольников.

Ключевые слова: Семья, дети, воспитание, общение, музыка.

In the article the value of domestic education opens up in life of under-fives, feature of domestic intercourse by facilities of musical art, the questions of influence of music light up on the different aspects of development of preschool child, the forms of work of preschool educational establishment are outlined in relation to musical education of under-fives.

Keywords: Family, to put, education, intercourse, music.

Сім'я є першою соціальною групою, у межах якої дитина отримує уявлення про життєві цінності, засвоює основні норми та правила поведінки, зразки взаємозв'язків з навколишнім світом, учиться оцінювати життєві процеси та явища. Сім'я є найважливішим середовищем формування та розвитку особистості. У родині дитина народжується, зростає, пізнає світ, соціалізується. У сім'ї розвиваються її почуття (співпереживання, відданість, працьовитість, любов, співчуття, взаємопідтримка), закладаються моральні цінності (любов до свого краю, повага до старших, доброта, самостійність, відповідальність, релігійність, щирість); формується фізичне здоров'я дитини, що конче потрібне задля подальшого розвитку та культурного її зростання.

Зазначимо, що теоретичні проблеми сім'ї привертають увагу антропологів та соціологів Б.Малиновського, П.Сорокіна; питання взаємозв'язків сім'ї та суспільства розглядаються у працях С.Голода, Л.Когана, Л.Сидоренко, А.Харчева; аспекти соціально-культурної адаптації висвітлено у дослідженнях В.Іванова, В.Чурсіної та ін. Особливості виховання дітей у традиційній українській сім'ї розкрито у працях О.Вишневського, А.Даник, О.Постового; окремі аспекти педагогіки сімейного спілкування обґрунтовані у працях Н.Бабенко, Т.Бакланової, В.Кірсанова, Є.Смірної, О.Семашка, Н.Цимбалюк, про значення сімейного виховання у формуванні особистості дитини йдеться у працях Н.Головка, І.Комановського, В.Титаренка, С.Русової, К.Ушинського, А.Макаренка, А.Сухомлинського, М.Ярмаченка; питання музичного виховання у сім'ї порушені у роботах педагогів-музикантів Д.Кабалевського, Н.Ветлугіної, Б.Асаф'єва, М.Метлова, О.Ростовського, Л.Хлебнікової, Е.Печерської, значенню фольклору в житті дошкільників та учнів початкових класів присвячені праці Н.Матвієнко, Н.Козак, І.Газіної, О.Алексійчук та ін. Вивченню сімейного дозвілля як соціально-педагогічного феномену присвячені праці вчених далекого і ближнього зарубіжжя В.Дулікова, Б.Мосальова, Т.Кисельової, Ю.Красильникова, В.Тріодіна, В.Туєва, Ю.Стрельцова, В.Шашиної, А.Легаспі де Арісменді. Водночас потрібно відзначити, що у вітчизняній педагогічній науці обмежено висвітлено питання сімейного спілкування дошкільників засобами музичного мистецтва, тому метою нашої публікації є розкриття особливостей сімейного спілкування засобами музичного

мистецтва, оскільки саме воно є одним із ефективних засобів розвитку зростаючої особистості та формування людських взаємин.

Багатство індивідуальності, – інтелектуальне, громадянське, ідейне, моральне, естетичне, творче, емоційне, – визначається багатством її стосунків і зв'язків з навколишнім світом, а навколишній світ – це люди, їх відносини і зв'язки. У кожній сім'ї відбувається певний тип взаємин, відповідно до якого виробляються засоби впливу на дитину, відбувається її спілкування з дорослими. Звідси – велике значення комунікативної функції сім'ї, яка здійснюється у процесі спільних дітей і батьків, захоплень, що можуть мати характер ігрової, пізнавальної чи трудової діяльності [3, с.176]. І.Гребінників виділяв такі компоненти цієї функції, як посередництво сім'ї в контакті своїх членів із засобами масової інформації (телебачення, радіо, періодичний друк), літературою й мистецтвом; вплив сім'ї на різносторонні зв'язки своїх членів із навколишнім природним середовищем і на характер її виховання, організація внутрішнього сімейного спілкування [2, с.16]. Все це вимагає від батьків ґрунтовного знання засобів впливу, методів формування взаємин із дітьми, стимулювання чи гальмування їхньої діяльності, комплексу педагогічних знань, що й актуалізує значення спілкування засобами музики в сімейному вихованні, оскільки найбільший вплив сім'ї та сімейних традицій на формування особистості відбувається саме в дошкільному та молодшому шкільному віці, коли дитина засвоює норми моралі, опановує навички культурної діяльності, у неї формуються стійкі смаки, нахили, соціальні та культурні пріоритети, а високе мистецтво, художня культура в її найкращих зразках, допомагають встановити міцні, надійні емоційні контакти між поколіннями.

Спілкування є важливим засобом отримання дітьми різноманітної інформації. Через спілкування дитина засвоює норми поведінки, у неї формуються оцінки, етичні установки, цінності. Велику роль при цьому відіграє зміст спілкування. Взаємна інформованість забезпечується за рахунок інтенсивності спілкування, а також тематичної різноманітності. Від цього багато залежить, що саме сприймається дитиною, які норми вона засвоює під час спілкування з батьками. Важливо, щоб зміст спілкування був етично й естетично цінним за змістом і доступним для дитини.

Прикро констатувати той факт, що сьогоднішні батьки мало часу приділяють вихованню дітей, і що роль домашнього вихователя виконує телевізор. Оскільки ж телевізійні передачі не фільтруються батьками, то діти виховуються на мультфільмах, фільмах, різноманітних шоу, які часто не те, що не несуть ніякої виховної ідеї, а, навпаки, завдають шкоди розумовому та психічному розвитку дітей. Переважна більшість сучасних батьків усвідомлюють лише два свої обов'язки – нагодувати та гарно вдягнути дитину. Але цього зовсім недостатньо для того, аби дитина виросла порядною людиною, повноцінним громадянином. Навіть найдорожчі іграшки та речі не навчать дитину ввічливості, чуйності, працьовитості, здатності розуміти й цінувати прекрасне. Вихованість, зауважує З.Матвеев, – якість особи, в якій органічно поєднані культура спілкування, культура зовнішності й культура задоволення потреб. Серцевиною в цій тріаді є культура спілкування [1, с.116]. Тому дітям украй необхідна присутність дорослих та постійне спілкування з ними. Змушені констатувати, що сьогодні, почасти, втрачено можливість постійного спілкування дитини із старшими членами родини, особливо з дідусем та бабусею, які здебільшого живуть окремо і не мають часу та можливості для виховання онуків, для того, щоб розповідати їм казки, співати народних пісень. Та й з материнських вуст сучасні діти рідко чують народну потішку чи колискову. Молоді батьки недооцінюють величезне виховне та пізнавальне значення музичного мистецтва. Мало хто з них може пригадати, що їм колись співали колискових пісень. Отже, здавалося б, коло замкнулося. Проте педагоги ніколи не втомляться пояснювати батькам важливість використання музики у вихованні та розвитку дитини.

"Мова музики, – зазначають Г.Артоболевська та С.Шмаков, – це, можливо, єдина у світі мова, якою людська душа може виразити найтонше, найвеличніше, яке нічим, крім звуків музики, не виразиш. Музика починається там, де кінчаються слова" [1, с.87]. Критик і композитор О.Серов говорив, що в музиці може відобразитися все людське життя в такому обсязі, в якому вона хвилює душу "почуттям скорботи і почуттям віради" [1, с.84]. Тому музичне мистецтво здатне на такі глибокі узагальнення емоційного життя людини, яких нема в жодному іншому виді мистецтва. Відома народна мудрість "Вчи дитину, поки вона лежить не вздовж ліжка, а поперек його", виявляється, чи не найбільшою мірою стосується саме

музичного виховання. Перші сигнали, котрі людина дістає від зовнішнього світу, – це звуки, які дитина чує ще до народження. Музика несе в собі багатий потенціал для сприяння розвитку дитини. Її найбільш провідною роллю є *емоційний розвиток*. Батьки співають колискові пісні для заспокоєння своїх дітей, а діти, яким співали перед сном, співають вже лялькам. Заспокійлива музика, це не обов'язково пісні. Матері в усі часи й у всіх країнах наспівували своїм дітям повторювану мелодію з двох звуків. У кожній культурі є прості пісні свят і любові, які діти можуть вивчити і з допомогою яких можуть виразити свої почуття. Слухання музики з дітьми та обговорення почуттів, які виникають під її впливом, слугує дієвим засобом для стимулювання обміну думками про світ емоцій. До того ж діти є природженими танцюристами. Якщо надати їм можливість реагувати на веселу музику, вони вигадуватимуть власні танці для виразу почуттів, які їх переповнюють.

Зазначимо, що музика є могутнім засобом стимулювання *соціального розвитку*. Так, група дітей, або ж члени родини можуть спільно занурюватись у музику (пісні, танці), й прекрасно проводити час разом, не чекаючи своєї черги спільного використання обладнання чи реквізитів. Співаючи діалогічні пісні, вони вправляються в черговості своєчасного звернення та відповіді на нього. Існує багато пісенних варіантів, у яких кожному дитину запитують її ім'я, і вона має співом відповісти: "Ось я" або інші слова, додаючи до цього своє ім'я. Іноді діти бояться чи соромляться розмовляти самостійно, однак часто приєднуються до інших у пісні чи танку. В багатьох випадках вони продовжують свої пісні жестами. Такий груповий спів, є особливо ефективним засобом для залучення до спільної діяльності й спілкування тих дітей, які в іншому випадку просто залишалися б осторонь.

Практика роботи з дошкільниками доводить і те, що заняття музикою стимулюють *розвиток мови*. Будь-яка розмовна мова є ритмічною, мелодійною. Діти природно граються зі словами ритмічним і мелодійним чином. Вихователь може використати природні ігри для того, щоб привернути увагу дітей до звучання мови. Наприклад, він може допомогти їм вивчити імена однолітків, відбиваючи в долоні ритм, під який повторюються імена дітей і який також становить основу танцю. Музика сприяє розкриттю повноти мови та її запам'ятовуванню, оскільки фрази з пісні, які є складнішими за природну мову, дитина швидше запам'ятовує й пізніше вживає у розмові. Є чимало пісень з описом та переліком різних речей, які знайомлять дітей з новими словами, а це вже є свідченням того, що музика збагачує і лексику дитини. Прикладом прояву творчості є складання дітьми власних пісень, використовуючи при цьому відомі або вигадані мелодії задля того, щоб розповісти свої історії чи висловити особисті почуття.

Усе вищезгадане дає підстави стверджувати, що музика відіграє важливу роль у становленні зростаючої особистості, її впливова сила діє на дитину, сприяючи, загальному розвитку її особистості. За словами В.О.Сухомлинського "Музика – могутнє джерело думки. Без музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини. Першоджерелом музики є не тільки навколишній середовище, а й сама людина, її духовний світ, мислення й мова. Музичний образ по-новому розкриває перед людиною особливості предметів і явищ дійсності. Увага дитини начеб-то зосереджується на предметах і явищах, які у новому світлі відкрила перед нею музика, і її думка малює яскраву картину, а ця картина проситься в слово. Дитина творить словом, черпаючи в світі матеріал для нових понять і роздумів" [4, с.63].

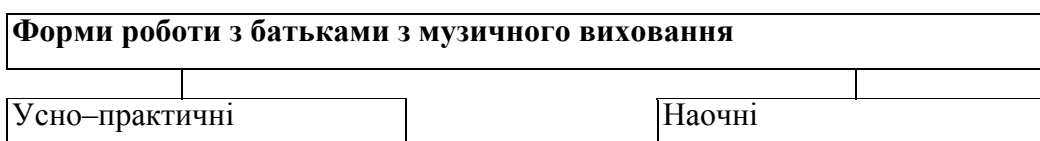
Взаємозв'язок між всіма аспектами впливу музики на дитину відбувається у процесі різних видів і форм музичної діяльності. Емоційний відгук і розвинутий музичний слух дозволяють дітям у доступних формах відгукнутися на добрі почуття і вчинки, допомагають активізувати розумову діяльність, і постійно вдосконалюючи рухи, розвивають дошкільників фізично. На думку багатьох вчених, саме завдяки музичному слуху та чуттю ритму дитина сприймає мову людей. Вловлюючи в ній ритмічні елементи, вона з мішанини звуків виділяє окремі слова, і таким чином усього за кілька місяців дитина вже накопичує в пам'яті тисячі слів як ритмічно, звуковисотно та інтонаційно організовані звукові фрагменти. Певні їх композиції, на радість батькам, несподівано перетворюються на фрази, що їх зворушливо лепече дитина. Дослідники також відзначають тісний зв'язок лепету з ритмічними рухами: дитина ритмічно змахує руками, стрибає, постукує іграшкою, вигукуючи при цьому склади в ритмі рухів, але

щойно–но рухи припиняються, вона замовкає. Уміння адекватно відтворювати різноманітні ритми сприяє правильному відтворенню ритмічного малюнка слів, їх складової структури, прискорює розвиток інших лінгвістичних здібностей, наприклад словотворення. Чуття ритму, або ритмічна здатність є в психічному розвитку дитини новоутворенням універсального типу. З розвитком відчуття ритму в дитини якісно змінюються складові її психіки, необхідні для різних видів діяльності, поведінки в цілому. Відомо, що музичні вподобання можуть чимало розповісти про внутрішній світ людини, її душевний стан. Заняття музикою сприяють розвитку інтелекту і почуттів, формуванню теплих, довірливих стосунків у сім'ї, між батьками і дітьми, зміцнюють духовне й психічне здоров'я дитини.

Зауважимо, що дошкільні роки – це переважно нагромадження музичних вражень, інтенсивного розвитку музичного сприйняття. Дитина ознайомлюється зі світом музики, з великим задоволенням включається в музичну діяльність, любить заняття, пов'язані з музикою, коли вони добре організовані (співи, танці, ігри). Успіх музичного виховання, яке здійснюється в дошкільному закладі, багато в чому залежить від того, як поставлене виховання в сім'ї. Адже саме в сім'ї, її традиціях закладені джерела музичного обдарування дитини, які ще не прокинулись, але чекають відчутного і своєчасного дотику до них. Ціннісно–орієнтаційна єдність сім'ї, що інтерпретується як наявність стійких сімейних традицій, цілісність світосприйняття, образу та стилю життя, наявність значущої спільної діяльності, соціально–культурний рівень її розвитку (спрямованість культурних інтересів батьків, структура та спільність дозвіллевих занять, рівень розвитку духовного світу дорослих, стиль життя, прагнення культурного удосконалення та саморозвитку, участь батьків у культурному вихованні дітей, участь членів сім'ї в діяльності соціально–культурних об'єднань, гуртків, клубів) є характерними для сучасної сім'ї. Саме у сім'ї завершується процес закріплення набутого в дошкільному закладі. Це означає, що за формування дитячого художнього смаку, музичних навичок, та уміння спілкуватися, так само як і за формування особистості дитини загалом, несуть відповідальність вихователь, музичний керівник і батьки. Досвід роботи у цьому напрямку показує, що для організації міцного зв'язку дошкільний заклад – сім'я необхідне чітке, цілеспрямоване керівництво ще й з боку адміністрації та методичного центру. Проте, як би сумлінно не працювали педагоги закладу, без співдружності з сім'єю не могли б досягти бажаних результатів.

Ефективним засобом адаптації до нових реалій життя, розвитку взаєморозуміння та взаємопідтримки, консолідації зусиль, спрямованих на створення сприятливих умов для виховання дошкільників, є спільні заходи дошкільних навчальних закладів із родинами вихованців. Така діяльність, творчі заняття зміцнюють сім'ю, усувають конфлікти, допомагають сучасній сім'ї зробити своє життя якіснішим та кращим, зменшити дефіцит соціальних зв'язків і спілкування батьків та дітей у сім'ї та за її межами. В основі кожного із способів налагодження зв'язків із сім'ями має бути принцип диференційованого, індивідуального підходів, з акцентом у кожному з випадків на діяльнісний підхід до «Я – соціального», що означає реалізацію проблеми соціального розвитку вихованця, якого потребує сьогодення, і в якому музичне мистецтво, завдяки своїм комунікативним властивостям (голосова інтонація, темп і динаміка мовлення, метро–ритмічна організованість вживаних звукових угруповань, емоційний вплив на зміст та характер спілкування, яке буває вербальним (словесним) та невербальним, (з допомогою міміки, пози, жестів) відіграє не останню роль.

Поряд з основними формами роботи з батьками (див. схему.) цікавими й ефективними, на наш погляд, є музичні лекторії, сімейні ліцеї, веселі ярмарки, зі сталими рубриками й графіком проведення та змінною тематикою й цілями. У ракурсі нетрадиційних форм спілкування доцільно використовувати й дискусії та диспути, тематика яких виникає з нагальних проблем сучасного дошкільця й вимагає вибору встановлення істини.



Знайомство із сім'єю	Стенди, стінгазети або куточки
Бесіди та лекції	Папки–пересувки
Загальні та групові батьківські збори (участь)	Тематичні виставки
Групові та індивідуальні консультації	Відкриті заняття
Педагогічні хвилинки	Дні відкритих дверей
Педагогічні конференції	Концерти для батьків
Прохання	Звітні концерти гуртків
Доручення, домашні завдання батькам	Виставки робіт сімейних захоплень
Спостереження	Відео– та фоторепортажі сцен сімейного музичного життя
Виготовлення посібників, декорацій, іграшок, костюмів	Ярмарки батьківських ідей
	Видача музично–педагогічної літератури батькам для читання у вихідні дні

Одним із пріоритетних напрямків роботи дошкільного навчального закладу з батьками щодо окресленої проблеми (музика як засіб сімейного спілкування та всебічного розвитку дитини) є також залучення батьків до активної участі в заходах, що проводяться в дошкільному навчальному закладі (фестивалі родинної творчості, спільні екскурсії, гуморини, театралізовані дійства, посиденьки, вечорниці, відвідини творчих особистостей), формування в них приналежності до колективу дитячого садка як однодумців і спільників, ознайомлення із кращим сімейним досвідом, у ході якого талановиті батьки можуть викласти свою педагогічну позицію, ознайомити інших батьків з ефективними методами сімейного спілкування через музичне мистецтво. Взаємообмін інформацією корисний як для педагогів, так і для батьків. Здійснюється він у формі круглих столів, вечорів запитань і відповідей, дискусійних клубів, ділових ігор, школи молодшої сім'ї, усних журналів, сімейних зустрічей. Під час таких заходів батьки презентують свої творчі та педагогічні доробки, демонструють власні музичні здібності та вміння дітей, заохочують до спільних дій присутніх, внаслідок чого відбувається спілкування з музичним мистецтвом, на фоні якого встановлюються міжособистісні взаємини членів родин, педагогів і батьків та міжродинні комунікативні зв'язки. Зазначимо, що проведення таких заходів у дошкільному навчальному закладі не лише згуртовує родини за спільними інтересами, виявляє музично обдарованих і талановитих вихованців, а й створює колектив однодумців у досягненні спільної мети.

Підсумовуючи вищесказане, можемо стверджувати, що сім'я – природне середовище дитини, незамінне і неперевершене за силою виховного впливу на неї. Внутрішнє і зовнішнє ставлення членів сім'ї один до одного виражається у вербальному й невербальному спілкуванні, що готує дитину до пізнання світу й взаємин у ньому. Використання музики в сімейному вихованні сприяє встановленню міцних контактів між членами родини, розвитку їх комунікативних здібностей, збагачує їх духовно й інтелектуально, в результаті чого спілкування набуває ефективного й емоційно насиченого змісту. Без глибокої, самовідданої й розумної любові до дітей не може бути повноцінного сімейного спілкування, що є ознакою такого ж виховання. Музика ж як могутній засіб впливу на особистість та її розвиток має зайняти належне місце в процесі досягнення поставлених цілей.

Література

1. Диалоги о воспитании: Кн. Для родителей. Пер. Со 2–го ру. Изд. /Сост. О.Г.Свердлова. – К.: Рад. Шк., 1986. – С. 84, 86, 116.

2. Егоров С.Ф. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия. – М.: Академия, 1999. – С. 16
3. Мустафаєва Зюре. Вплив спілкування в сім'ї на виховання й формування особистості дошкільника // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С.175–178
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – 2-е изд. – К.: Рад. шк., 1987. – С.63.

Ганжа М.В.

– аспірант Рівненського державного гуманітарного університету

УДК 37.036:7.012

ЕСТЕТИКО–ВИХОВНІ ВЛАСТИВОСТІ ДИЗАЙНУ

У статті висвітлюється потенціал дизайну в естетичному вихованні молодших школярів, підкреслюється необхідність особливого ставлення до організації наочного середовища, в якому проходить повсякденне життя учнів початкових класів.

Ключові слова: естетичне виховання, наочне середовище, світ речей, побут, дизайн.

В статье освещается потенциал дизайна в эстетическом воспитании младших школьников, подчеркивается необходимость особенного отношения к организации наглядной среды, в которой проходит повседневная жизнь учеников начальных классов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, наглядная среда, мир вещей, быт, дизайн.

In the article is lighted potential of design in aesthetic education of children of junior classes, the necessity of the special attitude toward organization of evident environment is underlined, everyday life of students of junior classes passes in which.

Keywords: aesthetically education, evident environment, world of things, way of life, design.

Постановка проблеми. Сучасний етап життя України характеризується політичними, економічними, духовними змінами. Соціальне оновлення суспільства передбачає активізацію духовного потенціалу народу, який реалізується в естетичній культурі.

Важко переоцінити значення наочного середовища у формуванні естетичної свідомості особистості, адже перші враження, які людина отримує ще в ранньому віці, виходять не з природи, а з "другої природи", штучної, створеної самою людиною, яка оточує її у власному будинку, кімнаті, серед речей, створених нею, або ж спеціально для неї. Сприйняття доцільності, зручності, злагожденості, симетричності, гармонійності, інформативності, і тому подібних якостей речей і лежить в основі формування естетичного ставлення до речей, бо викликає широкий спектр позитивних емоцій від самого споглядання. Адже природа починає естетично сприйматися людиною набагато пізніше, ніж речі.

Чи реалізуються ці принципи в педагогічній практиці сучасної школи? Теоретики визначають задачі правильно і досить конкретно, а на практиці... Ось, наприклад, слова В. Ліпатова: "Вчительська! Хто не знає цих кімнат в середніх школах. У них зазвичай стоїть декілька обідраних фанерних шаф, завалених зверху зношеними географічними картами, старими класними журналами, зошитами, розмочаленими підручниками і різнокаліберними, сірими від пилу глобусами..." [4; 38]. На превеликий жаль, цими словами можна описати інтер'єр і багатьох сучасних шкільних приміщень.

Не може бути, очевидно, ефективною будь-яка робота з естетичного виховання, якщо вчителі в шкільному побуті демонструють учням подібні приклади ставлення до речей, до своїх "зрядь праці"...

Аналіз актуальних досліджень. Формуванню культури побуту молодших школярів у системі естетичного виховання присвятила своє дослідження С.Панасюк, в якому підкреслила недостатню увагу сучасної освіти до даної проблеми [6]. В.Ірклієнко досліджувала проблему формування естетичної культури молодших школярів у побуті [3]. Визначенням пріоритетних для загальноосвітнього навчального закладу факторів та умов естетичного виховання займалися Л.Біла, І.Дубровицький, Г.Камаєва, Л.Масол, О.Педіско, Т.Сущенко та ін.. Проте аналіз цих праць та вивчення передового педагогічного досвіду загальноосвітніх навчальних закладів свідчать про недостатню увагу до використання засобів дизайну в естетичному вихованні молодших школярів.

Повсякденне життя людини проходить серед речей, які обслуговують її відносини у всіх сферах існування. Цей “світ речей” охоплює нас, так би мовити, концентричним оточенням: найближче до людини – одяг і різноманітні прикраси; далі розташовуються побутові речі – предмети посуду, необхідні для харчування, інше приладдя, використовуване в інших побутових процесах – домашніх справах, іграх, культурних заходах і т.п. (радіоприймач, телевізор, фотоапарат, комп'ютер, пральна машина або домашні інструменти і т.д. і т.п.); продовжують перелік оточуючих людину речей – меблі, інтер'єри приміщень, призначених для життя людини, і завершується організацією зовнішнього простору вулиці, площі, міста; у цьому полягають ще два наочні центри, одне з яких охоплює так звану “архітектуру малих форм” – всілякі споруди, супроводжуючі життя людини на вулиці (урни, кіоски, освітлювальні стовпи, рекламні щити, вивіски і т. п.), а інше – засоби пересування, за допомогою яких людина переміщується в межах міста, країни – автомобілі і трамваї, наземні і підземні потяги, літаки і кораблі. Все це, за правильно організованих педагогічних умов, можна, і на нашу думку, необхідно використовувати як засоби естетичного виховання, висвітлення ефективності яких і є **метою нашої статті.**

Виклад основного матеріалу. Можливості духовної дії “світу речей” на людей, що знаходяться в ньому, не зводяться лише до здатності радувати людину, а проявляються набагато складніше. Ми маємо на увазі здатність “натхненних речей” створювати особливий психологічний клімат, необхідний в кожній конкретній життєвій ситуації і сприяти органічному, легкому і радісному виконанню людиною всіх практичних справ в оточенні за допомогою цих речей. У одних випадках наочна обстановка повинна пробуджувати у людей, що знаходяться в ній, відчуття урочистості, значності, піднесення, а в інших – відчуття інтимності, ліричності, затишку; у одних випадках вона повинна душевно налаштовувати людину до відпочинку і веселості, в інших – до зосереджених занять тією або іншою справою; у одних випадках вона допомагає людині залишитися наодинці з самим собою і віддатися роздуму, в інших – закликає її до спілкування з іншими людьми, до застільного торжества, до ділового обговорення, до колективного сприйняття спектаклю або концерту. Наочна обстановка побуту здатна вирішувати такі психологічні задачі, бо зусиллями дизайнерів у ній створюється образ того або іншого життєвого процесу, для організації якого вона призначена. Саме так, уособлюючи красу, витонченість, часом величність, часом елегантність, тобто володіючи певними естетичними властивостями, вона знаходить здатність налаштовувати душі людей на потрібний в даній ситуації емоційний лад. Тим самим, стаючи носієм духовних значень, цінностей і породжуючи у людині відчуття задоволення, радості, душевного резонансу, вона активізує її загальне світосприйняття і одночасно впливає на її поведінку. В цьому можна легко переконатися, звернувшись до власного життєвого досвіду. Обмежимося трьома простими прикладами.

Кожному рівнянину та гостям міста доводилося дивуватися з незвичайної чистоти підземного центру по вулиці Соборній, що досягається без жодних загрозливих написів і штрафів. Це пояснюється тим, що урочиста краса надає дисциплінуючу дію на перехожих, примушуючи їх поводитися відповідним чином, на відміну, наприклад, від того, як багато хто з них поводить на непривабливих, закопчених, брудних підземних переходах. Інший приклад – поведінка людини за святковим столом, накритим білою скатертиною, красиво сервірованим, прикрашеним вазами з квітами, і її ж поведінка в іншому буфеті. Третій приклад – вплив красивого одягу, що приносить задоволення людині, яка його носить, на її поведінку, манери, навіть ходу.

Так з'ясовується, що краса речей, оточуючих нас в повсякденному житті, безпосередньо і сильно впливає на наше самопочуття, настрій, підвищує життєвий тонус, психологічно направляє, оптимізує наші дії. Коли людина з раннього дитинства оточена в побуті красивою обстановкою, коли всі оточуючі її речі володіють необхідними естетичними достоїнствами (це ні в якому разі не означає, що вони повинні бути дорогими і рідкісними – навпроти, справжня краса дуже часто буває властива найпростішим, дешевим речам, зробленим із звичайних матеріалів, а дороге і екстравагантне так само часто відповідає помилковим, збоченим, вульгарним уявленням про красу), тоді дитина привчається, з одного боку, цінувати речі, а з ними разом – вкладені в них людську працю і талант, з другого ж боку, вона залучається до культури поведінки, що відповідає рівню культури виготовлення цих речей. Так формуються гармонійні відносини між людиною і наочним світом, які є

однією з найважливіших ознак естетичної культури побуту і до створення яких батьки повинні прагнути, відповідним чином організовуючи наочне середовище життя своїх дітей, починаючи з самого раннього їх віку.

Все сказане відноситься повною мірою і до наочної організації шкільного побуту. Зрозуміло, характер речей тут повинен бути іншим, ніж в домашній обстановці. Справедливо зазначає Н.Дьоміна: “В архітектурній побудові інтер'єрів, і в прикрасах стін класів і коридорів, і в стилі меблів, і в шкільному начинні емоційно–естетична спрямованість повинна, мабуть, поєднувати інтимність і строгість, відчуття затишку з атмосферою ділового робочого життя[1;19]. Тому планування шкільних будівель, їх оформлення і проектування для них меблів і навчальних посібників є спеціальною задачею дизайнерів, і чим точніше розв'язується ця задача, тим органічніше і гармонічніше відчують себе діти в школі, тим ефективніше здійснюється формування їх естетичної свідомості. В Україні, зокрема і на Рівненщині, є чимало прикладів високої естетичної культури будівництва і оформлення шкіл (Балашівська школа–ліцей, Любомирський аграрний ліцей та ін) і не дивно, що це питання є актуальним для нашої молодшої держави.

Описана нами здатність речей не лише задовільняти утилітарно–практичні потреби людини, але і надавати їй певних духовно–психологічних імпульсів, пояснює прагнення людей піддавати цілеспрямованій естетичній обробці не тільки зовнішнє середовище, але і власний вигляд. Ми вже торкнулися цього питання при описі будови наочного середовища побуту, коли говорили про одяг, який стає як би другим, штучним тілом людини. Бо точно так, як і всі інші речі, одяг має не тільки утилітарне значення, але і художньо–образне і естетичне – він образно “представляє” людину (пригадаємо прислів'я “По одягу зустрічають...”), розкриває її характер, смаки, самооцінку, іноді професію, соціальне становище; мало того – одяг допомагає органічному психологічному “входженню” людини в ситуацію (скажімо, темний строгий одяг учасників траурної церемонії, фрак диригента оркестру, парадний мундир військовослужбовця, скромний і строго функціональний спецодяг лікаря, електромонтера, стюардеси). Нарешті, краса, витонченість, елегантність одягу викликають відчуття естетичного задоволення і у того, хто його носить, і у тих, з ким ця людина спілкується. Все це разом узятє, визначає культурно–естетичний потенціал одягу, примушує визнати його велику роль у формуванні естетичної культури починаючи з раннього дитинства.

В зв'язку з цим доречно звернутися до авторитету А. С. Макаренка, який стверджував, що в учнів “черевики повинні бути завжди почищені, без цього яке може бути виховання? Не тільки зуби, але і черевики. На костюмі не повинно бути ніякого пилу. І вимога зачіски. Будь ласка, носи яку завгодно зачіску, але зачіска повинна бути дійсно зачіскою.

...Я не допускав до уроку вчителя, неохайно одягненого. Тому у нас увійшло до звичаю ходити на роботу в кращому костюмі... Все це дуже важливо... Серйозні вимоги треба пред'являти до всякої дрібниці, на кожному кроці – до підручника, до ручки, до олівця.” [5; 218, 219, 220].

При вивченні сучасного стану проблеми у виховній практиці, ми переконалися, що потрібно враховувати і вплив такого сильно діючого соціально–психологічного і естетичного механізму, як мода. Не дивно, що діти теж чутливі до заклику моди, і естетичне виховання – зокрема учнів молодших класів – повинне вмело використовувати позитивні моменти, укладені в моді, і паралізувати негативні.

Специфічна проблема, що постає тут перед школою, – проблема форменого одягу. Шкільна форма, коли вона добре змодельована, має власний естетичний потенціал, і вчителі повинні прагнути виявити його, допомогти відчути його учням, порушувати естетичне ставлення до форменого одягу. Але якщо шкільна форма, як і всяка інша, ставить акцент на тому, що об'єднує велику групу людей і одночасно відрізняє її від інших соціальних груп, то неформений, приватний одяг, навіть якщо він відповідає нормативам моди, може і повинен акцентувати індивідуально–неповторне в людині, виражати її особистий смак і ідеали, його самосвідомість і самооцінку. При цьому кожна людина (особливо дівчата, що опановують умінням шити, вишивати, в'язати) здатна індивідуалізувати своє вбрання власними зусиллями, і самодіяльність дітей в цьому напрямі слід всемірно заохочувати і тактовно направляти.

Прагнення до максимального естетичного вираження призводить до того, що людина піддає естетичній “обробці” саме своє тіло, бажаючи усунути або хоча б пом'якшити якісь його недоліки, сподіваючись підсилити наявні естетичні достоїнства і часом намагаючись

знайти такі, яких він від природи взагалі позбавлена. Цій меті слугує догляд за зачіскою, косметика, фізкультура, шейпінг і деякі області медицини, які володіють засобами виправлення природних дефектів в будові людського тіла. Потрібно відмітити, що використання всіх цих засобів опосередковане соціальною структурою суспільства і особливостями його свідомості: у далекому минулому хірургія служила часом спотворюванню, а не естетизації людини (пригадаємо хоча б широко поширений у минулому спосіб деформації жіночої фігури за допомогою корсетів). У наш час надмірне, грубе використання косметичних засобів теж не красить людину. Проте робота людини над власним естетично значущим виглядом не обмежується цим, вона приводить і до використання різноманітних прикрас – намист, сережок, браслетів, кілець, брошок і т.п.. Ця практика сягає своїм корінням в “сиву давнину”, коли подібні прикраси мали релігійно–магічне значення, виступаючи як амулети, талісмани, обереги, або ж служили знаками приналежності людини до певного роду і племені, або ж були знаком її соціального становища (шамана, вождя, жерця, монарха, посла і т. п.), або свідомством особистих заслуг (ордени, значки і т. п.). Естетичне значення прикрас було в цих випадках вторинним, попутним, згодом же, коли велика їх частина втратила свої початкові, культові, семіотичні (знакові) функції, вони зберігалися в ужитку найчастіше тільки як об’єкти естетичного призначення – як прикраси в прямому значенні цього слова.

Характер прикрас, їх матеріали, форми, рівно як і міра їх використання, соціально обумовлені і завжди мають конкретний соціально–психологічний сенс. Проте власне естетичне значення прикрас, яке в нашій культурі поступово очищається від всіх нашарувань полягає у тому, що вони підвищують загальну естетичну дію зовнішнього вигляду людини [2; 228].

Естетичне оформлення власного тіла починається із зачіски, у чоловіків розповсюджується на носіння вусів і борід, у жінок – на вживання різних косметичних засобів і манікюру; воно використовує прикраси, що мають одночасне призначення (браслет для годинника, оправа окулярів) утилітарне або символічне (обручка), і “чисті” прикраси, що мають один тільки декоративний сенс.

Висновки. Аналізуючи вищесказане, дійшли висновку, що тяга до прикрашення себе і свого оточення є і у дітей молодшого шкільного віку, і тому безглуздо перешкоджати прагненню хлопців і дівчат підвищувати свій естетичний потенціал за допомогою всіх доступних їм засобів дизайну. Завдання батьків, вчителів, вихователів полягає в тому, щоб формуванням хорошого смаку, розвитком справжнього естетичного відношення до прикрас направляти це прагнення у вірне русло.

Література

1. Демина Н. Прекрасное детям. 2–е изд.– Рига, 1978.
2. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Кн. для учителя/ Сост. Г.С. Лабковская.– М.: Просвещение, 1983.
3. Ірклієнко В.С. Формування естетичної культури молодших школярів у побуті: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01.– К., 1993.
4. Липатов В. Повесть без названия, сюжета, и конца...– Новый мир, 1978, №4.
5. Макаренко А.С. Соч., т. 5. – М., 1971.
6. Панасюк С.Л. Формування культури побуту молодших школярів у системі естетичного виховання: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07.– К., 2007.

Гарань Н.С.

