



Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск XXXXIX

Херсон – 2008

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

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 4 від 03.11.2008 р.).

Редакційна колегія:

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

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 49. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – 390 с.

© ХДУ, 2008

© Видавництво ХДУ

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

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

Бабаян Юлія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної психології Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Батрак Тетяна Володимирівна – викладач кафедри англійської філології Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

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

Бойченко Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

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

Валуєва Ія Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Варнавська Інна В'ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

Васильєва Ольга Вікторівна – асистент кафедри філології Херсонського державного університету.

Ващак Оксана Олексіївна – асистент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.

Войтенко Наталія Володимирівна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Волошанська Ірина Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Гайдаржийська Любов Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Галімов Анатолій Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”.

Ганжа Микола Васильович – аспірант Рівненського державного гуманітарного університету.

Ганніченко Тетяна Анатоліївна – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського державного аграрного університету.

Голінська Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Херсонського державного університету.

Голотюк Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германських мов Херсонського державного університету.

Горащук Ольга Сергіївна – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Горбатюк Роман Михайлович – кандидат технічних наук, доцент кафедри машинознавства та комп'ютерної інженерії Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Демидчик Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, викладач Глухівського державного педагогічного університету.

Діденко Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького.

Дорошенко Тетяна Володимирівна – викладач Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Дусь Наталія Анатоліївна – викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

Захарова Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, викладач Глухівського державного педагогічного університету.

Зичков Анатолій Костянтинович – старший викладач кафедри теорії і практики дошкільного виховання та початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Зубенко Тетяна Володимирівна – старший викладач Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Іванченко Євгенія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики та інформаційних технологій Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.

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

Каліш Валентина Анатоліївна – викладач Глухівського державного педагогічного університету.

Кизилова Віталіна Володимирівна – викладач Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Клочко Наталя Леонідівна – аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коваль Людмила Василівна – завідувач кафедри початкової освіти Інституту педагогіки і психології Бердянського державного педагогічного університету.

Ковшар Олена Вікторівна – директор ЗОШ №26, м.Кривий Ріг.

Козак Інна Іванівна – викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коркішко Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Кузнецова Ірина Олексіївна – викладач кафедри освітніх технологій Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

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

Куліш Раїса Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Лапшина Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Лук'яник Людмила Василівна – аспірант Рівненського державного гуманітарного університету.

Маляренко Ольга Сергіївна – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

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

Марків Тетяна Володимирівна – учитель-методист Криворізької Тернівської гімназії.

Марченко Юлія Геннадіївна – викладач кафедри філології Вінницького фінансово-економічного університету.

Марчук Ігор Петрович – начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки Херсонського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ.

Медведєва Майя Анатоліївна – аспірант лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

Мельник Лариса Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Милостива Оксана Іванівна – провідний фахівець відділу аспірантури та докторантури Херсонського державного університету.

Мітасова Марина Олександрівна – викладач Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Непомняща Галина Іванівна – асистент кафедри теорії і методики початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету.

Несін Юрій Миколайович – методист науково-методичної лабораторії іноземних мов Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Нетьосов Сергій Іванович – здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

Ніколаєнко Станіслав Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор, Голова Громадської Ради освітян і науковців України.

Нор Катерина Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітніх технологій Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Овсяннікова Олена Петрівна – викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Олійник Юрій Іванович – викладач кафедри образотворчого мистецтва Херсонського державного університету.

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

Острроверхова Надія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України.

Павлик Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

Пальшкова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

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

Пиндик Олена Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Вінницького фінансово-економічного університету.

Пинзеник Олена Мафтіївна – викладач Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту.

Покорна Людмила Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Полехіна Вікторія Миколаївна – викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Пруняк Володимир Васильович – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Пруняк Ліліана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської філології та зарубіжної літератури Криворізького державного педагогічного університету.

Райко Валерій Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького.

Романишина Оксана Ярославівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інформаційних технологій Галицького інституту імені В.Чорновола.

Савочкіна Тетяна Ігорівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

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

Садова Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Саяпіна Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Скляр Олена Костянтинівна – здобувач кафедри філологічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

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

Собко Валентина Олексіївна – викладач Глухівського державного педагогічного університету.

Сокурєнко Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Сорока Оксана Юріївна – викладач кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання факультету дошкільного виховання та початкового навчання Херсонського державного університету.

Стасінна Олена Олександрівна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

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

Улюкаєва Ірина Герєєвна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Інституту педагогіки і психології дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

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

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

Філіпішена Інна Миколаївна – викладач Вінницького комунального гуманітарно-педагогічного коледжу.

Церклевич Вікторія Сергіївна – аспірант Інституту проблем виховання АПН України.

Чернявський Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, декан факультету судноводіння та енергетики суден Херсонського державного морського інституту.

Чудакова Віра Петрівна – молодший науковий співробітник лабораторії моніторингу освіти Інституту педагогіки АПН України.

Шалоха Наталія Володимирівна – викладач Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького.

Шарко Валентина Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізики Херсонського державного університету.

Швець Євгенія Семенівна – старший викладач кафедри філології Херсонського державного університету.

Щедролосєва Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства та теорії музики Херсонського державного університету.

Шмалей Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту природознавства Херсонського державного університету.

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

Яковенко-Глушенкова Єлизавета Валентинівна – аспірант Інституту вищої освіти АПН України.

Яруліна Мавлюда Саматівна – завідувач кафедри іноземних мов Республіканського вищого навчального закладу “Кримський інженерно-педагогічний університет”.

Розділ 1

Методологія та історія педагогіки

ДУХОВНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ФУНКЦІЇ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНІ ФАКТОРИ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Статтю присвячено висвітленню духовних та соціокультурних функцій як визначальних факторів інноваційної системи освіти.

The article is devoted to observe spiritual and social cultural functions as the based factors of innovative educational system.

Актуальність проблеми духовності в освітньому процесі підтверджується вимогами часу, адже рівень освіти населення пов'язаний з рівнем життя населення, розвитком демократичних інститутів держави. У ХХІ столітті значно зросло значення освіти як соціально важливого економічного чинника, суспільного стабілізатора, рушія конвергенції класів і соціальних груп [1].

Українська система освіти повинна виконувати роль визначного чинника соціально-економічного розвитку. Освітня політика України, відображаючи національні інтереси та орієнтуючись на ідеали людського розвитку, має враховувати загальносвітові тенденції розвитку, що обумовлюють необхідність суттєвих змін у системі вищої та професійної освіти.

Аналіз наукових праць свідчить, що загальнонаукові засади у вивчення проблеми духовності в освітньому процесі та виховній роботі внесли як зарубіжні, так і вітчизняні вчені Т.Джефферсон, Х.Джонс, В.Марцинкевич, В.Кремень, М.Згуровський, В.Андрущенко, А.Ішков, М.Михальченко та ін. [1 – 5].

Мета даної статті – висвітлення духовних та соціокультурних функцій як визначальних факторів інноваційної системи освіти.

Завдання сучасної освіти полягає в тому, щоб передати людині глибокі загальнокультурні основи, розвинути її загальні здібності, здатність адаптуватися до динамічних умов особистого, соціального і професійного життя [2]. Серед першочергових завдань освітян України – створення системи освіти нового типу, пошук варіантів школи майбутнього, яка б базувалась на сучасних інформаційних технологіях, була здатна реалізовувати, за висловлюванням Томаса Джефферсона, загальне завдання освіти – “звільняти, а не підкоряти уми, виховувати людей, які б ставили запитання, а не вузьких і бездумних конформістів, прищеплювати мораль, яка б підкріплювала свободу, а не мораль, яка б затуманювала розум і не давала виходу в життя новим чи альтернативним ідеям”. Як виявило соціологічне опитування, третину громадян України турбує низька якість освіти, дві третини – фінансові та матеріальні ускладнення, що стоять на шляху до якісної освіти; більше половини опитаних вважають здобуття якісної освіти запорукою успішної кар’єри дітей [3].

Ринкова економіка чітко визначає орієнтири професійної освіти, тож очевидно, що основна мета всіх суб’єктів освітнього процесу полягає у необхідності врахування сучасних соціально-економічних реалій ринку праці і трансформування їх у конкретні освітні програми професійної підготовки фахівців. Таким чином, ринок освітніх послуг відстає від потреб ринку праці в кваліфікованих робітниках, що свідчить про відсутність механізму взаємодії між ними [4].

У ході дослідження автором був проведений аналіз матеріалів, який дозволив сформулювати ряд основних концептуальних висновків:

1. Виховання як цілеспрямований процес соціалізації особистості є невід’ємною складовою єдиного освітнього процесу.
2. Суть сучасного розуміння виховання ґрунтується на особистісній і культурологічній основі: усіляке сприяння повноцінному розвитку особистості в

неповторності її вигляду за допомогою залучення до культури соціального буття у всіх проявах: моральної, громадянської, професійної, сімейної і т. ін.

3. Виховання – інтерактивний процес, у якому досягнення позитивних результатів забезпечується зусиллями двох сторін – як педагогів, так і тих, кого виховують.
4. Виховний процес має забезпечуватись професійно підготовленими кадрами.
5. Виховний процес повинен будуватися на основі врахування тенденцій і особливостей особистісних проявів студентської молоді, а також особливостей особистісно-значущого для них мікросередовища [3].

Дослідження дало змогу встановити нові тенденції у структурі потреб студентства, які виражаються через такі важливі життєві пріоритети, як:

- самореалізація;
- хороші матеріальні умови життя;
- змістовне спілкування;
- пізнання, соціальне визнання.

Суспільство може розвиватися, якщо дбатиме не лише про економічне, а й про духовне здоров'я нації. Державі складно врегулювати законами та нормативними актами духовно-моральні цінності, суспільну поведінку. Тому саме вища школа повинна стати осередком відродження духовності та моральності нашої держави [5].

Демократизація соціальної дійсності, що спричинила реструктуризацію сфери діяльності і спілкування студентської молоді, виявилась у змінах групових цінностей та норм, принципів організації життєдіяльності соціальних спільнот, значимості для студентів формального і неформального мікросередовища при зростаючому впливі останнього.

Також існує проблема розробки комплексних інтегрованих комп'ютерних програм соціологічної і психологічної діагностики, що дозволять кваліфіковано здійснювати моніторинг особистісного стану студентів та факторів впливу на них середовища. Шкодить справі й відсутність цілеспрямованої роботи зі створення банку соціальних технологій та їх наступній систематизації і забезпечення навчальних закладів.

Істотно поліпшити відповідний стан виховання студентів можна шляхом створення в структурі системи освіти самостійного підрозділу виховних проблем ВНЗ з наступними функціям.

I. Науково-методична функція, яка спрямована на:

1.1. Комплексне нормативно-технологічне забезпечення виховного процесу шляхом цілеспрямованої діяльності зі створення нормативної бази, а також банку технологій виховної роботи, їхньої систематизації і впровадження у ВНЗ.

1.2. Наукову розробку програм соціологічної і психологічної діагностики, що дозволяють кваліфіковано здійснювати моніторинг особистісного стану студентської молоді і соціокультурного середовища.

1.3. Розробку критеріїв ефективності виховної роботи ВНЗ як різновиду освітніх стандартів, спрямованих на реальну оцінку стану виховної роботи в конкретному ВНЗ і проведення порівняльного аналізу її ефективності у межах держави.

II. Навчальна функція, що дозволяє разом з кафедрами розробляти навчальну документацію із врахуванням виховних аспектів у психолого-педагогічній перепідготовці і підвищенні кваліфікації педагогічних працівників вищої школи, а також безпосередньо брати участь у їхній організації і проведенні.

III. Інформаційна функція, що включає пропаганду концептуальних ідей, актуальних напрямів і технологій виховної роботи зі студентами шляхом проведення конференції, семінарів, "круглих столів", а також рецензування і підготовку до друку публікацій з проблем виховання у вищій школі.

Сьогодні на часі формування інноваційної моделі розвитку трудового потенціалу, особливості якої полягають у зосередженні на якісних, а не на кількісних показниках робочої сили, забезпеченні відповідальності між попитом на працю та її пропозицією, підвищенням гнучкості ринку праці, його відкритості до впровадження нових технологій тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Вища освіта в контексті глобалізації // Актуал. філос. та культур. пробл. сучасності / КНЛУ. –К., 2002. – Вип.9. – С. 5-13.
2. Ишков А.Д., Милорадова Н.Г. Качество образования: роль гуманитарных дисциплин // Система обеспечения качества в дистанционном образовании: Науч.тр. / Науч. ред. С.А.Щенников-Жуковский // МИМ ЛИНК. – 2000. – Вып.1. – С.84-91.
3. Ніколаєнко С.М. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадського суспільства та основа інноваційного розвитку: Доп. на засід. підсумк. колегії М-ва освіти і науки України 24 берез. 2005р., м.Київ // Вища шк., 2005. – №1. – С. 13-30.
4. Наукова та інноваційна діяльність в Україні: Стат. зб. – К.: ДП ІВЦ Держкомстату України, 2006. – 362 с.
5. Ніколаєнко С.М. Освіта і наука. Законодавчі та методичні основи. – К.: Політехніка, 2004. – 277 с.

УДК 37(09)(477)

В.Л. Федяєва

КОНЦЕПЦІЯ РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ БОРИСА ПАВЛОВИЧА І ОЛЕНИ ОЛЕКСІЇВНИ НІКІТІНИХ

У статті висвітлюються провідні ідеї концепції раннього розвитку дітей у педагогічній спадщині Нікітіних.

In article it is shined leading ideas of the concept of early development of children in pedagogical heritage Nikitinuh.

Відродження сімейної культури в Україні неможливе без сучасного усвідомлення багатой спадщини попередніх епох, які досить чітко представлені в працях вітчизняних істориків, літераторів, педагогів.

У контексті дослідження питання розвитку теорії і практики виховання дітей у сім'ї за радянських часів в Україні викликає беззаперечний інтерес спадщина Бориса Павловича і Олени Олексіївни Нікітіних, педагогічні погляди, практика власних дітей дають можливість виокремити особливості виховання дітей у багатодітній родині 50 – 70-х років ХХ століття. В цей період особливості виховання дітей у сім'ї, його зміст, форми та методи визначалися рядом факторів, серед яких:

- докорінні соціально-економічні, політичні, культурні та духовно-моральні перетворення суспільного життя, які сталися під впливом революції 1917 року;
- становлення нової соціалістичної сім'ї, заснованої на громадянському шлюбі, рівноправ'ї чоловіка та жінки у всіх сферах життєдіяльності, взаємної любові та спільності їх духовних і моральних інтересів, потреб, праці на благо сім'ї та суспільства;
- включення дитини до активної різноманітної діяльності та відносини, які формують всебічно розвинену особистість;
- орієнтація на розвиток педагогічної культури батьків та всього населення;
- цілісність характеру процесу сімейного виховання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Серед основних завдань змісту сімейного виховання було формування у підростаючого покоління “нових” якостей особистості: любові до соціалістичної Батьківщини, свідомого ставлення до праці на благо соціалістичної Батьківщини, колективізму [1].