– аспірант кафедри педагогіки Слов’янського державного педагогічного університету

УДК 372 (477) ”19,,

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917 – 1930 рр. ХХ ст.)

У статті зроблено спробу здійснити ретроспективний аналіз розвитку системи дошкільної та початкової освіти в Україні у 1917 – 1930 рр. ХХ ст. Частково розкривається внесок видатних представників української педагогіки даного періоду Г. Гринько, Я. Мамонтіва, О. Попіва, С. Русової у розробку теорії та практики освітньої системи.

Ключові слова: система дошкільної освіти, початкова освіта, реформування освітньої системи, національний дитячий садок, соціальне виховання, дитячий будинок, дитячий майданчик, мережа дитячих садків.

В статтє сделана попытка осуществить ретроспективний анализ развития системы дошкольного и начального образования в Украине в 1917 – 1930 гг. XX ст. Частично раскрывается вклад выдающихся украинских педагогов данного периода Г. Гринько, Я. Мамонтова, О. Попива, С. Русовой в разработку теории и практики системы образования.

Ключевые слова: система дошкольного образования, начальное образование, реформация образовательной системы, национальный детский сад, социальное воспитание, детский дом, детская площадка, сеть детских садов.

An attempt to carry out the retrospective analysis of development of the system of primary education preschool and in Ukraine in 1917 – 1930 is done in the article XX item. The of the prominent Ukrainian teachers of this period of G. Grinko, I. Mamontova, O. Popova, S. Rusovoi in development of theory and practice of the educational system.

Keywords: system of preschool education, primary education, reformation of the educational system, national preschool, social education, child's house, child's ground network of preschool.

Постановка проблеми... В умовах становлення української держави, реформування освітньої системи, з урахуванням нових завдань в галузі освіти й виховання підростаючого покоління, особливої актуальності набуває проблема розвитку дошкільної та початкової освіти в Україні.

Суттєвою умовою успішної реалізації поставлених перед освітньою системою завдань є не лише пошук нових дієвих теоретичних і практичних розробок щодо вдосконалення процесів навчання та виховання дітей у дошкільних закладах та молодших класах шкіл, а й вивчення, узагальнення та творче переосмислення історико-педагогічного досвіду розвитку дошкільної та початкової освіти в Україні, зокрема досвіду початку ХХ століття, якому притаманні суттєві реформаторські зміни освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень... В історії вітчизняної педагогічної думки питання становлення та розвитку дошкільної та початкової освіти в Україні ХХ ст. були й залишаються предметом вивчення багатьох дослідників.

Перші спроби вивчення становлення системи освіти в Україні представлені в наукових працях А. Животка, С. Русової, С. Сірополька.

Серед досліджень сучасних вчених з означеної проблематики слід відзначити роботи: С. Абрамсона, Л. Артемової, Л. Батліної, А. Богуш, З. Борисової, В. Ворожбіт, Н. Гавриш, Д. Герцюк, Т. Кравченко, Т. Куліш, В. Курила, С. Попенко, С. Попиченко, О. Пшеврацької, Н. Рудічевої, Т. Слободянюк та ін.

Вклад основного матеріалу... Значну роботу з розбудови та реформації системи освіти було розгорнуто в Українській Народній Республіці у період 1917 – 1919 рр.

Ураховуючи незадовільний стан у культурній та освітній сфері, новий український уряд спрямував свою діяльність на національне відродження. Першочерговими завданнями, що потребували вирішення, були: відродження української мови, створення національних освітніх закладів, підготовка відповідних учительських кадрів, складання та видання нових підручників та іншої літератури для освітньої сфери, ліквідація неписьменності дорослих.

Розбудова нової національної школи здійснювалась на ідеях українізації та демократизації. Головними принципами, на яких базувалося реформування початкової школи стали: обов'язковість, загальність і безкоштовність. Суспільне дошкільне виховання увійшло до державної системи освіти в серпні 1917 р., коли Центральна рада утворила Генеральний секретаріат народної освіти (з 8 січня 1918 р. – Міністерство народної освіти), в якому було сформовано відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання. Очолила цей відділ Софія Русова, яка активно проводила лінію українізації дошкільного виховання. В короткий час нею була розроблена концепція українського національного дитячого садка, яка в своїй основі була глибоко гуманістичною, демократичною й співзвучною до ідей прогресивної вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. За її участі тривала робота над підготовкою закону про загальність, обов'язковість, безкоштовність дошкільного виховання, розроблено проект «Регламенту дитячих садків [1, С. 3 – 4].

В цей же час було створено дошкільний семінарій, який займався підготовкою кадрів для дошкільного виховання. Він замислювався як науково-методичний центр, з надання практичних консультацій працівникам дошкільних закладів і пропагував ідею суспільного виховання дітей серед широких верств населення.

Здійснені новим урядом широкомасштабні заходи, дозволили в 1917-1918 навчальному році провести українізацію початкових шкіл, яких було 5400, де працювало 62000 вчителів. Крім того в Україні було створено понад 100 українських гімназій.

На нараді (в січні 1918 р.) відділ з позашкільної та дошкільної освіти і дошкільного виховання порушив питання про загальне обов'язкове дошкільне виховання дітей, що знайшло своє відображення в законодавчому акті. У проекті «Регламенту дитячих садків» підкреслювалось, що всі діти віком від 3 років повинні відвідувати дитячі садки. Вони мають бути безкоштовні й утримуватимуться на кошти земського та міського самоврядування. Таким чином, суспільне дошкільне виховання, як і початкову освіту, передбачалося зробити обов'язковою й безкоштовною. Інші державні документи порушували питання про організацію дитячих садків і літніх майданчиків. Отже ці документи містили важливі вказівки, спрямовані на організацію садків та інших форм суспільного догляду дітей дошкільного віку.

У 1919 р. Радою Міністрів УНР було прийнято Закон «Про надання прав державної служби співробітникам позашкільної освіти і дошкільного виховання», згідно з яким дошкільні працівники прирівнювалися до відповідних категорій працівників шкіл. Цей закон сприяв залученню до дошкільних закладів учителів шкіл, бажаючих працювати з дошкільнятами. Значна увага приділялась питанням підготовки свідомих українських кадрів для національних дитячих садків. У Фребелівському інституті (в м. Київ) та у школі нянь-фребелічок Київського товариства народних дитячих садків започаткували підготовку педагогічного персоналу для українських дитячих садків. З цією метою були відкриті спеціальні курси, зорієнтовані на забезпечення підготовки національних педагогічних кадрів. Крім того, за ініціативою С. Русової, до навчальних програм учительських інститутів і педагогічних курсів було введено дисципліни з дошкільного виховання [2, С. 9 – 10].

За часів існування УНР було закладено основи нової української школи, розпочалася українізація освітньої системи, дошкільне виховання увійшло до державної системи освіти, були розроблені теоретичні засади створення українського національного дитячого садка, в цілому розвитку системи суспільного дошкільного виховання.

Формування української системи освіти здійснювалось досить самостійно й мало свою специфіку. Призначений в 1920 р. на посаду народного комісара освіти Григорій Гринько був прибічником системи соціального виховання дітей. Запропоновану ним систему соціального виховання було підтримано на Першій Всеукраїнській нараді з питань народної освіти у березні 1920 р. та затверджено на Другій Всеукраїнській нараді в серпні 1920 р. Основні ідеї викладено в документах Наркомосу: «Схема народної освіти У.С.Р.Р.» (1920 р.), «Декларація про соціальне виховання дітей» (1920 р.) та в праці «Соціальне виховання дітей» (1921 р.). Законодавчо систему соціальної освіти було закріплено в 1922 р. у планах роботи Головоцвуху та «Кодексі законів про народну освіту У.С.Р.Р.»

«Декларацію Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей» розробив освітній діяч, теоретик української педагогічної науки 20-х років ХХ ст. Олександр Іванович Попов.

Соціальне виховання в українській системі освіти основним типом дитячого закладу вважало дитячий будинок, в якому дитячий садок, школа та позашкільний заклад повинні були злитися в єдиний, де б дитина перебувала впродовж одинадцяти років, від 4 до 15 років: «наше завдання – обхопити соціально-виховательним впливом не тільки всю дитину, але й усіх дітей до часів юнацтва (приблизно до 15 років)» [4, С. 239].

Прийняття даного рішення було зумовлено складним соціальним становищем країни. Довгий час на Україні тривала Перша світова, а потім громадянська війна, що призвело до економічної розрухи та появи великої кількості дітей-сиріт: «...число повних сиріт в Донбасі 40.000, число яких далі дійшло до 60.000, 20.000 в декількох повітах Волині, більше 30.000 на Київщині» [4, С. 287].

Отже створення дитячих будинків мало сприяти вирішенню проблеми сирітства, дитячої безпритульності. Соціальне виховання передбачало охопити доглядом не лише сиріт

і безпритульних, але й дітей із сімей. Негативною рисою соціального виховання було нехтування родинними взаєминами.

В 1921 р. у Харкові було видано «Порадник по соціальному вихованню дітей». Це видання містило статтю теоретика і організатора системи народної освіти України 20-х років Г. Ф. Гринька: «Соціальне виховання дітей». Де було в історико-педагогічному ракурсі розглянуто питання шкільного устрою буржуазного та соціалістичного суспільства, детально розглянуто та обґрунтовано доцільність функціонуванні різних типів освітньо-виховних установ, які функціонували в системі соціального виховання [4, С. 290 – 292].

На проведеній у травні 1921 р. Першій Всеукраїнській нараді з дошкільного виховання було прийнято постанову, яка свідчила, що діти дитячого садка до школи не переводяться, дитячі садки перетворюються у дитячі будинки, тобто відбувається злиття всіх типів навчально-виховних закладів.

На початку 20-х років актуальним постає питання підготовки спеціалістів для соціального виховання дітей. Адже наявність в закладах дітей дошкільного та шкільного віку вимагала певних спеціалістів – соцвихників. Питання підготовки соцвихників широко обговорювались на сторінках тогочасної педагогічної преси та на Всеукраїнських нарадах і конференціях з питань педосвіти [5, С. 33 – 42], [6, С. 1 – 17].

З призначенням на посаду наркома освіти В. Затонського ставлення уряду до соціального виховання дітей змінилось. У кінці 1922 р. Президією Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету затверджено «Кодекс законів про народну освіту УСРР», в якому визначалися основні типи навчально-виховних закладів: дитячий садок (для дітей у віці від 4 до 8 років), трудова школа (для дітей у віці від 8 до 15 років), дитячий будинок (для дітей у віці від 4 до 17 років). Цим документом законодавчо було закріплено нові принципи школи й освіти: обов'язкове безплатне навчання для обох статей, єдність системи освіти, утримання освітніх установ за рахунок коштів державного та місцевого бюджетів, відокремлення школи від церкви.

Мережа дитячих садків упродовж 1918 – 1921 рр. стрімко поширювалася, з метою врятування дітей від голоду відкривалася велика кількість дошкільних закладів. Так у 1920 р. в Україні діяло 800 дитячих садків, у 1921 р. – 879, які відвідувало понад 48000 дітей. З ряду політичних та економічних причин кількість дитячих садків тимчасово почала скорочуватись: у 1922 р. їх налічувалось 230, у 1924 р. – 148, у 1925 р. – 118. З початком відбудови зруйнованого господарства у 1926 р. почалося і розширення мережі дошкільних закладів, їх кількість у 1926 – 1927 рр. складала 204, які відвідувало 9780 дітей, у 1928 р. – 431, з кількістю дітей – 17836.

У 20-ті роки ХХ ст. існували різні типи дошкільних закладів: дитячі садки з 6-годинним режимом роботи, дитячі садки з 8 – 10-годинним терміном перебування дітей, дитячі садки на кооперативних засадах, приватні дитячі садки (їх поступово ліквідували через труднощі контролю), дитячі будинки зі змішаними групами, дитячі кімнати при житлових управліннях з 6-годинним режимом роботи, сезонні дитячі майданчики, дитячі кімнати при робітничих клубах, «нульові» групи.

Виховний процес у дитячих закладах здійснювався на засадах педагогічних систем Ф. Фребеля, Марії Монтессорі з поєднанням різних методів виховання. Особлива увага приділялась трудовій діяльності, пошуковим методам, спрямованим на розвиток дитячої творчості.

Позитивно впливали на розвиток системи дошкільної освіти в Україні дискусії, що відбувались на Всеросійських з'їздах працівників дошкільного виховання, на них обговорювались такі важливі проблеми, як мета і місце дошкільного виховання у системі народної освіти; завдання розумового, морального, фізичного виховання дітей; роль гри, праці і навчання у розвитку дошкільника; програмне забезпечення вихованого процесу в дошкільних закладах тощо.

На першому з'їзді, (1919 р.) було розглянуто питання соціального дошкільного виховання, що було зумовлено новими формами суспільного життя, співвідношенням цілеспрямованого і «вільного» виховання, типами дошкільних закладів. Багато прихильників стверджувало, що педагог повинен перебувати поза політикою; виховання має спиратися на «природу дитини»; суспільні дошкільні заклади повинні доповнювати сімейне виховання, а не підміняти його; здійснюючи дошкільне виховання, слід зберігати класичні цінності.

Однак, у 1921 р., на другому з'їзді було рішуче засуджено теорію та практику «вільного виховання».

На третьому з'їзді (1924 р.) було проголошено, що основний акцент у роботі дошкільних закладів слід зробити на соціальне середовище (праця, суспільство, природа); на співвідношенні праці та гри у вихованні дошкільників. Виховання має бути тісно пов'язане з працею, з участю дітей і педагогів у суспільному житті держави.

Четвертий з'їзд працівників дошкільного виховання (1928 р.) зосередив увагу на проблемах дитячого садка, однак у визначенні змісту програми його діяльності припустилися серйозних помилок, зокрема перевищення віку дітей, а за основу було взято організаційні аспекти.

У 30-тих роках вийшла постанова про запровадження в Радянському Союзі єдиної системи народної освіти, яка мала на меті виховання у підростаючих поколіннях комуністичних переконань. У цей час настільною книгою кожного працівника дошкільного закладу була настанова «За комуністичне виховання дошкільника», що вийшла у 1931 р.

Подальша колективізація та індустріалізація в країні призвели до масового залучення жінок на виробництва й зумовили стрімкий розвиток системи дошкільного виховання; основними типами дошкільних закладів у 30-ті роки були дитячий садок і дитячий осередок (заклад для дітей фабрично-заводських робітників).

Організований у 1930 р. в усіх республіках Радянського Союзу «дошкільний похід» сприяв розширенню мережі дошкільних закладів, збільшенню контингенту дітей. У 1929 р. кількість дітей дитячих садків збільшилася до 21000, в 1930 р. та 1931 р їх налічувалося 210000, а в 1932 р. – 1500000.

Упродовж 30-х років ХХ ст. змінювався партійний курс щодо національного питання. Це позначилось на практиці всієї системи освіти, як у школах так і в дитячих садках відбувалася русифікація навчально-виховного процесу. Створена в Українському науково-дослідному інституті педагогіки дошкільна секція стала головним осередком, де визначалася й розроблялася теоретична, методологічна, організаційна та кадрова політика у сфері дошкільного виховання. У своїх наукових статтях завідувачка дошкільної секції УНДІП А. Гендрихівська гостро засуджувала праці зарубіжних теоретиків дошкільного виховання та творчий доробок Софії Русової, а її книгу «Дитячий садок» було визнано проявом націоналізму.

В цей час у Харкові видавався науково-методичний журнал «За комуністичне виховання дошкільника», який знайомив читачів із політичними подіями, прийнятими нормативними документами, в ньому друкувались звіти всесоюзних і республіканських нарад із питань дошкільного виховання, систематично подавались програми для дитячих садків з їх критичним аналізом та оцінкою.

Висновки... В 20 – 30-ті роки відбулось багато позитивних змін в економічному та соціальному стані України, що певним чином позначилось на розвитку системи освіти. Збільшення державних асигнувань і залучення коштів організацій і підприємств сприяло значному зростанню кількості освітніх дошкільних і шкільних закладів. Часи незалежності України дозволили вивільнити вагомий науково-педагогічний потенціал української інтелігенції, що дозволило значно поширити мережу українських навчально-виховних закладів різного рівня. Слід зазначити, що саме в цей період було запроваджено принципи доступності й рівноправності в одержанні освіти, основи національного духу в освіті та вихованні.

Література

1. Борисова З. Подвижница національного дошкільного виховання. до 150-річчя від народження С. Ф. Русової / З. Борисова, М. Машовець // Дошкільне виховання. 2006. – № 3. – С. 3–4.
2. Борисова З., Вища освіта педагогів дошкільля: початок становлення в Україні / З. Борисова // Дошкільне виховання. – 2007. – № 3. С. 9–10.
3. Курило В. Педагогічна думка Східноукраїнського регіону в 20-ті - 30-ті роки ХХ сторіччя / В. Курило // Вісн. Луган. держ. пед. ун-у ім. Т. Шевченка. – 1999. – №. 9. – С. 119–132.
4. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л. Д. Березовська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.
5. Мамонтів Я. Право держави і право дитини. З приводу «Деклярації Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей». Соціальне виховання. / Яків Мамонтів. – Київ. – 1922. – С. 33–42.

6. Попів Ол. Проблема підготовки соцвихника / Олександр Попів. // Шлях освіти. 1924. – № 4 – 5. – С. 1–17.
7. Попиченко С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX-початок XX ст.). Монографія. / С. Попиченко. – К. : Наук.світ, 2001. – 255 с.
8. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг. Составители: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М., «Педагогика», 1974 г. – 560 с.

Головко М.Б.

– кандидат педагогічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.013

ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ С.Й.ГЕССЕНА

У статті аналізуються результати вивчення поглядів видатного педагога С.Й.Гессена з проблем дошкільного виховання у контексті їхньої значущості для рішення сучасних завдань дошкільної освіти.

Ключові слова: філософсько–педагогічна концепція, дошкільне виховання, порівняльна педагогіка, дитяча гра.

В статті аналізуються результати изучения взглядов выдающегося педагога С.Й.Гессена на проблемы дошкольного воспитания в контексте их значимости для решения современных задач дошкольного образования.

The article analyses the results of the study of the views of the outstanding scholar S.Gessen on the problems of preschool education in the context of their significance for the solution of the contemporary tasks of preschool education.

Постановка проблеми. Нове тисячоліття характеризується кардинальними змінами загальноцивілізаційного розвитку людства – змінами, що відзначаються як масштабом і темпами свого розповсюдження, охоплюючи всі напрями життєдіяльності, так і взаємнопронизуючим характером перетворень у тій чи іншій галузі.

Щодо системи освіти, то йдеться не просто про деякі вдосконалення окремих напрямів освітньої практики, а про зміну концептуальних основ її розвитку і перехід на якісно новий рівень функціонування. Як свідчить практика, здійснення цього процесу стихійним шляхом приводить до суто механічного сполучення інноваційних проектів із традиційною освітньою практикою. Звідси стає зрозумілою значущість випереджального розвитку реформ у системі освіти та здійснення їх на основі добре розроблених світоглядних, концептуальних та методологічних основ. В свою чергу, розбудова нової парадигми освіти, педагогіки майбутнього не відбувається у відриві від досвіду та надбань минулого. Вона має бути синтезом всього кращого, що вже існує і витримало випробування як в альтернативній, так і в традиційній педагогіці, поєднувати творчі шукання із ґрунтовними знаннями здобутків минулого та кращих його традицій [3].

У цьому сенсі нашу увагу привернула педагогічна спадщина С.Й. Гессена, маловідомого в нас вченого, якого по праву можна вважати засновником таких наукових напрямків, як філософія освіти, порівняльна педагогіка, автора власної оригінальної філософсько–педагогічної концепції, органічну частину якої становить теорія дошкільної освіти.

Широковідомий філософ і педагог С.Й.Гессен має багатий науковий доробок, опублікований у Європі. Проте доля виявилася несправедливою до нього – повна невідомість для своєї країни.

Лише у 1990–ті роки почалося поступове повертання імені та спадщини С.Гессена у вітчизняний науковий та соціокультурний простір. Спочатку це були окремі статті про його життя та долю, публікації окремих авторських робіт. Найважливішим явищем стало перевидання головної праці «Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії» у Росії в 1995 р., оскільки вперше книга побачила світ у 1923 р. в Берліні. На жаль, видання здійснено зі значними малопоояснювальними купюрами [2, с.5]. У 2001 році були видані вибрані твори С.Гессена. Втім, відкриваються певні шляхи і можливості більш глибокого та неупередженого дослідження широкої за тематикою спадщини маловідомого вченого (М.Богуславський, В.Прянікова, Б.Бім–Бад, С.Васильєва, С.Осовський, В.Дерюга та ін.). Тим

більше, що у своєму доробку С.Гессен пильну увагу приділяв і проблемам дошкільної освіти, історії дошкільної педагогіки, що є маловивченими у його творчості.

Мета даної статті полягає в аналізі поглядів С.Гессена на провідні проблеми дошкільного виховання, їхньої актуалізації щодо сучасних проблем розвитку дошкільної освіти в Україні.

С.Гессен одним з перших здійснив філософський підхід до педагогіки, поставив в її центр ціннісне ставлення до освіти, яку розглядав як безперервний процес сходження до цінностей культури. Головною цінністю у педагогіці є особистість, індивідуальність, що виховується у самостійній творчій праці, у процесі реалізації цілей – завдань, які мають «надособистісний» характер. С.Гессен – один із виразників традицій вітчизняної гуманістичної педагогіки.

З огляду на ці концептуальні положення і провідні педагогічні категорії (культура, освіта, духовні цінності, особистість, індивідуальність, свобода, творчість) С.Гессен розглядав і теоретичні основи дошкільної педагогіки як невід'ємної частини своєї філософсько-педагогічної концепції.

Нарис з теорії дошкільної освіти, яка є першим ступенем людського розвитку, С.Гессен починає з проблеми дитячої гри, стверджуючи, що «проблема дошкільної освіти є проблемою організації гри». У зв'язку з цим його увага перш за все зосередилася на непересічній постаті Ф.Фребеля, теоретика і практика дошкільного виховання.

Поштовхом до створення перших дитячих садків в Україні слугували саме ідеї та досвід Ф.Фребеля, які вже по смерті педагога захопили його послідовників, спрямовували їх на створення своїх дошкільних закладів, на пошук самобутніх підходів до виховання дітей.

Своє завдання С.Гессен вбачав в аналізі педагогічної системи Ф.Фребеля у термінах розбудованої ним концепції гри як дієвої методики дошкільного виховання, оскільки саме гра формує творчу позицію дитини в параметрах гуманістичної педагогіки. Слід зазначити, що С.Гессен приводить ще один аргумент на користь розглядання саме систем Ф.Фребеля і М.Монтессорі (про що далі). Ці системи є типовими як у своїх досягненнях, так і недоліках. Кожна з них, будучи єдиною за духом, вдало схоплює один з елементів довкілля, ігноруючи інший. Охопити і обґрунтувати цю протилежність – надзвичайно цікаве завдання для дослідника.

Великою заслугою Ф.Фребеля як для свого часу, так і для подальшого розвитку педагогічної думки, на чому наполягає С.Гессен, є визначення ролі гри у дошкільному вихованні. До Ф.Фребеля, якщо не брати до уваги погляди Платона, педагогіка по суті ігнорувала гру як системоутворювальний виховний засіб.

У якому ж напрямку треба організовувати дитячу гру? С.Гессен відповідає на це питання таким чином: «Гра повинна бути організована так, щоб у неї передчувався майбутній урок» [1, с.96]. Залишаючись грою, вона повинна бути пронизана уроком, який являє собою більш високий ступінь діяльності. Розмірковуючи далі, С.Гессен звертає увагу на те, що ігри треба організовувати так, щоб діти доводили їх до логічного кінця. Поступово ускладнюючись, гра буде привчати дітей ставити більш складні цілі і тим самим непомітно для самої дитини перейде в роботу. Цьому будуть сприяти й іграшки, ігровий матеріал, причому такий, який містить у собі багато комбінацій, є гнучким, розвивальним (глина, папір, пісок, кубики, цеглинки, фарби тощо). Тобто перехід гри–забави у гру–заняття багато в чому залежить від якості та творчого, конструктивного характеру ігрового матеріалу. І саме це ставить С.Гессен німецькому педагогу у заслугу. Ф.Фребель також підкреслив і значення суспільного моменту у грі: граючи у дитячому товаристві, дитина вчиться підпорядковувати свої дії законам загальної діяльності: у такій грі народжуються елементи дисципліни майбутньої суспільної праці.

Саме Ф.Фребелью, стверджує С.Гессен, ми завдячуємо створенням теорії та методики організації дитячих ігор дітей дошкільного віку. Він розглядає гру як цілісний акт душі. Гра має бути адекватною інстинктивній природі дитини. Ця теза була визначальною у доборі Ф.Фребелем матеріалів для дитячих ігор: простих і водночас, таких, які б передбачали можливість безперервного ускладнення, відповідно до розвитку особистості дитини. Але разом із цим, як зауважував С.Гессен, образи, втілені в матеріалах за Фребелем мають бути багатогранними, охоплювати всі струни дитячої душі, містити в собі єдність різноманітності: природа, число і геометричний образ, слово і мова, мистецтво, Бог. Кожна гра має бути

спрямована на вивчення природи, розвивати арифметичну і геометричну інтуїцію дитини, водночас навчати дитину мови і мовлення, розкривати їй красу в природі і Бога в світі. Підготовчий матеріал для гри, яким би елементарним він не був, має задовольняти всі ці потреби і відповідати розвитку людської особистості.

Завершуючи огляд педагогічної системи Ф.Фребеля, С.Гессен звертає увагу на ті дві особливості, що свідчать про її певну обмеженість. По–перше, це відірваність від життя, символізм, коли діти перебувають виключно у світі уявлень та значень. І послідовники Ф.Фребеля дуже часто ігнорують дійсні реальні поради педагога (мати справжній сад, город тощо), самі схильні до абсолютизації символів та уявлень, не здатні організувати гру дітей таким чином, щоб вона не перетворювалася на забаву, а мала розвивальний сенс. По–друге, даючи педагогічне обґрунтування того чи іншого заняття, вибору того чи іншого матеріалу для дитячої гри Ф.Фребель, на думку С.Гессена, майже повністю ігнорує особливості психофізіологічної організації дитини. Він був абсолютно далеким від психофізіологічного розуміння гри, яке згодом стало предметом вивчення психології. Питання про те, які органи та здібності дитини і якою мірою розвиваються під час тих чи інших занять, залишаються у Ф.Фребеля без відповіді. У С.Гессена є застереження з приводу того, що ця особливість системи Ф.Фребеля повною мірою стримувала розвиток цього напрямку на практиці, проте було б несправедливо, якщо не згадати той факт, що завдяки інтересу до душі дитини німецький педагог стимулював розвиток психологічних теорій у подальшому. І з цією думкою С.Гессена ми повністю згодні.

Таким чином, система дошкільного виховання Ф.Фребеля (та гра як її принциповий компонент), будучи популярною і розповсюдженою серед науковців та практиків другої половини ХІХ – поч. ХХ століття цілком доречно привернула увагу С.Гессена і дозволила зробити висновок про те, що вона виступає в органічній взаємодії із філософсько–педагогічною позицією вченого, коли життя людини (дитини) сприймається не в категоріях «підготовка до життя», а як творчий процес у своїй цілісності, нерозривних зв'язках і взаєминах, де особистість творить сама себе і своє життя, що ця система, не дивлячись на її певні недоліки (відірваність від життя, символізм та ігнорування психофізіологічної природи дитини) заслуговує на пильну увагу і тих, хто відтворює історичний процес розвитку дошкільної освіти, і тих, хто працює безпосередньо з дітьми.

По мірі розповсюдження методу М.Монтессорі в розвинених країнах, в тому числі в Росії та на Україні, виникали і виникають різноманітні педагогічні оцінки її методу в практиці дошкільних закладів та шкіл. Обговоренню, пропаганді та критиці цього напрямку в педагогіці у першій третині ХХ століття було присвячено цілий ряд статей та брошур. Серед їх авторів – П.Блонський, Г.Івантер, В.Лермонтов, Н.Лубенець, С.Русова, С.Созонов, О.Суровцева, Т.Сухотіна, В.Таубман, Є.Тихеева, Ю.Фаусек, Л.Шлегер, О.Янжул та інші. Дійсно, що педагогіка М.Монтессорі не могла залишитися і поза увагою С.Гессена. З точки зору С.Гессена, історія виховання та педагогіки стає зрозумілою за умови порівняльно–історичного аналізу різних педагогічних систем, у контексті взаємодії культурних цінностей. Проблемний підхід пронизує сторінки його книги, присвячені Ж.–Ж. Руссо, Ф.Фребелю, М.Монтессорі, Д.Дьюї та ін.

Якщо фребелізм, на думку С.Гессена, нехтував психологією та фізіологією, та саме вони стали провідними підвалинами системи М.Монтессорі. І ще одну рису побачив С.Гессен: якщо Ф.Фребель на дитячий садок дивився, як на школу матерів, то М.Монтессорі не заперечуючи цю функцію, бачить у Будинку дитини заміну сімейного виховання. Проте, замінюючи родину, Будинки дитини, не відділяють дітей від батьків, «соціалізують» сім'ю, в цьому саме їх призначення. Одне з головних завдань виховання – підготовка до життя, діти повинні самі навчитися одягатися, вмиватися, накривати на стіл, дещо готувати, мити посуд, вбирати кімнату, свої іграшки тощо. До речі, «Будинок дитини» повинен підготувати її і до школи. І навіть їх обладнання і внутрішній дизайн відповідають життєво–практичному призначенню. С.Гессен помітив, що Монтессорі говорить саме про будинок дитини, а не про дитячий садок, тому що це дійсно справжній дитячий будинок, в якому діти і господарі, і працівники [2, с.110]. Однак, все ж таки центр її системи – розвиток сил і здібностей дитини за допомогою дидактичного матеріалу.

Цілком доречно, що С.Гессен уникає опису матеріалу, а зосереджує увагу на визначенні його «загального духу». Виходячи з ідеї про те, що завдання виховання –

розвиток всіх сил людини, М.Монтессорі не залишає поза увагою жодного з відчуттів (зір, слух, тактильне відчуття, термічне, баричне, стереогностичне, нюх, смак). С.Гессен також зауважує, що методика розвитку відчуттів ретельно продумана та забезпечена чітко описаним практичним матеріалом. Це ж саме стосується і розвитку рухів. Особливо обговорює С.Гессен метод навчання читанню й письму, широковідомий серед практиків. І тут, зауважує педагог, М.Монтессорі спирається на психофізіологічне вивчення письма, його механізмів, підкреслює позитивність отриманих нею практичних результатів. Отже, він виокремлює як позитивний момент загальний дух дидактичного матеріалу – розвиток органів почуттів, логічний перехід до навчання математиці, письму і читанню.

С.Гессен вважає, що метод М.Монтессорі є у певній мірі методом гімнастики, який виконується кожною дитиною спочатку окремо, а колективний рух стає можливим, коли діти одночасно повторюють одні й ті ж рухи: «І дійсно, якщо дитячий садок Фребель схожий на хор, заснований на злагоді багатообразного, то будинок дитини М.Монтессорі більш схожий на зібраних у купу дітей, де кожний зайнятий своєю справою або в унісон виконує однакові рухи» [2, с.112]. С.Гессен помітив, що М.Монтессорі наполягала на індивідуальних уроках, тому вважала за можливе об'єднувати дітей різного віку. Кожна дитина, на її думку, займається тим, чим хоче і як хоче, відповідно до своїх смаків і нахилів. Вчений підтримує позицію М.Монтессорі, яка рішуче виступає проти рабської дисципліни і покори, які панують у звичайних школах та дитячих садках. Ідеали вільного виховання настільки заволоділи М.Монтессорі, що читаючи її твори, як здається С.Гессену, читаєш Ж. – Ж.Руссо. Як і французький педагог, вона заперечує всілякі покарання і нагороди. Чому ж М.Монтессорі, говорячи так багато про соціальне виховання, не змогла, на думку С.Гессена, піднятися вище, ніж механічна єдність унісону?

Аналіз системи М.Монтессорі у порівнянні з системою Ф.Фребеля дає С.Гессену змогу побачити обмеженість її методу і, навіть, таємну небезпеку. Якщо Фребель нехтував психофізіологією дитячого організму, то обмеженість М.Монтессорі криється в тому, що вона нехтує філософською стороною питання. І позначається це перш за все на тому, як вона тлумачить процес дитячого розвитку. А він для неї позначається цілком матеріалом, який треба виховувати (сили, здібності, психічні процеси). А між тим, справедливо запитує С.Гессен, чи може навіть максимальний розвиток зовнішніх почуттів забезпечувати те, що ми називаємо ідеалом розвиненої людини? Художній і науковий розвиток особистості часто не співпадає з розвитком її психофізіологічного організму. Всебічно розвинена людина – це не та, яка має розвинені дотик, зір, слух тощо, а така, яка залучилася до всіх цінностей культури, володіє методом наукового мислення, розуміє мистецтво, обізнана у праві, займається різними видами господарчої діяльності [1, с.114]. У цьому контексті Фребель набагато глибше розумів освітні завдання, коли говорив не про розвиток органів чуттів, а про розвиток релігійних почуттів, відчуття краси знання тощо. Тож, завданням виховання у такому разі є залучення дитини до культурних цінностей.

Чи є наслідком цього відмова від виховання органів чуттів, удосконаленого М.Монтессорі. Зовсім ні, на думку С.Гессена. Отже, виховання зовнішніх почуттів, за М.Монтессорі, важливий елемент освіти, але цим освіта зовсім не вичерпується. Зір, слух, дотик неодмінно треба розвивати. Але ці завдання повинні бути підпорядковані більш важливій меті – процесу пізнавального, художнього, естетичного розвитку дитини. І С.Гессен також зазначає, що система М.Монтессорі заперечує все, що живить уяву, зображувальну діяльність, навіть казки, які уводять дитину в ірреальний світ.

До речі сутність дитячої гри становить фантазія. Чи не приводить заперечення дитячої фантазії до знищення гри? І дійсно, про дітей Монтессорі менше всього можна говорити, що вони грають. На противагу фребелізму, в якому криється небезпека перетворення дитячої гри у забаву, в системі Монтессорі криється небезпека передчасного перетворення гри в урок. А передчасний урок означає перемогу механізації дитячого життя.

С.Гессен зауважує, що М.Монтессорі, виходячи з сенсуалістичної філософії, дивиться на душу дитини як на просту суму окремих органів почуттів. Якщо Фребель оцінював матеріал для дитячої гри у залежності від того, наскільки в ньому висвітлюється оточуючий світ у цілокупності, то дидактичний матеріал Монтессорі створений для вправлення окремих почуттів. Наслідком цього натуралізму, для якого ціле складає лише проста сума окремих

частин, є заперечення колективних занять та ігор. Але цілісність дитячої громади, як і цілісність окремої дитини можливі лише там, де діти грають, а стихією гри є уява.

Отже, помилка М.Монтессорі полягала в тому, що заперечуючи творчість дитини, вона відкидає її активність, – так вважав С.Гессен. Проте, С.Гессен, доходить висновку, що недоліки свого методу М.Монтессорі згладжує тактом досвідченого, вдумливого педагога, готовністю прийняти власні помилки, глибоким знанням дитячої психології та вмінням спостерігати за дитиною. Щоб система М.Монтессорі сприяла оновленню дошкільного виховання, треба щоб цей метод застосовувався не догматично і супроводжувався тим духом пошуків, який був властивим самій М.Монтессорі. Там, де цього не буде, є загроза стати свідками механічного перенесення досвіду.

Нарис теорії дошкільної освіти С.Гессен закінчує порівнянням педагогічних систем Ф.Фребеля та М.Монтессорі, зауважуючи, що кожна з них містить і внутрішню правду, і повну небезпеку, коли мова йде про спроби їх запровадження у реальну практику.

Позитивною рисою системи Ф.Фребеля є його дійсно справедливий й виважений погляд на дитячу гру: гра – це природна діяльність дитини, її насичує та живить уява; це цілісна діяльність як з боку віддзеркалення в ній світу природи та культури, так і з боку її звертання до цілісної душі дитини. Основу цих положень становить зрілий погляд на процес розвитку дитини, коли вона залучається до культури у контексті її духовного змісту. Саме ця позиція є досить близькою С.Гессену. Проте, виходячи з філософського розуміння гри, Ф.Фребель ігнорував її психо-біологічне значення та надавав уяві та самій дитячій грі надмірного значення. Звідси випливає небезпека перетворення гри у забаву, надмірного відділення дитячого садка від школи, до якої він повинен готувати.

На відміну від Ф.Фребеля, М.Монтессорі вдалося виокремити саме психофізіологічний момент гри (вправлення органів чуття). С.Гессен зазначає, що у виокремленні психофізіологічного механізму дитячої гри криється правота Монтессорі, що вона перша подала науково розроблену систему дитячих занять, які розвивають органи сприйняття, рухливий апарат дитини і тим самим готують її до майбутньої роботи; намагалася тісно зблизити дитячий садок з життям, ввести в гру дітей життєво-практичний струмінь. А обмеженість Монтессорі випливає з її нехтування філософськими питаннями, яке призвело до вузького розуміння розвитку як гімнастики почуттів, заперечення уяви. Звідси ігнорування цілісності дитячої душі, небезпека перетворення дитячої гри у пасивне, механічне заняття, а дитячого садка – у «кімнату розумової праці».

Між цими двома небезпеками (перетворенням гри у забаву і у пасивну механічну вправу – урок) ми і повинні провести дитину – що робить висновок С.Гессен. Тож, гра залишаючись грою, повинна бути пронизана майбутнім уроком. І далі, вчений зауважує, що створення такої конкретної виховної системи виходить за межі його наукового майбутнього, а контури нової дошкільної педагогіки він вбачав у працях Д.Дьюї, С.Холла та ін. Однак, С.Гессен дозволив собі намалювати і своє бачення цієї проблеми: практично вона повинна включати дидактичний матеріал М.Монтессорі до фребелівської гри, що живиться уявою, щоб дати дитині можливість піднятися на вищий ступінь розвитку і роботи [1, с.120]. Якщо б ця система навіть лежала перед нами готовою, її не можна викладати дитячим садівницям наче догму.

Загалом, С.Гессен зауважує, що справжня вихователька не повинна бути ані фребелічкою, ані монтессорівкою, а повинна бути самою собою. Не виконувати чужі рецепти, а творити, використовуючи педагогічний досвід інших з огляду на реальне оточення. А для цього вона повинна знати теоретичні основи своєї праці, мати філософську та психофізіологічну підготовку. Вчений налаштовував педагогів на поглиблене, аналітичне та творче ставлення до педагогічної спадщини класиків дошкільного виховання Ф.Фребеля та М.Монтессорі.

Таким чином, аналізуючи період дошкільного дитинства на прикладі теорій гри Ф.Фребеля та М.Монтессорі, С.Гессен сформував свою головну тезу: гра не повинна перетворюватися у забаву, у пасивне механічне вправлення окремих функцій та властивостей. У ній повинен просвічувати майбутній урок, культивуватися творче начало особистості.

Висновки. У значній мірі С.Й.Гессена цікавили проблеми теоретичного обґрунтування провідних категорій стосовно дошкільного виховання (мета, завдання,

сутність процесу виховання, дитина як суб'єкт освітнього процесу, принципи організації виховання дитини–дошкільника), які представлені у творчому доробку Ф.Фребеля та М.Монтессорі, і світоглядні позиції, наукові переконання, логіка міркувань щодо цього вивели вченого на необхідність розглядання теорії дошкільної освіти у контексті саме філософії освіти загалом, визначення тих перспектив її розвитку, які стали затребуваними у сучасній соціокультурній ситуації (зокрема ідея особистісно–орієнтованої дошкільної освіти, культуротворчої домінанти у визначенні змісту освіти, збереження цінностей дитинства, ідея творчої самореалізації педагогів, різноманітність та гнучкість у використанні «дитячих» видів діяльності в освітніх цілях, зокрема гри тощо).

Зазначимо, що С.Гессена можна віднести до перших спеціалістів з порівняльної педагогіки. Порівняльний підхід (в тому числі в історичному контексті) вчений використовував досить часто. Порівняльному аналізу підлягали педагогічні системи різних епох, країн, погляди різних педагогів (Ж.–Ж.Руссо та Л.Толстой, Д.Дьюї та П.Блонський, Ф.Фребель та М.Монтессорі), різні педагогічні категорії (особистість та індивідуальність, свобода та дисципліна). Як справжній дослідник–філософ С.Гессен намагався подолати однобічність відомих педагогічних концепцій: заперечуючи «старє», в новому «іншому» бачити вічний мотив оновлення; тлумачити педагогічні тексти, застосовуючи широкий соціокультурний, психологічний та історичний контекст. «Історія педагогічних вчень багатьма педагогами–практиками розуміється як зібрання застарілих поглядів. Показати, що сучасні погляди є тільки поглибленням і подальшим розвитком цих «застарілих» поглядів, – було для мене занадто повчальним та привабливим завданням», – писав С.Гессен.

Перспективи подальшого дослідження полягають у визначенні шляхів та умов реалізації ідей педагогічної спадщини С.Гессена в системі підготовки фахівців дошкільної освіти.

Література

1. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа–Пресс, 1995.
2. Гессен С. Педагогические сочинения. – Саранск, 2001.
3. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – К., 2002.

Дмитрієва О.В.

– асистент Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.018.1 (73) – 37.018.2 (73):008.1

АМЕРИКАНСЬКА ШКОЛА ТА СІМ'Я У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ

У статті автором розглянуто сутність поняття «культура здоров'я», досліджено процес формування культури здоров'я дитини в межах школи та сім'ї Сполучених Штатів Америки, розкрито особливості здорового харчування та фізичної активності, їх роль у процесі формування здорового способу життя підростаючого покоління.

Ключові слова: школа, сім'я, культура здоров'я, фізичне виховання, здорове харчування, здоровий спосіб життя.

В статтє автором рассмотрена суть понятия «культура здоровья», исследован процесс формирования культуры здоровья ребенка в рамках школы и семьи Соединенных Штатов Америки, раскрыты особенности здорового питания и физической нагрузки, их роли в процессе формирования здорового образа жизни подрастающего поколения.

Ключевые слова: школа, семья, культура здоровья, физическое воспитание, здоровое питание, здоровый образ жизни.

The author examines the current "culture of health" and investigates the process of forming a culture of health for a child in the context of the American school and family. The inquiry reveals the peculiarities of healthy nutrition and physical activity and their role in forming healthy lifestyles for children and teenagers.

Key words: school, family, culture of health, physical education, healthy nutrition, healthy lifestyle.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Початок ХХІ століття характеризується підвищеною увагою

науковців до всіх сфер життєдіяльності суспільства. Людство розробляє нові інноваційні технології, які впроваджуються в соціально-виховних інститутах суспільства. Формування фізично-досконалої, суспільно-активної особистості завжди було пріоритетним завданням сім'ї та школи. Сучасне американське суспільство, де проблема надлишкової ваги актуальна як ніколи, приділяє особливу увагу культурі здоров'я дитини, починаючи з раннього дитинства. Наприклад, згідно з даними професора Бонні Брем (Professor Bonnie Brehm) з університету Цинциннаті, штату Огайо (University of Cincinnati, Ohio), надлишкову вагу має 1 дитина з 6 дітей віком від 6 до 11 років, причому в сім'ях з низьким соціально-економічним прибутком ці цифри ще вищі. Діти, що страждають ожирінням не тільки мають низьку самооцінку та комплекси щодо своєї зовнішності, а й ризикують захворіти на діабет другого типу, астму та респіраторні захворювання, параліч (інсульт), високий тиск тощо [3].

У нашій статті ми розглядаємо роль двох соціальних інститутів (школи та сім'ї) у формуванні культури здоров'я та здорового способу життя підростаючого покоління у Сполучених Штатах Америки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему формування культури здоров'я в сім'ї, школі та інших соціальних інститутах Сполучених Штатів Америки (Л. Картін (L. Curtin), Дж. Коплан (J. Koplan), В. Краак (V. Kraak), С. Ліверман (C. Liverman), С. Огден (C. Ogden)) та інші.

Формування цілей статті. Метою статті є дослідження особливостей формування культури здоров'я в американській школі та сім'ї.

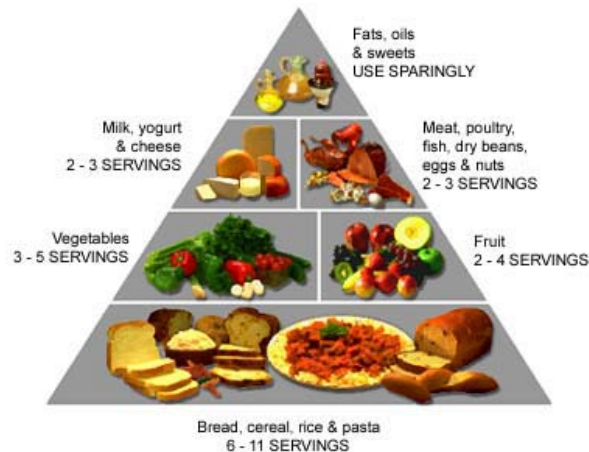
Виклад основного матеріалу дослідження. Здоров'я людини проявляється на фізичному, психологічному та соціальному рівнях. На думку В. Горашука, *культура здоров'я* є складовою частиною загальної культури особистості, обумовлена духовним і матеріальним середовищем суспільства і виражена в систему умінь і навичок із формування, зміцнення та збереження її здоров'я. Культура здоров'я складається з трьох компонентів:

- *програмно-змістовного* (система знань з галузі формування духовного, психічного та фізичного аспектів здоров'я);
- *потребно-мотиваційного* (активне позитивне ставлення до свого здоров'я та організації здорового способу життя);
- *діяльно-практичного* (використання валеологічних знань, умінь і навичок з організації здорового способу життя) [1, с.167–168].

Доктори медицини з Центру контролю хвороб та їх запобігання міста Хаятсвіль, штату Меріленд (Center for Disease Control and Prevention, Hyattsville, Md.), Сінтія Огден (Cynthia L. Ogden) та Лестер Картін (Lester R. Curtin) зробили висновки: якщо така тенденція буде продовжуватися, то до 2015 року у Сполучених Штатах Америки 2 з 5 дорослих та 1 з 4 дітей і 1,5 мільярда людей у всьому світі будуть страждати ожирінням [6, с.29–30]. Які причини того, що підростаюче покоління з кожним роком стає все більш ослабленим, хворим та страждаючим на ожиріння? Ми вважаємо, що це деякі негативні тенденції у сфері шкільної освіти, недоліки в існуючій системі спортивно-оздоровчої роботи, а також функціональна неграмотність частини батьків з питань підтримки і розвитку здорового способу життя дітей, що впливає на стан їхнього здоров'я.

В березні 1993 у Сполучених Штатах Америки відбувся Національний місяць здорового харчування (National Nutrition Month) зі слоганом «Харчуйся правильно, Америко!» (Eat Right America!) і була представлена **Піраміда здорового харчування (Food Guide Pyramid)**. Міністерство сільського господарства Сполучених Штатів Америки (U.S. Department of Agriculture) пропонувало вживання низької кількості жирів і високої кількості вуглеводів, а також збільшення вживання овочів і фруктів як засіб поліпшення збалансованості раціону.

Піраміда здорового харчування (Food Guide Pyramid)



ADAM.

Здоровий спосіб життя включає в себе, окрім раціонального харчування, ще й регулярні фізичні навантаження, заняття спортом тощо. Для дорослих рекомендується займатися фізичними вправами 30 хвилин щодня, дітям – не менше години на день.

Піраміда фізичної активності (Physical Activity Pyramid)



Рідко – телебачення, комп'ютерні ігри.

2–3 дні на тиждень – спорт: теніс, футбол тощо; активний відпочинок: плавання, садівництво тощо.

5–6 днів на тиждень – 30 хвилин щодня: аеробіка, прогулянки пішки 3–4 км (всього), катання на велосипеді, лижі, веслування 12–16 км (всього) тощо.

Кожен день ставтесь до фізичних рухів як до можливості, а не як до незручності: більше рухайтесь, ходіть по сходах, не використовуйте дистанційне керування, припаркуйте машину і пройдіться пішки тощо [4].

Іноді батьки, не бажаючи займатися здоров'ям дитини, перекладають свої обов'язки на соціальних працівників, державні установи, соціальні центри чи школу. Ці соціальні інститути звичайно виховують у дітей здоровий спосіб життя, але провідна роль у цьому процесі відводиться саме сім'ї, адже формування всіх життєвих цінностей та настанов відбувається саме в родині. Тому батьківський приклад, їхня допомога та підтримка є важливими складовими, які формують у дитини вірне уявлення про здоровий спосіб життя.

Найбільш важливою функцією освіти є впровадження цінностей культури в суспільстві. Саме за допомогою інституту освіти відбувається передача від покоління до покоління наукових знань, досвіду і навичок, властивих різним професіям, досягнень в області культури, моральних цінностей і норм, правил поведінки, а також знань про фізичну культуру і здоровий спосіб життя.

Школа повинна пропагувати здоровий спосіб життя серед учнів тому, що формування звичок починається в дитинстві – саме у шкільні роки слід привчати дітей до активного життя; великий відсоток учнів мають надлишкову вагу, хронічні хвороби, пов'язані з ожирінням і неправильним харчуванням у ранньому дитинстві, що збільшує вірогідність хворобливості і смертності в майбутньому; фізичне виховання у школі має сприятливий ефект не лише на фізичне, але й на інтелектуальне і розумове здоров'я учнів.

Залучити дитину до здорового способу життя можна тільки в тому разі, якщо буде враховано три аспекти вирішення цієї проблеми:

- Освітній аспект – отримання і засвоєння учнями інформації щодо формування культури здоров'я.

- Виховний аспект – формування мотивації, щоб берегти й зміцнювати своє здоров'я.

- Практичний аспект – проведення оздоровчих заходів: фізичне виховання, здорове харчування та формування оптимального психологічного клімату в школі [2, с. 132].

У стінах школи всі способи формування здорового способу життя серед учнів мають бути частиною скоординованої шкільної програми, що включає у себе комплексний набір спланованих, послідовних стратегій, видів діяльності і послуг, розрахованих на стимулювання оптимальних фізичних, емоційних, соціальних і виховних аспектів розвитку учнів.

Доктор Габі Міркін (Gabe Mirkin) з медичного університету Georgetown University of Medicine, Washington, D.C. підкреслює важливість фізичного стану студента. Він зазначає, що «погана фізична форма пов'язана з низькими результатами успішності в університеті» [5, с. 17]. Згідно з дослідженнями доктора Міркіна, недостатня фізична підготовка характерна для багатьох студентів, які отримують низькі оцінки. Наприклад, 83% студентів, що вибули з університету Georgetown University of Medicine, Washington, D.C., не могли здати найпростіший тест із фізкультури.

Висновок. Звичайно, у межах однієї статті неможливо вивчити проблему формування здорового способу життя підрастаючого покоління у Сполучених Штатах Америки. У нашій статті ми розглянули роль соціальних інститутів: сім'ї та школи, і прийшли до таких висновків:

1. *Інститут сім'ї* є домінуючим фактором формування способу життя людини. І прямий обов'язок батьків зробити все можливе для того, щоб вони та їх діти вели активний і здоровий спосіб життя – займалися фізкультурою та спортом, гартувалися, дотримувалися правил особистої гігієни та раціонально харчувалися. Не тільки фізичний стан дитини повинен турбувати батьків, але і її духовна сторона здоров'я – виховання моральних цінностей, віра в Бога та любов до оточуючих. Тільки все це разом забезпечить повноцінне життя майбутнього громадянина.

2. *Навчальні заклади* відіграють важливу роль у формуванні здорового способу життя, тому що не тільки надають учням можливість бути активними, але й забезпечують навчальною інформацією, формують уміння та навички, які знадобляться їм надалі для того, щоб покращувати і зміцнювати своє здоров'я. Тому внести вклад у підвищення рівня фізичного виховання є логічним і практичним кроком для покращення здоров'я майбутніх поколінь.

Література

1. Горашук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). Монографія. / Валерій Павлович Горашук. – Луганськ:Альма-матер, 2003. – 376 с.
2. Левківський М.В. Історія педагогіки: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Михайло Васильович Левківський. – К : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с
3. Brehm B. Healthy Lifestyle Habits for Kids: A key to Solving the Obesity Epidemic [Electronic resource] // Report 1 –Diet and Nutrition – 2009. – P.1 – Available at: <http://www.netwellness.org/healthtopics>
4. Koplan J, Liverman CT, Kraak VI. Preventing Childhood Obesity: Health in the Balance. Washington, DC: National Academies Press; 2005. – P.145.
5. Mirkin, G. The healthy heart miracle – your roadmap to lifelong health. N.-Y.: HarperCollins. 2006. – P. 126.
6. Ogden CL, Curtin LR, McDowell MA, Tabak CJ, Flegal KM. Prevalence of overweight and obesity in the United States, 1999–2004. Journal of American Medical Association. 2006; p. 29–30.

Зубцов Д.Е.

УДК 159.942.5:37.011.31

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ РОЗЛУЧЕНИМ ЖІНКАМ–ПЕДАГОГАМ З ДЕПРЕСИВНИМ СТАНОМ

Стаття присвячена проблемі емоційного стану розлучених жінок–педагогів початкових класів та шляхів надання їм психологічної допомоги.

Ключові слова: розлучення, емоції, депресія, жінка–педагог, психологічна допомога.

Стаття посвячена проблемі емоціонального состояния разведенных женщин–педагогов и путей оказания им психологической помощи.

Ключевые слова: развод, эмоции, депрессия, женщина–педагог, психологическая помощь.

Постановка проблеми. Сім'я, як суспільне явище, цілком підкоряється законам суспільного життя. Ніхто не примушує вступати у шлюб, але кожен змушений підкорятись законам шлюбу, якщо він добровільно у нього вступив. Справа в тому, що вихідним моментом готовності людини до шлюбу і сім'ї є дійове розуміння нею суспільної значимості своїх дій, певних зобов'язань одного перед іншим, відповідальності за сім'ю та дітей, добровільне прийняття неминучих у сімейному житті клопіт та обмежень особистої свободи. На жаль, розуміння цього далеко не завжди властиве тим людям, які вступають у шлюб.

Фахівці відмічають, що зараз розпадається кожен другий шлюб. Якщо звернути увагу, можна констатувати, що слово «розлучення» звучить буквально з усіх сторін, і декілька повторних шлюбів стають майже нормою нашого суспільства. Здавалося б, масовість цього явища поступово повинна була б зробити сприйняття розлучення звичним і легким. Разом з тим, розлучення – завжди несподіванка, і мало хто готовий до цього та чітко уявляє собі реальні наслідки цієї події. Розрив шлюбних відносин – це не просто зміна сімейного статусу людини, він веде за собою зміну всього устрою життя – економічного, соціального, сексуального. За розлученням стоїть зміна смаків та звичок, ломка відношень з друзями та знайомими, з якими спілкувалися колишні чоловік та дружина, переживання почуття вини, ураженої гордості, біль та образа і багато чого іншого.

Розлучення для дорослих – це хворобливе, малоприємне, деколи драматичне переживання, на яке з кращих спонукань вони йдуть із власної волі. Часто, піддавшись почуттям і будучи не в змозі тверезо оцінити свої можливості і бажання, люди виходять з розлучення із значними психологічними втратами: відчуттям спустошеності, непотрібності людям, непривабливості для осіб протилежної статі, невдачливості і взагалі – безнадійності [1].

Кожного разу розлучення для одного з подружжя є величезною трагедією, яка супроводжується образою, гіркотою, тугою і смутком, стресовим станом та важкою і затяжною депресією, яка може тривати роками і зруйнувати людині усе життя. Іноді розлучення – єдиний можливий вихід із тупика, але, на жаль, він завжди несе з собою страждання. У свідомості багатьох людей розлучення асоціюється з невдачею, і це породжує почуття вини і депресію [3].

Депресія після розлучення правомірна, навіть якщо розставання було меншим злом, або єдино можливим виходом з сімейної ситуації, що склалася. А коли хтось з подружжя зовсім не був до цього готовим, і розрив відбувся стрімко, не очікувано і раптово, то змиритися і прийняти розлучення практично неможливо. Для багатьох залишається один вихід – зануритися в свої негативні емоції, закриваючись ними від оточуючого світу, і відмовляючись вірити, що це розлучення, можливо, є початком нового, цікавішого і щасливішого життєвого шляху.

Депресія визначається як стан пригнічено–приголомшеного настрою, що супроводжується зниженням активності і працездатності, небажанням що–небудь робити. Людина у стані депресії швидко стомлюється, їй не вистачає енергії, у неї низька самооцінка, вона перебільшує негативні сторони життя, не бачить в ньому нічого хорошого, не бачить в ньому сенсу взагалі та інколи думає про самогубство. Вона недооцінює свої можливості та досягнення [7].

Людам в стані депресії не вистачає впевненості в собі, тому вони схильні до катастрофікації, тобто перебільшення можливих неприємностей. Їм не подобається, коли їх

намагаються розвеселити, вони починають уникати розваг, часто плачуть, деякі можуть багато спати, марити наяву. Іноді при депресії відбувається різка зміна поведінки людини.

Проблема полягає і в тому, що тривала депресія, виникаючи внаслідок певних розладів емоційного життя людини, в свою чергу стимулює виникнення серцево-судинних захворювань, порушення обміну речовин, артеріальну гіпертензію, ішемічну хворобу серця [5].

Виходячи із вищезазначеного, питання пошуку шляхів надання психологічної допомоги розлученим жінкам-педагогам з депресивним станом, який являється окрім всього ще й прямою завадою для повноцінного виконання ними професійних обов'язків вчителю початкових класів, є актуальним.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Емоції – це володар нашого життя. Отже, проблема співвідношення раціонального та емоційного є вічною. Найбільш вагомими дослідженнями та публікаціями з цього приводу припадають на XIX – другу половину XX століть. Різноманітним вивченням проблеми емоційних станів та проявів почуттів присвячена значна кількість досліджень відомих зарубіжних та вітчизняних психологів (А.Бен, А.Валлон, Т.Кібо, Дж. Мак-Каллоу, Ж.Піаже, М.Сельє, З.Фрейд, В.Абабков, Г.Андреєва, Г.Бреслау, А.Виноградова, О.Бодальов, Т.Каштанов, М.Лейтес, М.Обозов, П.Якобсон та багато інших). Особливу значущість для розуміння зазначеної проблеми мають роботи К.Ізарда та В.Квінн.

Депресія є різновидом невротичного розладу, а її своєрідність полягає в тому, що зовнішні прояви можуть нагадувати ознаки практично будь-якого захворювання [7]. Особливо швидко вчення про невротичні та депресивні стани почало розвиватися з 50-х років XX століття. Депресивний синдром активно вивчали зарубіжні (Левінсон, Вольпе, Бек, Селіман, Маклен, Клерман) та вітчизняні дослідники (В.Пішель, М.Полив'яна, В.Абабков). Теоретичними засадами нашого дослідження стали роботи Г.Бреслау [3], Дж.Мак-Каллоу [7], М.Покрасс [8], М.Япко [10] та інших авторів.

Постановка завдання. Метою статті є розробка та експериментальне опробування основних видів психологічної допомоги розлученим жінкам (учителям початкових класів) з депресивними розладами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Депресія та депресивні стани можуть виступати в різних видах – горя, страху, туги, тривоги. Найчастіше вона виникає на фоні стресів або довгостроково існуючих важких ситуацій [1].

Е.Блейер відмічає, що класична депресія визначається тріадою ознак: знижений настрій, уповільнене мислення і рухова загальмованість. І.Лехман вважає характерними для депресії втрату здатності радуватися, втрату інтересів і знижену працездатність [1].

Т.Талієв у структурі депресії виділяє наступні синдроми: емоційний (туга, болісне невдоволення, втрата інтересів, відчуженість від близьких, нетовариськість, страх); вольовий (відсутність задоволення від роботи і страх перед нею, зниження працездатності, труднощі прийняття рішення, втрата волі й ініціативи); вегетативний (внутрішнє напруження, стомлюваність, відсутність апетиту, поганий сон, головний біль, серцебиття, почуття ваги в грудях); інтелектуально-розумовий (песимізм, іпохондричність, нав'язливі думки, погіршення пам'яті, почуття своєї малоцінності, ідеї самоприпинення, суїцидальні думки, уповільнення мислення).

Є.Юр'єв [9] вважає, що розвитку депресії сприяють:

- особливий стиль мислення, так назване негативне мислення, для якого характерна фіксація на негативних сторонах життя і власної особистості, схильність бачити в негативному світлі навколишнє і своє майбутнє;
- підвищене число стресових подій в особистому житті (розлучення, алкоголізація партнера, смерть близьких і т.п.);
- соціальна ізоляція з малим числом теплих, довірливих контактів, що могли б служити джерелом емоційної підтримки.

Досить детальну характеристику та опис основних варіацій депресивних розладів можна знайти у “Великому тлумачному психологічному словнику” [2].

Взагалі депресія – це настрій, який характеризується почуттям відчаю, відчуттям неадекватності, зменшенням активності або реактивності, смутком, песимізмом і зв'язаними з ними симптомами. У цьому сенсі, вважає А.Ребер, депресія – абсолютно нормальне, відносно нетривале і досить часте явище.

Вкажемо деякі із варіацій депресивних розладів, які виділяються [2].

1. Депресія ажитована, при якій домінуючим симптомом є психомоторне збудження індивіда (її симптоми – збудженість, дратівливість, невгамовність).
2. Депресія загальмована, основним симптомом якої є психомоторна загальмованість (апатичність, в'ялість тощо).
3. Депресія невротична – ”звичайна” серйозна депресія – депресія, при якій не спостерігається ніякої втрати контакту з реальністю.
4. Депресія загальна – порушення настрою, що характеризується серйозним і довготривалим основним депресивним епізодом.
5. Депресія реактивна, виникаюча у результаті подій, які відбулися у житті людини. В цій назві термін депресія використовується у клінічному смислі і розуміється, що емоційна реакція не відповідає даним подіям. Таким чином, це значення терміна відрізняється від поняття горя.

6. Депресія ендогенна, яка виникає у результаті “внутрішніх” факторів (фізіологічні причини, психологічні порушення мислення, сприймання і т.д.).

Приведені варіації дають матеріал для кращого розуміння проявів депресивних станів розлучених жінок.

З точки зору стресогенного впливу розлучення стоїть на другому місці після смерті близької людини (С.Брискоу, Д.Сміт, В.Квінн), адже розлучення – це смерть відносин, яка викликає самі різноманітні, але майже завжди болючі почуття.

Для описання розлучення та його стадій часто використовують модель Кюблер–Росс [6]:

1. *Ситуація заперечення.* Спочатку заперечується реальність того, що відбувається, людині важко зразу змиритися з розлученням: воно сприймається з вираженим захистом: “Нічого такого не сталося”, “Все добре”, “Нарешті прийшла свобода” тощо.

2. *Стадія озлоблення.* На цій стадії від душевного болю захищаються озлобленням по відношенню до партнера. Нерідко маніпулюють дітьми, стараючись повернути їх на свій бік.

3. *Стадія переговорів.* Сама складна стадія, коли здійснюються спроби відновити шлюб, використовується багато маніпуляцій по відношенню одного до іншого, включаючи сексуальні відношення, вагітність або загрозу вагітності. Іноді звертаються за допомогою з боку навколишніх (родичів, знайомих, друзів, адміністрації).

4. *Стадія депресії.* Пригнічений настрій настає, коли заперечення, агресивність та переговори не приносять результатів. Людина відчуває себе невдахою, знижується рівень самооцінки, вона починає відсторонюватися від інших людей, не довіряє їм. Часто пережите відчуття відторгнення та депресивний стан заважають заводити нові інтимні відносини.

5. *Стадія адаптації* до умов життя, що змінилося. Діапазон проблем, що виникають після розлучення досить широкий – від фінансових до догляду за дітьми. У вирішенні виникаючих проблем суттєве місце займає уміння жити без чоловіка та долати самотність. Крім того, виникає певна ломка соціальних відношень.

Як видно із коротких описів, кожна стадія, яку проходить людини при розлученні, пов'язана з масою різноманітних типів емоційних переживань: афекти, емоції, почуття, настрої, емоційний стрес.

Приведені матеріали досліджень стали теоретичною основою для кращого розуміння проявів депресивних станів розлучених жінок–педагогів та визначення основних напрямків психологічної допомоги цій категорії клієнтів.

Учасниками експериментальної роботи стали працюючі розлучені жінки–педагоги початкових класів віком до 35 років, що розлучилися не більше як рік тому. З ними було проведено три експериментальні серії. У I серії виявлялась наявність депресії за опитувальником В.М.Краснова. Для підтвердження діагнозу та виявлення рівнів прояву депресії у II серії був використаний опитувальник, складений відповідно до критеріїв МКХ–10, а у III серії – методика “Шкала депресій”, адаптована Г.І.Балашовою [4].

Аналіз результатів обстеження показав, що депресивні розлади властиві більшості розлучених жінок (близько 72%). У більшості випадків це помірний або легкий прояв депресії, а важкий стан був характерний 16% жінок.

Виявлено, що депресивний стан педагога негативно впливав на його працездатність, гальмує творчість, порушує емоційні відносини з вихованцями. Знижена самооцінка, що супроводжувала депресію, викликала тривожність, страхи, руйнувала процес спілкування з дітьми, їхніми батьками та колегами. Розлучена жінка–педагог здебільшого обтяжена

матеріальними проблемами, заклопотана майбутнім, пошуком супутника життя чи можливого батька своїй дитині. Все це негативно проявлялось як у самому процесі, так і у результативності професійної діяльності.

У з врахуванням того, що депресія у обстежуваних педагогів позначалася як на емоційному, так і на соматичному рівнях, була розроблена та впроваджена в практичну роботу з ними спеціальна комплексна корекційно–реабілітаційна програма психологічної допомоги. Її зміст охоплював наступні напрямки роботи: спеціальні заняття психологічної корекції; спеціальна дієта; аромотерапія; фізичні навантаження; опрацювання та виконання жінками певних рекомендацій.

Розглянемо докладніше окремі компоненти даної програми.

1. Спеціальні заняття з психологічної корекції. У зв'язку з тим, що переважна більшість жінок відзначала занижену самооцінку, корекційна робота була спрямована перш за все на це відхилення від норми.

З учасницям експериментальної групи проводились спеціальні тематичні вправи, релаксаційні вправи та ігри–релаксації, метою яких було самопізнання, корекція самооцінки, формування впевненості в собі, сприяння зміні думки про себе, про своє «Я», зміна свого життя і життєвого статусу. Крім того, були включені ігри–релаксації, що допомагали зняти втому, стабілізуватися, відчувати впевненість у собі.

Негативні емоції – постійні супутники депресії, але їх не прийнято проявляти відкрито. Коли вони постійно стримуються, то переходять у підсвідомість і продовжують свою руйнівну дію. Тому на заняттях передбачалась можливість виплеснути такі емоції (наприклад, “биття” подушки), малюнок терапія. Включались також танці – “рухи душі під музику”, споглядання вогню (полум'я свічки), елементи кольоротерапії.

2. Спеціальна дієта. Рекомендовано включити продукти харчування, що містять наступні елементи:

– амінокислоту, що потрібна для виробництва серотоніна – гормону щастя. Коли в організмі мало серотоніна – світ сприймається у чорному кольорі, поганий сон, з'являється невпевненість у собі. Допоможуть м'ясо, риба, курка, горіхи, банани, кукурудза, бринза;

– хром, що підтримує постійний рівень глюкози в крові, а глюкоза – це енергія, бадьорість, сила і відмінний настрій. Вона “запускає” гормон щастя у мозку людини. Для цього обов'язково слід включати у раціон печінку, сир, пророслі зерна пшениці і чорний хліб;

– магній (його ще називають антистресовим металом), недолік якого приводить до безсоння, головного болю, поганого настрою, слабості, зниженої працездатності. Корисні кукурудза, квасоля, фініки, поп–корн, арахіс, мигдаль;

– вітаміни групи В, вітамін С, А, Е та інші – натуральне протистояння стресам та депресії. Наприклад, недостатність вітамінів групи В саме по собі вже приводить до депресивних розладів.

3. Аромотерапія – одна з найстародавніших наук, що застосовувалася ще в Давньому Єгипті. Спочатку аромати використовувалася в релігійних цілях – для обкурювання пахощами храмів, палаців. Потім єгипетські цілителі почали застосовувати пахощі для лікування людей, звернувши увагу на благотворну дію аромотерапії на здоров'ї людини.

Для використання рекомендувались різні способи: їх запах можна вдихати з флакону, розбризкувати в кімнаті, використовувати для масажу, користуватись аромолампю.

Ароматичні масла через шкіру проникають в кров і далі розходяться по всьому тілу, а через мембрани і основу носа – в мозок і безпосередньо впливають на настрій, так як досягають відділів мозку, відповідних за емоції.

Корисними можуть бути такі масла:

- кедрове – допомагає швидко відновити сили при надмірних навантаженнях або складних ситуаціях;

- лимонне – робить радісними самих похмурих і пригнічених;

- ромашкове – усуває комплекс неповноцінності, а в тяжких умовах життя допомагає справитися з труднощами, уникнути депресії й озлобленості;

- соснове – забезпечує людині приплив нової енергії;

- евкалиптове – її часто називають олія–рятівник, тому що вона допомагає швидкому відновленню після стресу.

4. Фізичні вправи. Те, що фізичне навантаження є не тільки бажаним, але і необхідним супроводом лікування будь-якого виду депресії є незаперечним фактом. До того ж поліпшена форма і пропорції тіла стають могутнім стимулом для підняття самооцінки. Спочатку вибираються (або придумуються) та виконують ті вправи, які до вподоби. Пізніше переходять на корисні для мускулатури тіла та його удосконалення.

Зараз існує досить багато літератури, спеціальних журналів, де кожний зможе вибрати необхідні комплекси вправ або окремі вправи, які сподобаються.

Висновки. Впровадження програми психологічної допомоги у роботу з розлученими жінками-педагогами початкових класів спочатку викликало у учасників експерименту збентеження, незадоволення і навіть протест («Чого ви мені в душу лізете», «І без роздумів погано», «Пусте це все», «Ні до чого» і т.п. реакція). Починалось з цього, але через деякий час після декількох занять, реакція змінилася, змінилися і коментарі, що характеризували стан клієнтів та їх відношення до роботи психолога з ними: «Я зрозуміла, що це допомагає», «Мені стає легше, коли можу поговорити і побачити себе збоку», «Іноді навіть смішно, так все просто, але мені легше», «Я більш впевнена, хочеться щось корисне робити». Позитивні зміни відбувалися і в зовнішній вигляді жінок, з'явилося бажання виглядати краще, зробити макіяж, зачіску, манікюр, сучасно одягнутися тощо.

Порівняльний аналіз результатів констатуючого та контрольного обстеження, дає підстави вважати, що розроблений і використаний комплекс заходів психологічної допомоги, дозволяє боротись з депресивними розладами.

Література

1. Абабков В.А. Психологические проблемы депрессивных состояний. – М., 1998.
2. Большой толковый психологический словарь / Состав. А.Ребер. Пер. с англ. – М., 2000.
3. Бреслау Г.М. Психология эмоций. – СПб., 2004.
4. Зубцов Д. Суб'єктивне переживання розлучення як деструктивний чинник у професійній діяльності жінок-вихователів // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. ХЛІ / За ред. В.І.Сипченка. – Слов'янськ, 2008.
5. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М., 1998.
6. Кюблер-Росс Е. О смерти и умирании. – К.: София, 2000.
7. Мак-Каллоу Дж. Лечение хронической депрессии. – СПб., 2004.
8. Покрасс М.Л. Активная депрессия. Добрая сила тоски. – Самара, 2001.
9. Юрьев Е.Б. Если это депрессия. – Днепр: Полиграфист, 1998.
10. Япко М. Помоги себе сам. Депрессия: Пер. с англ. – М., 1996.