Враховуючи ці положення радянської педагогіки, Нікітіни намагалися через власну практику, активну публіцистичну діяльність довести, що теорія і практика виховання взагалі

і сімейного виховання зокрема може і повинна стати “порадником” матерів і батьків. Виходячи із цього, вибудували свою систему виховання дітей у сім’ї.

На сьогодні їх педагогічна спадщина вивчена недостатньо. Мета нашої публікації – акцентувати увагу на актуальності положень і практики сімейного виховання, обґрунтованих Борисом Павловичем і Оленою Олексіївною Нікітініми.

Борис Павлович і Олена Олексіївна Нікітіні в 60 – 70-ті роки ХХ століття стали відомими як педагоги, багатодітні батьки, засновники виховної системи дітей у сім’ї, яку науковці, педагоги, практики назвали “системою раннього і різнобічного розвитку дітей”.

Основні положення методики занять з дітьми, шляхи фізичного розвитку дітей і зміцнення їхнього здоров’я, стосунки в сім’ї, засоби соціалізації дітей Нікітіні висвітлили у книгах про виховання своїх дітей та онуків: “Правы ли вы?” (1963), “Мы и наши дети” (1979), “Ожидая малыша”, “Первый день, первый год” (1978-1988), “Гипотеза возникновения и развития творческих способностей” (1969-1985), “Ступеньки творчества или развивающие игры” (1989), “Мама или детский сад” (1990). Практичний досвід Нікітініх висвітлювався на сторінках періодичних видань, на радіо і телебаченні як у Радянському Союзі, так і за кордоном. На думку вчених, педагогів і лікарів, їх система була нетрадиційною, незвичною, мала свої плюси і мінуси [4: 3-6; 3: 188-208; 7].

Про сім’ю Нікітініх уперше з’явилися відомості і про них заговорили наприкінці 50-х років ХХ ст. Жителі селища Болшева, що у Підмосков’ї, були шоковані тим, як молоде подружжя виховує своїх дітей. Перш за все вражали прийоми фізичного закаливання (діти бігали босоніж по снігу). Також незвичним для оточуючих було виконання дітьми у ранньому віці складних гімнастичних вправ. Незвичність цієї системи була також у тому, що в три-чотири роки ці малюки успішно засвоювали читання і основи математики, з задоволенням гралися в укладені батьком логічні ігри, а потім у школі навіть вивчали шкільні курси з випередженням.

Провідну ідею концепції розвитку творчих здібностей дітей Борис Павлович визначив наступним чином: “Можливості розвитку здібностей, досягнувши максимуму у “момент” дозрівання не залишаються незмінними. Якщо вони “не потрібні”, тобто відповідні здібності не розвиваються, не функціонують, тоді ці можливості починають втрачатися, деградувати – і тим скоріше, чим слабше їх функціонування. Це згасання можливостей до розвитку – беззворотній процес – БЗМЕРЗ” (беззворотне загострення можливостей ефективного розвитку здібностей) [3: 134-135].

Цей термінологічний вислів можна вважати провідним у педагогічній концепції раннього розвитку сім’ї Нікітініх.

Виходячи з цього, вони досить рано залучали дітей до фізично-природних потреб, плавання, читання тощо. При цьому спиралися на те, що до таких дій дитину необхідно залучати, коли у неї з’явився до цього інтерес, і вона виявила певні здібності. При цьому наголошували, що особливо важливо не пропустити час появи інтересу, на конкретних прикладах доводили, що інтерес у дитини необхідно своєчасно розвивати. Так, уже в трьохмісячному віці дитина протягує руки із ліжечка, міцно хапається за кожний предмет, що дають батьки, тому можливо вже в цей період привчати дитину триматися за перекладинку. Якщо вже в рік дитина цікавиться буквами, які вивчають старші брати і сестри, – то цій дитині Нікітіні пропонують набір букв, який її зацікавить. Але, якщо, наприклад, незважаючи на поради лікарів, дідусів і бабусь у 3-4-ри місяці у дитини не виникає інтерес до твердої їжі, її не треба примушувати це робити, не потрібно прискорювати цей процес.

Також Нікітіні у своїй концепції раннього розвитку виходять із того, що не можна обмежувати розвиток дитини певними межами і приписами. Це і є однією з перших умов розвитку дитини у Нікітініх. Вільний рух складає основу розвитку як інтелектуального, так і фізичного. Отже, батьки мають виходити із того, що обмеження (“манеж”), батьківський “страх” заважають розвитку, і навпаки, наприклад, домашній спортивний комплекс допомагає.

Власний досвід сімейного виховання дав їм можливість обґрунтувати й інші правила виховання дітей. На наш погляд, великої уваги заслуговує така проблема, як постійне прагнення батьків зробити за дітей те, що вони можуть зробити самі. На їх думку, кожен зайвий крок, зроблений дитиною самотійно, тільки сприяє розвитку дитини, зміцнює у дитини впевненість і наполегливість у подальших діях. Тим більше, Нікітіни у своїх працях переконують, що кожна самотійна правильна дія сприяє розвитку творчості, активності, самотійності.

А творчість – запорука інтелектуального розвитку дитини. Через ряд прикладів, побутових ситуацій (“як відчинити двері”, коли є щось у руках тощо) вони доводять, що вихід із цих ситуацій є результат творчого підходу до прийняття рішення. Якщо ж батьки спішають розв’язати цю проблему замість дитини, то вони просто не дають можливість дитині самотійно рухатися крок за кроком уперед.

Аналіз праць Нікітіних свідчить, що вони були досить обізнані з методикою розвитку дітей, запропонованою М.Монтессорі. Можна в концепції Нікітіних і в методиці Монтессорі виокремити і спільну позицію – дорослі пасивно спостерігають за дитиною і делегують їй право “зробити це самотійно”. Відмінність цих методик полягає в тому, що, наприклад, при розв’язанні інтелектуальних ігор за Нікітіними дитині не показуються зразки, попередньо не розглядається умова, як можна і необхідно це зробити. Дитина має від початку до кінця розв’язати цю задачу самотійно, пройти хоча і нелегкий, довгий шлях, але всі етапи виконати самотійно. Дорослі при цьому мають опікуватися тим, щоб завдання для цієї дитини було не зовсім легким і не зовсім складним. І, таким чином, певними “корекційними” позиціями спрямовує дитину на самотійне виконання завдання.

Вивчаючи концепцію раннього розвитку дітей, ми визначили на яких засадах будувалася їх система.

Перш за все в своїх працях Нікітіни доводять, що за традиційної системи виховання дітей у сім’ї дорослі члени родини (батьки) вибудовують взаємодію з молодшими або через зайву заорганізованість, чи навпаки – не звертають на дітей увагу (“заброшеність ребенка”). У першому випадку відбувається надмірний догляд, прагнення постійно організовувати дітей на заняття, навчання, залучення дітей до гри, читання тощо. Така ситуація призводить до того, що у дитини абсолютно відсутній час для самотійної діяльності. Друга ситуація призводить до того, що все спілкування батьків (дорослих членів родини) зводиться до елементарного догляду за нею: нагодувати, напоїти, покласти спати. Такий підхід веде до затримки в емоційному і психологічному розвитку.

В основі системи сімейного виховання Нікітіних перш за все лежить праця, природність, творчість, здоровий спосіб життя, виховання у гармонії з природою. Також Нікітіни у своїх працях обґрунтовують через практичний досвід, що батькам бажано не змушувати дитину щось робити примусово, а краще буде, коли вони будуть отримувати допомогу у розв’язанні складних життєвих і філософських проблем. Дорослі таким чином спрямовують дітей на корисну діяльність, не випереджують їх у прагненні щось зробити самотійно, вступають із ними в діалог, в обговорення нагальних питань. Отже, головним завданням сімейного виховання, на думку Нікітіних, є максимальний розвиток творчих здібностей дитини і її підготовка до життя.

У своїх працях Нікітіни обґрунтували провідні форми і методи своєї концепції сімейного виховання, визначили їх як “основні принципи, якими ми керуємось”.

По-перше, легкий одяг, залучення дітей до спортивних занять, спортивний інтер’єр у домі: спортивні знаряддя входять у повсякденне життя дітей з перших років її життя, стають природнім середовищем і вони звикають до них і до заняття на них.

По-друге, свобода творчості дітей при заняттях. Ніяких спеціальних тренувань, уроків, спеціальних вправ. Діти займаються за обсягом часу скільки хочуть, поєднуючи спортивні заняття з іншими видами діяльності.

По-третє, батьківська турбота (інтерес, “неравнодушие”) до того, що і як у дітей виходить у процесі їх життєдіяльності, безпосередня участь дорослих у дитячих іграх, змаганнях, в цілому – у безпосередньому житті дітей [3: 131-132].

Нікітіни, виховуючи дітей, не ставили за мету якомога раніше залучити своїх малюків до різних видів діяльності і навчити їх всьому в досить стислий час. У процесі виховання власних дітей дійшли висновку, що раніше у них розвиваються ті складові інтелекту, для яких створено відповідні “випереджуючі” умови. Наприклад, дитина тільки починає розмовляти, а у неї серед іграшок уже з’являються: кубики з буквами; азбука, яку можна розрізати; букви із пластику і такі ж цифри.

Таким чином, Нікітіни переконливо доводять, що умови для розвитку здібностей до діяльності повинні сприяти цьому, тобто випереджувати цей процес. А відповідно, для раннього розвитку дитини необхідно створити конкретні умови. Стіни дитячої кімнати сім’ї Нікітіних були завішані корисними пізнавальними речами: карта земних півкуль, таблиці сотень і тисяч, друквані і рукописні букви, вимірювальні знаряддя тощо. Особлива увага приділялась книгам.

Педагоги-новатори в своїх працях наголошували, що перші враження можуть довільно викликати інтерес дитини до певної галузі знання, а також не виключали, що можуть навіть сприяти розвитку здібностей.

Також слід зазначити, що велику увагу Нікітіни приділяли як спільній праці дітей з батьками, так і спільній діяльності братів і сестер. Така робота має декілька переваг: в цілому формується інтерес до праці і почуття необхідності працювати, діти засвоюють, що людина живе завдяки наполегливій праці. Наступна перевага колективної сімейної праці – формування інтересу до результатів праці кожного члена родини, допомога один одному. Особливо цінним, на їх думку, у спільній сімейній праці є те, що працюючи разом, можна спілкуватися, розмірковувати, знаходити шляхи творчого розв’язання завдання.

Також у своїй системі Нікітіни виходили з того, що ніколи не треба робити за малюка те, що він може зробити сам, і не вирішувати за нього те, що він може розв’язати самостійно. Займаючись з дітьми, дорослі мають заохочувати, підтримувати творчість, не нав’язувати свою думку, не відстоювати без переконання власну позицію і не поспішити обов’язково передбачити помилку і прагнути її виправити за дитину, або миттєво вказати на неї. У випадку невдачі дорослі мають не докоряти дитині і не соромити її. За успіх необхідно обов’язково похвалити дитину, відзначити її успіхи, спрямувати на подальшу успішну дію. Головне, щоб дорослі не були байдужими до того, що і як роблять їх діти.

У своїй праці “Ми, наші діти і онуки” Нікітіни вводять досить об’ємне поняття, як “сорадование”, що за змістом відповідає положенню нагороди за знайдене рішення її спрямування до майбутніх досягнень, перемог, нового відкриття.

Борис Павлович і Олена Олексіївна Нікітіни – педагоги-новатори розробили досить цікаву систему розвивальних ігор, яка була визнана радянською педагогікою, так як ця система сприяла ранньому розумовому розвитку дитини і формуванню творчої, активної, самостійної особистості [6].

Ця ігрова система цінна тим, що розрахована на спільну діяльність батьків і дітей. Тим більше, ці ігри можна використовувати з дітьми різного віку. Нікітіни показують, як можна на одному і тому матеріалі, наприклад, кубиках, розв’язати розвивальні задачі, як з дітьми від 1,5 р. так і до 7-ми років. Можна сказати, що ці ігри побудовані за висловом Нікітіна на принципі “сімейності” і є потужним розвивальним інструментом. Наступний принцип цих ігор – побудови і розв’язання задач від простого до складного. Задача, яку має розв’язати дитина, ускладнюється на кожному етапі гри. Саме це ускладнення і дає дитині втримати до неї інтерес, до її розв’язання, весь час іде поетапний процес підтримання такого процесу, що, в свою чергу, формує і розвиває пізнавальні психічні процеси. Нікітінські ігри і “головоломки” дають дитині у ранньому віці знання, стимулюють з самого маленького віку розвиток пізнавального інтересу.

Головною особливістю створеної системи розвивальних ігор є те, що:

- вони можуть стимулювати розвиток творчих здібностей з раннього дитинства;
- завдання в цих іграх завжди утворюють умови, за яких відбувається випереджувальний розвиток здібностей;
- постійне прагнення до самостійного розв'язання задач веде до найбільш успішного загального розвитку дитини;
- ігри Нікітіних досить різнопланові за своїм змістом і сприяють розвитку активності, самостійності, творчості [8: 44].

Також слід зазначити, що батьки, граючи з дітьми, набувають навичок стриманого ставлення до дій дитини, вчаться створити ситуацію, коли малюк сам може розмірковувати і приймати відповідне рішення. А також батьки завдяки цим іграм привчаються до того, що дитина самостійно може виконувати дію, а не батьки будуть це робити за неї. Таким чином, ігри розроблені і практично перевірені на практиці виховання власних дітей, дали можливість Нікітіну реалізувати основні умови розвитку здібностей, при цьому ці різні ігри розвивають творчі сторони інтелекту дитини, різні інтелектуальні якості: увагу, пам'ять (особливо зорову), уміння знаходити залежність і закономірність. Також досить значне місце посідають ігри, які сприяють розвитку уміння класифікувати і систематизувати матеріал. Важливим, на нашу думку, є те, що певна група завдань привчає дитину до обґрунтування нових комбінацій, тобто створення нових комбінацій із предметів, деталей, елементів, що є у наявності. Також корисним для дітей у цих іграх є те, що вони вчаться знаходити помилки і недоліки, прорахунки. Через цю систему ігор у дітей розвивається просторова уява, уміння передбачити подальші дії для досягнення поставленої мети, щодо розв'язання завдань. Не викликає сумніву теза про те, що робота над такими задачами сприяє розвитку кмітливості, "винахідливості", в цілому характеризує дитину як особистість з творчим характером мислення [6: 20-21].

Проаналізувавши ігри Нікітіних, методику їх реалізації, форми та прийоми роботи з дітьми у колі сім'ї, ми дійшли висновку, що в більшості своїй вони спрямовані на розвиток образного і логічного мислення. При цьому слід зазначити, що незважаючи на їх педагогічну цінність і значущість, вони не можуть використовуватися як єдиний педагогічний посібник для розвитку дитини. Адже, на наш погляд, буде краще, якщо батьки будуть використовувати й інші методики, які сприяють розв'язанню проблеми всебічного розвитку маленької особистості.