Ікуніна З. І.

– кандидат психологічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.064.3–053.5:159.9

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ФАКТОРІВ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СПІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається поняття «спільна діяльність», охарактеризовані фактори ефективної взаємодії дітей молодшого шкільного віку у спільній діяльності, окреслені особливості ділових та міжособистісних стосунків у дитячому колективі.

Ключові слова: спільна діяльність, фактори ефективної взаємодії.

В статье рассматривается понятие «совместная деятельность», охарактеризованы факторы эффективного взаимодействия детей младшего школьного возраста в совместной деятельности, очерчены особенности деловых и межличностных взаимоотношений в детском коллективе.

Ключевые слова: совместная деятельность, факторы эффективного взаимодействия.

In the article is examined concept “joint activity”, the factors of the effective cooperation of the children of low-order school age in the joint activity are described, the special features of business and interpersonal interrelations in the children's collective are outlined.

The keywords: joint activity, the factors of effective interaction.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлена тим, що 90-і рр. ХХ століття та початок ХІХ століття окреслили нове коло проблем у сфері міжнаціональних та

міжособистісних стосунків. Для нашої країни ці проблеми зумовлені тими перетвореннями, які відбуваються у наш час, коли руйнуються старі стереотипи, моральні принципи, і по-новому ставиться питання про пріоритети та цінності, коли відбувається їхня девальвація, і на орбіту антигуманних відношень залучається все більша кількість підлітків та юнаків. Гострою необхідністю стає цілеспрямована робота з розвитку у підростаючого покоління гуманістичного світогляду, толерантності у взаємостосунках, що дозволить усвідомити історію та сучасність, запевнитися у справедливості загальнолюдських цінностей, вибудувати на цій основі власне бачення смислу життя, власний ідеал.

У цих умовах постає питання пошуку певних механізмів опосередкування основних ідей, концептуальних положень, установок, які б могли сформувати у підростаючого покоління відповідне ставлення до людей, оточуючого середовища, мистецтва, культури тощо.

Завдання сучасних вчених – розкрити різноманітні форми проявів гуманізму, загальнолюдського. Загальнолюдський характер сучасних наукових, соціальних, культурних та інших зв'язків веде до всебічного співробітництва, тісних взаємостосунків між людьми. Розвиток світосприймання особистості, її поглядів здійснюється в умовах інтенсивної комунікації між індивідами.

Тому на сьогоднішній день дуже актуальною стала проблема сумісності людей. Особливо вона важлива у сфері спільної діяльності людей. Можна помітити, що, працюючи в тих самих умовах і з однаковим запасом знань і умінь, один колектив, нехай він навіть складається з двох чоловік, показує результати краще чим інший. Справа в тім, що одна пара підходить один одному, а інша – ні. Люди можуть не підходити один одному за різними параметрами, наприклад, за рівнем активності, по темпу протікання психічних процесів, по тому, чи є вони екстравертами чи інтровертами і так далі.

У вирішенні цих завдань провідна роль надається школі, саме школа бере на себе відповідальність за моральне, громадянське виховання молоді. Необхідно знайти ефективні шляхи використання гуманістичного потенціалу міжособистісних стосунків «вчитель–учень», «батьки–учень», «вчитель–батьки», і особливо – «учень–учень». Необхідна розробка сучасних теоретичних положень і побудованих на їх основі експериментальних методик, спрямованих на формування гуманістичної основи особистості молодшого школяра.

Молодший школяр характеризується імпульсивною, ініціативною поведінкою, орієнтацією на відокремлення від батьків, підвищенням інтересу до свого іміджу і визнання однолітками. Можна спостерігати демонстративність, невміння слухати, або навпаки – страх висловитись. Невміння взаємодіяти в групі та в парі конфліктує із зростаючим значенням референтної групи і бажанням зблизитись зі своїми однолітками. Домінуючим мотивом у спілкуванні з однолітками є просте бажання бути в їхньому середовищі, разом щось робити, комфортно себе відчувати в оточенні ровесників. А спілкування з однолітками в роки навчання у школі набуває особливого значення і є одним з найважливіших чинників становлення й розвитку особистісно-соціальної практики дітей. У спілкуванні з однолітками дитина виявляє свої інтереси, збагачує освітній простір за рахунок обміну різноманітною інформацією, укріплюється у своїх нахилах. У процесі спілкування з однолітками дитина навчається презентувати себе, відстоювати особисту позицію, переконувати або підкорятися, відбувається становлення „умовних” законів спілкування, взаємин у дитячому колективі, тобто саме в емоційно насиченому спілкуванні з однолітками найефективніше йде процес соціалізації.

У вітчизняній психології досліджень у цій сфері дуже мало. В основному дослідження проводилися у виробничій сфері, космонавтиці та психології спорту.

Великий інтерес викликає взаємодія школярів у процесі навчальної діяльності. У зв'язку з цим учитель, розсаджуючи дітей за парти, повинен керуватися не життєвими уявленнями, а психологічними знаннями з цього питання. Інакше це може привести до грубих помилок, за які будуть розплачуватися діти. Учителю необхідно знати про психологічні закономірності, що впливають на ефективність взаємодії дітей, що сидять за однією партою, що у свою чергу знаходить висвітлення в навчальній діяльності школярів, зокрема, впливає на їхнє сприйняття, засвоєння деяких знань, а потім і відтворення їх під час відповіді або рішення конкретних навчальних задач. Особливо яскраво це виявляється на тих навчальних заняттях, де діти безпосередньо включені у взаємодію один з одним, наприклад, на заняттях з трудового навчання, малювання, музики.

Практика свідчить, що значення сумісності недооцінюється у процесі навчальної діяльності школярів. Але ж приходячи в школу, дитина одержує основу для наступного дорослого життя. Тому проблема сумісності дуже важлива в цій області і становить інтерес для багатьох психологів, що проводять дослідження з даної проблеми.

Мета етапу дослідження, якому присвячено публікацію, – визначити фактори ефективної взаємодії молодших школярів у процесі спільної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне вивчення проблеми дозволило розглянути психологічну структуру спільної діяльності. Опис психологічної структури діяльності звичайно починають із виділення мети.

Загальна мета спільної діяльності – центральний компонент її структури. Під загальною метою розуміється ідеально представлений майбутній результат, якого прагне досягти спільність індивідів (колективний суб'єкт). Загальна мета може розпадатися на більш особисті й конкретні завдання, поетапне рішення яких наближає колективний суб'єкт до мети.

Обов'язковим психологічним компонентом спільної діяльності є загальний мотив, що спонукає суспільність індивідів до спільної діяльності, тобто безпосередня спонукальна сила. Тут виникають складні і недостатньо досліджені питання, по-перше, про співвідношення індивідуальної й групової мотивацій у спільній діяльності, а, по-друге, про співвідношення загальної мети і загальних мотивів.

Наступний компонент спільної діяльності – спільні дії, тобто такі її елементи, що спрямовані на виконання поточних (оперативних і досить простих) завдань спільної діяльності.

Структуру спільної діяльності завершує загальний результат, отриманий її учасниками. Для розкриття психологічної структури спільної діяльності важливе значення має не тільки загальний об'єктивний результат, але і його суб'єктивне відображення колективним суб'єктом. За аналогією з метою як ідеально представленим майбутнім результатом тут необхідно говорити про суб'єктивно представлений результат спільної діяльності, що приблизно може бути виражений через суб'єктивні групові оцінки досягнутого. Однак цей аспект недостатньо вивчений.

Як відзначалося, найважливішою умовою спільної діяльності є необхідність об'єднання (сполучення), розподілу й узгодження (координації) індивідуальних діяльностей. Ці процеси охоплюють всі основні компоненти як індивідуальної, так і спільної діяльності. Отже, наявність загальної мети і загальних завдань спільної діяльності, наприклад, не знімає необхідності такого об'єднання, розподілу і визначеного узгодження індивідуальної мети і завдань учасників спільної діяльності, що і дозволяє ефективно досягти мети.

У спільній діяльності досягається сполучення індивідуальних мотивацій учасників. Індивідуальні мотиви не виключаються в спільній діяльності, хоча, безумовно, під її впливом підлягають деяким змінам, проходять визначену динаміку.

Спільно виконувані дії виникають у результаті чітко узгоджених індивідуальних, які заздалегідь повинні бути чітко розподілені між усіма учасниками і співвіднесені один з одним у часі і просторі. Дії, які виконуються кожним з учасників спільної діяльності, визначаються її загальною метою і загальними та поетапними завданнями, однак при організації спільної діяльності на практиці виникає безліч інших факторів, що змінюють розподіл індивідуальних дій. Наприклад, конкретний склад учасників спільної діяльності може приводити до істотного перерозподілу індивідуальних дій, до зміни "малюнка" у їхньому виконанні.

Загальний кінцевий результат спільної діяльності складається з об'єднання результатів індивідуальних діяльностей її учасників. Ці результати мають визначений розподіл у групі у вигляді сукупності індивідуальних внесків кожного учасника в загальний підсумок. Узгодження індивідуальних результатів у спільній діяльності здійснюється за допомогою оперативних оцінок і контролю як поточних, так і підсумкових результатів спільної діяльності.

Такі компоненти діяльності, як її мета, завдання, мотиви, дії й операції, а також результати, є загальними для психологічної структури індивідуальної й спільної діяльності [4].

Аналіз факторів, які найбільше впливають на формування міжособистісних стосунків молодших школярів, дозволив виявити наступне. Від 1 до 5 класу зростає роль телебачення і зменшується вплив школи. Сім'я протягом молодшого шкільного віку залишаються головним фактором соціалізації. Через референтне оточення (батьків – 32,2%, товаришів – 57,7%). Проведення дозвілля: участь у гуртках, творчих колективах (27,9%), неформальні компанії, групи (вуличні, дворові) – 83,8%.

Педагоги–практики, батьки називають такі негативні прояви у поведінці молодших школярів: егоїзм, некоректна поведінка у суспільних місцях, намагання вирішувати конфліктні та проблемні ситуації з позиції «сили», наявність ненормативної лексики, агресивність, невміння співчувати, відсутність бажання допомагати, низький рівень відповідальності за власні дії, нетерпимість до чужої думки [1].

Велика частина опитуваних (77,8%) вважає, що моральний рівень суспільства в останні роки в тій чи іншій мірі знизився. Лише невелика частина батьків та педагогів (3,1%) висловлюють думку, що люди за останні роки стали краще, 17% опитуваних вважають, що у моральному житті суспільства ніяких суттєвих змін не відбулося.

Серед причин, які визначають негативні фактори, називаються: вплив засобів масової інформації, відсутність умов для проведення вільного часу, орієнтація суспільства на матеріальні цінності, падіння престижу знань і освіти в цілому.

На питання, які особистісні якості батьки та педагоги хотіли б бачити у своїх дітях та вихованцях, були отримані такі відповіді: доброта – 77,9%, здатність відстояти свою власну точку зору – 50,1%, цілеспрямованість – 48,8%, відповідальність – 37,8%, почуття національної гідності – 56,5%, самостійність – 34,6%, прагнення до справедливості – 28,9%, повага до старших – 27,4%, толерантність – 25,4%, розвиток почуття обов'язку – 18,9%, безкорисність – 15,2%, самокритичність – 18,5%, патріотизм – 14,8.

Оскільки поведінка учня в актуальній для нього ситуації характеризується не тільки її змістом, але й особливостями самого учня, необхідним вважається визначити ці особливості, а саме – їх вплив на регуляцію поведінки дітей, спрямованість на інших учнів.

Самоконтроль є одиницею і показником наявності регулятивних дій при володінні своєю поведінкою, були визначені його кількісні прояви: здатність до повного самоконтролю виявили 49,9%, до часткового – 38,5%, зовсім не виявили ознак цієї властивості 12,1% учнів.

Однак це ще не свідчить про те, що у молодших школярів не виникають труднощі у процесі володіння собою. Більше всього вони страждають із-за своєї імпульсивності. Далі із-за відсутності цілеспрямованості та наполегливості, агресивності, нестійкості поведінки, швидкої зміни настрою, нездатності виконувати свої обіцянки, виконання будь-якої справи наспіх, несталої думки про себе, необдуманості прийняття рішень, невміння долати труднощі, невпевненості у собі тощо (О.В.Сухомлинська [5]).

У реальній ситуації співпраці з однолітками молодші школярі виявляють велику здатність до регуляції поведінки, ніж в уявній. Наявність протиріччя між тим, що молодші школярі можуть, і усвідомленням своїх невдач у володінні собою може бути джерелом для подальшого розвитку моральних своєї, в тому числі і тих, які необхідні для оптимізації взаємодії у процесі навчальної діяльності [2].

У процесі дослідження були виявлені фактори, які найбільшою мірою впливають на поведінку, судження, оцінки молодших школярів. Дослідження проводилось шляхом опитування батьків, вчителів, проведення спостережень та бесід з дітьми.

Результати опитування показали, що вплив сім'ї на поведінку, судження, оцінки молодших школярів змінюються протягом усього періоду початкової школи. У 1 класі взаємодія з батьками як з найбільш авторитетними людьми у соціальному оточенні, їх реакція і оцінка поведінки дитини, а також зразки їхньої поведінки є одними із важливих джерел формування моральної та дієво–предметної поведінки дітей. Починаючи з 2 класу для дітей емоційна залежність від батьків стає менш значимою, оскільки починається поступове психологічне відчуження дитини від дорослого і придбання нею певного ступеню незалежності і самостійності, що є важливою умовою для самореалізації дитини, її психічного здоров'я.

Основні зміни у психічному та соціальному розвитку дитини молодшого шкільного віку пов'язані зі зміною соціального статусу – вона стає школярем, що викликає перебудову всієї системи її життєвих відношень, а школа стає важливим фактором формування особистості дитини, в тому числі і фактором формування ефективної взаємодії з однолітками.

Результати опитування показали, що якщо у 1 класі школа є головним фактором самоутвердження, то до 3 класу вплив школи на поведінку, судження та оцінки дітей знижується у зв'язку зі зростанням інтересу до спілкування з однолітками.

Щоб керувати процесом виховання взаємостосунків молодших школярів у класному колективі, необхідне вміння визначати рівень вихованості учнів, діагностувати причини його

становлення, прогнозувати спрямованість розвитку відношень учня початкової школи до однолітків, планувати шляхи, засоби та форми виховуючої взаємодії [3].

Спостереження показали, що частина другокласників та третьокласників ще не вміють диференціювати моральну характеристику однокласника від думки, яка існує про нього як учня.

На підставі аналізу результатів проведеного констатуючого зрізу нами були зроблені такі висновки. Тільки 20% дітей молодшого шкільного віку мають достатній рівень соціалізованості у стосунках з однолітками. Середній рівень соціалізованості – майже 25% молодших школярів. Слід підкреслити, що найбільша кількість дітей молодшого шкільного віку (41%) мають рівень соціалізованості вище низького. Та 14% учнів виявили низький рівень соціалізованості в стосунках з однолітками.

Експериментальне вивчення факторів ефективної взаємодії дітей молодшого шкільного віку у парах у процесі спільної діяльності доводить:

1. Суттєвий вплив на ефективність взаємодії у спільній діяльності молодших школярів мають властивості темпераменту дітей. Так, найбільшу ефективність показують пари, що складаються з молодших школярів із високим і середнім рівнем активності. Низький рівень активності характеризує дітей, які входять у пари, що показали неефективну взаємодію в спільній діяльності.

2. Значний вплив на ефективність взаємодії дітей у парах має також і темп психічної діяльності. У дітей, із тих пар, що показали високу ефективність взаємодії, наявний високий і середній рівні темпу психічної діяльності, крім цього дослідження визначило необхідну при цьому умову: дитина із середнім рівнем темпу психічної діяльності повинна бути в парі з дитиною, у якого цей рівень високий. Взаємодія дитини із середнім рівнем темпу психічної діяльності з дитиною, у якої низький рівень, чи взаємодія двох дітей з низьким рівнем темпу психічної діяльності дає низьку ефективність взаємодії. Це ж відноситься і до пар, у яких обидві дитини мають середній рівень темпу психічної діяльності.

3. Екстравертованість, як і перші два фактори, має також вплив на ефективність взаємодії дітей. Було встановлено, що діти, які мають однаковий тип спрямованості особистості, незалежно від того, екстраверсія це чи інтроверсія, працюючи в парі, показують дуже гарні результати спільної діяльності. Пари, у яких діти не збігаються по спрямованості особистості, показують низьку ефективність взаємодії у спільній діяльності.

4. Великий вплив також має взаємна симпатія дітей, що знаходяться в одній парі. Діти, що відчують взаємну симпатію, взаємодіючи в парі, показують високий рівень ефективності. Пари, у яких присутня взаємна чи однобічна антипатія, мають низький рівень ефективності взаємодії у процесі спільної діяльності.

Таким чином, аналіз результатів дозволив зробити висновок про те, що в організації спільної діяльності учнів необхідно враховувати підвищення або зниження тих чи інших факторів у різні періоди молодшого шкільного віку.

Перспективним напрямком дослідження є розробка моделі й методики роботи з молодшими школярами, щодо гармонізації їх стосунків з однолітками; розробка методичних рекомендацій для вчителів початкових класів щодо формування гармонійних стосунків з однолітками в учнів 1–4 класів.

Література

1. Ікуніна З. І. Проблема психокорекції тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Збірник наукових праць. – Випуск 7–8. – Одеса, 2001.
2. Киричок В. А. Формирование гуманных взаимоотношений между младшими школьниками во внеурочной деятельности // Педагогика и психология. – 1995. – № 4. – С. 105–112.
3. Крюкова О. В. Програма «Тренінг ефективності групової взаємодії» // Психологічна газета. – № 22 (70) листопад, 2006. – С. 20–22.
4. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. – К., 1990.
5. Сухомлинская О. В. Ценности в воспитании детей и молодежи: состояние разработки проблемы // Педагогика и психология. – 1997. – № 1. – С. 105–111.

Коломінова О.О.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Київського національного лінгвістичного університету

УДК:371.38[37/022+802-07]

РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НМК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі реалізації психологічних завдань навчання іноземної мови в навчально-методичному комплексі для початкової школи. У контексті гуманізації вітчизняної і світової освіти досліджується сутність провідних психологічних завдань розвитку молодшого школяра, а саме: 1) формування навичок і вмінь навчальної діяльності; 2) формування суб'єкта навчальної діяльності; 3) забезпечення сприятливої соціальної ситуації розвитку дитини. Розглядається когнітивний аспект мети навчання іноземних мов. Розкривається принцип взаємопов'язаного розвитку комунікативних і когнітивних умінь молодших школярів у процесі навчання іноземної мови. Визначається сутність соціальної ситуації розвитку в процесі навчання учнів початкової школи іноземної мови. Даються практичні рекомендації щодо упровадження зазначених завдань у навчально-методичному комплексі з англійської мови для початкової школи.

Ключові слова: навички і вміння, навчальна діяльність, суб'єкт навчання, соціальна ситуація розвитку дитини, навчально-методичний комплект, початкова школа, соціалізація.

Стаття посвячена проблеме реализации основных психологических задач обучения иностранному языку в учебно-методическом комплексе для начальной школы: 1) формирование навыков и умений учебной деятельности; 2) формирование субъекта учебной деятельности; 3) обеспечение благоприятной ситуации социального развития ребенка. Исследуется когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам. Рассматривается принцип взаимосвязанного развития коммуникативных и когнитивных умений младших школьников в процессе обучения иностранным языкам. Изучена суть социальной ситуации развития в процессе обучения учащихся начальной школы иностранному языку. Даются практические рекомендации по реализации определенных задач в учебно-методическом комплексе по английскому языку для начальной школы.

Ключевые слова: навыки и умения, субъект обучения, социальная ситуация развития ребенка, учебно-методический комплект, начальная школа, социализация.

The article deals with the issues of realizing in the coursebook for primary school children the key psychological tasks of teaching foreign languages, i.e.: 1) the formation of skills and habits of a learning activity; 2) the formation of the subject of a learning activity; 3) the provision of a favourable situation of a child's social development. The cognitive aspect of the interrelated development of young learners' communicative and cognitive skills in the process of learning foreign languages is analyzed. The essence of a social situation of development in the course of primary school learners' foreign language teaching is investigated. Practical recommendations towards the implementation of the outlined tasks in the coursebook for young learners are suggested.

Key words: skills and habits, subject of learning, social situation of a child's development, coursebook, primary school, socialization.

Визначення поставлених вище завдань продиктовано необхідністю їх врахування при моделюванні засобів навчання іноземної мови у рамках єдиного навчально-методичного комплексу (НМК). Воно зумовлено унікальністю початкової освіти для становлення особистості дитини. Цю унікальність визнають як психологи так і дидакти (Ш.А. Амонашвили, Л.С.Выготський, В.В.Давыдов, Н.В.Занков, И.А.Зимняя, Г.С. Костюк Н.С.Лейтес, А.А.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, Р.Штайнер, Ж.Піаже та інші), так і вчені-методисти (О.Б.Бігич, І.Л.Бим, М.З.Биболетова, Н.Д.Гальскова, З.Н.Никитенко, Е.Й. Негневицкая, С.В.Роман, O.Dunn, S.Phillips, C.Read). Так, С.Філліпс, зокрема, зазначає: "The years at primary school are extremely important in children's intellectual, physical, emotional and social development. They go through a series of stages progressively acquiring skills that are thought necessary by the society they live in" [15, с.5-6].

Своєрідність молодшого шкільного віку і відповідно специфічність психолого-дидактичних завдань початкової школи підтверджується працями творців гуманістичних педагогічних систем (В.О. Сухомлинського, Ш.О.Амонашвилі, М.Монтессорі, Р.Штайнера, С.Френе). Плідними у цьому плані є положення про те, що навчання в початковій школі визначає все наступне життя дитини: здоров'я, темперамент, її світогляд [13]. Творче

переосмислення в наш час знаходять ідеї В.О.Сухомлинського про те, що навчання та виховання в початкових класах сприяють самовизначенню, саморегуляції, самовдосконаленню дитини, продовженню нею культурних традицій свого народу [5;11].

Зазначені вище чинники зумовили *актуальність* нашої статті, *мета* якої полягає в аналізі провідних психологічних завдань навчання іноземної мови в початковій школі та їх реалізація в НМК для початкової школи.

Виокремлення молодшого шкільного віку пов'язано із введенням системи загальної середньої освіти. У контексті докорінної зміни цілей і цінностей вітчизняної і світової освіти, переорієнтації процесу навчання на особистість дитини – його гуманізацію, загальнорозвиваючий характер – актуальності набуває сучасний погляд на сутність провідних психологічних завдань цього віку як початкової ланки шкільного дитинства, тобто завдань розвитку молодшого школяра, визначених психологами на основі узагальнення наукових ідей Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова та їх послідовників. Йдеться про: 1) формування навичок і вмінь навчальної діяльності; 2) формування суб'єкта навчальної діяльності; 3) забезпечення сприятливої соціальної ситуації розвитку дитини.

Процес розвитку навчальної діяльності, зазначимо услід за Д.Б.Ельконіним, – це процес поступової передачі від учителя до учня окремих її ланок. Складність його організації зумовлена тим, що нові знання, навички та вміння “не переносяться із голови в голову” (в термінології І.О.Зимньої). Вони мають увійти в особистісний досвід людини, тобто бути сформованими самим суб'єктом навчання. А відтак важливого значення з перших уроків у початковій школі набувають такі психолого–дидактичні завдання: створення психолого–педагогічних умов формування інтелектуальних умінь у молодших школярів; виховання в них культури розумової праці в процесі навчання; створення психологічних умов для усвідомлення дітьми особистісної значущості вивчення відповідного навчального предмета. У даному разі – іноземної мови.

Актуальність зазначених вище завдань ще більше загострюється в наш час, не зважаючи на позитивні зрушення в системі початкової мовної освіти, спричинені модернізацією її структури і змісту. Адже спостереження засвідчують нову хвилю розумового росту дітей, зумовлену появою нових інформаційних технологій, володінням значною кількістю учнів (особливо міських шкіл) комп'ютерною грамотністю, а також впливом некерованого телевізійного потоку. Освітня фіксує перед методикою сучасного навчання іноземної мови в початковій школі постає серйозне завдання посилити інтелектуальну спрямованість викладання цього предмета, його розвиваючий і освітній характер.

Аналіз базових положень концепцій навчання іноземної мови, розроблених І.Л.Бім, М.З.Біболетовою, а також С.В.Роман, дозволяє виділити в них дещо спільний аспект – це *когнітивний аспект мети навчання іноземних мов*.

За визначенням Н.Д.Гальскової і Н.І.Гез, когнітивний аспект мети навчання іноземних мов пов'язаний з такими категоріями як знання, мислення і процеси розуміння, задіяні в ході залучення учня до іноземної мови, до культури народу – його носія [4, с.109, 118]. Поділяючи позицію американського лінгвіста А.Ченки [12], Н.Д.Гальскова і Н.І.Гез вважають, що при визначенні сутності когнітивного аспекту мети навчання іноземних мов важливо виходити із розуміння того, що мова відображає взаємодію між психологічними, комунікативними, функціональними і культурними факторами.

Отже когнітивний аспект мети забезпечує тісний взаємозв'язок навчання іноземних мов як засобу міжкультурного спілкування з інтенсивним його використанням як інструмента пізнання, розвитку і оволодіння мовою. Таке розуміння базується на методологічно важливому розумінні мови як невід'ємної частини пізнання, як результату функціонування двох факторів: внутрішнього (тобто діяльності свідомості індивідуального учня) і зовнішнього (а саме культури в її широкому розумінні).

Правомірність виділення когнітивного аспекту мети навчання іноземних мов для ефективно організації навчального процесу з цього предмета у початковій школі підтверджується даними досліджень вітчизняних і російських методистів (О.Б.Метьолькіна, 1996; Н.Є.Жеренко, 2000; Л.В.Ягенич, 2007; О.О.Коломінова, 1998; О.М.Осіянова, 1993), дидактів (Л.І.Шаповалова, 1998; Г.І.Панарина, 2002; Г.М.Белова, 1998; І.О.Захарченко, 1998; М.В.Щербакова, 2000; І.О.Бухарова, 2002; І.В.Баринкіна, 1999), психологів (А.В.Калагастова, 2001).

Проте аналіз масової шкільної практики засвідчує прикру реальність: діяльність учнів початкової школи на уроках англійської мови все ще має переважно репродуктивний характер, що вимагає активного функціонування процесів механічної пам'яті. Завдання, які активізують мисленнєву діяльність дітей і передбачають виконання операцій порівняння, зіставлення, вилучення, систематизації, класифікації, узагальнення, використовуються на уроках все ще недостатньо і в обмеженій кількості. Особливо це стосується роботи з граматичним матеріалом, що ініційовано вимогами чинних програм щодо реалізації імпліцитного підходу до навчання граматичного матеріалу учнів початкової школи.

Між тим потенціал граматики для інтелектуального розвитку молодшого школяра є практично невичерпним. Адже його повноцінне засвоєння вимагає усвідомлення учнем своїх граматичних дій. Воно стимулює розвиток його понятійного мислення, несформованість якого на початку вивчення мови компенсується творчими вчителями застосуванням прийомів образного розкриття сутності лінгвістичних понять. Принагідно нагадаємо: блискучі зразки підведення дітей до з'ясування засобами образності закономірностей при вивченні рідної мови, наведені в працях Д.Б. Ельконіна і Ш.О. Амонашвілі.

Натомість застосування імпліцитного (тобто інтуїтивного, наслідувального) підходу до навчання граматичного аспекту спілкування на підставі вікових психофізіологічних обмежень учнів є суттєвою перешкодою у формуванні розумової діяльності учнів. За даними наших спостережень, підміна формування орієнтувальної основи граматичних дій з опорою на емпіричний або первинний теоретичний досвід молодших школярів у рідній мові лексичним підходом до навчання граматики позбавляє дітей радості пізнання (у цікавій і доступній для них формі) сутності нових лінгвістичних понять і закономірностей граматичної будови іноземної мови, що вивчається. Воно обмежує їхні можливості набути досвід посиленої для молодших учнів самостійної творчої роботи, гальмує процес формування позитивної мотивації учіння: лінгвопізнавальної, ігрової, комунікативної, а також мотивації, яка породжується усвідомленням учнем почуття прогресу в засвоєнні іноземної мови.

Звичайно, не тільки робота над граматичним матеріалом є джерелом інтелектуального розвитку дитини. Практично робота над всіма сторонами мовного і мовленнєвого матеріалу є потенційно корисною у цьому напрямі. Результати позитивної шкільної практики переконливо свідчать на користь цього висновку. Його правомірність підтверджується і даними нашої дослідної роботи в школі.

У контексті зазначених вище проблем щодо якісного забезпечення розумового розвитку молодших учнів засобами іноземної мови виникає нагальна потреба у підсиленні когнітивного аспекту мети навчання цього предмета у початковій школі. Засобом її реалізації, як показує аналіз науково обґрунтованих вимог до рівня володіння іноземною мовою учнів початкових класів [2; 4; 9; 10] і узагальнення власних здобутків у цьому напрямі, має стати опора на **принцип взаємопов'язаного розвитку комунікативних і когнітивних умінь молодших школярів у процесі навчання їх іноземної мови.**

Сутність принципу полягає у постійній і цілеспрямованій опорі на когнітивні здібності дітей в процесі формування і відпрацювання в мовленні мовних і мовленнєвих навичок, комунікативно-мовленнєвих умінь. При цьому учні не тільки оволодівають мовними засобами для висловлювання власних думок і різних комунікативних намірів у мовленні, але й вчаться поступово відбирати ті з них, які їм потрібні для здійснення своїх комунікативних вчинків у кожній конкретній ситуації. Це передбачає обов'язкове розуміння смислового і комунікативного змісту навчальних діалогів і монологів, ознайомлення з граматичними правилами, особливо на другому і третьому роках вивчення іноземної мови і у такій спосіб – встановлення взаємозв'язку між комунікативним і когнітивним розвитком молодших учнів. Реалізацію цього взаємозв'язку доцільно здійснювати через систему пізнавальних задач, вирішення яких надає дітям реальні можливості для того, щоб "відкривати" мовні і комунікативні закономірності використання англійської мови у мовленні. Наслідком цього стає формування у дітей елементарних лінгвістичних понять, що є сприятливим для розвитку психічних процесів діяльності і усвідомлення. В учнів розвиваються мовленнєві, інтелектуальні і пізнавальні здібності, а також і загальнонавчальні уміння, необхідні для вивчення іноземної мови.

Співрозвиток комунікативних і когнітивних умінь передбачає також наявність оптимального поєднання іншомовних вправ з вправами з розвитку асоціативного і логічного мислення, різних видів пам'яті (слухової, короткочасної, довготривалої, тобто вербальної, рухової, зокрема пам'яті руки, яка формується при засвоєнні іншомовної каліграфії), уявлення, в тому числі і творчого.

За даними наших досліджень, залучення молодших школярів до англomовної культури в ході навчання англійської мови є одним із найважливіших резервів стимуляції і підтримання стійкого інтересу до предмета і розвитку мислення та емоцій дитини [7]. Тому комунікативно-мовленнєвий і мовний розвиток молодших школярів у наш час має бути тісно взаємопов'язаним із їхнім соціокультурним розвитком. Важливим фактором цього взаємозв'язку є врахування вікових особливостей дітей і особистісно утворюючого потенціалу іноземної мови на початковому ступені загальноосвітньої школи. У цьому плані, поділяючи позицію В.В.Сафонової, і узагальнюючи власні здобутки, необхідно зазначити, що навчання іншомовних видів мовленнєвої діяльності має бути спрямованим не тільки на вирішення традиційних навчальних задач. Воно повинно служити засобом: ознайомлення дітей з іншим, відмітним від рідномовного, англomовним середовищем, з окремими особливостями мовленнєвого і поведінкового етикету в ньому, з певним мінімумом національних реалій; формування образу країни, мова якої вивчається, у межах тем, визначених програмою; формування звукового образу англійської мови: звукових образів слів, слів-речень, звуків, дитячого римування, скоромовок, лічилок та інших малих форм дитячого англійського фольклору, інтонаційних образів стереотипних діалогічних реплік і монологічних висловлювань; формування необхідного мінімуму уявлень про особливості граматичної і лексичної будови англійської мови; занурення в англomовне фольклорне, пісенне та віршовано-ігрове середовище англomовних ровесників; утворення первинного підґрунтя для поступового поглиблення культурологічної освіченості учнів продовж подальших етапів шкільного курсу з англійської мови; забезпечення ранньої комунікативно-психологічної адаптації молодших школярів до нового мовного світу, відмінного від світу рідної мови і культури, і для подальшого психологічного страху у використанні іноземної мови як засобу спілкування в сучасному світі.

Обмеженість мовного досвіду молодших школярів, однак, зумовлює доцільність підключення і рідної мови в процесі соціокультурного розвитку учнів початкових класів. У позакласних умовах це можуть бути, наприклад, "змішані" за мовою театралізовані вистави, побудовані на основі зразків дитячого англійського та українського фольклору. На уроках – застосування лінгвокраїнознавчих коментарів з поясненням національних реалій українською мовою. У попередніх дослідженнях нами визначені такі типи лінгвокраїнознавчих коментарів: узуально-поведінкові, історичні, змістові, суміщені [7]. Начасі постає проблема застосування цих коментарів у підручниках/ НМК з англійської мови для початкової школи з метою формування первинних основ білінгвальної комунікативної компетенції (мовленнєвої, соціокультурної, мовної), необхідної для комунікативно-прийняттого спілкування з носіями іноземної мови, що вивчається.

Принагідно зазначимо, що під білінгвістичним розвитком особистості розуміють процес перебудови мовленнєвих механізмів людини для взаємодії, а згодом і для паралельного використання двох і більше мовних систем. Що на початку засвоєння мови вимагає формування навички переключення з однієї мови на іншу, а пізніше, на більш просунутому етапі – нейтралізації однієї системи для створення більш сприятливих умов функціонування іншої системи [8]. Для становлення механізмів білінгвізма, на думку Р.К.Миньяр-Белоручева, необхідно реалізувати такі задачі: закріплювати знакові зв'язки іншомовних мовленнєвих одиниць з їх еквівалентами в рідній мові; розробляти ситуаційні зв'язки ситуаційних кліше іноземної мови; розробляти механізми переключення з однієї мови на іншу.

Реалізації цих задач сприяють такі прийоми: застосування лінгвокраїнознавчих коментарів до іншомовних лексичних одиниць з національним лексичним фоном; введення іншомовних лексичних одиниць з урахуванням їх семантичних зв'язків: волосся: *довге, коротке, біляве, руде, чорне, пряме, кучеряве*; систематичне вправління у створенні і закріпленні знакових зв'язків словосполучень у вигляді їх перекладу головним чином з рідної мови на іноземну: *ходити до школи, вчитися у школі, спізнюватися до школи, закінчувати школу*; розробка мовленнєвих мікроситуацій для створення і закріплення

ситуаційних зв'язків мовленнєвих кліше, наприклад: *Діти, ми в Лондоні. Розпитайте, де знаходиться Гайдпарк, Лондонський зоопарк, Букінгемський Палац*; гра в перекладача, яку при відповідній мотивації можна використовувати на матеріалі практично всіх текстів і тем НМК. Її потенціал для формування механізму переключення з рідної мови на іноземну і навпаки є дійсно необмеженим. ситуації ознайомлення британських (американських, канадських) ровесників (туристів) зі своєю країною: розповідь про шкільне життя українських дітей, про улюблених казкових персонажів (Kotygoroshko, Ivasik Telesyk), особливості святкування Різдва (Kutya), Великдня (pysanky, krashenky), національних страв (borshch, varenyky), українських грошей (copecks, hryvnas) тощо.

Взаємодія у подібних ситуаціях готує основу для більш розширеного ознайомлення на наступних етапах шкільного навчання учнями уявних носіїв англійської мови на основі інформації з інших шкільних предметів. Цікаві приклади для білінгвального розвитку більш старших учнів наведені в працях експертів Ради Європи з мовної освіти [14].

Результати дослідного навчання свідчать: взаємопов'язане вирішення завдань співрозвитку комунікативних і когнітивних умінь молодших школярів у ході формування їхньої навчальної діяльності з англійської мови створює умови, сприятливі для розумового і комунікативного розвитку дітей. Стимулюються процеси довільної уваги, сприймання, аналізу, синтезу, зіставлення, узагальнення. Активізується фантазія, особливо при роботі з елементами дитячого фольклору, національними реаліями. Діти природно заохочуються до творчої діяльності: до драматизації пісень, віршів, лічилок, до імпровізації, в тому числі і під час підготовки завдань–проектів. Іншими словами, до такої словесної творчості, яка згідно із даними досліджень Л.С.Виготського, й найбільш зрозумілою і потрібною дітям [3]. Не меншу зацікавленість викликають і завдання, використання яких потребує певних інтелектуальних зусиль: відгадування мовних загадок, вирішення кросвордів, чайнвордів, завдання на усунення інформаційної прогалини, встановлення логічної послідовності, співвіднесення однакових елементів, зіставлення, порівняння тощо. Найбільшим здобутком стратегії співрозвитку комунікативних і когнітивних умінь в процесі навчання молодших учнів англійської мови, на наше глибоке переконання, є забезпечення реальної можливості для їх соціалізації.

Категорія “соціалізація” є однією із базових категорій для з'ясування питання щодо забезпечення соціальної ситуації розвитку молодшого школяра. Визначення сутності **соціальної ситуації розвитку в процесі навчання молодшого школяра іноземної мови** та необхідності її забезпечення зумовлено передусім тим, що навчальна діяльність як специфічний від людської діяльності є суспільною за своїм характером, змістом і смислом діяльністю. Як зазначає І.О.Зимня, навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом, оскільки з її допомогою відбувається накопичення позитивних знань про те, що дитину оточує і про всесвіт, природу, людину, суспільство, його історію, культуру тощо. Вона є суспільною за своїм смислом, оскільки є суспільно значущою, а також і такою, що оцінюється суспільством. Навчальна діяльність є суспільною і за формою свого здійснення, оскільки цей процес відбувається відповідно до суспільно вироблених норм спілкування у відповідних суспільних закладах [6, с.97–98].

Звичайно, іноземна мова, у порівнянні з рідною, має дещо обмежені можливості в аспекті набуття (присвоєння) соціального досвіду і формування власного соціального досвіду. Проте для дитини, мова, якою вона оволодіває, навіть у відриві від природного мовленнєвого середовища, є не системою знаків, мовленнєвих зразків, правил, а інструментом, який дозволяє здійснювати свої наміри, задовольняти інтелектуальні і мовленнєві потреби, досягати практичних результатів. Навчання іноземної мови, як зазначають учені–методисти (Ю.О.Бухарева, Н.Д.Гальскова, З.М.Никитенко, Л.Б.Чепцова та інші) розширює бачення дітьми картини світу, сформоване на базі рідної мови й її соціокультурного контексту. Воно готує їх до життя в полікультурному світі з урахуванням інших соціокультурних реалій і формує їхнє ставлення до інших культурних цінностей. Вивчення іноземної мови надає дитині можливості бачити звичне і нове в культурі народу–носія цієї мови і поважати іншу культуру. Включення іноземної мови в число навчальних предметів початкової школи значно більше сприяє самоідентифікації особистості дитини, ніж навчання іноземної мови у більш старшому віці. На даний час установлено, що іноземна мова, поряд з іншими предметами, має значні виховні і розвиваючі можливості для впливу на розвиток інтелектуальних і пізнавальних

здібностей молодшого школяра, для активізації і накопичення його соціального досвіду, а також для забезпечення процесу соціалізації особистості дитини в ході залучення до іншої мови й іншої культури. Навчання дітей молодшого шкільного віку іноземної мови сприяє формуванню їхньої соціальної культури, суттєвими складовими якої, за О.О. Леонтьєвим є культура поведінки, культура мовленнєвого спілкування, культура спілкування з дорослими і ровесниками, культура учіння і побуту.

У цьому плані особливої уваги потребує вирішення завдання – створити таке навчаюче середовище, яке забезпечувало б умови, за яких дитина як частина цього середовища була б не об'єктом виховання, а суб'єктом виховання самої себе. Адже дитина виховується на власному досвіді. Ця ідея Л.С.Виготського є центральною при створенні сприятливої соціальної ситуації розвитку. Її реалізація під силу вчителю–гуманісту, озброєному необхідним мінімумом декларативних і процедурних знань з питань загальної і вікової психології, психодіагностики, психології навчання іноземних мов і філологічних дисциплін, підготовленого до виконання функції інтерпретатора чужого буття у доступній для дитини формі. Вчителю із достатнім рівнем сформованості професійно значущих здібностей: перцептивних, прогностичних, академічних, комунікативних. Вчителю, якому притаманне почуття громадської відповідальності, людяності, відданості дітям, справедливості, толерантності, ставлення до молодшого школяра як до активного суб'єкта навчального процесу, стенична емоційність, артистизм. Вчителю, для якого характерне самовідчуття людини, що навчає дітей і готова прийняти позицію дитини, розуміти її потреби, мотиви, ціннісні орієнтації і увійти у світ дитинства. Адже, як зазначає Ш.О.Амонашвілі, щоб допомогти дітям стати дорослими, вчитель повинен сприймати їх як повторення свого дитинства. Щоб бути гуманним педагогом і постійно самовдосконалюватися, треба жити життям дітей [1, с.28].

Отже в підручнику/ НМК мають бути передбачені різні режими діяльності дітей: фронтальна, індивідуальні, парні, групові, робота в командах, рухомих шеренгах.

Найбільш сприятливі умови для соціалізації молодших учнів складаються під час навчання діалогічного мовлення. Цьому сприяє: застосування прийомів, спрямованих на навчання соціальної взаємодії з партнерами по комунікації під час роботи в парах, малих групах, рухомих шеренгах, командах, що передбачає поєднання мовлення і елементів, природних комунікативній ситуації (контакт очей, дій, емоційної участі, міміки, жестів, вигуків тощо). Передусім це прийоми соціального тренінгу (тобто вправи у спілкуванні).

Корисними є прийоми з елементами з елементами сугестопедії, мета яких двоєдина – сприяти кращому запам'ятання відповідного навчального матеріалу (зразків мовлення, граматичних структур, текстів, віршів), а також і формуванню вимовної культури учнів, передусім її правильній ритмічній організації за допомогою зміни гучності голосу, темпоральних характеристик мовлення, позначенням ритму фраз, що промовляються, плесканням у долоні, легеньким постукуванням олівцем по парті, приспівуванням зразків мовлення на мотив знайомої пісні.

Соціалізації учнів сприяє застосування гри. Дослідник гри Д.Б.Ельконін зазначав, що гра є соціальною за своєю природою і безпосередній насиченості. Вона спроецирована на світ дорослих. Особливе місце в сучасному світі дітей займають комп'ютерні ігри як спосіб їх соціалізації та інтелектуального розвитку. Цей процес має бути керованим. Стосовно створення НМК нового покоління це означає обов'язкову підготовку його комп'ютерної підтримки як засобу реалізації акмеологічного (тобто життєво орієнтованого) підходу до життя у сучасному інформаційно розвиненому суспільстві.

Моделюванню реальних ситуацій спілкування, як відомо, сприяє рольова гра на уроках іноземної мови. Адже рольова гра, як зазначають психологи, особливо чуттєва до сфери діяльності людей і відносин між ними, оскільки її змістом є сама ця діяльність. У рольовій грі відбувається суттєва перебудова поведінки учня. Воно стає довільним. Іншими словами, воно здійснюється у відповідності із певним зразком – прийнятою на себе роллю. А тому в ході взаємодії в рольовій грі учень не відчуває тієї напруги, яку він може відчувати під час звичайної відповіді. Як модель міжособистісного групового спілкування, специфічною організаційною формою навчання усного спілкування рольова гра легко “вписується” в урок і за умов її методично правильної організації надає дітям реальне

задоволення [16]. Технологія застосування рольової гри, її функцій, способів організації становитиме предмет спеціального дослідження в аспекті ефективного використання цього прийому в НМК. А поки що услід за методистами зазначимо, що рольова гра робить поведінку учня більш гнучкою.

Підіб'ємо підсумки. Таким є коло взаємопов'язаних питань, аналіз яких покликаний сприяти успішному вирішенню провідних психолого–дидактичних завдань початкового ступеня, як–от: 1) формування навчальної діяльності молодших школярів; 2) формування суб'єкта навчальної діяльності; 3) створення ситуації соціального розвитку молодшого учня.

Для вирішення цих завдань, як показує аналіз психолого–педагогічної і методичної літератури, зміст НМК з іноземної мови для учнів початкових класів та його методичний апарат мають бути націленими на забезпечення необхідних умов; для формування позитивної мотивації учіння; волі та морально–етичних норм поведінки; для створення емоційно–сприятливого комунікативного середовища на ІМ, що вивчається і розвитку іншомовних здібностей молодших школярів.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Биболетова М.З., Трубанева Н.Н. Авторская программа к курсу “Enjoy English” для 2–9 классов общеобразовательной школы. Часть 1. Начальная школа. – Английский язык в школе. – 1/2002. – С.4–19.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк.– Кн. для учителя. 3–е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Метод. пособие. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2004. – 240 с.
5. Свдокієва Т. Чужого навчайтеся і свого не чурайтеся ... До гуманістичної педагогіки В.Сухомлинського і Р.Штайнера// Рідна школа. – 1998. – №3. – С.26–28.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
7. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англійського спілкування: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – К., 1998. – 16с.
8. Миньяр–Белоручев Р.К. Механизмы билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному языку// Иностр. языки в школе. – 1991. – №5. – С.14–16.
9. Сафонова В.В. Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков. – М.: АСТ Астрель, 2007. – С.9–53.
10. Сафонова В.В., Соловова Е.Н. Программа начального общего образования по английскому языку. – М.: АСТ Астрель, 2006. – 47с.
11. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. школа, 1985. – 189с.
12. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике// Фундаментальные направления современной американской лингвистики. – М., 1997. –С.340–369.
13. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. – М.: Персифаль, 1994. – 80с.
14. Hargood K., Fennes H. Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders. – Cassel. London and Washington, 1997. – 312p.
15. Philips S. Young Learners. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 184 p.
16. Phillips S. Drama with Children. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 143 p.

Крайнова Л.В.

– кандидат педагогічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.14: 347.973+373.24+373,5

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ШКОЛОЮ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В статті розкривається і обґрунтовується організаційно–методичне забезпечення наступності між дошкільною і шкільною ланками освіти в оволодінні дітьми державною мовою, аналізуються традиційні та інноваційні форми спільної роботи колективів дитячого садка і початкової школи.

Ключові слова: *наступність, державна мова, лінгводидактичний проект, розвивальне середовище, презентація проекту.*

В статье раскрывается и обосновывается организационно–методическое обеспечение преемственности между дошкольным и школьным звеньями образования в овладении детьми государственным языком, анализируются традиционные и инновационные формы совместной работы коллективов детского сада и начальной школы.

Ключевые слова: *преемственность, государственный язык, лингводидактический проект, развивающая среда, презентация проекта.*

The article analyses the organizational and methodical maintenance of the continuity between preschool and school parts of education by children's mastering of the state language, the traditional and newest forms of joint job of collectives of a children's garden and initial school.

Key words: *continuity, state language, lingvodidactical project, developing environment, presentation of the project.*

Постановка проблеми. Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Взаємозв'язок між всіма ланками освіти забезпечує цілісність і наступність у навчанні та вихованні на різних вікових етапах.

Проблема пошуків ефективного здійснення наступності дошкільної та початкової освіти, оптимальних засобів, форм, методів роботи була і є в центрі уваги психолого–педагогічної науки і практики. З точки зору сучасної практики реалізації наступності важливо розглянути і таку її складову як наступність між дошкільним закладом і школою в опануванні державною мовою. З одного боку, це важливо тому, що мовленнєва підготовка до школи є необхідною умовою успішного навчання. З другого боку, в російськомовних регіонах України, де все більше шкіл переводяться на українську мову навчання, дуже важливо забезпечити такий рівень залучення до українською мови, щоб вона могла стати засобом пізнання світу, засобом навчання і виховання.

Важливо забезпечити право дітей різних національностей навчатися своєю рідною мовою, водночас реалізувати право на отримання достатнього рівня володіння державною українською мовою для всіх дітей України, щоб вирівняти стартові можливості дітей у отриманні освіти.

Важливо зберегти мережу національних закладів, підготовлені кадри національних дошкільних установ, національні традиції виховання і навчання всіх народів, представники яких проживають в Україні. Отже, зараз в Україні має місце різноманітність мовних режимів, в яких працюють дошкільні заклади, але це різноманіття з часом зменшується внаслідок переведення дошкільних закладів на український мовний режим без врахування національного складу населення.

Отже вирішення проблеми забезпечення наступності, перспективності та спадкоємності між дошкільними навчальними закладами і початковими загальноосвітніми школами в україномовленнєвій підготовці дітей може мати ще свої особливості, нюанси в залежності від того, в якому мовному режимі здійснюється навчання та виховання дітей. Але достатня якість україномовленнєвої підготовки повинна бути забезпечена незалежно від цих умов.

Однією з проблем забезпечення наступності між першими ланками освіти є розробка організаційно–методичних засад її здійснення. Традиційні форми спільної роботи дитячого садка і школи не завжди спрацюють у сучасних умовах. Крім того, наступність в опануванні дітьми державною мовою має свої специфічні особливості, які слід враховувати. Сучасні специфічні умови, які склалися в Україні у зв'язку з реформуванням системи освіти, потребують нового творчого підходу у вирішенні означеної проблеми. Перш за все, це необхідність інноваційних технологій у навчально–виховній і методичній роботі, в організації управлінської діяльності дошкільного закладу і школи.

Метою даної статті є розглядання методичного забезпечення наступності між дошкільним закладом і початковою школою у навчанні української мови.

Виклад основного матеріалу. Наукові основи проблеми наступності між дошкільним закладом і школою в плані мовленнєвого розвитку, проблему мовленнєвої готовності до

школи розглядали А.М.Богуш, Л.О.Калмикова та інші. Було визначено поняття “мовленнєвої підготовки до школи” та “мовленнєвої готовності до школи”. Визначено компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку як стратегічний у розвитку мовлення дітей, розроблено показники мовної та мовленнєвої компетенції дитини дошкільного віку [1; 2].

У своєму дослідженні ми виходимо із розуміння єдності таких понять як наступність, перспективність та спадкоємність при переході до школи. Ці поняття ґрунтовно проаналізувала А.М.Богуш [1]. Ми вважаємо, що наступність виявляє себе у змісті, формах та методах роботи в старшій групі дошкільного закладу та першому класі школи, які повинні бути узгоджені між собою. Перспективність дозволяє бачити стратегію розвитку кожної дитини в майбутньому, прагнути створити кожній дитині у школі можливість реалізації її здібностей. Спадкоємність – це безконфліктний, комфортний спосіб переходу дитини на новий для неї щабель, при цьому україномовленнєва підготовка забезпечує необхідний рівень розуміння, самовираження, пізнавальної діяльності, емоційного стану.

Зупинимось на послідовності здійснення заходів, які забезпечують наступність на матеріалі роботи експериментального майданчика з проблеми забезпечення наступності між дошкільним закладом і школою в опануванні державною мовою (м. Слов'янськ, Донецької області: ДНЗ № 3 та ЗОШ №13).

Вважаємо за необхідне підкреслити, що на початку дослідження треба було визначити основні завдання колективу дошкільного закладу, на базі якого було закладено експеримент (перший клас ЗОШ працював на базі експериментального дитячого садка). Дошкільний заклад набув статусу україномовного за два роки до початку дослідження. Тому забезпечення повноцінного функціонування державної мови, створення штучного мовного режиму, розвивального україномовного середовища було одним з головних завдань.

Другим завданням дошкільного закладу було створення умов для забезпечення мовленнєвої готовності дітей до школи на основі компетентнісного підходу.

Третє завдання було створити умови для гармонійного, комфортного переходу дітей до шкільного навчання. Це завдання принципово не може бути виконано без зустрічної роботи з боку школи. Тому вивчення наукових засад наступності у змісті, формах і методах роботи з навчання української мови в дошкільному закладі і школі було важливою умовою виконання цього завдання. Важливо було також знайти спільні дійові форми методичної роботи, здатні забезпечити інноваційні підходи до здійснення наступності між двома ланками освіти.

Четвертим завданням було встановлення рівноправних, партнерських взаємовідносин з батьками дітей, які є зацікавленою стороною в питанні щодо мовленнєвої та загальної готовності дітей до шкільного навчання.

Наше дослідження і досвід свідчать, що наступність охоплює такі основні напрямки роботи дошкільного закладу і школи.

Перш за все, це – скоординовані зусилля педагогічних колективів освітніх установ, які допомагають об'єднати зусилля.

Другий напрямок – педагогічний супровід дітей (створення повноцінного розвивального мовленнєвого середовища у всіх групах, мовленнєва підготовка дітей старшої групи до шкільного навчання, моніторинг якості цієї роботи).

Третя складова – педагогічна підтримка сім'ї з боку дошкільного закладу і школи, педагогічні ініціативи батьків в опануванні дітьми державною мовою

Зважаючи на те, що в дошкільному закладі, який отримав статус україномовного, у частини вихователів мала місце мовна проблема, вирішити її може тільки сам вихователь. Від успішності створення розвивального україномовного середовища залежить в цілому успішність роботи з проблеми опанування дітьми державною мовою. Тому семінар–практикум “Мова вихователя” може бути результативним за умов бажання самовдосконалення. Такий напрямок роботи як мовленнєва готовність до шкільного навчання неможливо контролювати тільки зовнішньо, коли вихователь не буде презентувати мовні досягнення дітей перед батьками і колегами. Необхідна творча атмосфера, ініціатива, відкритість, бажання поділитися своїми напрацюваннями.

Було проаналізовано форми методичної роботи, які дозволили системно здійснювати наступність між ланками освіти. Це дозволило зробити наступні висновки: мають право на життя і традиційні форми методичної роботи, що здійснюються неформально, і інноваційні,

що в першу чергу спрямовані на пробудження творчої ініціативи і відповідального ставлення до себе як педагога–мовлянина.

Серед традиційних і творчо використаних форм роботи можна назвати: спільні наради, “круглі столи”, семінари–практикуми, взаємовідвідування, батьківські збори з участю вчителів, спільні дитячі свята, відвідування дітьми майбутньої школи. Ці форми роботи були успішними за умов творчого підходу, задіяння активності і зацікавленості учасників, інтерактивного характеру взаємодії у творчих групах.

Зупинимося на змісті тривалих масштабних творчих проєктів, які охопили весь колектив педагогів дошкільного закладу і початківців зі школи. Це такі проєкти, як “Самопрезентація розвивального мовленнєвого середовища” та проєкт “Культура Слобожанщини”. Ці заходи дозволили здійснити особистісний підхід до педагогів, кожний з яких є компетентним у своїй справі, адже завдання методичної ланки – спрямувати творчу активність в напрямку усвідомлення власної місії педагога–мовлянина.

Проєкт “Самопрезентація розвивального мовленнєвого середовища.”

Мета проєкту: Пробудження і актуалізація творчих сил педагогічного колективу у напрямку створення кращих умов для забезпечення штучного мовленнєвого середовища для залучення двомовних дітей до української мови.

Етапи проєкту:

- мотивація, озвучення та усвідомлення мети, постановка завдань, спрямування індивідуальних зусиль на здійснення загального задуму;
- вивчення проблеми розвивального середовища, виходячи з його компонентів;
- вивчення проблеми розвивального середовища, враховуючи особливості загального психічного та мовленнєвого розвитку дітей даного віку та дітей саме тієї групи, де працює кожний вихователь – учасник проєкту;
- моделювання розвивального мовленнєвого середовища, деталізація проєкту, вивчення і знаходження ресурсу, підбір необхідних матеріалів;
- практичне здійснення розробленої моделі;
- підготовка до самопрезентації, вибір оригінальної форми презентації власних творчих знахідок у плані збагачення розвивального середовища;
- психологічний супровід та активізація самопрезентаційних та самомоніторингових процесів, отримання необхідних консультацій та допомоги;
- оформлення письмових матеріалів;
- презентація кожним вихователем власного творчого доробку;
- підведення підсумків самопрезентації розвивального мовленнєвого середовища.

Критеріями успішності кожного учасника самопрезентації були наступні:

- врахування особливостей загального психічного та мовленнєвого розвитку дітей даної групи;
- інноваційність у вирішенні поставлених завдань;
- представленість всіх компонентів розвивального середовища;
- мобільність середовища, зручність користування елементами предметного простору;
- обраний спосіб презентації своєї роботи;
- ерудованість, компетентність;
- відкритість до колективу, здатність позитивно сприймати критичні сигнали з боку колег.

Кожний з учасників проєкту приймав участь в оцінці творчих надбань своїх колег (за виключенням себе). Переможці були названі за результатами колективної оцінки, яка виявилася внаслідок підрахунку балів.

Проєкт “Культура Слобожанщини”.

Мета проєкту:

Розширити можливості розвивального мовленнєвого середовища за рахунок привнесення елементів народної спадщини Слобідської України (народна іграшка, фольклор, кераміка, писанка, національний костюм тощо). Розробити власні лінгводидактичні проєкти на основі інноваційного підходу. Об’єднати групові проєкти у заключній події проєкту. Провести методичний семінар для методистів та вихователів.

Тема проекту виникла за ініціативою самих педагогів, він здійснювався на протязі шести місяців і мав на меті подальше збагачення розвивального середовища шляхом залучення дітей до вивчення культури Слобожанщини. Кожний вихователь сам знаходив своє місце у здійсненні цього проекту. Наприклад, у групі раннього віку було обрано збагачення середовища за допомогою української народної іграшки, зокрема народної ляльки з ганчір'я. У середній групі збагачували предметний простір за допомогою гончарних виробів, у старшій групі – за допомогою української писанки.

Етапи здійснення проекту розгорталися наступним чином:

- Ознайомлення з технологією психолого–педагогічного проектування (лекція–полілог, навчальне проектування “Святі гори”, первинні консультації, робота з літературними джерелами);

- Знаходження власної “ніші” у загальному проекті, отримання консультаційної допомоги;

- Перехід від задуму до моделювання свого творчого доробку;

- Пошук матеріалів, деталізація проекту, знаходження засобів залучення дітей та їхніх батьків;

- Здійснення проекту;

- Вибір способу презентації результатів;

- Оформлення письмових та інших наочних матеріалів (відео, фото та ін.);

- Презентація групових проектів;

- Заключний етап: методичний семінар “Культура Слобожанщини”. До програми було включено:

- Огляд матеріалів виставки роботи над проектами;

- Вільний перегляд відео–матеріалів;

- Перегляд музичного свята “Ярмарок” ;

- Обмін думками, враженнями учасниками проекту і гостями, методистами, завідуючими, педагогами школи, науковцями;

- Тренінгові завдання з використанням інтерактивних технологій, які ставили на меті формулювання завдань подальшої роботи експериментального майданчика.

На заключному етапі дослідження було проведено “Конкурс методичних проектів” з методистами та вихователями, які були учасниками заключного етапу проекту “Культура Слобожанщини”. Учасникам пропонувалося на вибір змоделювати на рівні задуму такі проекти:

- “Наступність між дошкільним закладом і школою в опануванні дітьми державною мовою” (варіанти – медіа–проект, комп’ютерний проект, інтернет–проект);

- “Роль помічника вихователя у створенні умов успішного оволодіння державною мовою” (у формі “Свято няні”);

- “Формування мовної особистості вихователя”;

- “Імідж українського дошкільного закладу”.

Дані проблеми були взяті на озброєння методистами інших дошкільних закладів. Робота експериментального дошкільного закладу і школи отримала високу оцінку учасників семінару. Були підкреслені відчутні зрушення в україномовленнєвій підготовці дітей, створення творчої атмосфери пошуку, виникла стійка зацікавленість з боку школи, яка не зменшилася після переходу 1 класу на базу школи, виявилися традиційними деякі найбільш вдалі форми спільної роботи тощо.

Були зафіксовані суттєві зміни у ставленні батьків до навчання їхніх дітей українською мовою та до відповідної підготовки дітей до школи. Зросла зацікавленість цими проблемами з боку батьків. Зменшилося негативне ставлення до навчання українською мовою. Мали місце прояви вимогливості батьків до якості мовленнєвого середовища у дошкільному закладі. Все більше батьків виявляли готовність до надання допомоги власним дітям в засвоєнні української мови, вони приймали участь у проектах, допомагали збирати необхідні матеріали та обладнання. Ці прояви дозволили зробити висновок, що хоча проблема наступності між ланками освіти – це проблема в першу чергу самих закладів освіти, та батьки за певних умов стають зацікавленою стороною щодо забезпечення їхнім

дітям комфортного переходу до навчання у школі. Особливого значення це набуває в умовах російськомовного регіону, яким є Донбас.

Аналіз різних організаційних форм здійснення наступності свідчить, що у виборі найбільш ефективних з них слід виходити з необхідності беззаперечного визнання високої місії і творчої особистості педагога. Тому найбільш дієвими з форм методичної роботи є інтерактивні, діалогові форми, які розкривають творчий потенціал педагога, вчителя. А з метою підвищення рівня відповідальності, вимогливості до себе у питанні здійснення національно-мовної політики держави варто використовувати такі форми, які свідчать про незаперечну довіру вихователеві, вчителю. До таких форм належить самопрезентаційна діяльність та само-моніторинг.

Само-моніторинг (self-monitoring) у педагогічній діяльності – це вивчення і реалізація людиною (вихователем, вчителем) способів презентації себе як професіонала з метою викликати бажане враження у колег, керівництва, батьків тощо. Педагогічна діяльність постійно вимагає самоконтролю і регуляції, необхідності реалізовувати самопрезентаційні покази, конструктивно реагувати на критичні сигнали, натяки з боку колег, керівника, змінювати свій образ, зростати професійно [3].

Отже методична робота щодо забезпечення наступності між дошкільним закладом і школою в опануванні державною мовою була спрямована на організацію повноцінного навчання дітей української мови, формування україномовної компетенції за рахунок створення сучасного розвивального середовища; залучення батьків дітей, які відвідують дошкільний заклад, до вирішення спільних завдань щодо україномовленневої готовності до навчання у школі; на пошук інноваційних форм спільної роботи між дошкільним закладом і школою у забезпеченні наступності, перспективності і спадкоємності в опануванні дітьми державною мовою; на пробудження творчої ініціативи педагогічних колективів дошкільного закладу і школи.

Кожний з цих напрямків потребував педагогічного і психологічного супроводу на всіх етапах здійснення роботи. Психолого-педагогічний супровід дітей здійснювався психологом дошкільної установи і шкільним психологом в рамках загальної психологічної готовності з метою забезпечення комфортного переходу на наступний щабель освіти. Спеціально кероване навчання української мови здійснювали вихователі через створення відповідного розвивального мовленнєвого середовища і забезпечення дітям успіху у навчанні.

Психолого-педагогічний супровід батьків був спрямований на підвищення рівня обізнаності даною проблемою, на орієнтування у виборі школи, на важливість україномовленневої підготовки для майбутнього навчання у школі.

Психолого-педагогічний супровід вихователів та вчителів було спрямовано на активацію самопрезентаційної та самомоніторингової складової педагогічної діяльності, на стимуляцію творчих проявів і особистісних властивостей і здібностей педагогів. Психолого-педагогічний супровід дорослих повинен здійснюватися психологами та методичними працівниками освітніх установ, успіхи повинні знаходити адекватну підтримку керівництва школи, дошкільного закладу, працівників відділу освіти.

Були також констатовані зміни у ставленні членів педагогічного колективу дошкільного закладу до вирішення проблеми якісної мовленнєвої підготовки. Опитування вихователів засвідчило, що проблема сприймалася не як нав'язана керівництвом, а як така, що є сферою відповідальності самих вихователів. Стимулювання активності і творчості стало непрямим, взаємовідносини між членами колектива – партнерськими, а особистісними надбаннями педагога прагнули поділитися, про що свідчили останні ініціативи у започаткуванні нових проєктів.

Висновки. Таким чином, дослідження дало змогу стверджувати про позитивний досвід роботи закладів освіти, що прийняли участь в експерименті. Проведене дослідження дозволило визначити напрями і форми методичної роботи для забезпечення дітям якісної мовленнєвої підготовки шляхом узгоджених дій колективів дошкільного закладу і школи.

Література

1. Богуш А.М., Шиліна Н.С. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003

2. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. – К.: НМЦВО, 2003
3. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер Ком, 2001

Кривошея Н.Б.

– кандидат педагогічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 372.3.016 (100):78 + 373.3.016 (100):787

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ЗАРУБІЖНИХ СИСТЕМАХ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті проаналізовані питання розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку у системах музичного виховання польських вчених Ю.Ласоцького та Ю.Поврожняка, чеського вчителя–практика Ф.Лісека, італійської вченої М.Монтессорі, а також відомого уругвайського практика дошкільного музичного виховання А.Арісмєнді, зроблено аналіз можливостей використання їхніх педагогічних підходів, методів і прийомів в освітніх закладах України.

The article deals with the analysis of conceptions concerning the problem of senior preschool and junior school age children's musical capabilities development, represented in the systems of musical education by Yu.Lasotsky and Yu.Povrozhnyak, Polish scientists, F.Lisek, a Czech teacher, M.Montessori, an Italian scientist, and also A.Arismendi, a well-known Uruguayan preschool music teacher. The possibilities of their pedagogical approaches and methods use in Ukrainian educational establishments are analysed.

Сучасний стан розвитку художньо–естетичної освіти в Україні характеризується активним оновленням: до Державних освітніх стандартів вводяться нові мистецькі галузі, пріоритети надаються інтегрованим та інтерактивним технологіям, значні зміни відбуваються у традиційному викладанні предметів художньо–естетичного циклу тощо. Крім того, загальна тенденція до інтеграції у європейській освітній простір, що характеризує сучасну українську освітню парадигму, втілюється у зростанні інтересу до відомих у Західній Європі систем виховання й розвитку молоді. Це у певній мірі торкається й процесів, що відбуваються у вітчизняному музичному вихованні.

Сьогодні багато науковців (І.Бех, І.Зязюн, О.Рудницька та ін.) говорить про становлення парадигми особистісно орієнтованої освіти. Причому йдеться не лише про розробку теоретичної моделі, проведення відповідних досліджень, а й процес швидкого впровадження досягнень науки в практику. На наш погляд, одним з перспективних шляхів реформування сучасної системи освіти є впровадження в практику елементів особистісно орієнтованих педагогічних технологій, серед яких чинне місце займають технології музичного навчання.

Кожен музикант–педагог, починаючи працювати з дітьми, задумується над тим, який шлях навчання дітей обрати, як досягти ефективного впливу музики на учнів, якою методикою музичного розвитку молоді користуватися? Кожен педагог наразі має право обирати таку музично–виховну систему, яка найкраще сприяє розкриттю його творчих задумів і можливостей. Він може керуватися педагогічними ідеями, які найбільше співпадають з його поглядами на роль музичного мистецтва у вихованні дітей, на сутність учительської праці.

Творча свобода вчителя має ґрунтуватися на правильних уявленнях про природу музики, про її соціальні функції та можливості естетичного впливу на дітей, на глибокому знанні досягнень сучасної науки і передового педагогічного досвіду.

Щоб вірно зорієнтуватися у потоці нових педагогічних ідей, будувати власну музично–педагогічну концепцію чи методичну систему, слід глибоко вивчити провідні педагогічні ідеї, що стали визначними віхами розвитку музичної педагогіки ХХ століття.

Як відомо, європейська музична освіта минулого століття характеризується активним пошуком нових підходів. У центрі багатьох концепцій музичного виховання: проблеми цілісного формування музичних здібностей, розвитку окремих здібностей музично–виконавської, музично–естетичної діяльності, питання формування музичної культури. Більшість авторських концепцій співвідноситься з сучасними пошуками у галузі нових

музичних технологій. Найпоширеніші педагогічні концепції Е.Жак–Далькроза, З.Кодая, К.Орфа, Д.Кабалевського та деяких українських музикантів–педагогів передусім об'єднує прагнення до формування гармонійно розвиненої особистості шляхом розвитку її художньо–творчих здібностей.

Актуальність пошуків нових шляхів музичного виховання у сучасній музичній педагогічній теорії і практиці спонукають до ґрунтовного вивчення не тільки відомих концепцій названих вище авторів, а й музично–педагогічного досвіду менш відомих зарубіжних музикантів.

Метою цієї статті є висвітлення питань розвитку музичних здібностей та загальної музичності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку у системах музичного виховання польських вчених Ю.Ласоцького та Ю.Поврожняка, чеського вчителя–практика Ф.Лисека, італійської вченої М.Монтессорі, а також відомого уругвайського практика дошкільного музичного виховання А.Арісменді, аналіз можливостей використання їхніх педагогічних підходів, методів і прийомів в освітніх закладах України.

Слід зазначити, що у вітчизняній музично–педагогічній науці імена названих вище педагогів відомі, але ґрунтовно з точки зору розвитку музичних здібностей дітей їхній досвід майже не вивчався. Розглянемо концептуальні погляди цих зарубіжних учених на музичний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Польські науковці Ю.Ласоцький та Ю.Поврожняк займалися розробкою питань вокально–хорового розвитку дітей, починаючи від старшого дошкільного віку, та спеціально вивчали особливості впливу співу не тільки на розвиток музичних здібностей, а й на фізичний стан дитини. Вони стверджували, що “раціонально поставлені заняття співом одночасно є фізичною вправою, оскільки спів справляє корисну дію на розвиток грудної клітини, на голосові органи, мову, кровообіг, сприяє утворенню хорошої осанки, спів – це робота різних груп м'язів... Підтверджено, що правильний глибокий вдих та видих і супроводжуючий їх рух м'язів горла та м'якого піднебіння виявляє побічний вплив на функції євстахієвої труби у середньому вусі. Вони викликають інтенсивний обмін повітря у вусі, що сильно впливає на розвиток слухового сприймання” [1, с.150].

Розвиток музичного слуху через спів, на думку Ю.Ласоцького та Ю.Поврожняка, є процесом не тільки фізіологічним, а й психофізіологічним, тому що відбувається постійна кореляція фізіологічних і психологічних реакцій. При посередництві психіки здійснюється контроль за якістю сприймання та відтворення. Такий контроль при постійній музичній діяльності є організуючим і підсилюючим чинником якості процесу “сприймання–відтворення”, причому друга частина цього процесу – “відтворення” – знаходиться під контролем “сприймання”.

Польські вчені власною музично–педагогічною практикою доводять плідність такого підходу до вирішення проблеми розвитку музичних здібностей, але в ньому все ж простежується односторонність. Втім, автори не надають співу ролі універсального засобу – він лише стоїть у центрі всіх видів музичної діяльності, а пісня – це основний стрижень й головний матеріал музичного розвитку дітей. Крім того, серед методів реалізації завдання розвитку музичних здібностей Ю.Ласоцький та Ю.Поврожняк особливо виділяють власну творчу активність дітей, яка спричиняє розвиток музично–слухових уявлень. Вчені підкреслювали, що в процесі музично–творчої діяльності дитини беруть участь усі найважливіші психічні процеси – сенсорні, інтелектуальні та емоційні, тобто мислення, асоціативні зв'язки, уява, прагнення до наслідування [1, с.164 – 165].