Нікітіни, оцінюючи свою систему з позиції свободи вибору, вважають, що її реалізація сприяла вирішенню проблем перенавантаження дитини; формувала постійний інтерес до необхідних і корисних справ, розвивала творчо, поєднувала завдання фізичного, розумового і морального виховання. Як провідне завдання сімейного виховання ними визначено – становлення людських стосунків на засадах гуманізму, демократизму, співпраці, співтворчості. Олена Олексіївна Нікітіна була переконана в тому, що, наприклад, успішне життя дитини в школі залежить не тільки від фізичного і розумового розвитку дитини, а й від того, якою вона буде в цьому дитячому колективі, від того, як вона буде спілкуватися з однолітками, як буде відгукуватися на їх питання і поради, чи залишиться вона сама собою за певних життєвих складних ситуацій. Усе це в більшості своїй залежить, чи отримала вона такий досвід спілкування до школи в сім'ї, чи мала можливість навчитися підтримувати і розуміти інших, відстоювати свою позицію тощо [3: 165].

Багатодітна сім'я Нікітіних допомагала дітям, створювала умови, коли всі члени родини – дорослі і діти – знаходяться в самих різних зв'язках – допомоги, піклування, відстоювання, усі члени родини діяли на основі взаємоповаги, взаємопідтримки. Все це і сприяло формуванню ціннісної основи їх розвитку.

Нікітіни були глибоко переконані, що саме батьки повинні з повною відповідальністю покласти на себе головні завдання про виховання і здоров'я дітей.

У цілому слід зазначити, що в 1960-1970 роках Нікітіни на практиці заклали нові основи батьківської педагогіки, які використовуються і сьогодні. Багато із того, на чому базується система сімейного виховання Нікітіних, зараз не вдається ні новою, ні надзвичайно

оригінальною. Але тоді, коли їх діти тільки-но підросли, а методика викликала інтерес, про їх сім'ю знімалися телевізійні передачі, було написано багато статей у педагогічних журналах, на сторінках газет, зокрема "Літературної газети", їх практику вивчали лікарі і психологи. Оцінки роботи були різні, окремі публікації носили критичний характер. Така ситуація, на нашу думку, склалася тому, що Нікітіни у своїй виховній системі використовували власні методи і підходи, часто відмовляючись від загальноприйнятих у педагогіці положень щодо сімейного виховання.

Також ми відзначаємо, що, незважаючи на колосальну зайнятість сімейними справами, Нікітіни знаходили час і можливості для великої публіцистичної праці, вони узагальнили свій практичний досвід, висловили своє бачення подальшого розвитку сімейного виховання, окреслили шляхи розв'язання проблем дошкільної освіти і виховання.

На наш погляд, система виховання дітей у сім'ї Нікітіних вимагає подальшого наукового вивчення і розумного використання в умовах сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / За ред. О.О. Любара. – К.: Т-во "Знання", КОО, 2003. – 450 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
2. Нікітіна Л.О. Мати та дитячий садок: Кн. для вихователів дит. саду та батьків. – М.: Просвіта, 1990. – 93 с.
3. Нікітін Б.П., Нікітіна Л.А. Ми, наші діти та онуки. – 3-е вид., доп. – М.: Мол. гвардія, 1989. – 303 с.
4. Нікітін Б. П., Нікітіна Л.О. Ми та наші діти / Пер. з рос. А. М. Лук'янець. – К.: Молодь, 1989. – 240 с.
5. Нікітін Б.П., Нікітіна Л.А. Резерви здоров'я наших дітей. – М.: Фізкультура і спорт, 1990. – 221 с.
6. Нікітін Б.П., Нікітіна Л.А. Сходинки творчості або розвиваючі ігри. – 3-е вид., доп. – М.: Просвіта, 1989. – 160 с.
7. Снигирева Т. Осторожно дети. Литературная газета, 14 января 1970 г. – №3. – С. 13.
8. Слюсаренко Н.В. Развитие творчих способностей учнів 5-9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності: Навч.-метод. пос. – Херсон, 2002. – 148 с.

УДК 371.4(477)"ХІХ"

І.В. Волошанська

К.Д.УШИНСЬКИЙ ПРО ОПТИМАЛЬНІ УМОВИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано пріоритетні умови для повноцінного й гармонійного навчання, розвитку та виховання особистості згідно із педагогічними поглядами К.Д.Ушинського. Визначено основні чинники, що сприяють освіті дітей та молоді: наука, педагогічна та релігійна література, природа, бібліотеки тощо.

The best conditions for valuable and harmonious studies, development and education of a personality according to K.D.Ushins'kyi ideas are analysed in the article. The basic factors that help to educate children and young people: science, pedagogical and religious literature, nature, libraries, and others, are determined here.

Актуальність дослідження. В умовах посилення акцентів на проблемі виховання та освіти особистості в умовах сьогодення виникає необхідність вивчення та обґрунтування оптимальних умов для реалізації означених завдань. З огляду на це посилюється увага до історичного досвіду, зокрема спадщини тих відомих педагогів-класиків, чий педагогічний доробок залишається актуальним у будь-яку історичну епоху. Одне з найчільніших місць в

історично-педагогічній науці займає педагогічна спадщина К.Д.Ушинського, який особливо виважено ставиться до процесу становлення особистості як суб'єкта навчально-виховного процесу.

Метою нашої статті є аналіз педагогічного доробку К.Д.Ушинського у царині створення оптимальних умов для навчання, виховання та розвитку особистості.

К.Д.Ушинський вважає, що будь-які реформи, зокрема у сфері освіти не зможуть дати хоч якісь позитивні результати, якщо не будуть “..ґрунтуватися на внутрішній, духовній реформі, на русі вперед, який відбувається в самому дусі народу..” [2: 35]. Для таких реформ, безперечно, потрібна сильна особистість, здатна діяти і нести відповідальність за власні вчинки.

Усвідомлюючи, що стан освіти у країні в досліджуваний період надто мало сприяв становленню дитини як суб'єкта виховання, педагог усе ж вірив, що без реалізації цього завдання реальний поступ у всіх сферах людського життя неможливий. Фундаментальність проблеми формування дитини як суб'єкта виховання визначається тією увагою, яку вчений приділяє питанням свободи, активності, духовності, самостійності.

На глибоке переконання К.Д.Ушинського, становлення суб'єктних стосунків у вихованні значною мірою від особливостей навчального закладу вчений часто у своїх педагогічних працях з'ясовує роль школи і стверджує, що “навчальний заклад не освічує остаточно, але він повинен відкрити шлях до правильної самоосвіти” [3: 198]. Проте усвідомлення вирішальної ролі школи у реалізації завдань виховання дитини як суб'єкта, визнання її рівною вихователеві-педагогу, наділення статусом активної і діяльної особи спонукала К.Д.Ушинського аналізувати та узагальнювати можливості широкої пропаганди педагогічних знань серед батьків та громадськості, оскільки педагогічне просвітництво у досліджуваний період не перебувало на належному рівні, а сім'я у силу різноманітних обставин недостатньо виконувала виховну функцію.

Вчений усвідомлював, що слід було кардинально змінити уявлення про ідеал доброї школи і втілити прогресивні ідеї у життя. Школу він вважав не просто місцем, де людина здобуває освіту, а інституцією, за допомогою якої примножуються багатства. Педагог стверджує, що: “Вона збільшує розумовий і моральний капітал народу, саме той капітал, який дає найбільше навіть грошових процентів і без якого всі інші капітали лишаються мертвими” [2: 223].

Суттєвою загрозою для становлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом та вихованцем ставала масовість школи. В таких умовах учитель фізично не міг звернути увагу на кожного учня і сприяти його розвитку та вихованню. Вчений вказує, що діяльність учителя серед великої кількості дітей “виявляється тільки в обмеженнях, утисках, заборонах і зовнішній дисципліні, що полегшує його працю” [6: 252]. Водночас життя і поведінка дітей не відзначаються свідомістю і діяльністю: “Але разом з тим і все дитяче життя в такому закладі набирає якогось муштрувального, казарменого, тюремного характеру, який, звичайно, не має нічого спільного із справою морального виховання [6: 252]. У зв'язку з цим учений виступав проти закритості навчальних закладів, муштри і казенщини у них, вважаючи, що такий ритм життя “згубно впливає на дитячий розвиток” і не сприяє становленню вільної особистості, творця власного життя [6: 250].

Водночас педагог розумів, що, окрім високої мети, є важливі завдання, виконання яких потребує щоденної наполегливої праці, а у її основі лежить спілкування. Педагоги тогочасних шкіл у порівнянні із простими людьми, перебували на значно вищому соціальному щаблі; до вчителя ремісник ішов “з щирим, одвертим бажанням навчитись чогонебудь корисного” і особливо важливим було відчуття розуміння і допомоги, запорукою чого були “щирі, дружні взаємини між учителем і учнем в школі” [1: 232]. Саме педагоги, на думку К.Д.Ушинського повинні були зменшити протистояння, породжуване суспільно-економічним устроєм, що приводило до різкої нерівності між класами у суспільстві. Перенесення такої моделі до школи загрожувало гальмуванню усього освітнього процесу, хоч, безперечно, таке становище завжди мало місце у навчальних закладах різних типів.

Намагаючись з'ясувати сутність виховання як складного та багатогранного процесу, вчений наголошував на тому, що не може бути готових рецептів доброго виховання, хоч і не заперечував залежності його успіху від багатьох чинників, про які мова піде нижче. Найважливішою умовою виховання педагог вважає врахування індивідуальних особливостей особистості: "... хоч би які були зусилля вихователів і викладачів, результати виховання і навчання неодмінно будуть різноманітнітись, залежно від здібностей і нахилів виховуваних ..." [4: 177].

В основі "особливої ідеї виховання", стверджує К.Д.Ушинський, лежить ідея про людину та її ідеал. Кожен народ прагне до відтворення цього ідеалу у кожному своєму представникові. Характер ідеалу визначається громадським життям народу, його ментальністю, характером, специфікою розвитку народу [7: 82].

Формування виховного ідеалу відбувається на ґрунті культури, традицій, усної народної творчості. "Кожний народ у своїй літературі, починаючи піснею, прислів'ям, казкою і закінчуючи драмою і романом, висловлює свої переконання про те, якою повинна бути людина в його розумінні" – вказує К.Д.Ушинський. Він також попереджує, що існує різниця між ідеалом виховання та реаліями життя – що глибше вкорінена християнська моральність у життя народу, то кращими та досконалішими будуть результати виховання. Але яким би не був ідеал народного виховання, він завжди відзеркалює ступінь самосвідомості народу і відбиває народну совість, вказує педагог [7: 83].

Аналіз педагогічної спадщини К.Д.Ушинського дає підстави нам стверджувати, що вчений чітко диференціював поняття "навчання" і "виховання", вважаючи, що перше підпорядковується загальним законам дидактики і має універсальний характер, бо не може бути "французької математики, англійського закону тяжіння, німецького закону хімічної спорідненості" [7: 51]. Виховання ж є відображенням характеру народу і вимоги до нього у кожного народу є і повинні бути різними. Проте не всі педагоги визнають цей факт, особливо ті, пише К.Д.Ушинський, що прагнуть до єдиної виховної системи.

Вчений наголошує, що освіта та виховання різні речі і не можна вважати вихованою людину, котра володіє чималим багажем знань: "Людина може знати тригонометрію, балакати двома і навіть трьома мовами, зазубрити історичний та географічний підручник, навчитися навіть відмінно строчити папери, і залишатися людиною цілком неморальною: наука ще й не дихнула на неї" [5: 169]. У статті "Пояснювальна записка до проектів програм навчального курсу..." вчений з цього приводу зауважує: "Виховний вплив науки тоді виявиться дійовим, коли він діятиме не тільки на розум, але на душу і почуття, за допомогою найкращих письменників усіх народів" [3: 198].

Розвиток К.Ушинський вважав необхідною складовою становлення особистості і наголошував, що його у жодному разі не можна гальмувати і штучно стримувати, оскільки "затриманий розвиток в усякому живому організмі проходить болісно; такий є і благотворний і разом з тим грізний закон природи" [1: 232]. Вчений вказував, що повноцінно дитина може розвиватися лише у випадку рівноваги виховання, навчання і розвитку. Навчання, на думку вченого, не є самоціллю, а засобом для гармонійного розвитку і виховання дитини: "Читати – це ще нічого не означає; що читати і як розуміти читане – ось у чому головна справа" [1: 234]. Тому К.Ушинський радив учителям не поспішати з навчанням, зокрема навчанням читання, а супроводжувати цей процес постійним розумовим і моральним розвитком учнів.

У педагогічних працях на тему виховання К.Д.Ушинський аналізує чинники та засоби виховання. Ми у своїй розвідці детальніше зупинимося на тих, що сприяють формуванню дитини як суб'єкта виховання. Серед них найважливішими вчений називає науку у її "обширному, найвищому значенні". Безперечно, оволодіння знаннями, які надбало людство, дає особистості можливість не лише примножувати певні блага, а, перш за все, збагачуватися духовним і культурним розвитком людства, яке в усі часи та епохи визначало свободу як найвищу людську цінність. Вчений вважає, що навчання стає вихованням лише тоді, "коли досягає найвищої сфери науки, входить у світ ідеї та вносить цю ідею через розум у серце

людини” [5: 169]. Лише на вченому, а не на навчальному ступені наука набуває такої моральної сили, переконаний К.Д.Ушинський, що може навіть виправити недоліки початкового виховання.

Важливим чинником становлення особистості як суб’єкта педагогічної взаємодії К.Д.Ушинський вважає не лише педагогічну, а й церковну літературу, оскільки саме у ній знайшли відображенні вічні істини, які допомагають людині обрати правильний життєвий шлях. Навчати цих постулатів вчений радить опосередковано: “Розуміти високі, святі істини біблій більш за все навчають нас великі вчителі людства: церква, життя, горе, літа і досвід” [5: 169].

У досліджуваній період зберегти моральність, визначити і підняти на високий щабель людину як особливу цінність, прилучити до загальнолюдських вартостей допомагала церква. При різному, часто суперечливому і дисонансному ставленні до релігії та церкви, К.Д.Ушинський все ж вбачав у них важливі форпости, які допомагають людині обрати не легкий, проте правильний і гідний шлях у житті. Він вважав, що саме церква має для простого народу найбільшу формувальну силу, діючи як на зовнішню поведінку особистості, так і піднімаючи її над земною суєтою і підносячи на “вищий ступінь самосвідомості”. Необхідною умовою для глибокого сприйняття і розуміння канонів віри, на думку вченого, є добре початкове виховання. Воно – запорука того, що людина не сприйме лише формальний бік релігії, а зрозуміє її глибинну сутність і буде керуватися її законами як особистими переконаннями: “...розумне початкове виховання дає людині досить допитливості і розумної сили для того, щоб не спинитися на самих формах, не прийняти форму за сутність і не задовольнитися шкаралупою, не дібравшись до зернини” [2: 221]. Отже, посередником між людиною і церквою, на думку вченого, може бути “початкове розумне виховання”. К.Д.Ушинський наполягав на свідомості у сприйнятті християнського вчення і був переконаний, що для християнства немає нічого небезпечнішого, як неучтво, бо саме воно може перетворити віру на ідолопоклонство. Таким чином, саме народна школа повинна була стояти біля джерел формування людини як суб’єкта діяльності, пізнання та істини.