Своєрідне вирішення питань музичного виховання належить чеському вченому Ф.Лисеку, провідним положенням музичної педагогіки якого була теза: діяльність вчителя–практика має спиратися на музичність учня. Теоретичною основою розуміння музичних здібностей для вченого стали праці С.Більфорта, Г.Гельмгольца, Г.Ревеша, К.Сішора, К.Штумпфа та чеського музикознавця В.Гельферта, який встановив, що “музичність – це якість, яка визначає багатогранне ставлення окремого індивіда до музики, при цьому поняття “музичність” стоїть над усіма іншими ознаками цього ставлення” [2, с.192]. Таке розуміння сутності музичності співпадає з поглядами відомого російського вченого Б.Теплова, який називав музичність *музичною обдарованістю* та розумів її як якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю.

Ф.Лисек вважав, що слухання, виконання та створення музичних творів – це взаємозалежні види музичної діяльності, кожен з яких неможливий без включення іншої діяльності або хоча б деяких її елементів. Навіть активне слухання музики потребує, при участі рухового аналізатора й вегетативної нервової системи, моторної активності та творчої діяльності. При розвитку музичності дітей їх активність (вокальна чи інструментальна) цілеспрямовано пов'язується з сприйнятливістю, що спирається на достатню кількість необхідних музичних уявлень [2, с.192]. Педагог звертав увагу на те, що в дошкільників дуже важко діагностувати рівень музичності. Той факт, що діти не можуть відтворити висоту тону, ще не говорить про їх немюзикальність. Вони не сприймають правильну висоту тону, якщо не були використані всі звукові імпульси, які створюють правильне звукосприйняття, якщо не використалися всі функціональні можливості слухового аналізатора чи у дитини відсутня координація між слухом та голосом.

Чеський вчений був переконаний, що музичну підготовку дітей слід починати не раніше старшого дошкільного віку (5–6 років), тобто тоді, "...коли голосовий і слуховий аналізатори функціонально оснащені" [2, с.194].

У дітей варто спочатку розвивати тембральний слух, добиватися розрізнення неоднакових за висотою немюзичних звуків, наприклад шумів, які належать до одного джерела. Наступним етапом має стати розрізнення тембрових забарвлень немюзичних звуків, однакових за висотою, але належних до різних джерел. І тільки потім починати роботу з музичними звуками.

Як і багато інших дослідників, Ф.Лисек вважав, що в основі музичності лежить музичний слух. Відводячи цій здібності центральне місце, вчений акцентував увагу на тому, що на основі музичного слуху можна розвивати найрізноманітніші музичні здібності. Основою для такого висновку є розуміння автором музичного слуху як триєдиної здібності, котра включає в себе триєдиний процес буття. "Звукові хвилі є подразником органу слуху. Подразнення нервової тканини слухового апарату викликається коливанням, в результаті якого в корі головного мозку виникає слухове відчуття. Цей імпульс є фізичним фактом, подразнення і коливання – фізіологічними процесами, відчуття – процесом психічним. Звукова чутливість органу слуху збільшується за допомогою вправ. Зміст того, що сприймає дитина, пояснює теорія музики. Участь зорового аналізатора (з опорою на нотний запис) допомагає конкретизувати рух мелодії, гармонії; спостереження за рухом та формою губ при співі сприяє сприйманню вигляду і звуку голосних, руховий аналізатор рухом пальців і рук допомагає сприймати звуковий діапазон інтервалів тощо" [2, с.200 – 201].

Серед значної кількості праць, присвячених проблемам музичного виховання, привертають увагу праці уругвайського педагога А.Арісменді. Її власний досвід багаторічної роботи з дітьми та аналіз найважливіших досліджень у галузі педагогіки й психології привели до твердої впевненості у можливості активного впливу на процес інтелектуальних і творчих здібностей дитини, особливо за умови раннього початку цілеспрямованої виховної роботи.

Вчена визначає провідну роль співу в розвитку аудитивного (слухового) музичного сприймання й підтверджує це психологічними теоріями (А.Леонтьєв, В.Келер та інші). На її думку, правильно поставлене розучування пісень є найважливішим дидактичним прийомом у розвитку музичності [3, с.41–42]. Водночас вона підкреслює, що хоча в музичному вихованні спів відіграє найважливішу роль, високий рівень музичності може бути досягнутий лише при відповідному поєднанні співу з іншими видами музичної діяльності.

Досить цікавими, хоча й неоднозначними є зауваження педагога щодо розучування пісні. На її думку, дитина має навчитися правильно інтонувати мелодію ще до того, як засвоїть слова пісні.

Як провідну музичну здібність А.Арісменді називає музичний слух, оскільки він впливає на якість і чистоту виконання пісень (якість звучання, як відомо, залежить від ступеня сформованості та розвитку голосового апарату, а точність інтонування ще й від координації голосу і слуху). Головним же чинником, який визначає якість інтонування і звучання пісні є, звичайно, загальний розвиток музичного слуху.

Крім того, А.Арісменді наголошує на важливості розвитку слухових навичок, вміння порівнювати звучання. Вона підкреслює, що в результаті цілеспрямованої роботи дитина має навчитися зіставляти різноманітні пісні, знаходити схожість, вміти визначити, наприклад, що музичний інструмент і голос відтворюють одну й ту ж мелодію. Ця здібність

є комплексною синкретичною здібністю, яка передбачає певний етап розвитку музичності – наявності ладового, тембрального, динамічного слуху, музичної пам'яті та відповідного музично–естетичного досвіду. Це положення музичної педагогіки А.Арісменді підтверджується дослідженнями вітчизняних вчених Б.Теплова, С.Науменко, К.Тарасової, які вважали сформованість музично–слухових уявлень важливим показником розвиненості загальної музичності дитини.

Матеріал для розвитку музичності педагог знаходить у дитячому фольклорі, тобто у найпростішому для дитячого сприймання матеріалі: вона рекомендує використовувати лічилки, коліскові, музичні ігри, вважаючи, що народна творчість є одним із основних, або навіть основним джерелом дидактичного матеріалу для музичного виховання. Це пояснюється тематичним багатством народних пісень, їх мелодичною різноманітністю, ритмічною простотою.

Як і багато інших учених–практиків, як зарубіжних (К.Орф, Е.Жак–Далькроз), так і вітчизняних (К.Стеценко, В.Верховинець, Н.Ветлугіна, С.Науменко та ін.), А.Арісменді вважає розвиток ритмічного чуття першочерговим завданням музичного виховання. Вона наголошує, що ритмічна діяльність збагачує сприймання дитини, сприяє розвитку музичності, впливає на формування різних психічних функцій. Радість, яку дають дітям ритмічні вправи та ігри, благотворно діє на їхній загальний розвиток. Відтак, значення ритмічної діяльності виходить за межі музичного й естетичного виховання [3, с. 100].

Цікавими, з погляду розвитку музичних здібностей, є також педагогічні пошуки італійської вченої М.Монтессорі. Зазначимо, що питання музично–естетичного виховання не входили до пріоритетних завдань у системі раннього розвитку дітей М.Монтессорі, але її учні й послідовники (німецький педагог Т. Хельбрюгге, канадські вчені Гартнер, Гинзбург, італійський професор Макчероні та ін.) довели, що музичні заняття з дітьми значно підвищують рівень розвитку загальних та спеціальних здібностей, наприклад, математичних. Тому у сучасних школах Монтессорі заняття музикою займають важливе місце.

Процес музичного виховання за М.Монтессорі поділяється на три етапи, кожен з яких має вирішувати конкретні завдання: перший етап – розвиток уваги дітей до звуків; другий – виявлення та закріплення метроритмічного сприймання; третій – формування мелодичного та гармонічного слуху.

Вже на першому етапі закладається міцний фундамент музичності – розвиток слухової сприйнятливості до звуків, не залишаючи поза увагою їх темброві, висотні, тривалісні характеристики. На другому етапі увага дітей починає звертатися ще й на метроритмічну сторону музики. Включення елементарних рухів під музику, спеціальних вправ, слухання контрастних п'єс має на меті розширення сенсорних відчуттів дітей. Поступово в роботу включаються більш складні танцювальні рухи, вправи тощо. На третьому етапі, згідно методики М.Монтессорі, важливо розвивати мелодичний та гармонічний слух. Застосування різноманітних дитячих інструментів: металофонів, “німих клавіатур”, набору срібних дзвіночків тощо, має сприяти розвитку музичних здібностей. Вітчизняна практика використання в дитячих садках найпростішого дитячого інструментарію та різноманітних наочних засобів у значній мірі перекликається з рекомендаціями М.Монтессорі. [4, с.67–68].

Отже, огляд зарубіжних підходів до музичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку дозволяє визначити такі концептуальні положення, як–то:

1. Основний напрямок зарубіжної музичної педагогіки ХХ століття та її представників Ю.Ласоцького й Ю.Поврожняка, Ф.Лисека, А.Арісменді, М.Монтессорі полягає у розвитку музичних здібностей, у пошуку ефективних і оптимальних шляхів музичного виховання. Характерною особливістю згаданих музичних систем і методик став їх вихід за рамки національних меж. Вони ніби переплітаються між собою, адаптуючись на власному культурному ґрунті.

2. Розвиток музичності – це один з найголовніших чинників реалізації поставленої мети музичного виховання у більшості вчених–педагогів. Кожен з педагогів бачив її по–різному, але шлях до неї проходив саме через формування музичних здібностей.

3. На думку педагогів, чий досвід був розглянутий, розвиток природної музичності можливий на основі власної музичної діяльності дітей, а це сприяє формуванню не тільки

музично–слухових (спеціальних) здібностей, а й створює умови для розвитку загальних здібностей дитини.

Викладене вище дає підставу стверджувати, що використання в українській музичній педагогіці ідей і методичних знахідок польських педагогів Ю.Ласоцького та Ю.Поврожняка, чеського музиканта Ф.Лисека, уругвайського педагога А.Арісменді та італійської вченої М.Монтессорі, з огляду їх ефективності у розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, може бути плідним і перспективним.

Література

1. Ласоцький Ю.К., Поврожняк Ю. Музыкальное воспитание в польской общеобразовательной школе // Музыкальное воспитание в странах социализма: Сб. ст. /Сост. А.Л.Островский. – Л.: Музыка, 1975. – С. 140 – 177.
2. Лысек Ф. Практические проблемы музыкального воспитания // Музыкальное воспитание в странах социализма: Сб. ст. /Сост. А.Л.Островский. – Л.: Музыка, 1975. – С. 192 – 220.
3. Арисменди А.Л. Дошкольное музыкальное воспитание: Пер. с исп. – М.: Прогресс, 2004. – 185 с.
4. Фролкин В.А. Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 59 – 75.
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково–метод. посібник – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
6. Рудницька О. Педагогіка: загальна і мистецька. – Тернопіль: Навч.книга „Богдан”, 2005. – 345с.
7. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: Учеб. Для студ. высш. учеб. заведений. –М.: ВЛАДОС, 2003. – 354с.

Лука В.О.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Кузнецова Т.Г.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 376

НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

В статті розглянуті загальні питання освіти дітей з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітньої школи.

Ключові слова. *Діти з психофізичними порушеннями, корекційна допомога, інтегроване навчання.*

In article the general questions of education of children with psychophysical infringements in conditions of a comprehensive school are considered.

Key words. *Children with psychophysical infringements, the correctional help, the integrated training.*

Реформування й удосконалення національної системи освіти, що відбувається внаслідок високої динамічності соціально–економічних процесів і трансформацій в Україні, потребує безперервного оновлення теоретико–методологічного підґрунтя цієї галузі. Одним з актуальних і дуже важливих питань сьогодення є інтеграція дітей з порушеннями у психофізичному розвитку в широкий загальноосвітній простір і спільне навчання таких дітей в масових школах, що відповідає принципу гуманізму та демократизму. У зв'язку з цим виникають проблеми інтегрованого та інклюзивного навчання.

Інтегроване навчання дітей з особливими потребами в умовах школи загального призначення передбачає, що при цих школах організуються спеціальні класи для дітей з конкретним порушенням психофізичного розвитку. В них навчальний процес повинний здійснюватися роздільно за спеціальними навчальними планами, програмами, підручниками та супроводжуватися обов'язковими заняттями з корекційного блоку. У вільні від навчання години учні спільно зі здоровими беруть участь у різних сферах життєдіяльності школи.

Інклюзивне навчання передбачає спільне перебування дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими ровесниками. Навчальний процес повинен відбуватися диференційовано за індивідуальними програмами, посилюючи для дітей, і за умов кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги. Тому крім учителя в класі повинен працювати помічник педагога, який володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивне і корекційне сприяння та надає психологічні і корекційні послуги. Меншою, ніж у звичайних класах, має бути наповнюваність класів.

Інтегроване та інклюзивне навчання є ефективним засобом соціалізації осіб з вадами розвитку, більш успішної адаптації їх у суспільство, розширює можливість подальшого навчання. Однак сьогодні інтегроване, а особливо інклюзивне навчання знаходяться ще на стадії експериментального дослідження. Психологи, педагоги, дефектологи вивчають позитивні та негативні моменти, виявляють перевагу та недоліки цього процесу, шукають шляхи практичної реалізації ідеї спільного навчання дітей з нормальним та порушеним психофізичним розвитком. Значною перешкодою на шляху широкої організації інтегрованого та інклюзивного навчання є матеріальна сторона питання, пов'язана з державним фінансуванням, тому планове введення інтеграції та інклюзії в масову освіту є процесом тривалим.

Поряд з планованим відбувається стихійний процес спільного навчання учнів з нормальним та порушеним психофізичним розвитком. Це залежить від багатьох факторів, серед яких основні – відсутність діагнозу, коли батьки ще не знають про відхилення розвитку у дитини, а також коли батьки знають діагноз дитини, але за різними причинами не бажають навчати її у спеціальній школі. Такий підхід викликає низку проблем в навчанні дитини з відхиленнями у розвитку, в роботі учителя масової школи, у батьків цієї дитини, які стикаються з проблемою стійкої неуспішності. За даними обстеження групи учнів, які стійко не встигають, доведено, що приблизно 50% з них – це діти з затримкою психічного розвитку, 24% – діти з порушенням поведінки (синдромом психічної розгальмованості), 4% – діти розумово відсталі та з загальним недорозвиненням мовлення, решті – діти соматичне ослаблені, з порушенням слуху і зору.

Раніше «картина» неуспішності була більш чіткою, тому що існувало другорічництво, негативні оцінки, які чітко визначали невстигаючих школярів. Нині, через нові критерії оцінювання знань учнів, сучасна школа вимагає оновлених педагогічних досліджень, теоретичних знань про сутність самого цього педагогічного явища, про ознаки й форми його прояву, потребує спеціальних рекомендацій корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які складають групу стійко невстигаючих в навчанні. Для цього треба чітко уявляти склад дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які можуть навчатися в масовій школі.

Однією з груп дітей, що відчують труднощі у навчанні й вихованні є учні з затримка психічного розвитку (ЗПР).

Сутність ЗПР в тому, що становлення організму та розвиток психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, сприйняття), мовлення, емоційно-вольової сфери особистості відбувається в уповільненому темпі, з відставанням від норми на 1,5–2 роки.

У дітей із затримкою психічного розвитку відсутні шкільні інтереси, вони не включаються в роботу класу, не відповідають на питання вчителя, начебто не чують, про що він питає. Якщо ж вони включаються в роботу, то припиняють її, як тільки виникають труднощі.

У зв'язку із зниженими інтелектуальними процесами (умінням порівнювати, узагальнювати, абстрагувати, класифікувати) учні не в змозі самостійно засвоїти мінімум шкільної програми. Часто труднощі в навчанні ускладнюються слабкою здатністю до звукового і змістовного аналізу мовлення, слів, звуків: дитина погано володіє навичками читання, має труднощі при засвоєнні писемного мовлення.

Як правило, навчальні труднощі таких дітей супроводжуються відхиленнями у поведінці і спілкуванні з однолітками й учителями. Через функціональну незрілість нервової системи процеси гальмування й збудження незбалансовані. Дитина або дуже збудлива, імпульсивна, подразлива, агресивна, конфліктна, або, навпаки, загальмована, ляклива, неконтактна. Стан таких дітей можна охарактеризувати як хронічну дезадаптацію, з якої дитина самостійно, без корекційно-педагогічної допомоги вийти не в змозі.

Існує група дітей, у яких на перший план виступає дефіцит мовленнєвої сфери, і дітей, у яких писемне мовлення страждає більш ніж усне.

У дітей цієї категорії обмежений об'єм мовленнєвої пам'яті й словникового запасу, недостатньо сформована семантична сторона мовлення, переважає «фонетичний» тип

письма, пов'язаний з відсутністю чітких уявлень про звукову будову слова. Мовленнєвий дефіцит особливо проявляється в момент, коли дітям треба писати або говорити у швидкому темпі, наприклад, в класі при писанні під диктовку, читанні текстів. Практика доводить, що у дітей з проблемами письма і читання спостерігається зниження показників рівня сформованості мисленнєвих процесів: порушення слухової короткочасної, зорової, механічної і логічної (асоціативної) пам'яті, рівня розумового розвитку (низька здатність до встановлення зв'язків між предметами і виділення суттєвих ознак предметів і явищ). Порушення письма й читання – не ізольований процес, а комплексний, який охоплює цілий ряд функціональних систем організму й визначає загальний розвиток дитини.

Серед невстигаючих є категорія дітей з психосоматичними захворюваннями в анамнезі (невропатія, невротичні реакції, неврози, психопатії).

Особливістю цих дітей є те, що для задовільного навчання за загальноосвітньою програмою їм необхідне динамічне й постійне спостереження таких спеціалістів: невропатолога, психіатра, психотерапевта. Адаптація таких дітей в загальноосвітньому класі може бути дуже тривалою. Причина частіше за все в різноманітних соматичних порушеннях, проявлення яких відмічається вже на першому році навчання. На уроках ці учні відволікаються на будь-який зовнішній подразник, плаксиві, неохайні в роботі, забутливі, з дуже нестійкою працездатністю. У дітей відзначаються головні болі, поганий апетит. Навіть при гарному початковому інтелектуальному потенціалі вони можуть показати низьку успішність.

До масової школи можуть потрапляти також діти з порушеннями слухового аналізатору.

Потрібно врахувати, що навіть незначне зниження слуху може спричинити певні труднощі в навчанні й, особливо, в оволодінні грамотою. Так, у вимові в цих дітей мають місце змішування дзвінких і глухих приголосних. Вимовляються часто приглушено ненаголошені частини слова, закінчення слів не завжди вимовляються чітко. Потрібно враховувати, що у таких дітей інтелект, характер і поведінка є повноцінними, але вони призводять враження розумово відсталих, через те, що не дочувають пояснень учителя, його вимог, не розуміють змісту навчального матеріалу, не можуть правильно виконувати завдання. Вони важко переживають свої шкільні невдачі й втрачають упевненість у своїх силах, часто вони не можуть повноцінно спілкуватися з однолітками. Іноді у зв'язку із цим у них з'являється підвищена дратівливість.

Іноді труднощі в навчанні можуть обумовлюватися порушенням зору.

Дефектологи Т.А. Власова, М.С. Певзнер, вказують на те, що в окремих дітей слабкий зір сполучається з порушенням рухових функцій. Порушення рухової сфери проявляється в розладах координації, темпу, ритму, амплітуди рухів. Рухові порушення сполучаються із зоровими недоліками, спричиняють вторинні відхилення в розвитку. До них відносяться бідність чуттєвого досвіду, труднощі орієнтації й т.п., що значно затримує і викривлює процес формування уявлень про навколишнє середовище, впливає на формування наочного мислення, формування словнику, писемне мовлення. Інтелект, мова й інші вищі психічні функції в таких дітей, як правило, збережені.

Серед учнів масової школи зустрічаються діти з розумовою відсталістю, яка обумовлена органічною поразкою певних мозкових систем у внутрішньоутробному періоді або в самому ранньому періоді життя.

Для дітей цієї категорії характерна інтелектуальна недостатність, яка виражається в нездатності до абстрактних узагальнень, до встановлення зв'язків і залежності між предметами і явищами навколишньої дійсності, до їхнього аналізу й синтезу. Мислення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку має наочно-образний, ситуаційний характер і ряд своєрідних рис.

Порушення мислення в олігофренів не тільки визначає особливості їх пізнавальної діяльності, але й впливає на розвиток всієї особистості. Вони недостатньо добре розуміють ситуацію, не вміють змінювати поведінку в залежності від ситуації. У дітей знижене критичне ставлення до себе й навколишнього, хоча при більш легких ступенях дебільності вони здатні в певній мірі переживати свій неуспіх в навчанні.

Гуманістичне ставлення до дітей з обмеженими можливостями у розвитку спонукають до пошуку шляхів корекційно-педагогічної допомоги їм, коли труднощі в навчанні можна буде подолати засобами індивідуального підходу, достатньої інтенсифікації навчання, організації охоронно-педагогічного режиму, підключення батьківських зусиль.

Виходячи з проблем, які стоять перед всіма суб'єктами педагогічного процесу, ми розробили напрямки корекційно–педагогічної допомоги дітям з обмеженими можливостями в умовах навчання в масовій школі. Цей процес носитиме комплексний характер, тому участь у ньому мають брати учителя, батьки, дефектологи, психологи, медики.

Вся діяльність має відбуватися у чотирьох напрямках.

Перший напрямок – діагностична діяльність. Виявлення труднощів у навчанні з метою підбору методів і прийомів корекційно–педагогічної допомоги. Обстеження має проводитися у динаміці, щоб можна було спостерігати за результативністю виконання рекомендацій і динамікою розвитку дитини.

Другий напрямок – це корекційно–розвивальна робота. Проводиться учителями масової школи, які за допомогою дефектолога, невропатолога, психолога та інших спеціалістів навчають і виховують дітей із стійкою неуспішністю. Помічниками в цій справі є батьки. Саме від них залежить організація безперервності корекційно–педагогічного супроводження дитини.

Третій напрямок передбачає просвітницьку роботу серед учителів масової школи та батьків. Спеціалісти організують для батьків лекції, консультації, відкриті заняття логопеда, дефектолога. Для учителів поводяться лекції, семінари, конференції, консилиуми, круглі столи.

Четвертий напрямок – це консультативна робота з педагогами й батьками. Консультації проводять спеціалісти–дефектологи.

Від ставлення дорослих до дитини та її проблем, від їх уваги, терпіння, доброзичливості, бажання допомогти залежать успіхи навчання учнів з обмеженими можливостями в школі та їх майбутнє взагалі.

Література

1. Бондар В. Інтеграція дітей з особливими психофізичними можливостями в загальноосвітній школі: за і проти // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С.2 – 5.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М., «Просвещение», 1973.
3. Дети в временными задержками развития /Под. ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, – М.: Педагогика, 1971.
4. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики. – Донецк: Лебідь, 2002.
5. Ремажевська В. Практичні поради педагогам загальноосвітніх шкіл за наявності в класі дитини з проблемами зору // Дефектологія. – 2002. – № 4. – С. 30 –35.
6. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. – К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2007.

Піддубна Н.Г.

– кандидат психологічних наук, доцент

Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.015.3 :057.874

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ПРИЧИН ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються результати психодіагностики інтелекту, навчальної мотивації, тривожності, рівня домагань та батьківського відношення до дітей як причини затруднень у навчанні молодших школярів.

Ключові слова: *неуспішність шкільного навчання, причини шкільної неуспішності, психодіагностичне обстеження, сучасний молодший школяр.*

В статье рассматриваются результаты диагностики интеллекта, учебной мотивации, тревожности, уровня притязаний и родительского отношения к детям как причины затруднений в обучении учащихся начальных классов.

Ключевые слова: *неуспешность школьного обучения, причины школьной неуспеваемости, психодиагностическое обследование, современный младший школьник.*

In the article the results of diagnostics of intellect, educational motivation, anxiety, level of claims and parents attitude, are examined toward childrens reasons of difficulties in teaching of students initial classes.

Keywords: *nosuccess of the school teaching, reasons of no school progress, diagnostical inspection modern junior schoolboy.*

Постановка проблеми. Здійснюючи складну і відповідальну роботу з всебічного розвитку духовних і фізичних здібностей і дарувань кожної дитини в процесі її виховання і навчання, школа і вчителі нерідко зустрічаються з дітьми, у яких виявляються труднощі в навчанні і поведінці, викликані тими чи іншими проблемами розвитку, що є причиною неуспішності цих дітей у школі.

Труднощі у навчанні, що виникають в початкових класах, істотно утрудняють оволодіння дитиною матеріалу обов'язкової шкільної програми. Саме в початковий період навчання у дітей закладається фундамент системи знань, що поповнюються в подальші роки; у цей же час формуються розумові і практичні операції, дії і навички, без яких неможливі наступне навчання і практична діяльність. Відсутність цього фундаменту, не володіння початковими знаннями й уміннями приводить до надмірних труднощів в засвоєнні програми середніх класів. Подібного явища при відсутності грубих порушень розвитку, можна було б уникнути, надавши дитині своєчасну й адекватну допомогу, але для цього необхідно знати можливі причини затруднень, установити, які з них діють у конкретному випадку, і вміти усунути їх або скоректувати наслідки.

Психологічно оптимальною основою для успішного навчання є гармонічна відповідність навчальних та інтелектуальних навичок і умінь таким параметрам особистості, як самооцінка і пізнавальна або навчальна позитивна мотивація. Ця відповідність закладається саме в молодшому шкільному віці. Практично всі проблеми (у тому числі труднощі у навчанні, навчальні перевантаження, небажання ходити в школу), що виникають на наступних ступенях навчання, визначаються тим, що дитина або не вміє учитися, або навчання її не цікавить.

Очевидно, що причини шкільної неуспішності надзвичайно різноманітні. По суті, кожен проблемний учень проблемний по-своєму. Соціальні, політичні, економічні та освітні події, які відбуваються у суспільстві, безумовно обумовлюють ті детермінанти, що викликають труднощі у навчанні сучасних учнів загальноосвітньої школи, в тому числі і молодших школярів. Отже, проблему виявлення причин неуспішного шкільного навчання в умовах сьогодення можна вважати актуальною та значимою.

Аналіз досліджень. У минулі роки причини неуспішності навчання учнів у масовій загальноосвітній школі широко вивчались багатьма відомими радянськими педагогами та психологами (А.Лурія, Н.Менчинська, О.Леонтєв, А.Смирнов, Л.Славіна, Ю.Бабанський та інші). У якості таких називалися: невідповідність до шкільного навчання, соціальна і педагогічна занедбаність; соматичне ослаблення дитини в результаті тривалих захворювань у дошкільний період; дефекти мови, не виправлені в дошкільному віці, недоліки зору і слуху; недостатність інтелекту та проблеми розумового розвитку і розумова відсталість, відсутність пізнавальних інтересів чи їх бідність, негативні взаємини с однокласниками і вчителем, особистісні якості вчителя, недосконалість педагогічного процесу. На успішність засвоєння нових знань впливає і ступінь сформованості регулятивних механізмів розумової діяльності – мотивації, саморегуляції і самооцінки. Навчальні мотиви зв'язані з емоціями і визначають відношення до навчальної роботи [4].

Окремо варто виділити проблему психології неблагополуччя у навчальній діяльності молодших школярів (П.Блонський, В.Самохвалова, Л.Славіна, М.Мурачковський). Дослідники відмічали, що проблеми у навчанні молодших школярів детерміновані сполученням цілого ряду несприятливих факторів різного характеру. У кожному окремому випадку на основі ретельного всебічного аналізу можна і необхідно виділяти основну, ведучу причину, що обумовлює неуспішність дитини.

Виявлено і той факт, що серед числа всіх школярів початкових класів, які мають явні чи приховані труднощі у навчанні та виявляють низький рівень знань, значну частину складають діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР). У зв'язку з цим велике значення для розуміння причин неуспішного шкільного навчання мають дослідження дефектологів, у роботах яких ми знаходимо певну типологію і етіологію порушень розвитку, характеристики психологічної структури шкільної неуспішності та особливості розвитку сенсорних, мнемічних і розумових процесів (Т.Власова, К.Лебединська, М.Певзнер, С.Домішкевич, Т.Сгорова, Г.Жаренкова, Г.Капустіна, В.Лубовський, Н.Нікашина, Н.Піддубна, В.Подобед, Т.Пускаєва, А.Цимбалюк, Н.Ципіна, С.Шевченко та інші).

Цінний матеріал для розуміння сутності дітей із ЗПР і особливостей їх навчання в умовах шкіл-інтернатів інтенсивної педагогічної корекції представляють публікації

співробітників Інституту змісту і методів навчання АПН України Т.Ляшенко, Н.Бастун, Г.Сак, М.Рождественської. Не меншу значимість і цінність мають матеріали, підготовлені групою співробітників лабораторії шкільної психодіагностики Інституту психології АПН України (В.Георгіївська, Ю.Гільбух, Є.Пенькова, В.Гапонов, С.Гончаренко) [5] та серія книг "Вчитель і психодіагностика", випущена науково-практичним центром "Психодіагностика і диференційне навчання" цього інституту.

Аналіз досліджень психолого-педагогічних проблем шкільної неуспішності показує, що на шляху до вирішення цих проблем зроблено чимало, але з плином часу та соціальними змінами у суспільстві багато чого втратило свою значущість та вимагає нового висвітлення. З огляду на актуальність даної проблеми та у зв'язку зі значимістю психодіагностики в умовах роботи сучасної школи визначена **мета роботи** – психодіагностичне вивчення причин, що обумовлюють труднощі у навчанні сучасного молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження. Один з найбільш значних моментів розвитку нашої загальноосвітньої школи за останні декілька років – початок створення в ній психологічної служби.

Із загальною метою формування всебічно і гармонічно розвиненої індивідуальності учнів випливають конкретні завдання психологічної діагностичної роботи шкільного практичного психолога [1]. На першому місці серед цих завдань – діагностика і корекція різних видів неблагополуччя у навчальній діяльності і поведінці школярів різних вікових груп, де першорядну роль грає молодший шкільний вік [3].

Наша експериментальна робота проводилася на базі початкових класів середніх загальноосвітніх шкіл I–III степенів м. Слов'янська.

Для виявлення причин шкільної неуспішності учнів зі стійкими проблемами у навчанні (27 школярів) були задіяні п'ять психодіагностичних тестових методик та метод аналітичного спостереження за навчальною діяльністю учнів на уроках.

1. Тест Д.Векслера. Для виявлення збереження інтелекту використовувався дитячий варіант інтелектуальної шкали Векслера, що складається з 12 субтестів, розділених на дві рівні за кількістю групи: вербальну і невербальну [2].

Нормативний стандартний IQ, що обчислюється за тестом Д.Векслера, має середнє значення 100 і середнє квадратичне (стандартне) відхилення 15, тобто розумовий розвиток (інтелект) людини можна вважати в межах норми при $IQ = 100 \pm 15$.

За результати нашого обстеження молодших школярів з низьким рівнем знань середнє значення $IQ = 95,3$. Індивідуальні показники IQ коливаються в межах від 85 до 113, тобто можна стверджувати, що коефіцієнт інтелекту досліджуваних школярів, що мають проблеми у навчанні, знаходиться в межах вікової норми.

Межею розумової недостатності є границі показників 70 – 80. Близький до граничного показник $IQ = 85$ у нашому дослідженні був виявлений лише у 14,8% учасників експерименту. У той же час у 18,5% молодших школярів з низьким рівнем шкільних знань був виявлений $IQ = 100$ і вище (до 113).

Отже, причиною загального відставання в навчанні наших обстежуваних не є низький рівень їх розумового розвитку, причиною являється не розумова недостатність дітей, а якісь інші фактори.

2. Тест шкільної мотивації. Для оцінки рівня шкільної мотивації була використана методика розроблена Н.Лусановою для виявлення відношення дітей до школи і навчання.

Отримані результати свідчать про те, що для переважної більшості учнів характерна відсутність нормальної (а тим більше) високої мотивації та навчальної активності: 40,7% обстежених учнів властива низька шкільна мотивація; позитивне відношення до школи, обумовлене інтересом до позанавчальних сторін, виявили 44,4% школярів; тільки 14,9% учнів виявили нормальну шкільну мотивацію.

3. Тест "Рівень домагань". Для виявлення характеристики ступеня труднощів тієї мети, до якої прагнуть учні була використана методика Шварцландера "Рівень домагань".

Обстежуваній групі учнів в основному характерний низький (63%) та нереалістично низький (11,1%) рівень домагань школярів, що в цілому складає 74,1% загальної кількості учасників експерименту. Вони вибирають досить легку і просту мету, що може пояснюватись або заниженою самооцінкою, невірою у свої сили, "комплексом неповноцінності", або "соціальною хитрістю", коли, поряд з високою самооцінкою і самоповагою, учні уникають соціальної активності і важких, відповідальних справ і завдань.

Помірний рівень домагань був виявлений лише у 11,1% школярів. Ці діти стабільно, успішно вирішують коло задач середньої складності, не прагнучи покращувати свої досягнення і здібності та переходити до більш важких завдань.

Привертає увагу і той факт, що високого рівня домагань не проявила жодна дитина, а нереалістично високий рівень показали 14,8% учнів, які переоцінюють свої можливості і здібності, беруться за непосильні для них завдання і часто терплять невдачі.

4. Тест “Шкільна тривожність”. Для визначення рівня тривожності використовувався тест шкільної тривожності Філліпса, адаптований С.В.Новіковою.

Результати обстеження вказують на те, що підвищена тривожність виявляється у 48% учнів, а висока тривожність у 44%. Відсутність тривожності проявили лише 7% обстежуваних учнів.

5. Тест–опитувальник батьківського відношення до дітей. За даними тесту–опитувальника Варга і Століна тільки у 15% випадків можна говорити про суб'єктивно благополучну сім'ю; близько 44% батьків сприймають свою дитину слабкою, не вірять в її успіхи через низькі здібності, відчувають досаду, роздратування; у 37% випадків виявляється авторитарна гіперсоціалізація: батьки вимагають від дітей беззастережної слухняності і дисципліни, нав'язують їм свою волю, часто карають. У сполученні з іншими факторами відношення до дитини у сім'ї виступає як фактор, що істотно впливає на її шкільні успіхи і досягнення.

Висновки. У кожному випадку неуспішного навчання виявляється своєрідна причина, характерна для сучасного учня. Це або один із 5 вище розглянутих факторів або, здебільшого, їх сполучення. Так, при IQ, що характеризує вікову норму, у багатьох дітей виявилися низькі показники шкільної мотивації або вони сполучалися ще й з низьким рівнем домагань. У ряді випадків на перший план виступали проблеми сім'ї та висока загальна і шкільна тривожність. Окремі складові кожного фактора теж обумовлювали низьку успішність школярів. Незважаючи на те, що коефіцієнт інтелекту був в межах норми, багатьом дітям характерні слабкий розвиток пам'яті, недостатньо розвинені логічні процеси, прояви нестійкості і слабості довільної уваги та інше.

Література

1. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе. – М., 1998.
2. Измерение интеллекта детей / Под ред. Ю.З.Гильбуха. – К., 1992.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 2003.
4. Отстающие в учении школьники: Проблемы психического развития / Под ред. З.И.Калмыковой. – М., 1986.
5. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучий / Под ред. Ю.З.Гильбуха. – К., 1993.

Романкевич Г.В.

– аспірант кафедри педагогіки, юрисконсульт
Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 343.121.4 – 053.2

ВЧИТЕЛЮ ПРО ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДИТИНСТВА

Стаття присвячена правам та свободам дітей, а також особливостям захисту цих прав на законодавчому рівні. У статті розглядаються основні права дітей, які закріплені як українським законодавством, так і міжнародними актами. Учитель повинен сам знати ці права та знайомити з ними дітей. Робити це можна за допомогою різних форм навчальної роботи. Застосування різних типів уроків допоможе дітям краще засвоїти матеріал. Використання ігрової форми при викладенні матеріалу викличе цікавість у дітей та буде сприяти більш широкому вивченню питання.