Не відокремлюючи школу від церкви, К.Д.Ушинський, проте, розмежовує їхні цілі та завдання. Вчений вбачав у церкві джерело духовного розвитку і моральних переконань для людини. У цьому мета народної школи і церкви збігаються: “... школа навчає людину небагато і недовго, – церква підтримує і наставляє її від колиски до могили ...” [1: 239].

Релігійна освіта, на думку педагога, повинна супроводжувати людину з раннього дитинства і з “ранніх років лягати в душу людини, як вірна запорука того, що вона не зіб’ється з шляху, як вірний якір порятунку в дні житейських бур і душевних тривог”. Проте педагог не заперечує і світської освіти, однак указує, на її недосконалість у порівнянні із релігійною: “Розумова освіта, подання безлічі відомостей як результатів освіченого життя людини в усіх країнах, гімнастика розуму, розширення горизонту понять – ось предмети світської освіти. Чи відповідають цьому наші дитячі простонародні книжки? Сміливо можна сказати – ні!” [5: 171].

Учений також вважав, що суб’єктом виховання може бути лише людина, яка турбується про духовний розвиток, оскільки такі ознаки суб’єкта, як свобода, творчість, самостійність безпосередньо пов’язані із духовністю. Тут, на думку К.Д.Ушинського, важливим є поєднання впливу різноманітних чинників та інституцій, з якими взаємодіє дитина протягом життя: “Духовний розвиток, духовне виховання особи зокрема і народу взагалі здійснюється не самою школою, а кількома великими вихователями: природою, життям, наукою і релігією. Але неважко упевнитись також, що уроки всіх цих великих вихователів людини розвивають її душу тільки тоді, коли душа ця хоч скільки-небудь до того підготовлена” [2: 220]. Цю підготовку покликані були реалізувати, передовсім сім’я і школа. З огляду на це вчений особливу увагу приділяв добрій жіночій освіті, оскільки був переконаний, що саме мати може стати тією людиною, від якої залежатиме подальше життя дитини.

Особливе місце серед чинників формування особистості К.Д.Ушинський відводить діяльності, характеризуючи п'ятнадцятирічного юнака як людину, у якої “кожен нерв вимагає діяльності”, і незадоволення цієї природної потреби може спричинити негативні наслідки. Тому завданням педагога є не лише спонука до дії, а й забезпечення сфери для активності. Вчений стверджує, що: “Розум людини, залишений напризволяще, глухне надзвичайно швидко...” [5: 176]. Зі сказаного вище випливає, що слід постійно створювати для дитини умови активної діяльності, у якій суб'єкт матиме змогу викристалізувати та удосконалити найкращі свої якості. Визначальним чинником становлення суб'єктності особистості вчений вважав свідомість та самостійність діяльності і вказував, що лише за таких умов навчання буде “наймогутнішим рушієм духовного і морального розвитку” [3: 200], без чого формування дитини як суб'єкта неможливе.

Аналізуючи досвід у справі виховання зарубіжних країн, К.Д.Ушинський узагальнює роль тих чинників, які допомагають реалізувати завдання виховання дітей та молоді, зокрема його суб'єкт-суб'єктний характер. До вагомих чинників, що використовуються зарубіжною школою та педагогікою, вчений відносить бібліотеки, поширення книг, діяльність приватних філантропічних товариств, книжкову торгівлю, періодичні видання та публічні читання. За допомогою них, переконаний К.Д.Ушинський, основи освіти “не лишаються на поталу часу, але постійно животноються і дають плоди...” [5: 176].

Для становлення особистості як суб'єкта діяльності та виховання необхідні дві умови: відповідність руху загальнонародного розвитку силам народу, а також умовам сучасності. К.Д.Ушинський вважав, що “народ несучасний, що відстав від загального історичного руху, неминуче терпить” [2: 220]. Участь окремого народу у ході загальнолюдського поступу має не лише зовнішнє значення, а й активно впливає на його внутрішній добробут. Звідси випливає вагомий роль у цьому процесі окремої особистості, котра в таких умовах повинна відзначатися активністю, самостійністю, ініціативою і свободою вибору: “Дати ж швидкість народному розвитку може тільки свідоме, розумне виховання і розумне навчання: вони пробуджують розум народу, дають волю його свідомості і збагачують його знаннями, до яких він досвідом не добрався б і за багато сотень років” [2: 220].

Висновок. На основі поєднання всіх концептуальних положень, що стосуються проблеми становлення дитини як суб'єкта виховання, вчений формулює висновок щодо мети людського життя, наголошуючи на його особливій цінності та неповторності: “... мета нашого життя дуже серйозна, дуже велика у порівнянні з тим коротким часом, який нам даний, щоб його можна було розтрицькувати на непотрібні дрібниці. Час – капітал, говорять англійці, а я скажу більше: час, відпущений нам тут на землі, це той нематеріальний капітал, на який ми купуємо собі вічність” [1: 241]. Такі слова, на нашу думку, могли належати лише людині вільній, самостійній та геніальній. Саме таким був К.Д. Ушинський. Спадщина педагога багатогранна і потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ушинський К.Д. Недільні школи. Твори в 6-ти томах. Державне учбово-педагогічне видавництво “Радянська школа”. – К., 1954. – Т.1. – С. 227-242.
2. Ушинський К.Д. Питання про народні школи. Твори в 6-ти томах. – К.: Радянська школа, 1954. – Т 1. – С. 219-227.
3. Ушинський К.Д. Пояснювальна записка до проектів програм навчального курсу Твори в 6-ти томах. – К.: Радянська школа, 1954. – Т 1. – С. 195-212.
4. Ушинський К.Д. Проект деяких реформ у розподілі класів виховного товариства благородних дівиць І С.-Петербурзького Олександрійського училища. Твори в 6-ти томах. – К.: ”Радянська школа”, 1954. – Т 1. – С. 177-183.
5. Ушинський К.Д. Про засоби поширення освіти через грамотність. Твори 6-ти томах. – К.: “Радянська школа”, 1954. – Т 1. – С. 168-176.
6. Ушинський К.Д. Проект учительської семінарії. Твори в 6-ти томах. Державне учбово-педагогічне видавництво “Радянська школа”. – К., 1954. – Т.1. – С. 242-268.
7. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні. Твори в 6-ти томах. – К.: Радянська школа, 1954. – Т. 1. – С. 50-110.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ ШКОЛЯРІВ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

У статті на основі архівних та нормативних матеріалів розглядаються питання забезпечення школярів загальноосвітніх шкіл ХХ століття навчальною літературою. Показано зміни, які відбувалися з часом у вирішенні даної проблеми.

In the article on the basis of the archived and normative materials the questions of providing schoolchildren of general schools of XX age with educational literature are observed. Changes which took place in course of time in the decision of this problem are raised.

Одним із основних завдань, які постали перед національною системою освіти незалежної України, стало створення підручників та навчальних посібників для школи. Зміни у змісті освіти вимагали нової навчально-методичної літератури на основі створення альтернативних підручників, оригінальних підручників і посібників нового покоління, навчально-книжкових комплексів тощо та забезпечення учнів навчальною літературою.

Різні аспекти підручникотворення висвітлено в роботах видатних вітчизняних науковців (А.Бондар, Ю.Мальований, О.Савченко, Д.Тхоржевський та ін.). Науковцями досліджувалися окремі питання науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи (Д.Зуєв, О.Кондратюк, Є.Остапчук та ін.) та професійно-технічних навчальних закладів (А.Гуржій, В.Радкевич, В.Харабет та ін.), проблеми створення нових шкільних навчальних планів, програм, підручників і посібників (М.Вашуленко, В.Мадзігон, В.Савченко, В.Сидоренко, та ін.). Аналіз наукових розробок сучасних учених О.Сухомлинської, Т.Завгородньої, Б.Ступарика та ін. доводить, що шкільна книга значно впливає не лише на якість отриманих знань учнів, а й на їх світоглядну позицію. Зверталися вчені і до проблем формування в учнів наукової картини світу (С.Гончаренко, Ю.Руденко, О. Рудницька та ін.). Разом з тим, на жаль, вплив забезпечення навчальною літературою на формування у школярів наукової картини світу висвітлено ще недостатньо. Тому метою нашої статті стало дослідження стану забезпечення школярів підручниками, а відтак і залежності від нього формування в учнів наукової картини світу.

Проблема забезпечення учнів підручниками постійно існувала у загальноосвітніх школах протягом усього ХХ століття. Недивлячись на те, що на її вирішення було затрачено багато сил і коштів, що вирішенням цього питання займалися найвищі посадові особи і керівні органи, повного забезпечення усіх учнів необхідною навчальною літературою так і не відбулося.

У дореволюційній Росії школи мали значну можливість у виборі навчальної літератури. Для кожного предмета існувала значна кількість альтернативних підручників і вчителі та керівництво шкіл мало можливості у підборі навчальної літератури. Недивлячись на такий стан виданої літератури кількісні показники її наявності у школах були незадовільними. Розглянемо забезпеченість основними підручниками молодших школярів у дореволюційній Україні на прикладі Полтавської губернії.

Кількість підручників на одного учня початкової школи Полтавської губернії у 1910 році наведено у таблиці 1 (назви підручників подано так, як вони називалися у досліджуваній період) [4].

Як видно із таблиці 1 забезпеченість деякими підручниками сільських школярів була незадовільною. Міська школа теж не набагато краще була ними забезпечена.

Видання підручників українською мовою в дореволюційний період майже не здійснювалося. Вони випускалися тільки для недільних шкіл та шкіл для дорослих, бо тільки

в деяких з них учнів навчали українською мовою. З огляду на це потреби у великих тиражах не було, а тому їх до 1917 року було створено і видано обмаль. А для середньої школи їх взагалі не було.

Таблиця 1.

Кількість підручників на одного школяра

Назви підручників	У сільській школі	У земській школі
Закону Божія	1,4	1,8
Азбуки, буквари	0,6	0,7
Книги для читання	1,3	3,0
Граматики	0,7	0,9
Задачники	1,2	1,5
Разом	5,2	7,9

Таке положення з навчальною літературою й переведення на рідну мову навчання та введення в 1918 році до навчальних планів українознавчих дисциплін (українська мова та література, історія України, географія України, природознавство) створювало певні бар'єри при відкритті шкіл та організації їх навчального процесу. До того ж військові дії, що проходили в ті часи на Україні, не тільки не дозволяли масовими тиражами роздруковувати підручники, а навпаки дуже часто знищували їх. Тому не було можливості у достатній кількості забезпечити ними школярів.

На початку 20-х років ХХ століття постійно ставилося питання про необхідність комплекту навчальних книг через впровадження комплексної системи освіти. Нагадаємо, що в ті часи навчальний рік було розподілено на триместри, для кожного з яких видавалися свої навчальні книги. До них входили: підручники; робочі книжки; довідники; енциклопедії; література для комплексних тем; нариси з історії окремих наук тощо. Основний наголос робили на робочі книги, а підручники та інша навчальна література визначалися як допоміжні. У той самий час, недивлячись на розмаїття навчальної літератури, стабільних підручників не існувало. Вони змінювались кожного навчального року. Це стало однією із причин поганого забезпечення ними шкіл. Ще однією (основною) причиною такого був перехід системи освіти України з предметної на комплексну. Оскільки це була нова система в педагогічній освіті, то сталих і розроблених науково-обґрунтованих шляхів її використання не існувало, і весь навчальний процес йшов шляхом повільного відбору раціонального та впровадження його в процес навчання. До того ж комплексна система спрямовувала вчителів на широке використання в школі активних форм праці. Тому всі підручники, які були видані для навчання за предметною системою, не підходили для навчання за комплексною системою [6].

Тільки починаючи з 1932-1933 навчального року, всі підручники стабілізуються і будуть діяти і в наступних навчальних роках. Тому потрібно провести у школах роботу по їх збереженню [7].

Разом зі стабілізацією підручників керівні освітянські органи продовжували дбати про покращення забезпечення ними шкіл. Із цією метою постійно видавали різні постанови і надсилали відповідні листи.

Так, наприклад, у постанові РНК УРСР №192 від 31 серпня 1940 року "Про готовність початкових, неповних середніх і середніх шкіл УРСР до 1940-1941 навчального року" звернуто увагу, що план видання підручників на початок навчального року видавництвом "Радшкола" виконано по назвах лише на 61%, а здано книготоргівельним організаціям тільки на 35,7% потрібного тиражу. З огляду на зазначене НКО УРСР зобов'язувався до 1 жовтня забезпечити видання і здачу повним тиражем підручників початкової і середньої школи, а

протягом 10 днів закінчити видання й надсилку до всіх початкових, неповних середніх і середніх шкіл навчальних програм з усіх предметів [5].

Зауважимо, що у зв'язку з проведенням реформ шкільної освіти виникла необхідність заміни існуючих підручників новими, Зміна змісту освіти, а відповідно і підручників, проходила згідно розроблених Міністерством освіти планів і ним же перевірялася. Міністерство освіти УРСР кожного року затверджувало список підручників, якими можна було користуватися в процесі навчання учнів загальноосвітніх шкіл. Недивлячись на прийняття значної кількості рішень щодо створення і видання стабільних підручників згідно нового змісту освіти повного забезпечення ними шкіл не вдавалося досягти. Тому Міністерство освіти УРСР весь час намагалося поліпшити ситуацію. Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що забезпечення школярів навчальною літературою з кожним роком покращувалось за рахунок випуску нових, перерозподілу вживаних та використанню бібліотечних підручників. Це позитивно впливало на отримання учнями знань, а отже і на сформованість у них більш об'ємної наукової картини світу [6].

Можна виділити основні причини, через які забезпечення шкіл УРСР підручниками було незадовільним. Серед них:

- по-перше, видання підручників не враховувало реальних потреб;
- по-друге, постачання підручників двома базами (облкниготоргу та облспоживспілки) не давало можливості раціонально розподілити їх;
- по-третє, постачання підручників відбувалося у відриві від замовлень шкіл;
- по-четверте, підручники завозили протягом усього навчального року;
- по-п'яте, місто забезпечувалось підручниками краще, ніж село;
- по-шосте, постійні зміни змісту шкільної освіти не давали можливостей створювати стабільні підручники;
- по-сьоме, на забезпечення шкіл підручниками досить суттєво впливала політизація освітньої галузі тощо.

Ситуація, що склалася з забезпеченням учнів підручниками школярів незалежної України у кінці ХХ століття йшла явно не на користь якості шкільної освіти. Недивлячись на постійне прийняття Міністерством освіти України рішень задовільного постачання навчальної літератури учням так і не відбулося. Такий стан був пов'язаний із тим, що з отриманням незалежності потрібно було створювати і видавати нові підручники (бажано альтернативні, а це ускладнювало їх створення і видання), економічною нестабільністю в країні, невизначеністю змісту навчання тощо. Через фінансову скруту забезпечення шкіл підручниками та їх випуск були чи не найбільш важливими проблемами 90-х років.

На вирішення зазначеної проблеми було спрямовано не одне рішення керівних органів освіти. Наприклад, у рішенні колегії Міністерства освіти України від 23 вересня 1992 року "Про початок нового 1992/1993 навчального року в навчальних закладах України" відмічалось, що видано понад 180 назв підручників та навчальних посібників загальним тиражем 28,1 мільйона примірників, а також створено чимало альтернативних підручників для загальноосвітніх шкіл. Разом із цим у рішенні зазначалося, що оновлення змісту освіти школярів не своєчасно відображається в програмах і підручниках. Окрім того видавництво із запізненням випустило ряд навчальних програм (українська і російська література, географія, фізика, хімія, біологія) та підручників (українська та російська мова для 4(3) класу, українська література для 5 класу, математика для 3(2) класу, історія України для 5 класу російськомовних шкіл. З огляду на це поставлено завдання внести корективи у видавничу діяльність з метою вилучення і заміни підручників, розробки українською мовою картографічних посібників з історії і географії тощо [1].

Саме тому їх постійно тримали під контролем і намагалися врегулювати. На необхідність вжиття конкретних заходів щодо випуску всіх підручників до початку кожного наступного навчального відображалось щорічно у рішеннях колегії Міністерства освіти України.

Тривожна ситуація зберігалася і в кінці ХХ століття. Це підтверджує доповідь міністра освіти Зайчука В.О. “Про початок 1999-2000 року в закладах освіти”, в якій сказано, що існувала напруга із забезпеченням шкіл підручниками, що не було створено достатнього для шкіл підручничкового фонду, в першу чергу, через обмежене фінансування. Міністр освіти також сказав, що протягом минулого року фактично було призупинено випуск навчальних книг для загальноосвітніх навчальних закладів і лише після Указу Президента України від 6 серпня 1999 року “Про невідкладні заходи щодо своєчасного і організованого початку нового 1999/2000 навчального року” справа поліпшилася. Організовано випуск гостродефіцитних навчальних книг і вони до 25 жовтня мали надійти в області. У доповіді також звернуто увагу на те, що щороку у загальноосвітніх закладах використовувалася майже 1 тисяча назв підручників і навчальних посібників, більшу половину з яких (570 назв) складала основна навчальна література. Серед них чималою була частка альтернативних книг, але не всі вони мали належну якість. Зокрема книги з біології, історії, фізики, хімії викликали справедливі нарікання щодо їхньої складності [2].

Окрім вищеназваних проблем у 90-ті роки в Україні були й позитивні зрушення пов’язані, передусім, із створенням та апробацією навчально-методичних комплексів, альтернативних та диференційованих підручників, створенням нового покоління навчальної літератури тощо [3].

Проведений аналіз показав, що вирішення проблеми забезпечення школярів навчальною літературою завжди бажало бути кращим. Це пов’язано з рядом об’єктивних (швидкий науково-технічний розвиток, значне збільшення обсягу наукових знань, виникнення цілого ряду нових наук тощо) та ідеологічно-політичних (зміна політичних владних систем, панівні ідеології, складом правлячої верхівки, пріоритетами розвитку в освіті тощо) чинників. Результатом столітнього розвитку стало розуміння того, що нова навчальна література повинна забезпечити всебічний розвиток дитини як особистості; умови для засвоєння обсягу знань про людину, природу і суспільство; естетичне, правове, трудове, екологічне і фізичне виховання; формування здорового способу життя та професійне самовизначення. При підготовці підручників звернуто особливу увагу на структурування навчального матеріалу, його змістовне наповнення, досягнення високої навчальної ефективності. У новоствореній літературі дотримувались принципу послідовності, плавного і вмотивованого переходу від простого до складного, спрямування на вдосконалення змісту мовної, суспільствознавчої, природничо-математичної та художньо-естетичної картини світу учнів. Тому у подальшому слід дослідити можливості формування кожної із перерахованих картин світу у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Спр. 9. – 102 арк.
2. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Спр.303. – 200 арк.
3. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Спр.304. – 148 арк.
4. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии Учебных Заведений Округа за 1910 год. – К.: Лито-типография И.Н.Кушнерев и К., 1911. – 140 с.
5. Про готовність початкових, неповних середніх і середніх шкіл УРСР до 1940-1941 навчального року // Збірник наказів та розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР. – 1940. – №25. – С. 5-7.
6. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: Монографія. – Херсон: РПО, 2007. – 600 с.
7. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.10. – Спр. 1311.

ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ: ІСТОРИКО-КРИТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ

Автори аналізують позиції видатних діячів педагогіки щодо необхідності підготовки дитини до школи, технології цієї підготовки.

The authors analyse the outstanding teacher's position as for the necessity of the children's preparation to school and the technology of this preparation.

Актуальність дослідження. Успішність навчання на кожному освітньому ступені визначається ретельністю підготовки базових умінь, реалізацією наступності у змісті, методах і прийомах, формах організації навчальної діяльності суб'єктів освіти. Тому для сучасного дошкільного виховання і початкової освіти актуальною проблемою є вивчення технологій підготовки дитини до систематичного шкільного навчання.

На необхідності цілеспрямованої підготовки малят до майбутнього навчання зауважували у свій час Ян Амос Коменський, К.Д. Ушинський, Т.Г. Лубенець, С.Ф. Русова, Є.І. Тихеева та інші педагоги. Неоціненний досвід практичної роботи з дошкільниками описаний В.О.Сухомлинським.

Метою статті є зіставний аналіз змісту і технологій підготовки майбутніх першокласників у педагогічному досвіді видатних діячів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ще у XVII столітті видатний чеський педагог Ян Амос Коменський особливу увагу приділяв питанням підготовки дітей до школи. Він зауважував наступне:

1. "... Батьки повинні віддавати своїх дітей для освіти в школу свідомо і передусім самі повинні подумати, що мають тут робити, і відкрити очі дітям, щоб вони замислилися над цим же.

2. Нерозумно роблять ті батьки, які без будь-якої підготовки ведуть своїх дітей до шкіл, ніби телят до бойні або худобу до череди; хай потім шкільний учитель мучиться з ними, терзає їх, як хоче. Але ще нерозумніші ті, хто зробив із учителя страховисько, а з школи – застінок і все-таки веде туди дітей, необачно базикаючи про шкільні покарання, про суворість учителів, про те, що діти не будуть більше гратися і подібне. У цей спосіб у дітей розвивається не лагідність, а ще більше здичавіння, відчай і рабський страх перед учителями.

3. Отже, розумні і благочестиві батьки, вихователі та попечителі робитимуть так. Коли наближається час посилати дітей до школи, вони підбадьорюють їх, ніби-то починається ярмарок або збирання винограду, говорячи, що вони підуть до школи разом з іншими дітьми і разом з ними вчитимуться і гратимуться. Може також батько або мати пообіцяти дитині гарний одяг, красиву дощечку для писання, книжечку і щось подібне. І говоритимуть такими або іншими словами: "Ну, дорогий сину, уклінно молись, щоб скоріше настав той час, будь благочестивим і слухняним".

4. Добре також роз'яснити дітям, яка це прекрасна справа відвідувати школу і навчатися. А щоб вони заздалегідь певною мірою ознайомилися з цими заняттями, не завадить дати їм у руки крейду, якою вони могли б малювати. Неможливо, щоб це залишилося без результату: адже вони таким чином легше звикнуть креслити, малювати, що буде збуджувати любов і цікавість до школи.

5. Крім того, батьки повинні будуть прищеплювати дітям любов і довір'я до майбутніх викладачів. Цього в єдиний спосіб досягти не можна. Треба з любов'ю згадувати вчителя, називаючи його дядьком по батькові, хрещеним батьком, розхвалюючи його вченість і мудрість, його люб'язність і доброту, вказуючи, що він людина видатна, багато знає, ласкавий до дітей і їх любить" [2: 12-21].

Саме так Ян Амос Коменський окреслив провідні характеристики готовності дітей відвідувати громадські школи:

а) якщо будуть помічені увага, роздуми з приводу пропонованих запитань і певна здатність до суджень (наявність пізнавального інтересу та інтелектуальної готовності);

б) якщо виявиться, крім цього, деяке прагнення до більш високої освіти (емоційно-вольова готовність) [2: 22].

Адекватною формою підготовки дітей до навчальної діяльності педагог вважав виховні бесіди з майбутніми школярами.

Французький філософ-просвітитель Жан Жак Руссо, розробляючи вчення про природо відповідне виховання, обґрунтував необхідність виховання малят з раннього віку: “Поки дитина ще не знає нічого, є час підготувати все, що до неї наближається” [2: 50]. Щодо регуляції норм поведінки філософ писав: “Дозволяйте з задоволенням, відмовляйте тільки з неохотою, але нехай усі ваші відмови будуть нескасовні; нехай ніяке набридання не примушує вас вагатися; нехай вимовлене “ні” буде незламною стіною, яку дитина, виснаживши об неї свої сили, не пробуватиме повалити” [2: 51-54].

Видатний швейцарський педагог-демократ Йоганн Генріх Песталоцці розробив конкретні завдання, зміст і методику виховання дітей до школи в умовах сім'ї. Він наголошував на необхідності елементарного навчання і виховання, підкреслюючи: “... Подібно до того, як я простежував початки навчання до їх крайніх меж, я намагався визначити момент, у який починається навчання дитини, і незабаром переконався, що година народження дитини є першою годиною її навчання...” [2: 55]. Педагог підкреслював значимість мови, спостереження навколишнього і розумного керівництва з боку батьків у процесі родинної підготовки дітей до школи: “...Дитині потрібно дати значні реальні знання і знання в галузі мови, перш, ніж доцільно буде навчати її читання або хоч би складів. У ранньому віці діти потребують психологічно обґрунтованого керівництва для розумного спостереження усіх предметів... Діти повинні дуже добре повправлятися у спостереженні і мові, перш, ніж стане доцільним переводити їх від живого споглядання самих предметів до споглядання мертвих образів предметів – друкованих і рукописних слів” [2: 64].

Німецький педагог Г.Фребель розробив систему ігор і занять з дітьми дошкільного віку, що сприяло різнобічному розвитку дошкільників. Значення дитячого садка він пов'язав із метою “дати дітям, які ще не досягли шкільного віку, шляхом належного догляду за ними, керівництва й заняття їх тим, чого лише можуть досягти вони самі відповідно до їхньої природи” [2: 105].

Італійський педагог Марія Монтессорі розробила методику корекційного виховання дітей, де передбачила ігрову діяльність, спілкування, самообслуговуючу працю: “... ми повинні почати нашу роботу з підготовки дитини до форм суспільного життя...” [2: 109].

Овід Декролі – бельгійський педагог, лікар, психолог – радив вихователям проводити заняття, на яких більшість дітей зайняті дією: “... вони можуть бути відправною точкою для пов'язаних між собою вправ, які дають привід для численних асоціацій, ідей і підготовлюють розумовий матеріал для майбутніх синтезів...” [2: 133], що забезпечує інтелектуальну готовність до школи. В сучасній педагогічній науці такі заняття називають інтегрованими.

Видатний вітчизняний педагог К.Д. Ушинський окреслив основні шляхи розвитку дошкільної педагогіки, змісту й методики сімейного, громадського дошкільного виховання. Особливе місце в розробці теорії гри належить розвитку мовлення дітей: “... Цей незвичайний педагог – рідна мова – не тільки навчає багато чого, а й вивчає напрочуд легко, за якимось недосяжно полегшеним методом... Засвоюючи рідну мову, дитина засвоює не самі лише слова, сполучення їх та видозміни, а й безліч понять, поглядів на речі, велику кількість думок, почуттів, художніх образів, логіку й філософію життя” [2: 176].

Педагог-гуманіст рекомендував розпочинати систематичне навчання тоді, коли дитина готова до постійної діяльності в одному напрямку: “...Раджу вже на сьомому році пробувати займатися з дитиною, ... коли в неї є здібність зосереджувати увагу на одному предметі, слухати те, що їй говорять, і висловлюватись не уривчастими словами, а повними

реченнями, робити висновок про можливість почати методичне навчання. Коли ж дитина не досить уважна, мова її дуже уривчаста й безладна, вимова слів погана, то краще, не починати методичного навчання, а готуйте дитя до нього бесідою, заучуванням із слів якої-небудь зрозумілої для дитини пісеньки; готуйте руку дитячим малюнкам, учіть лічити пальці, палички, горіхи” [2: 178].

Про вольову готовність К.Д. Ушинський зазначав: “... Привчіть дитину робити не тільки те, що її цікавить, але й те, що не цікавить, – робити заради приємності виконати свій обов’язок. Ви готуйте дитину до життя, а в житті не всі обов’язки цікаві...” [2: 179].

Результативними формами підготовки дитини до школи педагог вважав заняття, на яких радив вихователям і батькам майбутніх школярів більше малювати, відгадувати загадки, заучувати напам’ять невеличкі римовані твори, описувати пропоновані малюнки, розв’язувати комунікативні ситуації.

Відомий педагог методист Т.Г.Лубенець також значну увагу приділяв розвитку розумових здібностей і моральних якостей дітей. Він писав: “... Ніколи дитина не буває так сприйнятлива, як у момент вивчення азбуки. В цей час у душі дітей закладаються ті основи, які надовго, якщо не назавжди, визначають розвиток дитини як у розумовому, так і в моральному аспекті” [2: 322]. Тобто, радив раніше розпочинати елементарне навчання дітей з метою стимулювання особистісного розвитку, підкреслював роль батьків щодо емоційно-вольової готовності дітей: “...Відправляючи дитину до школи, батько і мати дають перші поради – слухатися вчителя, не пустувати, мирно жити з товаришами” [2: 329].

Провідним завданням підготовки до навчання у школі С.Ф. Русова вважала виховання у малечі пізнавальних інтересів й формування навичок самостійно навчатися: “Найголовніше завдання ... збудити у дитини охоту до самонавчання. Не накачувати в дитячі головки знання, мов у порожні пляшки, а викликати в дітях змагання самим відшукувати нові духовні скарби. ...Розум дитини – то багаття, до якого ми маємо лише підкласти дрова, а горітиме воно вже своїм власним вогнем. ...Усе знати – то недосяжне завдання, та й не в тому найбільша вартість людини, що вона багато знає, а в тому, щоб якнайширше, найкраще реалізувала свої власні здібності, хист” [89: 41].

У роботі “У дитячому садку” знаходимо поради щодо форм організації навчальної діяльності дошкільників: “...Треба так будувати навчання, щоб воно було завжди наглядне, щоб розвивалося шляхом дитячої праці, дитячих виробів... Ставимо метою не давати готове знання, хоч би й саме початкове, а збудити духовні сили, розворушити цікавість, виховати почуття, – щоб очі вмiли бачити, вуха дослухались до усього, рученята вмiли захожувати й коло олівця, й коло ножиць, й коло глини, й коло паперу. Це той ґрунт, на якому школа зможе й далі певно будувати свою ширшу освіту...” [6: 186].