Ключові слова: дитина, дитинство, охорона дитинства, сім'я, дитина–сирота, дитина, позбавлена батьківського піклування.

Стаття посвячена правам и свободам детей, а также особенностям защиты этих прав на законодательном уровне. Учитель должен сам знать эти права и знакомить с ними детей. Знакомство детей с их правами можно проводить во время различных видов учебной работы. Использование игровой формы поможет детям лучше усвоить материал.

Ключевые слова: *ребенок, детство, охрана детства, семья, ребенок–сирота, ребенок, лишенный родительского попечения.*

The article is devoted to the rights and freedoms of children, as well as to the peculiarities of these rights' protection on the legislative level. The teacher must know these rights himself and to acquaint children with them. It is possible to carry out the acquaintance of children with their rights in the process of fulfilling various kinds of educational tasks. The use of the play-form in organizing any class work may help the children to master their teaching material better.

Key words: *child, childhood, childhood protection, family, orphan, child deprived of parental care.*

Постановка проблеми. Дитина це найбільша цінність суспільства. Проблемами дітей займається багато різних наук: педагогіка, психологія, медицина, юриспруденція та інші. З початку ХХ століття правам людей мирове суспільство почало приділяти багато уваги. У цьому питанні права дітей виділяються окремим пунктом. Це обумовлено тим, що дитині для повноцінного розвитку потрібні сприятливі умови, а створити сама для себе дитина їх не може. Тому, цей обов'язок покладається на батьків, а в деяких випадках на державу.

Захисту прав дітей присвячено багато нормативно–правових актів міжнародного та українського законодавства. Одними із перших актів, які описували права дітей були Женевська декларація прав дитини 1924 року [3] та Декларації прав дитини, прийняті Генеральною Асамблеєю 20 листопада 1959 року [4] та Конвенція ООН про права дитини 1989 року [5]. В перші роки незалежності і Україна приєдналась до цих актів.

Основними нормативно–правовими актами з охорони прав дітей в українському законодавстві, крім міжнародних, є Конституція України [1], Закон України «Про охорону дитинства» [11], Закон України «Про забезпечення організаційно–правових умов соціального захисту дітей–сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [13], Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення захисту прав і законних інтересів дітей» [15] та інші.

Аналіз останніх досліджень. Останнім часом мирова спільнота зустрілась з такою проблемою, як регулювання стосунків між подружжям, які є громадянами різних країн. Зрозуміло, що такі проблеми можуть також торкатись інтересів та прав дитини. Питання постійного мешкання дитини, її навчання, отримання нею громадянства, стягнення аліментів – це невеликий перелік можливих ускладнень. Держави намагаються урегулювати такі питання за допомогою підписання міжнародних домовленостей. Україна, зі свого боку, приймає активну участь у вирішенні цих проблем.

Цілі статті. У статті автор намагається знайти найкращі форми роботи з дітьми під час їх знайомства зі своїми права та свободами.

Викладення основного матеріалу. Стаття 1 Закону України «Про охорону дитинства» називає дитиною особу віком до 18 років, дитинством – період розвитку людини до досягнення нею повноліття (тобто 18 років). В цій же статті сказано, що охорона дитинства це система державних та громадських заходів, спрямованих на забезпечення повноцінного життя, всебічного виховання і розвитку дитини та захисту її прав.

Вчитель під час виховної роботи повинен знайомити дітей та їхніх батьків з їхніми права. Знайомити дітей з їхніми правами вчитель може за допомогою бесіди, гри та інше. Головне, знайомство дитини з її правами та свободами повинно відповідати її віку.

Всі діти на території України мають рівні права та свободи.

Завданням законодавства про охорону дитинства є розширення соціально–правових гарантій дітей, забезпечення фізичного, інтелектуального, культурного розвитку молодого покоління, створення соціально–економічних і правових інститутів з метою захисту прав та законних інтересів дитини в Україні.

До основних прав та свобод дитини відносять:

- право на життя та охорону здоров'я;
- право на ім'я та громадянство;
- право на достатній життєвий рівень;
- право на вільне висловлювання думки та отримання інформації;
- право за захист від усіх форм насильства;
- право на проживання в сім'ї;
- право на спілкування з батьками, які проживають окремо;

- право на майно;
- право на житло;
- право на освіту;
- право на працю за умови досягнення віку встановленого чинним законодавством;
- право займатись інтелектуальною, творчою діяльністю;
- право на зайняття підприємницькою діяльністю;
- право на об'єднання в дитячі та молодіжні організації та інші.

Право на життя виникає з моменту визнання дитини живонародженою та життєздатною.

З метою реалізації права на охорону здоров'я держава гарантує безоплатну кваліфіковану медичну допомогу в державних та комунальних медичних закладах, сприяє створенню безпечних умов для життя і здорового розвитку дитини, раціонального харчування, формуванню навичок здорового способу життя. Держава забезпечує умови для зниження рівня смертності серед немовлят і дитячої смертності; веде боротьбу з хворобами і недоїданням; забезпечує дітей на пільгових умовах ліками та харчуванням; надає батькам та дітям інформацію щодо здорового засобу життя; створює сприятливі умови для матерів у допологовий та післяпологовий періоди та інше. Питання харчування грудних дітей та дітей раннього віку, вироблення продуктів дитячого харчування регулюються Законом України «Про дитяче харчування» [14].

Протягом місяця після народження дитини її батьки зобов'язанні зареєструвати її в органах реєстрації актів цивільного стану та дати їй ім'я [9]. Підстави набуття дитиною українського громадянства визначається Законом України «Про громадянство».

Право на достойний рівень життя для кожної людини передбачений в ст. 48 Конституції України. Батьки, або особи що їх заміщують несуть відповідальність за створення для дитини умов, що є необхідними для реалізації нею права на рівень життя, достатній для її фізичного, інтелектуального, морального, культурного, духовного і соціального розвитку.

З основними особистими правами вчитель може ознайомлювати дітей за допомогою бесід в ході позакласного виховання. Наприклад, у вигляді конференції.

Кожна дитина, як і кожна людина, має право на висловлення власної думки. Дитина має право звертатися до органів державної влади, органів місцевого самоврядування інших організацій із заявою чи пропозицією щодо їхньої діяльності. Також кожна дитина має право отримувати, збирати інформацію, що відповідає її віку.

Виховання дитини, як особистості одна із головних задач сучасної школи. Тому дуже важливо ознайомити дитину з її правом на вільне висловлювання думки та отримання інформації. Це знайомство вчитель може провести у вигляді семінару та складання дітьми листів до органів місцевого самоврядування.

Будь-які прояви насильства відносно дитини заборонені. Дитина має право на свободу, особисту недоторканність та повагу її гідності. Спілкування з дитиною, навчальний та виховний процеси повинні ґрунтуватись на принципах поваги до дитини. За порушення цього права наступає юридична відповідальність, найчастіше кримінальна. З боку держави, обов'язок захисту дитини від жорстокого поводження покладається на органи опіки та піклування, служби у справах неповнолітніх та інші. У випадку встановлення такого факту дитина, або інша особа якій стало про це відомо може звернутися до цих органів за допомогою. Вчитель повинен донести до кожної дитини, що не хто не має права вчиняти про неї насильство.

Сім'я це найкраще середовище для всебічного розвитку дитини. Кожна дитина має право на проживання в сім'ї та турботу з боку батьків. Розлучення дитини з сім'єю можливо тільки за рішенням суду, яке набрало чинності. При розгляді судом таких справ враховується думка самої дитини.

Батьки, незалежно від того проживають вони з дитиною чи ні, несуть відповідальність за забезпечення інтересів своєї дитини. Дитина, яка проживає окремо від своїх батьків, або одного з них має право на регулярне спілкування з ними. За неналежне виконання своїх обов'язків по вихованню дитини батьки можуть бути позбавленні батьківських прав. Позбавлення батьківських прав не звільняє батьків від обов'язку утримувати дитину.

Дитина може бути власником майна. Батьки здійснюють заходи по утриманню майна дитини та укладають угоди від імені своєї дитини та в її інтересах. На органи опіки та піклування покладена функція по захисту майнових прав дитини. Перед укладанням угод, які потребують нотаріального посвідчення необхідно отримати дозвіл від органів опіки та піклування. Також дитина має право на обов'язкову частину у спадщині у разі смерті батьків, або одного з них.

Дитина має право на користування житлом на рівні з власником, або наймачем житла. Держава забезпечує право дитини на проживання в таких санітарно-гігієнічних та побутових умовах, що не завдають шкоди її фізичному та розумовому розвитку. Відчуження житла у якому мешкає дитина можливо лише з дозволу органів опіки та піклування та у випадках коли це не суперечить інтересам дитини.

З майновими правами дітей можна ознайомити за допомогою бесід.

Кожна дитина має право отримати освіту. Отримання повної загальної середньої освіти є обов'язком. Батьки повинні створити умови для отримання дитиною повної загальної середньої освіти. Держава, зі свого боку, гарантує для кожної дитини можливість безкоштовно отримати дошкільну, повну загальну середню, професійно-технічну, вищу освіту в державних та комунальних закладах.

Дитина має право навчатись рідною мовою, або вивчати рідну мову у закладах освіти.

Розробка навчальних програм, що застосовуються в навчальних закладах, повинна базуватися на найкращих здобутках людства у сфері культури, засадах моралі та добра, національних духовних традиціях.

У навчальних виховних закладах створюються умови для всебічного розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей.

Незаконна відмова у прийнятті на навчання до учбового закладу або незаконна вимога плати за навчання переслідується Кримінальним кодексом України.

В правом на отримання освіти дітей можна знайомити за допомогою диспуту на тему: «Освіта і я».

Кодексом законів про працю встановлено, що на роботу приймаються особи, які досягли 16 років. У випадку згоди одного із батьків, або осіб, що їх заміщають, як виняток, можливий прийом на роботу з 15 років. У вільний від навчання час за згодою батьків дитина може працювати з 14 років. Головною умовою є те, що робота дітей не повинна бути важкою, шкодити їх здоров'ю, або заважати навчанню.

Перед прийомом на роботу діти повинні пройти медичний огляд та проходити профілактичні медичні огляди до досягнення ними 21 року.

Неповнолітні мають право на скорочену щоденну тривалість роботи, пільгового отримання відпустки та першого робочого місця, забороняється залучати дітей до надурочних робіт, до роботи у нічний час та вихідні, та інші пільги.

Експлуатація дитячої праці з метою отримання прибутку тягне за собою кримінальну відповідальність.

З досягненням дітьми 14 років вчитель може провести консультації з трудових прав дітей, знайомлення з основними вимогами трудового законодавства до роботи неповнолітніх.

Правом займатись інтелектуальною або творчою діяльністю та розпоряджатись особистими немайними правами від результатів цієї діяльності дитина надляється з раннього віку. Загальні положення, які регулюють авторські та винахідницькі права викладені у Цивільному кодексі України. Порушення інтелектуальних прав карається законами України.

З досягненням 16 років дитина набуває права займатись підприємницькою діяльністю, а бути засновником юридичної особи дитина може бути вже з 14 років. У випадку коли дитина успішно займається підприємницькою діяльністю, рішенням суду їй може бути надана повна цивільна дієздатність.

З учнями 9–11 класів можна створити гурток «Майбутніх підприємців».

Діти мають право на об'єднання в самостійні дитячі та молодіжні громадські організації за умови, що їх діяльність не суперечить Конституції України та законам України, не порушує громадський порядок і безпеку держави, права і свободи інших осіб, не шкодить моралі та здоров'ю дітей та інших громадян.

Дитячі громадські організації можуть створювати свої об'єднання, встановлювати контакти з дитячими громадськими організаціями інших країн, вступати до міжнародних дитячих об'єднань.

Створення дитячих організацій політичного та релігійного спрямування забороняється.

Вчитель повинен оказати консультативну допомогу дітям, які хочуть створити свою організацію.

Найбільшого соціального захисту потребують діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Заходи по захисту прав та інтересів цієї категорії дітей здійснює держава. Такі діти мають право перебувати на повному державному утриманні доки вони навчаються, але не більше як до досягнення ними 23 років. Держава забезпечує таким дітям виконання стандартів та норм по соціальному захисту. Також вони мають пільги при вступі до вищих навчальних закладів державної та комунальної власності, звільняються від плати за навчання в цих закладах, отримують соціальну стипендію у обов'язковому порядку та інші пільги.

У випадку, коли таку дитину усиновили (удочерили) ці відомості стають таємницею, розголошення якої без згоди усиновителя (удочерителя) несе за собою кримінальну відповідальність.

Також держава надає допомогу сім'ям з дітьми та тим, сім'ям де виховується дитина-інвалід.

Додаткові пільги мають діти осіб, які постраждали від Чорнобильської катастрофи, діти шахтарів, діти військовослужбовців та інші.

Висновок. Міжнародна спільнота та наша держава приділяє багато уваги захисту дитинства. Демократичні держави та міжнародні організації приймають багато різноманітних нормативних актів, які покликані створити для дітей гідні умови розвитку. Україна ратифікувала більшість з них. Одночасно, органами державної влади України приймаються відповідні акти по захисту прав та свобод дітей. Але, в той же час, багато дітей в нашій країні потребують соціального захисту та покращення умов їхнього життя.

Перспективи подальшого розвитку. В теперішній час багато країн світу поєднують з метою захисту прав дітей. Приймаються міжнародні документи, які регулюють питання виплати аліментів у випадку виїзду одного із батьків за кордон, у разі коли батьки є громадянами різних країн, у випадках викрадення та вивезення дітей. Україна також постійно удосконалює свою нормативно-правову базу у питаннях захисту дитинства.

1 червня кожного року в Україні відмічається Всесвітній день захисту дітей. Відзначення цього дня покликано для того, щоб нагадати суспільству про необхідність дотримуватись прав дітей та поважати їх.

Література

1. Закон України від 28.06.1996 №254к/96-ВР «Конституція України».
2. Мойсенюк Н.С. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001 р. – 608 с.
3. Женевська декларація прав дитини 1924 року.
4. Загальна декларація прав людини, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10.12.1948 р.
5. Конвенція про права дитини, ратифікована Постановою Верховної Ради України №789-ХІІ від 27.02.91 р.
6. Конвенція про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей 1980 р.
7. Кодекс законів о труде Украины: Научно-практический комментарий/ под ред. И.Н. Пахомова – Харьков: Одиссей, 2002 – 864 с.
8. Цивільний кодекс України від 16.07.2003 р.
9. Сімейний кодекс України від 10.01.2002 р.
10. Кримінальний Кодекс України від 05.04.2001 р. (зі змінами).
11. Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.01 р. №2402-ІІІ (зі змінами).
12. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 р. №1060-ХІІ (зі змінами).
13. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 13.01.05 р. №2345-ІV (зі змінами).
14. Закон України «Про дитяче харчування» від 14.09.06 р. №142-V (зі змінами).
15. Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення захисту прав і законних інтересів дітей» від 05.05.08 р. №411/2008.
16. Рідна школа (журнал).

Рацлав В.В.*– кандидат технічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету***Найда В.В.***– вихователь вищої категорії***Сидич Г.В.***– вихователь вищої категорії ДНЗ № 56 «Катюша» (м. Слов'янськ)*

УДК 372.3.064.1 : 796

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті висвітлюються форми роботи з батьками з фізичного виховання дошкільників, умови оптимізації взаємодії педагога з батьками вихованців.

Ключові слова: *фізичний розвиток, інтерактивні форми роботи, слайд-презентація, презентація досвіду сімейного виховання, практикум з рішення педагогічних завдань.*

Актуальність проблеми. У Законі України «Про дошкільну освіту» розділ 1 ст. 7 визначені пріоритетні завдання дошкільної освіти: «Збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини». В національній Доктрині розвитку освіти розділ 4 п.11 зазначено: «Пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в душі відповідального відношення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як найвищої індивідуальної та суспільної цінності...».

Ефективне впровадження Базової програми "Я у Світі" потребує оновлення стратегії й тактики взаємодії педагогів з батьками, зміни її векторів та акцентів, осучаснення предмета розмов, розширення спектра життєво важливих проблем, надання більшої широти й відвертості зустрічам, їх конструктивності, неформалізованості. Об'єднання сприятиме створенню широкого розвивального простору для повноцінного буття дитини в родині й дошкільному закладі, розкриття нею своїх сутнісних сил, становлення як активного суб'єкта індивідуальної та колективної діяльності.

Останнім часом спостерігається зниження числа абсолютно здорових дітей та зріст захворювання дошкільників по всім видам хвороб. Таким чином пошук ефективних мір, направлених на оздоровлення дітей набуває первинного значення. Питання формування, збереження та зміцнення здоров'я вихованців – пріоритетне в діяльності дошкільного закладу. Весь освітньо-виховний процес дитячого садка спрямований на формування у дитини мотивації здоров'я, тобто самовдосконалення. Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних дефектів. Для того, щоб центр здоров'я в середині дитини був сформований, необхідна зацікавленість до дитини та участь з цієї проблеми найближчого сімейного оточення. Щоб ця робота мала успіх, батьки повинні стати не тільки спостерігачами, але й безпосередніми учасниками.

Умови життя, моральна та емоційна атмосфера, в якій живе дитина, цілком і повністю залежать від дорослих. І саме вони, без сумніву, повинні відповідати за щастя і здоров'я дітей.

Діти повинні мати достатнє уявлення про здоров'я, його складові. Вони повинні усвідомити взаємозалежність руху та його впливу на їхній організм. Це може бути початком шляху до самовиховання та фізичного самовдосконалення.

Загальновідомо, що першими вихователями дитини є батьки. Сім'я – це народ, нація у мініатюрі. Роль сім'ї, як і навчального закладу, є неocenною у фізичному вихованні дітей, оскільки вона завжди була та залишається природнім середовищем первинної соціалізації дитини.

Однак дитину треба всьому навчити. Ці завдання можливо вирішити тільки спільними зусиллями батьків та педагогів. Необхідна тісна взаємодія дошкільного навчального закладу та сім'ї. Їхній обов'язок полягає у формуванні фізично і психічно здорової, морально та інтелектуально розвинутої особистості, підготовленої до майбутнього трудового, громадського життя.

Надзвичайно важливо, щоб інтелектуальний розвиток дитини відповідав її фізичному. А це досягається фізичним вихованням. Одне з його завдань у сім'ї – розвинути рухові якості, сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості. Систематичні фізичні вправи

сприяють збільшенню резервів дитячого організму. Рух – це природна потреба дитини, форма існування. За недостатньої рухової активності у дітей різко ослаблюється діяльність опорно–рухової, серцево–судинної, дихальної і нервової систем.

Отже, у батьків є можливість підвищувати функціональний стан усіх систем організму, цілеспрямовано впливати на нього і паралельно розвивати рухові здібності дитини.

Розгляд питання. Все це потребує осмислення, визначення форм і залучення до змісту роботи з сім'єю. При цьому, плануючи роботу з батьками з фізичного виховання, необхідно здійснити її на основі діалогу між рівнозначними і рівно відповідальними суб'єктами (дітьми – педагогами – батьками).

Розуміючи, що всі батьки прагнуть бачити своїх дітей здоровими і життєрадісними, треба долучити їх до фізкультурно–оздоровчої роботи, яка проводиться в дошкільному закладі.

На початку навчального процесу необхідно провести анкетування батьків за темою «Яке місце займає фізичному культура у вашій сім'ї». Проаналізувавши анкети, з'ясувати, чи прилучають батьки дитину змалку до фізичної культури (займаються вдома фізичними вправами, загартовуючими процедурами, дихальними гімнастиками, розвивають рухову активність дитини, чи організують батьки прогулянки на лоні природи, який спортивний інвентар є вдома), також, які питання з фізичного розвитку більш над усе цікавлять. Отже, обробив данні цих анкет, з'ясувати, що батьків більш за все хвилює, які питання розглянути ("Як уникнути частих захворювань дітей на ГВРІ", "Як саме укріпити здоров'я дітей удома", "Які види загартовування можна застосовувати для дітей").

Із анкет видно, що фізичним вихованням дітей цікавиться не більше 20 % батьків. У більшості сучасних родин батьки ставлять під сумнів необхідність занять фізичними вправами, доцільність витрачання часу на цей вид діяльності, також низький рівень інформованості батьків з питань фізичного розвитку дітей. Тому треба спрямувати зусилля на співпрацю дошкільного навчального закладу та сім'ї з фізичного виховання дітей, використовуючи традиційні, інтерактивні форми роботи з батьками та просвітницьку роботу.

До першого покоління форм роботи з батьками належали такі, як: консультації, бесіди, папки–пересувки, батьківські клуби, сімейні свята, розваги, творчі конкурси, дні відкритих дверей. В основному це був односторонній напрямок в роботі педагога та батьків: педагог–батьки.

До другого покоління форм роботи з батьками належать такі, як: анкетування, діагностика, батьківські збори з елементами тренінгу, дискусії, "круглі столи", конференції, семінари, презентації сімейного досвіду, скриньки довіри, вечори питань та відповідей, консультації спеціалістів тощо. Це інтерактивні форми роботи з батьками, тобто здійснюється двосторонній зв'язок: педагог–батьки, батьки–педагог.

На часі – складна й відповідальна просвітницька робота дошкільного закладу: використання ЗМІ, організація батьківського всеобучу, випуск інформаційних листівок, рекомендацій для батьків, оформлення стендів, яка

спрямована на розширення й поглиблення уявлень членів родини про сучасні освітні завдання, ролі вікових та індивідуальних особливостей дітей в її особистісному становленні, сутності компетентності як інтегративної якості особистості. Украй важливо узгодити позиції та очікування педагогів і батьків, принаймні по основних напрямках, гуманізувати взаємодію, налаштуватися на необхідність професійного та особистісного самовдосконалення.

І третє покоління – нова форма роботи: **слайд–презентації** з використанням мультимедіа та комп'ютерних технологій.

Наприклад, проводячи консультацію для батьків за темою «Фізкультурно–оздоровча робота в дитячому садку та вдома», вході якої треба познайомити батьків з основними напрямками фізкультурно–оздоровчої роботи в дошкільному закладі та вдома, розкрити роль сім'ї у вихованні здорової дитини, акцентувати увагу на необхідності ведення здорового способу життя в родині, занять фізкультурно–оздоровчої спрямованості вдома. Обговорити раціональність режиму дня, використання різних видів загартовування організму. Далі розробити **рекомендації для батьків** з питань фізичного виховання в родині, поставити

завдання для батьків в організації фізичного виховання дітей і на основі цього визначити обов'язки батьків.

Бажано мати **інформаційний стенд для батьків** «Малята – здоров'ята», де батьки можуть отримати цікаву і корисну інформацію щодо зміцнення здоров'я дітей, а також подивитися на фотографії свої малят, на яких зображені фрагменти з фізкультурного життя групи. Цей інформаційний стенд постійно має відновлюватися. Все це дає змогу розвинути допитливість та інтерес батьків до розв'язання проблеми фізичного розвитку дитини, також озброїти батьків теоретичними знаннями.

Оформити **папки–пересувки** з орієнтовними комплексами ранкової гімнастики, комплексами вправ для профілактики плоскостопості, викривлення хребта, схемами точкових масажів тощо. Представити інформацію про організацію рухового режиму дитини протягом дня.

З метою вдосконалення взаємозв'язку сім'ї та дошкільного навчального закладу з питань фізичного виховання дітей використовувати різні інтерактивні форми з батьками: **конференції** («Здорова сім'я – міцна держава»), **«круглі стіли»**, **диспути** («Здоровий спосіб життя – міф чи реальність»), **практикуми з рішенням педагогічних задач** («Ознайомлення з нетрадиційними методами оздоровлення дитячого організму»), **батьківські збори з елементами тренінгу**, на які запрошуються до участі різні фахівці (медики, психологи).

За допомогою цих заходів відбувається обмін інформацією з найбільш актуальних і хвилюючих питань. Батькам надається кваліфікована допомога з питань фізичного виховання, які їх найбільш цікавлять; залучаються батьки до розв'язання різних проблем з фізичного розвитку дитини.

Також на батьківських зборах представляється **презентація досвіду сімейного виховання із забезпечення фізичного розвитку та рухової активності дитини**, на яких батьки діляться досвідом виховання дітей з фізичного розвитку, знайомлять інших батьків з методами загартовування своїх дітей, обладнанням домашнього міні стадіону.

У процесі практичної роботи відбувається перехід від інформаційно–спонукального блоку до блоку практичної підготовки. Переход від набутих теоретичних знань до практичних дій: залучити батьків до активної участі в **спортивних святах та розвагах, днях здоров'я**, які проводяться в дошкільному закладі, також організувати разом з батьками **спільні екскурсії, походи в лісосмугу, на озера** тощо.

Умови оптимізації взаємодії педагога з батьками вихованців:

- відмова від проголошення батькам загальновідомих істин, готових рецептів; налаштованість на спільне розв'язання *життєво важливих проблем, які реально існують*;
- створення в процесі спілкування атмосфери довіри;
- уміння уважно вислуховувати батьків, адекватно реагувати на почуте, брати до уваги, запитувати про незрозуміле, висловлювати сумніви, співпереживати у складних ситуаціях;
- здатність поставити себе на місце конкретних батьків, подивитися на проблему їхніми очима;
- уміння домовлятися, узгоджувати позиції, знаходити компроміс, укладати угоди; дотримуватися обіцянок;
- розуміння того, що основна функція батьків – захисна; підтримка матері і батька в їхніх чеканнях щодо своєї дитини, її можливостей, відстоюванні її інтересів, розкритті здібностей, радості з приводу її успіхів;
- уміння регулювати власний емоційний стан, утримуватися від імпульсивної поведінки та негативно забарвлених висловлювань; зберігати врівноваженість як важливу складову культури взаємодії;
- використання під час спілкування з батьками запитувальні форми звернень; зменшення кількості окличних речень, висловлювань–вердиктів, однозначних оцінок; надання переваги бесідам розмірковувального характеру; здатність визнавати власні помилки, вибачатися в разі потреби перед дитиною та її батьками;
- активізація та урізноманітнення педагогом форм взаємодії з батьками (дискусійні зустрічі, "круглі столи", "вечори запитань та відповідей", тематичні бесіди, семінари–практикуми, тренінги, рольові ігри, організація спільного відпочинку, фольклорні вечори, пізнавально–ігрові вікторини, спортивні свята та змагання, індивідуальні консультації, відвідування місця роботи батьків, використання скриньки "зауважень і побажань",

запровадження анонімного "телефону довіри", адресні "пам'ятки для батьків", домашні завдання з "основ філософії життя" тощо); осучаснення наочних та інформаційних матеріалів, адресованих сім'ї;

- створення в дошкільному закладі сприятливих умов для конфіденційного спілкування батьків з різними фахівцями – психологом, медичним працівником, музичним керівником, інструктором з фізичного виховання тощо; створення консультативної кімнати для батьків, яка б налаштовувала на довірчу розмову, де батьки мали б можливість ознайомитися з доступною психологічною та художньою літературою.

Висновок. Усі означені вище вектори оновлення змісту і форм навчально-виховної роботи, подані у Базовій програмі, слугуватимуть фундаментом становлення дошкільника як свідомої особистості з оптимістичним світобаченням, довірливим ставленням до довкілля та власного "Я", відчуттям задоволеності своїм життям.

Література

1. Калуська Л.В., Калуський З.В., Гуменюк М.М. Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку. – Тернопіль: Мандрівець, 2008.
2. Кононко О. "Я у Світі": нова світоглядна позиція. – К.: Ред журн. "Дошкільне виховання". – №1, 2009.

Тадесєв П.О.

– кандидат фіз.-мат. наук, доцент, докторант кафедри педагогіки
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Винар В.П.

– аспірантка Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука

УДК 375.1437.036

ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ЯПОНІЇ ТА МОЖЛИВІСТЬ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ

В даній статті розглядаються питання впровадження нової програми викладання математики (*Association of Mathematical Instruction*), яка базується на основі трьох принципів: теорія кількості, суйдо метод та уроки радості. Основна мета програми в тому, що використання цих принципів на уроках математики, здійснило великий вплив на модернізацію освіти Японії, що в свою чергу спонукає нас до можливості реалізації її у початковій освіті України.

Ключові слова: суйдо метод, теорія кількості, математична освіта.

В данной статье рассматриваются вопросы внедрения новой программы преподавания математики (*Association of Mathematical Instruction*), которая базируется на основе трех принципов: теория количества, суйдо метод, радостные уроки. Основная цель программы в том, что использование этих принципов на уроках математики, осуществило большое влияние на модернизацию образования Японии, что в свою очередь побуждает нас к возможности реализации ее в начальном образовании Украины.

Ключевые слова: суйдо метод, теория количества, математическое образование.

The questions of introduction of the new programme of teaching of mathematics (Association of Mathematical Instruction), which is based on the basis of three principles are examined in this article: theory of amount, sуйdo method, lessons of gladness. A primary purpose of the programme is, that the use of these principles on the lessons of mathematics, carried out large influence on modernization of education of Japan, that in the turn induces us to marketability it in primary education of Ukraine.

Key words: sуйdo method, theory of amount, mathematical education.

Необхідність вирішення глобальних проблем, що постають перед нашою державою протягом третього тисячоліття, вимагає високого рівня освіти, зростання інтелектуального і духовного потенціалу нації, формування нової генерації національно свідомої інтелігенції, яка буде здатна навчати і виховувати майбутнє молоде покоління.

Математика та система математичних знань посідають особливе місце у загальнонародській системі знань, виконуючи роль мови науки, мови наукових досліджень.

Розвиток суспільства вимагає підвищення рівня математичних знань, умінь і навичок майбутніх вчителів початкової школи, формування їх розумових здібностей. У цих умовах проблема вдосконалення процесу викладання математики, розвитку творчого потенціалу студента – майбутнього працівника, виступає як соціальна необхідність.

Характерне для сьогоденної математичної освіти певне протиріччя між змістом навчання і традиційними підходами до його вивчення вимагає переорієнтації всієї методичної системи на пошук, створення і впровадження в практику масової школи оптимальних інноваційних технологій. Такі технології повинні відповідати принципам інтенсифікації, зокрема особлива увага має приділятися інтеграції навчальної, навчально-наукової, методичної, організаційної діяльності вчителя й учнів в рамках єдиного навчально-виховного процесу.

Розвиток початкової математичної освіти в Україні висвітлено у дослідженнях багатьох істориків математики, педагогів та методистів. У XIX – на початку XX ст. створилась передова, прогресивна школа методики викладання початкової арифметики. В її основі лежали праці К. Арженикова, Д. Галантна, В. Євтушевського та ін.

Проблема розвитку початкової математичної освіти була широко розповсюджена і в країнах далекого зарубіжжя, зокрема в Японії. У теоретичному осмисленні значну роль відіграли фундаментальні дослідження в галузі шкільної математичної освіти. Зокрема у 1951 році була створена програма викладання математики в початковій школі (Association of Mathematical Instruction). Головна мета – створення і розвиток принципів і методик математичного викладання, які проявили себе на досить високому рівні і мають великий вплив на математичну освіту в Японії. Програма базується на основі трьох принципів: “Теорія кількості”, “Суйдо метод” та “Уроки радості”.

“Теорія кількості” – методика, на основі якої вивчення чисел починається з лічби предметів. Але перед тим, як лічити числа, потрібно навчитись правильно їх називати. Вивчаючи поняття “числа”, учні повинні виконати взаємно-однозначну відповідність між елементами двох множин. Це поняття повинно визначатися як елемент класу множин з взаємно-однозначною відповідністю.

Особливої уваги приділяємо принципу переходу від конкретного до абстрактного. Для цього потрібно ввести певний предмет, наприклад множину квадратів. Потім ми з’єднуємо десять квадратів в одну смужку, яка буде відповідати числу десять і коли з’єднаємо десять смужок, ми отримуємо квадратний аркуш, який буде відповідати сотні. Отже, якщо ми беремо 2 аркуші, 3 смужки і 4 квадрати, то отримуємо число 234.

Спочатку учні справді виконують операції з квадратами, потім вони малюють квадрати в своїх зошитах. Таким чином вони можуть уявити собі схему числа і зрозуміти поняття числа.

Розглянемо детальніше поняття кількості. Деякі елементи множини являють собою окремі предмети (наприклад яблука, груші), і ми можемо легко їх порахувати. Величина такої множини називається “дискретною кількістю”.

Наприклад, рідина займає неперервну форму, яка може розділитися на будь-які частини і навпаки – дві малі частинки можуть бути з’єднані в одне ціле. Та множина називається “континуумом” (continuum) і її величина – об’єм рідини являють собою неперервну кількість. У випадку неперервної кількості, її одиниця і числове значення можуть бути визначеними. Це і є різниця між дискретною і неперервною кількістю.

Неперервну кількість в свою чергу можна розділити на дві області. Одна з них виражає “широту” чи “величину” і називається екстенсивною кількістю. Інша – виражає “інтенсивність” чи “якість” і називається інтенсивною кількістю. Площа, об’єм, вага належать до екстенсивної кількості, а швидкість, температура – до інтенсивної кількості. Наприклад якщо два розчини солі перелити в одну посудину, то вага нового розчину дорівнює сумі двох розчинів. Однак, якщо концентрація кожного розчину рівна, то концентрація вже об’єднаного розчину не дорівнює сумі двох розчинів.

Для того, щоб виразити екстенсивну кількість в числовому значенні, потрібно визначити його основну одиницю. Наприклад, щоб визначити довжину палиці, ми порівнюємо: Яка з двох палиць довша? Якщо дві палиці нерухомі і не можна порівняти їх кінці, в цьому випадку порівняння неможливе. Тому ми беремо іншу палицю C , за допомогою якої ми визначаємо довжину двох попередніх: $A < C$ і $C < B$, то $A < B$. Це називається “посереднім” порівнянням”.

Питання наступності між дошкільною, початковою та основною освітніми ланками

Якщо палиця C коротша за A і B , то $C < A$, $C < B$, і порівняння палиць A і B неможливе. В цьому випадку C порівнюється з різницями $A - C$ і $B - C$. І якщо $A - C < C$ і $C < B - C$, то отримуємо $A < 2C$ і $2C < B$.

Якщо одиниця екстенсивної кількості встановлена, то ми можемо виміряти його цією одиницею, тобто поділити екстенсивну кількість на певні одиниці. Але при цьому виникають запитання: Що робити з остачею?

Один метод – приготувати малі одиниці, тоді дробова частина вимірюється за допомогою розділеної одиниці. Якщо дробова частина ще залишається, то розділена одиниця поділяється на менші одиниці. Це може продовжуватися постійно, тому неперервна кількість теоретично виражається постійним десятковим дробом.

Тому, для того, щоб виразити неперервну кількість в числовому значенні, потрібно вводити учням поняття “десяткові дробі”.

Вираження екстенсивної кількості в числовому значенні можливе на такому прикладі:

Найпростішим способом порівняння швидкості двох спортсменів є наступне вирішення питання. Якщо два спортсмени одночасно вирушили, то той, хто прийшов раніше, пробіг, звичайно, швидше. Якщо ж два спортсмени бігли різними шляхами і в різний час, то безпосереднє порівняння неможливе. В цьому випадку порівнюється відстань, яку пройшли спортсмени за одиницю часу, і при цьому виражається час і відстань в числових значеннях.

Наприклад, спортсмен A пробіг 100 м. за 12 секунд, спортсмен B – 80 м. за 10 секунд, то відстань за секунду дорівнює:

$$A: 100 \text{ м.} : 12 \text{ сек.} = 8,3 \text{ м/с}$$

$$B: 80 \text{ м.} : 10 \text{ сек.} = 8 \text{ м/с}$$

Тобто спортсмен A пробіг швидше ніж спортсмен B .

Таким чином, вираження інтенсивної кількості m в числовому значенні можливе діленням двох екстенсивних кількостей: $m = y/x$, а одиницю вимірювання можна отримати шляхом комбінації одиниць двох екстенсивних кількостей. Наприклад, м/с – одна з універсальних одиниць швидкості.

“Теорія кількості” – це теорія, в основі якої основна увага звертається на вивчення чисел і виконання дій над ними.

“Суйдо метод” був розроблений у 1958 р., і основною проблемою його є усні та письмові обчислення.

В багатьох країнах числові обчислення починаються з засвоєнням усного обчислення, а письмове вводиться лише тоді, коли учням стає складно виконувати усні обчислення, особливо з багатозначними числами. Крім того, вміння усно рахувати визначається в учнів по-різному. Одні швидше засвоюють матеріал, інші – навпаки.

Ще однією проблемою, яка лежить в основі Суйдо методу, є проблема відношення між поняттям числа і чотирма арифметичними діями. В багатьох підручниках ці дві теми викладається окремо. Наприклад, поняття “число” викладається раніше, ніж складання числа і читання. А при вивченні поняття багатозначних чисел, обчислення над круглими числами змішуються. Всі арифметичні дії майже одночасно вводяться при вивченні певного числа (наприклад 20). Розглянемо два приклади.

$$[A] \quad \begin{array}{r} 46 \text{ і } 32 \\ +30 \end{array} \quad \begin{array}{r} 46 \\ +30 \end{array} \quad [B] \quad \begin{array}{r} 40 \text{ і } 30 \\ +30 \end{array} \quad \begin{array}{r} 40 \\ +30 \end{array}$$

Який же приклад є легшим? Зрозуміло, що для усного обчислення приклад B легший, ніж приклад A . В прикладі $[B]$ ми виконуємо простіші обчислення: $4+3$ і $0+0$. А в прикладі $[A]$: $4+3$ і $6+2$. Але з іншої сторони, для учнів, які вперше виконують операцію $0+0$, приклад $[B]$ є особливим і складним. Тому для письмового обчислення приклад $[A]$ є більш звичним і простішим.

В математичному викладанні існує думка, що найбільш особливий вираз є найпростішим.

Візьмемо ще для прикладу тризначний вираз.

$$\begin{array}{r} 324 \\ +165 \\ 3 \quad 2 \quad 4 \\ +1 \quad +6 \quad +5 \end{array}$$

Такі складання чисел називаються мінімальними одиницями, які більше не можуть розкладатися при письмовому обчисленні. Тому вони ще називаються “елементарними процесами”.

Елементарний процес повинен засвоюватись усним обчисленням, тому раніше він називався “основним усним обчисленням”. Після його засвоєння можна переходити до більш складних арифметичних дій.

У “Теорії кількості” ми вибирали множину квадратів, як типову модель множини конкретних об’єктів. Тобто 10 квадратів – одна смужка, яка означає десять. Десять смужок – одна смужка, яка означає сотню.

Візьмемо 234 квадрати. Яким чином людина може визначити їх кількість? Складемо і отримаємо 23 смужки з остачею 4 квадрати. Потім з’єднаємо ці смужки і отримаємо 2 листи і остачу – 3 смужки. І нарешті, 4 квадрати розмістимо в ящик для одиниць, 3 смужки – в ящик для десятків, 2 листи – в ящик для сотень.

Третій принцип “уроки радості” був створений у 1973р. В період модернізації математичної освіти, велика кількість учнів втратила любов до математики, що в свою чергу призвело до зниження успішності школярів. В такому випадку було створено ще один принцип викладання математики “уроки радості”, де особлива роль належить Хираку Тояма.

З педагогічної точки зору суб’єктивний аспект в математиці повинен бути одним із опорних пунктів математичної освіти. Якщо учні не цікавляться математикою і пасивно відносяться до уроків математики, то вони не зможуть створити образ математики і використовувати її в реальному житті. При цьому і був створений принцип “уроки радості”, за допомогою якого збільшився б інтерес учнів до математики. Щоб детальніше ознайомитися з цим принципом, розглянемо кілька прикладів.

Приклад 1. Вивчення поняття “Координати”.

На шахову дошку розміром 6х6 кладемо кілька кришок. У кожного гравця по десять кришок. Гравець, кинувши кості двічі, виконує хід з лівого краю направо по кількості очок перший раз, потім вгору по кількості очок другий раз. Якщо гравець досягнув місце, де є кришка, він може ще раз кинути кості. В іншому випадку, він має покласти свою кришку і дати хід іншому гравцеві.

Приклад 2. Алгебра ящиків. Вивчення букв і складання рівнянь.

Використовуються пусті ящики. Вчитель кладе в ящики картки, на яких написані однакові числа, і запитує в учнів: Якщо написати суму чисел на двох картках та покласти їх у ящики, потім додати число 4, ми отримаємо число 10. Яке число на картці? Учні називають число 3. Вчитель дістає картку і перевіряє правильність відповіді. Також можна поділити учнів на дві групи: одні задають завдання, інші – відповідають. Виконуючи такі завдання, учні поступово засвоюють поняття алгебри, вчать усно виконувати усні обчислення.

За допомогою цих прикладів можна уявити підхід до радісних уроків. При цьому:

- 1) виконуючи різні ігри, уроки стають радісними;
- 2) використовуючи різні посібники та схеми, діти легко розуміють значення за математичними формами.

Програма викладання математики в початкових школах Японії, яка базується на основі трьох принципів (теорія кількості, суйдо метод та уроки радості), мала великий вплив на реорганізацію змісту шкільної математичної освіти. Практична реалізація названих принципів викладання математики сприяє поглибленню та узагальненню професійно-педагогічних знань, розвитку логічного мислення, розв’язання педагогічних задач на конструктивно-творчому рівні, здатності аналізувати інноваційні ідеї до конкретної педагогічної ситуації та власних професійних можливостей.

Політика України, яка спрямована на зміцнення незалежності, демократизації, ринкових перетворень і на входження у світове співтовариство цивілізованих держав, спонукає до суттєвої реорганізації чинної системи математичної освіти. Зміни в науці, техніці й виробництві висувають нові вимоги до математичної підготовки фахівців, разом з тим розвитку шкільної математичної освіти притаманні внутрішні тенденції, зумовлені досягненнями психолого-педагогічної науки щодо критеріїв і технологій формування змісту загальної математики. Тому вдале поєднання змісту загальної математичної освіти, в тому числі початкової – основна проблема перебудови системи навчання на сучасному етапі розвитку школи нашої країни. Її розв’язання дасть змогу привести у відповідність математичну підготовку учнів до суспільно-економічних запитів держави.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що чинна форма змісту початкової освіти спонукає до модернізації математичної освіти, впровадження нових інноваційних технологій, форм і методів, які б, певною мірою, удосконалили процес навчання.

Враховуючи, що створена у 1951р. програма викладання математики в початковій школі (Association of Mathematical Instruction) мала помітний вплив на розвиток всієї математичної освіти в Японії, ми вирішили розглянути можливість її реалізації в початкових школах нашої держави. Особливість цієї методики полягає в тому, що при її використанні на уроках математики, збільшується інтерес учнів до навчання, що в свою чергу призводить до підвищення успішності школярів.

Програма викладання математики (Association of Mathematical Instruction), як зазначалось раніше, базується на основі трьох принципів: теорія кількості, суйдо метод та уроки радості.

Теорія кількості характеризується тим, що в вивчення чисел починається з лічби предметів. Використання різної наочності, яка допомагають учням правильно складати і називати числа, сприяє швидкому їх засвоєнню та розвитку уяви. Виконання таких завдань не тільки сприяє виробленню в учнів відповідних умінь і навичок, а й розвиває у них здатність оперувати наявними просторовими уявленнями, комбінувати їх, перетворювати, розрізняти і узагальнювати просторові ознаки уявлених об'єктів.

Особлива увага у теорії кількості приділяється переходу від конкретного до абстрактного, вдалий вибір вправ, завдань з предметами навколишньої дійсності сприяє швидкому засвоєнню учнями матеріалу, розвитку просторової уяви. Завдяки роботі мислення вдосконалюється пам'ять учнів, підвищується її продуктивність. Виконання вправ, що потребують самостійного здобування знань про зовнішній вигляд предметів, їх форму, колір, просторове розміщення, сприяє розвитку спостережливості та кмітливості.

В основі "Суйдо методу" лежать усні та письмові обчислення, які мають велике значення при вивченні математики. Вдало підібрані завдання для сильних та слабших учнів дозволяють учням легко засвоювати навчальний матеріал, сприяють розвитку логічного мислення, самостійності у вирішенні завдань, кмітливості та орієнтації в установленні зв'язку між змістом умови і вимогою задачі, швидко та тривале запам'ятовування матеріалу, наявність постійного інтересу до математичних завдань.

Однією з основних проблем Суйдо методу є поняття числа і чотири діями над ними. Особливість методу полягає в тому, що тут всі арифметичні дії вводяться одночасно. Така специфіка дозволяє учням порівняти всі чотири дії, а спеціальні вправи швидкому їх засвоєнню. Як правило, при навчанні математики, вчителі користуються принципом переходу від особливого до загального і при цьому дають різні види вправ, які учням потрібно заучувати. В результаті лише кілька учнів можуть дати правильні відповіді при розв'язанні задач. Використовуючи Суйдо метод на уроках математики, учням легше сприймати матеріал, і при цьому кількість правильних відповідей збільшується. Ще одна перевага суйдо методу в тому, що вчитель може допомогти слабшим учням розв'язати задачу. "Ми не заставляємо учнів розв'язувати приклади багато разів. А учні, виконуючи лише ті завдання, які є складними для них, можуть легко впоратися з труднощами." [1]

Третій принцип "уроки радості" базується на використанні ігрової діяльності на уроках математики. Відомо, що учні, особливо в ранньому віці, неприємно ставляться до математики, що викликає труднощі при розв'язуванні задач. Вчитель може бездоганно підготуватися до уроку математики, використувати різну наочність, але учень не зрозуміє матеріалу. Використовуючи принцип уроки радості, новий матеріал подається у вигляді гри. При цьому учням цікаво, вони легко і активно справляються із завданнями, що в свою чергу сприяє запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку логічного мислення, уяви.

Отже, проблема формування змісту початкової математичної освіти України є багатогранною. У її розв'язанні неможливо обійтись без психологічних і педагогічних знань. Важливим є не тільки зміст навчального матеріалу, але й зміст розумової діяльності учнів, спрямованої на його вивчення. Важлива й цінна не тільки сама істина, але й процес її здобування, пов'язані з ним пошуки, спроби, усвідомлення прийомів розумової роботи, тобто все, що розвиває творчу думку школярів, привчає їх мислити самостійно.

Література

1. Арженников К. П. Сборник арифметических задач и примеров для начальных народных училищ. Год первый. – М.С.Пб.:Изд-во т-ва В. В. Думнов, 1914. – 83с.
2. А. Аихара и Т. Сакаки: «Арифметика, в которую можно играть» (I, II), Соодо–Бунка, 1981г.
3. К. Гинбаяси: «Математика, которая исходит из действий человека» (I, II), Мейдзи–тосе, 1982г.
4. Х. Тояма и К. Гинбаяси: «Понятная арифметика» (1–6), Муги–себоо, 1979/82г

Харькова Н.Н.

– ассистент филиала РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

УДК 373.3.036

ТЕХНОЛОГИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются различные подходы к понятию «поликультурное воспитание», обуславливается значимость поликультурного воспитания в современном мире и предлагается технология поликультурного воспитания младших школьников.

У статті розглядаються різні підходи до поняття «полікультурне виховання», обґрунтовано значущість полікультурного виховання у сучасному світі та пропонується технологія полікультурного виховання молодших школярів.

The article deals with different approaches to the concept of policultural education, it defines the necessity and importance of policultural education and the technology of policultural education of primary school children is offered.

Актуальность проблемы. Задача современной школы – воспитание подрастающего поколения на общечеловеческих ценностях, опирающихся на национальное самосознание и мировую культуру. Интеграционные, политические и экономические процессы, происходящие в современном мире, актуализируют проблему поликультурного воспитания. Большое значение придается формированию у человека способности общаться и сотрудничать с представителями различных культур, воспитанию таких качеств, как толерантность, взаимопонимание. Поэтому в последние десятилетия много внимания исследователей уделяется поликультурным аспектам школьного образования. Возникает направление – поликультурное воспитание, цель которого – создать условия для защиты и поддержки каждой личности, формирование позитивных ценностных ориентаций личности по отношению к своей культуре, создание поликультурной среды, то есть обеспечение для каждой личности возможности взаимодействовать с элементами других культур, формирование способности ученика к личному культурному самоопределению. Именно такое воспитание призвано поддержать существование больших и малых наций в условиях интеграции Украины в Евросоюз и ее присоединения к Болонскому процессу.

Цель статьи – уточнить понятие «поликультурное воспитание», описать технологию поликультурного воспитания младших школьников.

Изложение основного материала. В зарубежной литературе термин «поликультурный» означает наличие в обществе разнообразных культур, связанных с исторически сложившимися формами общности людей. К пониманию общего происхождения добавляется понятие общей культуры, включающей такие отличительные характеристики, как язык, религия, образ жизни.

На сегодняшний день существует несколько теоретико–методических направлений, рассматривающих проблему поликультурного образования [4, с.5]:

- альтернатива интернационального воспитания, означающая «интегративно–плюралистический процесс с тремя главными источниками: русским, национальным и общечеловеческим» (А.Н.Джурицкий);
- «формирование культуры межнационального общения, воспитание толерантности, изучение этнопедагогического аспекта в поликультурном воспитании» (Г.Д.Дмитриев);
- «подготовка к жизни в полиэтничном социуме: овладение культурой своего народа, формирование представлений о многообразии культур и воспитание этнотолерантности» (Г.В.Палаткина);
- «формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умения жить в мире согласия с людьми разных национальностей» (В.В.Макаев, З.А.Малькова, Л.Л.Супрунова).

Вопрос поликультурного воспитания рассматривается в трудах М.М.Бахтина, Е.В. Бондаревской, Ю.С. Давыдова, В.Я.Лыковой, И.В.Огарковой, А.П. Сманцера. В работах И.Л. Бим, М.И.Богомоловой, Н.Д. Гальсковой, Н.Н.Горловой, Е.И. Пассова, В.В.Сафоновой и других исследователей рассматриваются вопросы, связанные с использованием языка в обучении диалогу культур и цивилизаций в современном мире. По мнению О.В.Гукаленко, в основе поликультурного образования лежат диалог национального и общечеловеческого, интеграция человековедческих знаний и культур, обращение к личностно–смысловой сущности человека, внутренним источникам деятельности сознания, разнообразию культур и субкультур в окружающем мире [2, с.125]. Реализация и следование этим принципам призваны обеспечить воспитание личности новой формации, которая имеет позитивное, толерантное отношение к культурным различиям, имеет представление о многообразии культур в своей стране и мире, обладает умениями и навыками продуктивного взаимодействия с носителями других культур, воспитана в духе терпимости, гуманности, миролюбивости.

Таким образом, принцип поликультурности образования представляется как процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культур в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде [5, с.2].

Исследователи А.Н. Джуринский, А.Капля и другие считают, что процесс поликультурного воспитания направлен на формирование социально значимых качеств личности, на создание и расширение отношений личности – к окружающему социуму, к людям, к самой себе.

Исходя из этого, содержание поликультурного воспитания строится вокруг четырех ориентиров: социокультурная идентификация личности, усвоение системы понятий и представлений о поликультурной среде, воспитание позитивного отношения к разнообразному культурному окружению, развитие навыков межнационального общения (О.Гукаленко, Н.Терентьева, Т.Якадина и другие).

Поликультурное воспитание осуществляется в системе школьного образования и опирается на этническую осведомленность, включающую знания о месте жительства народов, народном быте, языке и основных жанрах народного творчества, искусстве, общечеловеческих нравственных качествах. Эти знания ученики могут получить на уроках географии, истории, музыки, обществознания, литературы, иностранного языка и др. Таким образом, поликультурное воспитание – многодисциплинарно, оно заключается в соответствующей организации изучения учебной дисциплины. Поликультурный компонент в изучении дисциплин повышает интерес учащихся к получаемым знаниям, способствует развитию познавательного интереса, мотивации учения, предоставляет различные точки зрения на окружающий мир, ломая устоявшиеся стереотипы восприятия окружающего мира и способствует воспитанию учащихся в духе гуманности.

Одно из первых мест в поликультурном воспитании личности занимает преподавание иностранных языков, которое способствует социализации личности, ее адаптации к интеркультурному окружению через языковую деятельность, знакомит с широким кругом ценностей другого народа.

Технологию поликультурного воспитания мы рассматриваем как особо организованный процесс обучения и воспитания младших школьников, который способствует обогащению знаний учащихся фактами и представлениями о национальной культуре и английской культуре, развитию социальных навыков общения учащихся, способствует формированию культуры общения младших школьников, усвоению ими системы понятий и представлений о поликультурной среде, воспитанию доброжелательного отношения к окружающим людям и культурному окружению, развивает навыки межнационального общения.

В структуру технологии включаем следующее:

1. Концептуальную основу (педагогические условия, принципы воспитательной работы, прогнозируемый результат).
2. Содержательную основу (этапы, цели, методы воспитательной работы).
3. Технологическую основу (средства воспитательной работы).

Представляем модель технологии поликультурного воспитания младших школьников (см. схему 1).

Мы считаем, что поликультурное воспитание младших школьников будет иметь деятельностный, конструктивный характер, если придерживаться следующих педагогических условий, что, в свою очередь, приведет к следующему ожидаемому результату:

– формирование знаний и представлений школьников о национальных культурах и их особенностях, что позволит расширить знания школьников о национальной культуре и формировать положительное отношение к их культурному окружению;

– развитие культуры восприятия младшими школьниками картины многоязычного мира, что позволит научить школьников последовательно и логически действовать в зависимости от окружающей ситуации, будет способствовать развитию навыков социального общения и умений вести себя в различных жизненных ситуациях;

– использование инновационных технологий воспитательной работы с младшими школьниками, что будет способствовать личностному росту учащихся;

– воспитание толерантного отношения младших школьников к другим народам, их языку и культуре, что позволит формировать у учащихся нормы поликультурной коммуникации и воспитывать доброжелательное отношение к окружающим людям.

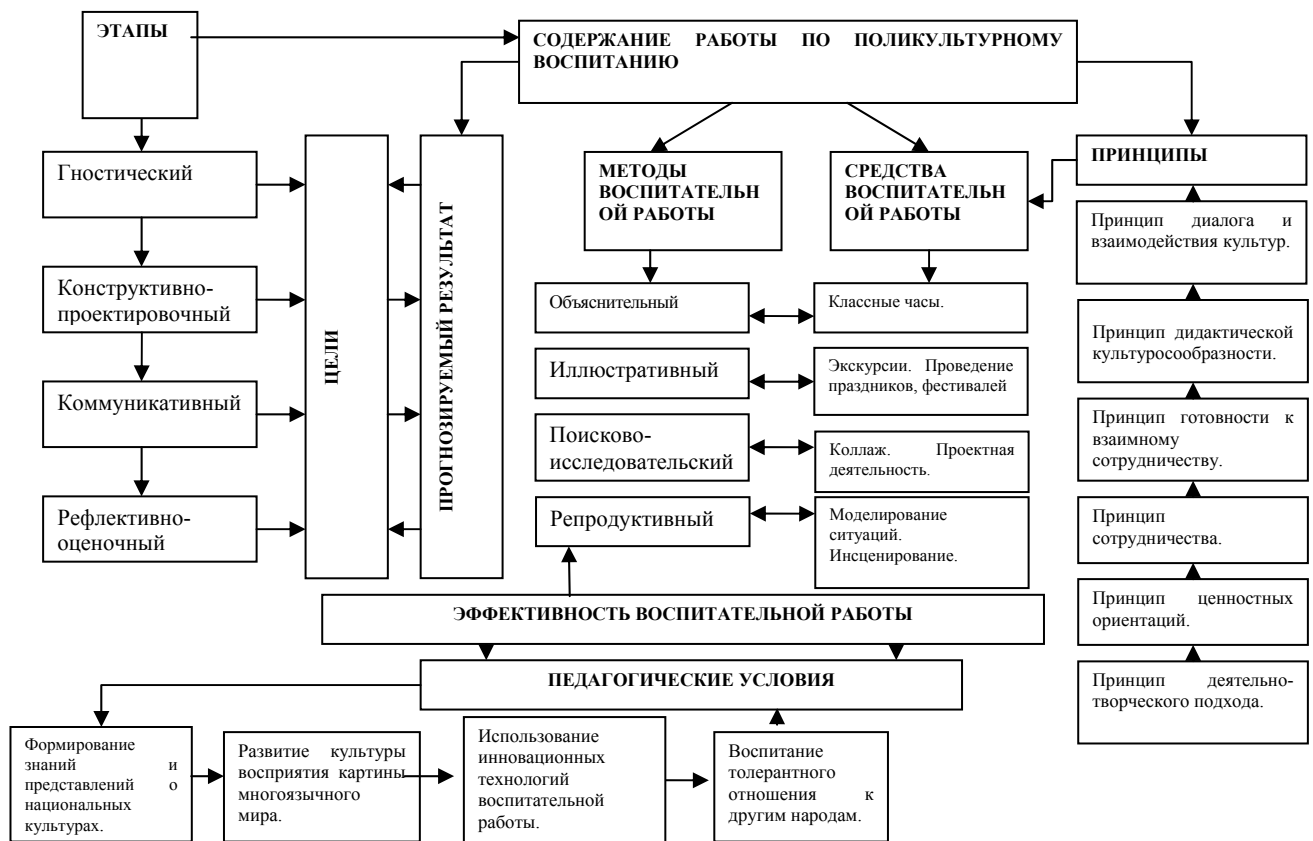


Схема1.

Эффективность процесса поликультурного воспитания обусловлена соблюдением следующих принципов:

1. Принцип диалога и взаимодействия культур заключается в необходимости анализа аутентичных или частично аутентичных материалов с точки зрения возможности потенциального их использования при моделировании культурного пространства по принципу расширяющегося круга (от этнических субкультур до мировой культуры); в построении дидактической модели на основе контрастивно-сопоставительного изучения культур и цивилизаций с точки зрения исторического анализа; использование культуроведческого материала о родной стране [1, с.2].

2. Принцип дидактической культуросообразности обнаруживается в отборе материала для учебных и воспитательных целей; необходимости определить ценностный смысл и значимость отбираемого материала; в определении целесообразности использования данного материала с учетом возрастного и интеллектуального потенциала учащихся.

3. Принцип готовности к взаимному сотрудничеству.

4. Принцип ценностных ориентаций, который предполагает направленность на систему ценностей личности, ее духовную культуру

5. Принцип деятельно–творческого подхода обнаруживается в том, что учащиеся являются субъектами деятельности, в которой происходит развитие их личностных качеств.

Поликультурное образование включает в себя культурологические, этноисторические знания, понимание важности культурного плюрализма, умение выделять и вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, а также умение организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве. Большинство исследователей полагают, что ведущим принципом современного образования и воспитания должен стать принцип движения через национальный компонент к мировым достижениям культуры и научно–культурного прогресса, и, наоборот, от общечеловеческих ценностей к своеобразию и многообразию национальных культур. Поэтому в процессе поликультурного воспитания мы выделяем следующие этапы:

– гностический, цель которого заключается в формировании знаний о национальной культуре и воспитании положительного отношения учащихся к их культурному окружению.

– конструктивно–проектировочный этап, развивающий навыки социального общения учащихся, целью данного этапа также является обучение последовательным и логическим действиям в зависимости от окружающей ситуации.

– коммуникативный. Цель этого этапа – создание условий для личностного роста учащихся и развитие культуры общения младших школьников с окружающими людьми

– рефлексивно–оценочный, цель данного этапа – воспитывать доброжелательное отношение к окружающим людям и формировать нормы поликультурной коммуникации младших школьников.

Формы и методы поликультурного воспитания во многом совпадают с классическими – беседа, дискуссия, демонстрация, моделирование, ролевые игры и другое. Мы выделяем следующие методы работы по поликультурному воспитанию:

– объяснительный (проведение классных часов, бесед и др.);

– иллюстративный (просмотр произведений изобразительного искусства, прослушивание музыкальных произведений украинских и английских авторов, проведение праздников, фестивалей, конкурсов, экскурсий.);

– поисково–исследовательский (коллаж, проектная деятельность и др.);

– репродуктивный (моделирование и анализ ситуаций реального общения, инсценирование художественных произведений, сюжетно–ролевые игры и др.).

Выводы. Поликультурная образовательная среда основана на единстве обучения и воспитания, развитии личной инициативы, различных форм самоактуализации и личной ответственности, направлена на решение задач, в которых поликультурная среда может реализовываться в том случае, если ребенок как бы «охвачен», «окружен» со всех сторон культурными и общечеловеческими ценностями в режиме практико–ориентированного диалога культур.

Перспективы дальнейшего исследования видим во внедрении технологии поликультурного воспитания младших школьников, а также в разработке методических рекомендаций и учебных пособий по поликультурному воспитанию учащихся начальных классов.

Литература

1. Габидуллина Л. Л., Сырцова Е. Л. Реализация идей поликультурного образования при обучении английскому языку в начальной школе. – <http://www.yspu.yar.ru>

2. Гукаленко О.В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М: НПО “МОДЭК”, 2005. – С.121–128.

3. Джуринский А. Н. Воспитание в России и за рубежом. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2004. – 260 с.

4. Кожурова А. А. Формирование ценностных отношений младших школьников к этническим традициям в условиях поликультурной среды: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2008. – 21 с.

5. Культура міжнаціонального виховання як один з пріоритетних напрямків полікультурної підготовки соціальних педагогів у контексті європейської інтеграції. – <http://textreferat.com>

ЗМІСТ

**ПИТАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ
ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

БАДЕР В.І.	3
МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ УСНОГО Й ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
ЄВДОКИМОВ В.І., ГАВРИШ І.В.	9
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
РУСНАК І.С.	13
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТА УКРАЇНОЗНАВСТВА	
ЧЕРНИШОВ О.І.	16
НЕПЕРЕРВНА ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
ПЕЛЕХ Ю.В.	19
АКСІОЛОГІЧНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
ВІКТОРЕНКО І.Л., ГОРОБЕЦЬ Л.В., ГОНЧАРОВА С.А.	27
САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ – ПОТРЕБА ЧАСУ	
ГАВРІЛОВА Л.Г.	32
ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
ГОНЧАРУК О. В.	36
САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИКО–ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ	
ЄВТУХОВА Т.А.	42
ОПТИМАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ МАГІСТРАТУРИ КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІКИ»	
КІТ Г.Г.	47
ЕТАПНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ФУНКЦІОНАЛЬНО–ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД	
КОВАЛЬ Л.В.	51
ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
КОНОНЕНКО Р.В.	57
ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ З ПРИРОДОЗНАВСТВА	
КУПАР М.С.	62
ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ	

КУШАКОВА І.В.	66
ДЕЯКІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
ЛУ ШАНЬШАНЬ	70
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КНР	
МШЕДЧЕНКО В.В.	76
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МЕТОДИКА МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»	
НЕПОКРИТА О.В.	79
НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІГРИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	
ПАХАЛЬЧУК Н.О.	83
ЕСТЕТИЧНО ОРІЄНТОВАНІ СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІОГРАМИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
ПАШКО Л.В.	87
ДОСЛІДЖЕННЯ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ-ІМЕННИКІВ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА – ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ	
ПЛЄШКОВА Н.В.	91
ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПЛОЩИНІ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ	
ПРИМА Р.М.	96
ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ	
ПРОЦЕНКО Е.А.	101
СТОХАСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
СИДОРЕНКО В.В.	106
РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТВОРЕННЯ ПРОГРАМИ САМОРОЗВИТКУ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ	
СИПЧЕНКО О.М.	110
НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ЛІТЕРАТУРА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ	
СМИРЕНСЬКИЙ В.М.	115
ФОРМУВАННЯ ІМПРОВІЗАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
ТАДЕЄВА М.І.	119
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ	

ТРОФИМЕНКО Ю.В.	125
ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ ПРОБЛЕМИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
ФАДЕЄВА Т. О.	130
МОДЕРНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ	
ФАРІНА Я.О.	131
ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
ХИЖНЯК І.А.	135
ДОКАЗОВІСТЬ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПІДВАЛИНА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	
ЦИБУЛЬКО Л.Г.	138
ЖИТТЯ ТА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ КАРЛА ВІЛЬКЕРА	
ШЕВЧЕНКО Н.І.	142
УКРАЇНСЬКІ ПИСЬМЕННИКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ НА ТЛІ ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОСТОРУ	
ЮР'ЄВА К.А.	145
ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО СОЦІУМУ	
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
КОРОТЯЄВ Б.И., КУРИЛО В.С.	151
ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ – БУДУЩЕЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ	
АЛФІМОВ В.М.	154
МОДЕЛЬ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ	
ТИХОНЕНКО А. В.	164
К ВОПРОСУ О МЕСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
ХАЛАМЕНДИК В.Б.	167
УКРАЇНСЬКА НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТА ТА ВИХОВАННЯ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ	
ЧИЖ О.Н.	172
РЕТРОСПЕКТИВНО-ПРОГНОСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОВІДНИХ КОМПОНЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА	
КОВАЛЬЧУК В.Ю., СИЛЮГА Л.П., БІЛЕЦЬКА Л.С., СТАСІВ Н.І.	175
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ З ЕЛЕМЕНТАМИ МАТЕМАТИКИ	
АВДІЯНЦ Г.Г., ГАЛЕНКО К.	179
ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПІЗНАВАЛЬНИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	

БОЙКО Я.В.	184
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
ГЛАЗОВА В.В.	189
ТЕХНОЛОГІЇ ДІАГНОСТИКИ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
ДЬОМІНА В.В.	194
ТЕОРИТИЧНІ ПИТАННЯ ВИХОВНЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО	
ДУБЯГА С.М., ШЕВЧЕНКО Ю.М.	198
ЕТИМОЛОГІЧНА РОБОТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	
ЗИМУЛЬДІНОВА А.С., ФІЛЬ Г.О., КУТНЯК І.М.	203
ІНТЕГРОВАНЕ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ЗА ГАЛУЗЯМИ ЗНАНЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ВІДКРИТТЯ	
КОВАЛЕНКО О.А.	207
ДЕТЕРМІНАНТИ ЗДІБНОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
ЛЯШОВА Н.М.	212
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ	
МАЛЬКОВА М.О.	216
ЕТИМОЛОГІЧНІ КОРЕНІ ПОНЯТТЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ – ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА	
МАРТИНЮК Г.Ф.	219
КОМП'ЮТЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	
МИТНИК О.Я.	222
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ТА ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
НЕСТЕРЕНКО Т.С.	226
ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
ОЛЕКСЕНКО Т.Д., НІКОНОВА Т.І.	230
СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
ПІСАРЄВ В.Я., РОЗДИМАХА А.І., ОДЕРІЙ Л.Є.	235
РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ	
ПЛЮХІНА Н.П.	237
ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ	
САДОВНІКОВА О.П., БАРАННИК Н.О.	243
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	

САРІЄНКО В.В.	247
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ	
ТРОФИМОВА З.В.	251
ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ УЧНІВ САМОСТІЙНО ПРИЙМАТИ УПРАВЛІНСЬКІ РІШЕННЯ	
ФАТАЛЬЧУК С.Д.	255
ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ПЕДАГОГІВ І УЧНІВ В ІСТОРІЇ ГІМНАЗІЙ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	
ФЕФІЛОВА Т.В.	259
СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
ЧЕРВОНЕНЬКА С.С.	263
ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї І ШКОЛИ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	
ЧУМАХІДЗЕ Т.Л.	267
ПРОФЕСІЙНО–ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРИРОДОЗНАВЧІЙ ДОСЛІДНО–ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
ШИШКІНА Ю.О.	269
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕКСКУРСІЙ У ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ	
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ. ПИТАННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ, ПОЧАТКОВОЮ ТА ОСНОВНОЮ ОСВІТНИМИ ЛАНКАМИ	
КУЧЕРЯВИЙ О.Г.	274
СИСТЕМНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ, ПОЧАТКОВОЮ ТА ОСНОВНОЮ ОСВІТНИМИ ЛАНКАМИ	
ГОРБУНОВА Н.В.	277
НАСТУПНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ	
ОМЕЛЬЧЕНКО С.О., МАХОВСЬКА С.Л.	283
ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	
ПАВЛЕНКО В.І.	285
ОРГАНІЗАЦІЯ ЯК ФУНКЦІЯ УПРАВЛІННЯ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЮ НАУКОВО – МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ	
СТОЕВ Т., ХРИСТОВ Ж.	289
СОСТОЯНИЕ НАПРЯЖЕННОСТИ И СТРЕССА У СТУДЕНТОВ	
САВВОВ С., СТОЕВ Т., ХРИСТОВА Д., ХРИСТОВ Ж.	293
ПСИХО–ЕМОЦИОНАЛЬНОЕ НАПРЯЖЕНИЕ И СТРЕСС УЧИТЕЛЕЙ	

БАБЕНКО О.А.	299
РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ Й НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ ЛАНОК ШКОЛИ	
БОНДАРЕНКО Т.М.	303
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ЗА ПРОГРАМОЮ «СУЗІР'Я»	
ВАТАМАНЮК Г.П.	310
МУЗИКА ЯК ЗАСІБ СІМЕЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА	
ГАНЖА М.В.	315
ЕСТЕТИКО–ВИХОВНІ ВЛАСТИВОСТІ ДИЗАЙНУ	
ГАРАНЬ Н.С.	318
РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917 – 1930 РР. ХХ СТ.)	
ГОЛОВКО М.Б.	323
ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ С.Й.ГЕССЕНА	
ДМИТРІЄВА О.В.	328
АМЕРИКАНСЬКА ШКОЛА ТА СІМ'Я У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ	
ЗУБЦОВ Д.	331
ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ РОЗЛУЧЕНИМ ЖІНКАМ–ПЕДАГОГАМ З ДЕПРЕСИВНИМ СТАНОМ	
ІКУНІНА З. І.	336
ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ФАКТОРІВ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СПІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
КОЛОМІНОВА О.О.	340
РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НМК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
КРАЙНОВА Л.В.	347
МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ШКОЛОЮ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
КРИВОШЕЯ Н.Б.	353
ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ЗАРУБІЖНИХ СИСТЕМАХ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	
ЛИПА В.О., КУЗНЕЦОВА Т.Г.	357
НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	
ПІДДУБНА Н.Г.	360
ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ПРИЧИН ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	

РОМАНКЕВИЧ Г.В.	363
ВЧИТЕЛЮ ПРО ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДИТИНСТВА	
РАЦЛАВ В.В., НАЙДА В.В., СИДИЧ Г.В.	368
ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ	
ТАДЕЄВ П.О., ВІНАР В.П.	371
ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ЯПОНІЇ ТА МОЖЛИВІСТЬ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ	
ХАРЬКОВА Н.Н.	376
ТЕХНОЛОГІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАННЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКІВ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачою інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. УДК.
2. Ім'я та прізвище автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
3. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами).
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література**.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” або на іншому електронному носії. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали, на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 3 см, верхній і нижній колонтитули – 1,25 см., вирівнювання по ширині.

Текст має бути уважно вичитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією. Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

Література друкується в кінці статті (Бюлетень ВАК України № 3 2008 р.). Використані джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

У кінці статті подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 6–16 аркушів.

Оплата за 1 сторінку – 15 гривень.

Збірник надсилається поштою накладною платою (тільки на домашню адресу автора).

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–meil: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Тел.: (8–06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellekt-invest.org.ua

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

С. Омельченко

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, традиції, системоутворюючий компонент.*

С. Омельченко

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.*

S. Omelchenko

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: *healthy way of life, traditions, system-forming component.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження

важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Социальная педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3–05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1–02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1–02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3–05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально–виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково–методичний збірник

(Випуск XLV)

Відповідальний за випуск:

Чуйко С.М., кандидат фізико–математичних наук, доцент,
проректор з наукової роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 12.05.2009 р. Ум. др. арк. 24,13.

Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19. Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3–98–16

E–mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru



Підприємець Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

Формат 60×84 1/16.

Зам. № 97. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56