Через багато років ці думки були почуті й підтримані на Кіровоградщині. Унікальний досвід накопичений педагогічним колективом Пависької школи на чолі із В.О.Сухомлинським. Подамо кілька зауважень педагога щодо змісту й форм підготовки дитини до школи: “...Учитель починає заняття з малюками-дошкільниками за два роки до їх вступу в школу (екскурсії в природу, ігри, колективна праця)... Найважливіше завдання занять з дошкільниками – вивчити, як мислить кожна дитина, навчити її думати, пробудити в ній допитливість, інтелектуальні інтереси...” [2: 97]. Отже, вчитель початкової школи має добре знати пізнавальні можливості своїх майбутніх першокласників, аби так побудувати навчально-виховний процес, щоб кожна дитина задовольнила власні освітні та комунікативні потреби.

“...Серед багатьох важливих завдань... на першому місці – навчити дітей учитися. Одна з головних турбот – установити правильне співвідношення між обсягом теоретичних знань, якими оволодівають діти, і практичними вміннями та навичками” [2: 443]. Не так важливо сформувані у майбутніх школярів спеціальні вміння і знання, переконаний В.О.Сухомлинський, – передусім потрібно дати дітям інструмент до пізнання навколишнього, а навички самостійного навчання і стануть таким інструментом. “Прагніть того, щоб знання були не кінцевою метою, а засобом, ... без якого не можна собі уявити

повноцінного інтелектуального, морального, емоційного, естетичного розвитку... Ми з дітьми прийшли в осінній сад...Я розповідаю дітям про золоту осінь, про те, як готується до тривалої й холодної зими все живе в природі...Переконавшись, що діти переживають, відчувають багатство змісту й емоційного забарвлення слів, я пропоную малятам розповісти про те, що вони бачать і відчувають. На моїх очах, ось зараз народжуються напрочуд тонкі й яскраві думки про навколишню природу... Діти не переказують моїх слів, а висловлюють своє. Думка збагачується, у дитини виробляється уміння думати, вона переживає почуття радості мислення, яке не можна ні з чим порівняти, насолоду від пізнання. Вона відчуває себе мислителем” [1: 452-453].

Висновки дослідження. Таким чином, у різні часи педагоги зауважували на необхідності цілеспрямованої роботи щодо підготовки дитини до школи. Тільки гармонія фізичної та психологічної готовності гарантуватиме першокласнику якісний початок шкільного навчання. Адекватними формами навчально-виховної роботи з дітьми називали пізнавальні бесіди, предметні та інтегровані заняття, самостійні спостереження тощо. Сучасними фахівцями дошкільного виховання [2; 3; 4] активно підтримана ідея розробки для старших дошкільників інтегрованих (комплексних) занять, в ході яких розвиватимуться психічні можливості малят, стимулюватиметься пізнавальна активність, вироблятимуться основи різних видів діяльності, практики комунікації. Це може стати предметом подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів / Упор. З.Н.Борисова. – К.: Вища школа, 1990.
2. Ілляшенко Т., Обухівська А., Стадненко Н. Підготовка дітей шестилітнього віку до школи (Система занять та вправ) // Початкова школа. – 2002. – №7. – С. 12 – 15.
3. Лапшина І.М., Литовченко В.М. Дошколярник. Розвиток мовленнєвих навичок у дітей старшого дошкільного віку: Посібник для вихователів і батьків майбутніх першокласників. – К.: ВД Калита, 2006.
4. Лип'янський Л.С., Дрожжина Т.В. Дошкільнятко: Букви, цифри, читання та лічба в іграх. – Харків: Прапор, 1996.
5. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / За ред. О.В.Проскури. – К.: Освіта, 1996.
6. Сходинки: Програма підготовки дітей до школи / Уклад. – Г.А.Іваниця, Г.І.Колосінська, О.В.Лесіна, Л.С.Русан, В.П.Телячук. – Вінниця: ВОПОПІ, 2005.

УДК 37.032

М.П. Пантюк

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ТА СПОРТ ЯК ЧИННИКИ ВИХОВАННЯ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розглядаються можливості використання у процесі становлення особистості таких чинників виховання як фізична культура та спорт. Проаналізовані історичні аспекти означеної проблеми і окреслено шляхи використання позитивного історичного досвіду в сучасних умовах.

The possibilities to use such educational factors as physical culture and sport in the process of becoming a personality are examined in the article. The historical aspects of this problem and also the ways of usage of positive historical experience in modern terms are analysed here.

Актуальність дослідження. Проблема поліпшення стану здоров'я підростаючого покоління у нашій країні стала сьогодні пріоритетною не лише для медицини, а й для психології та педагогіки. У зв'язку з цим значна частина відповідальності за життя та здоров'я дітей та молоді покладається на освіту. Фізичне, психічне, моральне здоров'я

громадян викликає занепокоєння у батьків та педагогів. З огляду на це сім'я, школа, громадські організації, навчально-виховні заклади усіх типів та рівнів ставлять перед собою завдання збереження, зміцнення та поліпшення стану здоров'я людини у складних соціальних обставинах.

У педагогічній науці існує ряд досліджень, які презентують проблему здорового способу життя, чинників для його підтримки та вказують на можливі шляхи її розв'язання. Серед науковців, що займалися цією проблемою, слід назвати Бахмудова Б.М., Вільчковського Е.С., Власюк Г.І., Хоменко Н.М., Оржеховську В.М., Бойченко Т.Є., Дубогай О.Д. та інших. Вчені з'ясовують вплив навколишнього середовища на стан здоров'я дітей, вивчають проблему формування здорового способу життя окремих вікових категорій; аналізують роль окремих чинників здорового способу життя – фізичної культури, рухливих ігор, народної культури, психологічного клімату у колективі тощо. Всі вони, безумовно, є корисними та своєчасними.

Метою нашої статті є аналіз, вивчення та обґрунтування педагогічних підходів до формування здорового способу життя дітей та молоді в історичному аспекті та визначення можливостей використання цього досвіду в сучасних умовах.

Аналізуючи стан сучасного українського суспільства і особливості процесів, що відбуваються у державі, доцільно провести паралель з аналогічним історичним періодом, який переживала Україна на початку ХХ-го століття у час визвольних змагань за свою незалежність. Такий аналіз, на нашу думку, дав би змогу використати досвід минулого з метою уникнення помилок і полегшення кризових наслідків у царині освіти.

На початку ХХ-го століття зміни в тогочасному суспільному житті, як свідчить історія, накладали відбиток на освіту і вимагали виховання нової людини: “Тим часом світ змінився і з кожним днем міняється. А світ все вимагав і нині ще більше, ніж коли вимагає таких людей, що вмiли би в ньому дати собі раду, вимагає відповідно до потреб часу вихованих людей: здорових тілом, загартованих, бодрих, витривалих, здорових душею ... відважних, сміливих, підприємливих, самостійних, проворних, людей, що мають залізні нерви і крицеві характери, що без крихти вагання знають “чиї вони сини, яких батьків”, людей, що знають свою честь і ціну, і своє право на життя і вмiють за те право постояти і його добути в боротьбі... Але такі люди не впадуть самі з неба, не виростуть самі як та верба при дорозі, їх треба доцільно і вмiло виховувати..”, – так писав галицький педагог і освітній діяч Я.Кузьмів у своїй роботі “Трохи серця – трохи неба”, що була присвячена організації виховання дітей [4: 5].

Вітчизняні педагоги проблему фізичного виховання і спорту дітей та молоді тісно пов'язували з питаннями формування характеру. Ця проблема стала актуальною і сьогодні, коли у суспільстві активно заговорили про здоров'я нації, точніше про його катастрофічне погіршення. Професор О.Вишневський з приводу актуальності проблеми формування характеру пише: “...з характерів окремих людей складається і характер нації, а тому повноцінне суспільство завжди зацікавлене у вихованні людей характерних; безхребетні істоти не можуть бути корисними для народу” [1: 313].

Передовсім йшлося про цілеспрямоване та системне виховання характеру – як “найвищого аспекту особистості” [6]. У характері виявляється все те, що є найважливішим у людині і дає змогу їй тим чи іншим способом соціалізуватися. Саме він є найважливішим чинником, вирішальним для індивідуальних особливостей у процесі людської діяльності. Наслідки його впливу значно перевищують вплив особливостей темпераменту чи інтелектуальних здібностей особи.

Для формування характеру людини важливими є чимало чинників і не можна однозначно визначити які із них мають вирішальний вплив. Проте зазначимо, що соціальне середовище, психологічний клімат у сім'ї, особливості стосунків у шкільному колективі, культурні традиції малих груп, де перебуває людина – це далеко не повний перелік найважливіших чинників, що сприяють формуванню характеру людини.

Слід визнати беззаперечний факт, що на процес формування характеру значний вплив має фізичне здоров'я людини, а його, як відомо, можна утримувати засобами фізичної культури та спорту і починати цей процес слід з раннього дитинства.

В історії вітчизняної освіти уже був етап, коли проблема виховання особистості засобом фізичної культури та спорту була особливо актуальною. Це був час національного відродження на початку ХХ століття. Щоб досягти успіху в організації суспільного життя, українській нації доводилося вести невпинну, уперту боротьбу і наполегливо працювати, напружуючи всі свої сили. Сила і міць нації звичайно залежала від сил тіла і духу окремої людини: "Тому в цю епоху більш, ніж коли інше, треба звернути пильну увагу на розвиток громадян і так, щоб кожній людині всі її сили могли бути найбільш раціонально та економно використані. Грунтом для такого розвитку людини є її фізичне здоров'я" [3: 48].

Не оминули своєю увагою визначену проблему й видатні вітчизняні педагоги: К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, Я.Чепіга, С. Сірополко, Г. Ващенко та ін. Головним завданням виховання С.Русова вважала "вироблення" характеру, бо "...він дає змогу людині досягнути найвищі моральні блага". Про це писала вона у своїй відомій праці "Дидактика". С.Русова підкреслювала винятково важливу роль у цьому процесі дитячих та юнацьких організацій: "Воля, незалежність мусять зростати разом з свідомістю, а цю свідомість краще усього виробляє соціальний осередок" [7: 146].

С.Русова вказувала, що необхідною умовою становлення держави є постійна турбота про здоров'я нації. Про це знаходимо відомості у сокільських, пластових, лугових часописах. Вона пригадує, як вперше познайомилася з руханкою і впроваджувала її у своїх дитячих закладах. Це було в 1873-му році. Тоді ще ніхто не міг думати, що руханкою можуть займатися студенти або дорослі люди. У 1874-му році у Київ приїхав молодий український вчений-соціолог Зібер разом зі своєю дружиною. Вони організували на Великій Володимирській вулиці так звану "Залю для шермування і руханки". С.Русова згадує, як вона вперше прийшла займатися руханкою у цю "Залю": "Дивлюсь, а тут Житецький з розбігу бере "дистанції", а грубезний наш лікар, дуже засапавшись, виліз аж на гору якогось стовпа. І весело і соромно. Українська мова лунає і бачу, що Вовк під час руханкових вправ проводить конспіративні розмови...Чому ж не вправляти, коли разом із тілом і душа має свою втіху?" [8: 31].

Свідчення про формування характеру засобами фізичної культури знаходимо набагато раніше, ще у часи козаччини. Цей період, зокрема, витворив легендарний образ козака-характерника, якому були притаманні риси надзвичайно сильної людини, яка досконало володіє своїм тілом і духом. Академік Д.І.Яворницький описує характерників, які одним подихом могли убити людину.

Гасло про те, що у здоровому тілі здоровий дух стало провідною ідеєю громадського руху українців протягом багатьох століть.

Звичайно, система фізичного виховання не ставить перед собою подібних завдань, це зокрема зумовлюється відносним суспільним спокоєм, але загальновідомо, що здорова фізично людина почувається впевнено, їй у меншій мірі притаманне почуття меншовартості і ущемленості.

Окремо слід також відзначити вплив різних виховних інституцій на процес фізичного виховання особистості та у зв'язку з цим і на формування характеру дитини. На нашу думку, сьогодні сім'я, як найперший і найважливіший інститут, де відбувається процес становлення особистості, виконує функцію зміцнення і збереження дитячого здоров'я незадовільно. Причини такого стану справ носять як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Основними і з них є незнання батьками законів та закономірностей росту і розвитку дитячого організму; небажання сприймати фізичне виховання і спорт у сімейному колі як необхідну складову цілісного процесу виховання особистості; відсутність відповідного рівня культури для того, щоб провадити заняття для зміцнення чи збереження здоров'я; кризовий стан суспільства, на тлі якого простежується зниження матеріального добробуту сім'ї; екологічна ситуація в

країні тощо. Проте, стверджуємо, що в передусім не суспільна криза є основною причиною погіршення здоров'я людини.

Шість років, проведених дитиною в сім'ї у дошкільний період, зумовлюють її майбутню поведінку й зацікавленість заняттями фізичною культурою та спортом у школі. Окрім цього, педагогічні заклики турбуватися здоров'ям дитини, не перевантажувати її, залучати максимум адекватних методів і засобів для розвитку дитячого організму не звільнили українського школяра від щоденного багатогодинного сидіння за партою і підміни уроків фізичної культури (як другорядних) іншими, "більш важливішими" предметами шкільного циклу. У таких обставинах відбувається становлення характеру людини.

Проте, фізичне виховання у всіх його виявах і формах було і залишається необхідним компонентом загальної культури особистості. Німецький педагог О.Групе вказує на багатовекторність впливів фізичного виховання і занять спортом на процес становлення особистості. Він відзначає цілу низку орієнтирів фізичної культури, а саме:

- сам процес руху, який приносить чуттєву радість (враження);
- фізично-психологічні наслідки руху (здоров'я);
- спілкування з іншими людьми під час занять спортом (зв'язок);
- естетичне сприйняття дій іншими (вираз);
- оцінка дій згідно до загальноприйнятих критеріїв (досягнення);
- амбівалентність спортивних дій, що завершуються або перемогою, або поразкою (гра) [5: 155].

Все це, безумовно, впливає на формування характеру людини. Завдання педагога полягає у тому, щоб ці дії підпорядковувалися певним правилам співжиття в суспільстві, були спрямовані передусім на перемогу духу над власним тілом, приносили задоволення від перемоги і вчили з гідністю переживати поразку.

Окремі вчені обстоюють думку про те, що людина під час занять фізичною культурою та спортом стає злою і черствою, у ній народжується нестримна жага перемоги будь-якою ціною. Їм опонує психолог Карр. На його думку гра є ніби чистилищем для дитини, бо саме через неї виходить агресивна енергія, користь боксу, футболу чи інших спортивних ігор у тому, що вони знижують дитячу агресію і войовничість. Карр у своїй праці "The survival values of play" (Colorado, 1902) вказує на неоціненну користь гри і вважає, що гра це:

- приємне використання часу;
- вихід для зайвої енергії, яка могла б прийняти антисоціальний напрям;
- відпочинок;
- урівноваження витрачених сил;
- робота сили духу і тіла;
- вплив на виховання;
- розвиток соціальної сфери [7: 74].

Подібно до цього трактується фізична культура і спорт теорією "Надлишку сил" Шиллера-Спенсера. Вчений вказує, що за допомогою гри дитина звільняється від зла, агресії, негативних емоцій і надлишку енергії.

Треба відзначити, що для успішного здійснення фізичного виховання та становлення позитивних рис характеру дитини слід враховувати цілу низку умов і особливостей:

- фізичне виховання слід здійснювати з урахуванням індивідуальності і неповторності дитини;
- воно буде успішним при наявності відповідних матеріальних умов та широкої пропаганди здорового способу життя;
- важливим є застосування прогресивних методик вивчення індивідуальності дитини і з огляду на це слід добирати відповідні методи та засоби фізичного виховання;
- успіх буде залежати від особистого ставлення до цих занять керівника дитячого колективу;
- важливим є створення ситуації здорової конкуренції і духу змагання;

- у дитячому колективі повинна панувати відкрита концепція викладання, яка відмовляється від певних штампів, шаблонів і схем.

Зарубіжні педагоги наголошують на тому, що фізична культура і спорт володіють великим розвивальним та виховним потенціалом, використання якого є запорукою успіху процесу становлення особистості. Так, наприклад, німецький педагог Групе таким чином визначає основні комплекси освітніх мотивів: “1) фізичні вправи, гра і спорт формують важливу сферу незамінного і специфічного первинного життєвого досвіду і основ світосприйняття; 2) вони володіють охоронно оздоровчою цінністю, забезпечуючи зміцнення і укріплення здоров’я (працездатності, життєвих сил, доброго самопочуття); 3) естетичний зміст фізичних вправ, гри, спорту (їх грація, природність, свобода і невимушеність); 4) їх значення (яке необхідно розглядати дуже деталізовано) і конкретно для особистості і суспільства (чесність і порядність у відношеннях з оточуючими, впевненість у своїх силах, комунікабельність, соціально коректна поведінка, дисципліна); 5) власне ігрове значення фізичного виховання (спонтанність, м’язева радість, безкорисливість, відсутність утилітарної доцільності)” [2: 115].

Отже, фізичне виховання та спорт відіграють виключно важливу роль у становленні характеру дитини. Проте процеси оволодіння фізичною культурою потребують нагального удосконалення у всіх виховних інституціях, відповідальних за становлення особистості. Сім’я, школа, громадські дитячо-юнацькі та молодіжні організації повинні будувати свою діяльність таким чином, щоб створити оптимальні умови для фізичного виховання та розвитку особистості. Саме на цих організаціях та закладах лежить сьогодні відповідальність за характер і здоров’я нації в цілому і окремої особистості зокрема. Проблеми фізичного виховання і фізичної культури потребують негайного негального вивчення та позитивного вирішення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вишневецький О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
2. Групе О. Движение, игра и достижение в спорте. Основные темы антропологии спорта. – 1975. – 576 с.
3. Кудрицький М. Фізичне виховання в школі // Вільна українська школа. – 1919-1920. – Серпень-грудень. – Т.1. – С.48-52.
4. Кузьмів Я. Трохи серця – трохи неба (Про діточі садки на селі в часі пільних робіт). – Львів: Накладом Повітового Союзу Кружків Рідної Школи у Львові, 1936. – 20с.
5. Майнберг Э. Основные проблемы педагогики спорта: вводный курс. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 318с.
6. Психологія. З викладом основ психології релігії / За ред. о. Юзефа Макселона. – Львів: ”Свічадо”, 1998. – 320 с.
7. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: “Освіта”, 1996. – 304 с.
8. Український сокіл, 1935, ч. 3.

УДК 37.035.3

Н.В. Слюсаренко

ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ В СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті на основі аналізу спадщини видатного українського педагога В. Сухомлинського виявлено поняттєво-термінологічний апарат трудової підготовки, створений та охарактеризований видатним педагогом.

In the article it is defined the framework of notions and terms of labour preparation on the basis of the analysis of a heritage of the Ukrainian teacher V.Suhomlinskij, which was created and characterised by the well-known teacher.

Під час дослідження та висвітлення будь-якої проблеми науковці зазвичай використовують відповідний поняттєво-термінологічний або категорійно-поняттєвий апарат. Сформувавши його належним чином можна лише за умов урахування сутності слів “категорія”, “поняття”, “термін”, адже саме вони пояснюють, що має бути обов’язково відображене у визначенні певних слів або словосполучень.

З огляду на зазначене вважаємо за необхідне передусім нагадати тлумачення слів “категорія”, “поняття”, “термін”.

Категорія – основне логічне поняття, що відбиває найзагальніші закономірні зв’язки й відношення, які існують у реальній дійсності [3].

Поняття – результат узагальнення суттєвих ознак об’єкта дійсності, або відображення суттєвого в феномені, закріплене словом [3; 5; 6].

Термін – слово або словосполучення, що виражає певне поняття якоїсь галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо [2].

Як бачимо, наведені вище тлумачення слів “категорія”, “поняття”, “термін” дещо подібні одне до одного. Тому автори наукових досліджень та педагоги-практики для того, щоб роз’яснити у своїх роботах сутність певних слів або словосполучень, часто застосовують одне з них, обране на власний розсуд, або оперують словосполученнями “поняттєво-термінологічний апарат”, “категорійно-поняттєвий аспект” тощо.

Трудова підготовка має свій поняттєво-термінологічний апарат, який формується протягом досить тривалого періоду. Цей процес не може бути завершеним, оскільки з плином часу виникають усе нові й нові поняття (категорії, терміни), які потребують роз’яснення, а відомі раніше слова та словосполучення набувають нового забарвлення, отримують нові трактування.

Варто зауважити, що роз’яснення різноманітних понять, пов’язаних з трудовою підготовкою, містять дослідження А.Вихруща, Р.Гуревича, С.Дем’янчука, Н.Калініченко, В.Мадзігона, С.Мазуренко, В.Сидоренка, Г.Терещука, Д.Тхоржевського та інших сучасних науковців.

Водночас не знижується інтерес до поняттєво-термінологічного апарату трудової підготовки, сформованого в попередні роки, до тлумачень основних понять даної проблеми видатними педагогами минулого.

Мета нашої публікації – проаналізувати спадщину В.Сухомлинського та виявити поняттєво-термінологічний апарат трудової підготовки, створений та охарактеризований видатним педагогом.

Василь Олександрович, який розробив принципи трудового виховання, детально охарактеризував їх, а також описав методи, форми і засоби трудової підготовки, що найбільш ефективно впливають на підростаюче покоління, мав власні уявлення про сутність багатьох термінів, які дещо відрізнялися від загальноприйнятих.

Наприклад, він писав, що праця – “могутнє джерело розумового розвитку”, “корінь моральності”, “засіб для досягнення цілого ряду багатогранних цілей виховного процесу”, “дуже складне явище, в якому розкривається ідейний, емоційний, розумовий, естетичний, психологічний, творчий смисл людського життя, виховання й самовиховання” [7].

В.Сухомлинський здійснив класифікацію праці школярів за такими ознаками:

- за суспільною значимістю;
- за співвідношенням навчальної і виховної мети;
- за роллю і місцем у здійсненні розумового, морального, естетичного, фізичного виховання, політехнічної освіти;
- за співвідношенням розумових та фізичних зусиль;
- за характером знарядь праці;

- за результатами трудової діяльності;
- за оплатою.

Ці ознаки відкрито ним у ході проведення багаторічних досліджень [16].

Педагог вважав, що будь-яка праця має надзвичайно важливе значення. Зокрема, він наголошував, що “людину, яка здобуває середню освіту, треба підготувати, настроїти на просту, “чорнову”, буденну працю робітника і селянина” [13: 79]. В.Сухомлинський був переконаний, що тисячі комбінацій розумних рухів рук людини є одним із найбільш могутніх засобів розвитку її мозку, що розумна рука робить розумним мозок [4: 262].

Більш того Василь Олександрович підкреслював, що без праці людина не лише не може знайти свого покликання, а й не зможе існувати, бо це – “життєво необхідна діяльність”. Досить переконливо підтверджують зазначене його роботи “Праця, покликання, щастя” [11], “Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості” [13], “Формування комуністичних переконань молодого покоління” [15], “Підготовка учнів до трудової діяльності” [8], “Праця і боротьба” [9], “Праця і моральне виховання” [10], “Природа, праця, світогляд” [12], “Серце віддаю дітям” [14] та інші, а також досвід роботи в школі.

Ось, наприклад, фрагмент витягу з протоколу засідання психологічного семінару Павлівської середньої школи від 23 жовтня 1968 року. У ньому представлено доповідь Василя Олександровича на тему: “Праця як важлива умова повноцінного морального і розумового виховання”, в якій він, зокрема, сказав: “Батьки думають, що їхні діти ще довго будуть маленькими, вони не помічають навіть, як швидко вони виростають, з ними й досі граються. Ми живемо в такий час, коли матеріальні умови життя дуже хороші, коли людина одержує багато того, чого вона не заслужила. Дехто з учнів погано вчиться, нічого не робить вдома, а в той же час має дорогі подарунки. Батьки дуже балують своїх дітей: собі не куплять найнеобхіднішого. Вони тремтять над своїм “квітником”, поливають його, а там виростає тим часом чортополох. З таких дітей нічого доброго не виросте, тому, що дитина росте егоїстом, ледарем. Батьки закидають дітей подарунками, думають, що вони виростуть, подякують їм, все життя пам’ятатимуть. Але такі люди, які вирости ледарями, і до своїх батьків дуже жорстокі, вони звикли рахуватися лише зі своїми власними інтересами. Дитину змалку треба привчати до праці”. Щоб це зробити, педагог радить батькам “створити в сім’ї режим праці для своїх дітей, бо без справжньої праці не буде хорошої людини, трудівника суспільства” [1: 60]. Не можемо не підкреслити, що ці слова педагога стають надзвичайно актуальними в умовах сьогодення.

Окрім поняття “праця” В.Сухомлинський у своїх творах використовує чимало висловлювань, пов’язаних з цим словом, та пояснює їх сутність. Серед них такі: “буденна праця”, “проста праця”, “загальна праця”, “колективна праця”, “загальна продуктивна праця”, “загальна праця по самообслуговуванню”, “активна праця”, “улюблена праця”, “красива праця”, “творча праця”, “майстерна праця”, “розумова праця”, “творча розумова праця”, “фізична праця”, “суспільно корисна праця”, “мудрість праці”, “виховна праця”, “продуктивна праця”, “праця для людей”, “чужа праця”, “праця маленьких дітей”, “дитяча праця”, “праця великої суспільної значущості”, “духовно багата, цікава, інтелектуально насичена праця” та ін.

У контексті трудової підготовки підростаючого покоління педагог вживає також наступні слова та висловлювання: “діяльність”, “творчість”, “трудова діяльність”, “трудова життя”, “трудова виховання”, “трудова самовиховання”, “трудова культура”, “атмосфера праці”, “трудова захоплення”, “трудова напруження”, “трудова натхнення”, “працьовитість”, “дитяче бажання працювати”, “тяжіння до творчої праці”, “висока моральна сутність праці”, “захопленість моральною красою праці”, “тонке взаємне відчуження праці”, “одухотвореність працею”, “радість праці”, “самовираження в праці”, “майстерність рук”, “майстерність праці” тощо.

Зустрічаються в спадщині видатного вітчизняного педагога й багато інших понять, пов’язаних з трудовою підготовкою підростаючого покоління. Серед них є загальноприйняті (“політехнічна культура”, “технічна культура”, “культура праці”, “трудова культура”,

“трудо́ві відносини”, “трудо́вий колектив”, “трудо́ва спрямованість”, “трудо́ва творчість”, “професійна орієнтація” та ін.), а також унікальні (“трудо́ва інтелігентність”, “трудо́ве самовиховання”, “улюблена праця”, “трудо́ве загартування дітей”, “органічна потреба в праці” та ін.) [7].

Як бачимо, палітра дуже широка та змістовна. Це пов’язане з тим, що Василь Олександрович намагався прищепити своїм вихованцям любов як до “духовно багатой, цікавой, інтелектуально насиченой праці”, так і до праці “простої, “чорнової”, буденної”. Разом із педагогічним колективом Павлівської школи педагог дбав про те, щоб у кожного вихованця була “улюблена праця”, яку б він виконував самостійно, та “колективна праця”.

Ці та багато інших понять та висловлювань педагога є джерелом для вдосконалення сучасної системи виховання, адже в них, наприклад, звучать завдання для сучасних педагогів щодо трудової підготовки підростаючого покоління. На нашу думку, це, насамперед, такі завдання:

- усіляке залучення дітей до участі в простій, “чорновій”, буденній праці;
- залучення школярів до активної участі в загальній праці, колективній праці, загальній продуктивній праці, загальній праці по самообслуговуванню;
- створення умов для надання учням можливості вибору улюбленої праці та опанування нею;
- формування у дітей навичок трудового самовиховання та бажання ним займатися;
- формування у школярів політехнічної культури, технічної культури, трудової культури, культури праці;
- трудове загартування дітей та виховання у них бажання працювати, органічної потреби в праці, тяжіння до творчої праці;
- створення навколо дитини атмосфери праці, трудового захоплення.

Перелік завдань можна було б продовжити, виходячи лише із понять, які використовував видатний український педагог у своїх творах, та його висловлювань.

І насамкінець зауважимо, що спадщина В.Сухомлинського, як відомо, не містить педагогічних або тлумачних словників, більш того у ній майже немає чітких визначень тих чи інших понять (категорій, термінів). Однак за умов уважного її вивчення можна отримати досить точні уявлення про те, що саме вкладав видатний педагог у те чи інше поняття, чому він вважав за необхідне надати у своїх працях роз’яснення таких словосполучень, як: “трудо́ве захоплення”, “трудо́ве напруження”, “дитяче бажання працювати”, “праця великої суспільної значущості” тощо. Саме тому у подальшому варто продовжити аналіз творчості В.Сухомлинського та систематизувати створений та охарактеризований ним поняттєво-термінологічний апарат трудової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. З архіву державного педагогічно-меморіального музею В.О.Сухомлинського // Педагогічний вісник. – 2008. – №1-2 (5-6). – С. 60-66.
2. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.
3. Новий тлумачний словник української мови / Укладачі В.Яременко, О.Сліпущко: В 3 т. – К.: Видавництво “АКОНІТ”, 2005. – Т.1. – 926 с.
4. “Обережно: дитина!”: В.О.Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб. / Упоряд. Т.В.Філімонова; за наук. ред. проф. О.В.Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, 2008. – 264 с.
5. Педагогічний словник / За ред. акад. М.Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
6. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-н-Д.: Изд-во “Феникс”, 1998. – 544 с.
7. Слюсаренко Н. Трудове виховання в спадщині В.Сухомлинського // Наукові записки. – Випуск 78 (2). – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2008. – С. 90-95.
8. Сухомлинський В.О. Підготовка учнів до трудової діяльності. – К.: Рад. школа, 1957. – 22 с.
9. Сухомлинський В.О. Праця і боротьба // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.5. – С. 532-536.

10. Сухомлинський В.О. Праця і моральне виховання. – К.: Рад. школа, 1962. – 154 с.
11. Сухомлинський В.О. Праця, покликання, щастя // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.5. – С. 167-176.
12. Сухомлинський В.О. Природа, праця, світогляд // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.5. – С. 551-562.
13. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 55-206.
14. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.3. – С. 7-279.
15. Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань молодого покоління // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.2. – С. 7-146.
16. Ткаченко І. Творчий внесок В.О.Сухомлинського в розвиток радянської педагогічної науки // Серп і молот. – 1988. – 28 вересня.

УДК 37.0(09)(477):372(095)

І.Г. Улюкаєва

СУСПІЛЬНЕ ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ ЗА ЧАСІВ ДЕРЖАВНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ (1991-2008 РР.): ВТРАТИ ТА ЗДОБУТКИ

У статті проаналізовано процеси, що відбувалися в суспільному дошкільному вихованні України 1991 – 2008 рр., визначено негативні та позитивні тенденції, втрати та здобутки.

The processes which took place in public preschool education of Ukraine 1991 – 2008 are analyzed in the article were defined negative and positive tendencies, losses and achievements.

Ті зміни, що відбулися у суспільному дошкільному вихованні за часів здобуття Україною державної незалежності важко оцінити однозначно. Тут були як певні втрати, так і здобутки.

Мета статті – проаналізувати ті процеси, що відбувалися у суспільному дошкільному вихованні й визначити негативні та позитивні тенденції, втрати та здобутки.

На початку 90-х років у соціально-економічному житті України відбулися значні зміни, які суттєво вплинули на подальший розвиток суспільного дошкільного виховання.

У 1991 р. було проголошено створення самостійної, незалежної Української Держави. Почалося відродження національної державності, культури, освіти.

У цей же час у країні розпочався перехід до ринкової економіки. Цей процес проходив досить складно й супроводжувався деякими негативними явищами, як-то погіршення фінансово-економічного стану підприємств, скорочення виробництва, безробіття, зниження життєвого рівня населення.

Економічна нестабільність, брак коштів негативно позначилися на роботі дитячих садків, що призвело до скорочення їх мережі. Ще одним чинником, який призводив до зменшення кількості дошкільних закладів, стало поступове скорочення протягом 90-х років народжуваності. Причина цього явища також полягала в економічній нестабільності у країні.

У 1992 р. в Україні функціонувало 24500 дитячих садків. Це був найвищий показник за всю попередню історію. Кількість дітей, охоплених системою суспільного дошкільного виховання, досягла 2,2 млн., що складало 57% від загальної кількості дітей дошкільного віку. Виховний процес у дошкільних закладах здійснювали 268000 педагогічних працівників, 97% з них мали відповідну освіту [5].

Але вже в 1992 р. далися взнаки ті негативні явища, що стали характерними для системи суспільного дошкільного виховання впродовж 90-х років ХХ ст. Уперше за весь повоєнний час припинилося розширення мережі дитячих садків. Були зірвані плани

будівництва нових дошкільних закладів. Із запланованих на перше півріччя 1992 р. 386 дошкільних закладів було здано лише 21, тобто всього 6% [5].

Надалі ситуація поступово погіршувалася. Першими почали “здавати позиції” відомчі дитячі садки, які склали 67% від загальної кількості дошкільних закладів країни. Підприємства, колгоспи, зазнавши економічних труднощів, “позбувалися від об’єктів соціальної сфери”, до якої належали й дитячі садки. Кабінет Міністрів України прийняв Постанову (№143 від 23 березня 1993 р.), якою намагався призупинити цей процес, але ситуація все більше виходила з-під контролю державних органів влади. Не допомогли й Розпорядження Президента України від 29 грудня 1994 р.; рекомендації, вироблені на нарадах з питань дитинства, які відбулися 29 травня та 6 грудня 1996 р. за участю Президента України.

У період з 1992 по 2002 роки мережа дошкільних закладів зменшилася на 8800 одиниць й досягла 15700 одиниць. Тобто за десять років мережа закладів дошкільного виховання скоротилася на третину [3].

Якщо в 1992 р. кількість дітей, які відвідували дошкільні заклади, складала 57% від загальної кількості дошкільнят, то в 2002 р. – 40%. У відсотковому порівнянні показник відносно не є значним (17%). Але порівняння за відсотковим показником повною мірою не відображає ситуацію. Загальна кількість дітей за цей період значно зменшилася, тому і співвідношення їх з “дитсадківцями” не було таким різким. Більш вражаючим є кількісне порівняння: в 1992 р. дошкільні заклади відвідувало 2,2 млн. дітей, а в 2002 р. – близько 1 млн. Тобто за десять років кількість вихованців зменшилася більш, ніж удвічі [3].

Повного руйнування системи суспільного дошкільного виховання значною мірою вдалося уникнути завдяки передачі відомчих дитячих садків до комунальної власності. Уряд відповідною Постановою (№222 від 19 лютого 1996 р.) рекомендував місцевим органам влади брати у своє підпорядкування відомчі дитячі садки, яких підприємства бажали позбутися. Але цей процес відбувався досить повільно. Невиконання графіків передачі було пов’язано з обмеженістю коштів у місцевих бюджетах.

Ще одне явище, характерне для 90-х років, – переведення постійно діючих дитячих садків у сезонні. Це призводило до позбавлення дітей догляду, невиконання програмових вимог, інших негативних явищ. Педагоги перебували у вимушених, як правило, неоплачуваних відпустках.

У 2005 році в Україні функціонувало 14900 дитячих закладів (у містах – 6700, на селі – 8200) [4].

У 2006 р. кількість дошкільних навчальних закладів збільшилася до 15100 (у місті – 6700, у селі – 8400). Кількість вихованців складала 1032000 (місто – 840000, село – 192000), що становило 51% від загальної кількості дітей дошкільного віку (у місті – 66%, у селі – 26%). У системі дошкільної освіти працювало 123900 педагогічних працівників, серед яких 39 відсотків мали вищу освіту [4].

У 2007 р. кількість дошкільних навчальних закладів залишилася без змін, але кількість вихованців, у порівнянні з попереднім роком, збільшилася на 49000 і склала 54% від загальної кількості дошкільнят [7].

Позитивні тенденції останніх років дали підстави Міністерству освіти і науки України на підсумковій колегії, що відбулася у серпні 2006 р. визначити на найближчі роки метою охопити всіх дітей дошкільного віку відповідною освітою. Для досягнення цієї мети міністерство поставило своїм першочерговим завданням домагатися “забезпечення повного фінансування і відновлення діяльності дошкільних навчальних закладів, які призупинили свою діяльність на невизначений період, та будівництво нових у місцях, де в них є потреба” [4].

Попри всі труднощі кінця ХХ – початку ХХІ ст., система суспільного дошкільного виховання збереглася, більш того, цей складний час ознаменувався й певними надбаннями та досягненнями. Чітко визначилися позитивні тенденції подальшого розвитку.

Протягом 90-х років тривав активний процес перегляду загальних підходів до виховання дітей дошкільного віку, визначення нових концептуальних засад. Це повною мірою знаходило відображення в концепціях, нормативно-правових і програмно-методичних документах. При певних досягненнях теорії і практики дошкільного виховання радянського періоду багато чого слід було позбутися, докорінно змінити.

Реформування дошкільної ланки відбувалося в межах реформування всієї освітньої системи України, й на неї поширювалася дія таких важливих документів, як Закон України “Про освіту” (1991), Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХ століття) (1992), “Концепція національного виховання” (1994), “Національна доктрина розвитку освіти” (2002).

Цими документами дошкільне виховання визнавалося “вихідною ланкою в системі безперервної освіти, становлення і розвитку особистості”. Вказувалося, що воно здійснюється в сім’ї, дитячих дошкільних виховних закладах і має за мету забезпечення фізичного та психічного здоров’я дітей, їх повноцінного розвитку, готовності до школи, набуття життєвого досвіду. Підкреслювалася органічна єдність (“інтеграція”) родинного та суспільного дошкільного виховання.

Велике значення для подальшого розвитку суспільного дошкільного виховання мало прийняття Закону України “Про дошкільну освіту” (2001). У ньому була визначена державна політика у сфері дошкільної освіти. Наголошувалося, що держава визнає важливу роль дошкільної освіти для подальшого становлення особистості і створює належні умови щодо її реалізації, забезпечує обов’язкову дошкільну освіту дітям старшого дошкільного віку. Визначалися принципи, на яких базується державна політика, а саме:

- гуманізація дошкільної освіти – утвердження дитини як найвищої цінності суспільства;
- підтримка та захист пріоритету виховної функції сім’ї;
- загальнодоступність та варіативність дошкільної освіти;
- всебічний розвиток особистості на засадах національних і загальнолюдських цінностей;
- відповідність системи дошкільної освіти особливостям розвитку дитини дошкільного віку [2].

У Законі розкрита сутність дошкільної освіти, визначені основні завдання дошкільної освіти, сформульовані основні принципи дошкільної освіти.

Закон України “Про дошкільну освіту” став тим правовим документом, що регламентує практично всі аспекти функціонування системи дошкільної освіти. На його основі у 2003 р. було розроблено й затверджено нове “Положення про дошкільний навчальний заклад”.

Ще на початку 90-х років як один із напрямів реформування дошкільної освіти було визначено оновлення змісту освітньо-виховної роботи в дошкільних закладах. Науковці розробили цілу низку програм. Найбільш відомі з них: “Малятко” (Інститут педагогіки, Інститут психології Академії педагогічних наук України – 1991 р.), “Дитина” (Київський міжрегіональний інститут вдосконалення вчителів ім. Б.Грінченка – 1992 р.), “Дитина в дошкільні роки” (Запорізький обласний інститут вдосконалення вчителів – 1991 р.). Дошкільні заклади мали можливість самостійно обирати програму.

У 1999 р. було розроблено Базовий компонент дошкільної освіти – основний нормативний документ, який визначає вимоги до змісту та обсягу дошкільної освіти в Україні (державний стандарт дошкільної освіти). До нього розроблено методичний супровід – Коментар та Програму розвитку дітей дошкільного віку, яка протягом 2004-2006 рр. проходила апробацію в дошкільних закладах України.

Щодо останніх п’ятнадцяти років в історії вітчизняного суспільного дошкільного виховання можна зробити досить суперечливі оцінки. З одного боку, вони ознаменувалися значним скороченням мережі закладів суспільного дошкільного виховання, погіршенням їх

фінансування і матеріального забезпечення. З іншого, дошкільна освіта переживає період докорінних перетворень, які відбуваються на демократичних і гуманістичних засадах.

За часів здобуття державної незалежності був закладений фундамент подальшого розвитку суспільного дошкільного виховання на якісно новому рівні, виявлення якого є перспективним для подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К.: Освіта, 1993. – 36 с.
2. Про дошкільну освіту: Закон України. – К.: Освіта, 2001. – 12 с.
3. Огнев’юк В. Особлива місія дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2006. – №4. – С.3-7.
4. Освіта в інноваційному поступі суспільства: Тези доповіді міністра освіти і науки України С. Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2006 року // Освіта України. – 2006. – №60-61. – С.2-21.
5. Покась В. Дошкілля: реальність і перспективи // Дошкільне виховання. – 1992. – №11. – С.4-5.
6. Покась В. Суспільному дошкіллю – бути // Дошкільне виховання. – 1996. – №4. – С.4-5.
7. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості: Тези доповіді міністра освіти і науки України С.Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року // Освіта України. – 2007. – №59. – С.2-5.

Розділ 2

Теорія і практика навчання

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкриваються питання розвитку рефлексії учнів початкових класів. Особливу увагу автори звертають на шляхи розвитку рефлексії молодших школярів і визначають розвивально-корекційну програму.

The problem of the development of junior pupils' reflection of primary school is revealed in the article. The authors pay special attention to the ways of the development of junior pupils' reflection and determine the developing and correcting program.

Психологічна криза, що супроводжує вступ дитини до школи, є однією із криз розвитку, від якої зміни статусних обставин імперативно впливають на всю особистість школяра. Нова діяльність і нові умови спілкування стимулюють виникнення рефлексії і формують внутрішню оцінну шкалу у дитини. Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [2]. Своєчасний розвиток рефлексії ставить учня в умови відповідальності за досягнення мети, вибір адекватних дій; в умови, в яких необхідно співвідносити свої можливості з наміченою метою і подальшою програмою дій.

Традиційна педагогіка не вимагає осмислення того, що відбувається, ні від учителя, ні від учнів, в неї немає місця рефлексивним видам діяльності. Замість цього використовується закріплення або узагальнення отриманих знань.

Дослідники (І.Д. Бех, І.С. Кон, О.М. Кононко, В.А. Семиченко, Л.П. Шумакова та ін.), що займаються вивченням особливостей розвитку і функціонування рефлексії, підкреслюють, що загальна лінія розвитку знань дитини про себе в молодшому шкільному віці виявляється в збагаченні їхнього змісту, рості диференційованості, точності, узагальненості, відокремленості від зовнішніх оцінок. До кінця молодшого шкільного віку складається більш-менш стійка ієрархія уявлень про свої властивості, уміння, здібності. Діти можуть відносно доказово і різнобічно охарактеризувати себе як суб'єкта діяльності. Одним словом, з'являється виражена здатність до рефлексії.

Мета нашої статті – виявити особливості рефлексії учнів початкових класів та показати технологію її розвитку.

Сутність рефлексії виражається в здатності людини відчувати, переживати, аналізувати й усвідомлювати власні особистісні характеристики як детермінанти конкретної поведінки [4]. Цілі рефлексії – пригадати, виявити і усвідомити основні компоненти діяльності – її смисл, типи, способи, проблеми, шляхи їх розв'язання, отримані результати і т.п. Це усвідомлення – активне і цілеспрямоване, яке включає в себе наступні процеси: усвідомлення індивідуальних особливостей інших людей, на основі цих знань виділення, усвідомлення власного “Я”; реконструкцію та усвідомлення уявлень оточуючих; осмислення та переосмислення мотивів та цілей особистісно значущої діяльності, на основі чого відбувається саморегуляція, корекція поведінки. Рефлексивна діяльність дозволяє учню осмислити свою індивідуальність, унікальність і призначення.

Проблема, з якою приходиться зустрічатися під час введення елементів рефлексії у традиційний навчальний процес, у тому, що учні часто не відчують потреби в усвідомленні свого розвитку, не виявляють причин своїх результатів, утруднюються сказати, що саме відбувається в їх діяльності.

Тому починати навчання рефлексії необхідно вже з молодшого шкільного віку, звертаючи особливу увагу дітей на осмислення того, що вони роблять і що з ними відбувається.

Найбільш сприятливі умови для розвитку саморефлексії виникають у період кризи семи років, коли виникає усвідомлене орієнтування у власних переживаннях. У молодшому

шкільному віці зміни особистісної рефлексії відбуваються у напрямку поглиблення дитиною свого “Я” з посиленням диференціації та інтеграції окремих сторін психічного світу [1].

Для виявлення у молодших школярів здатності до рефлексії в нашому експериментальному дослідженні був використаний такий традиційний метод для вивчення самосвідомості як самоопис, в якому були визначені соціальні, фізичні, моральні та емоційні характеристики.

В само описах учнів початкових класів присутні всі компоненти та модальності “Я-образу”, але їх відсоткове співвідношення досить різне. Так, найбільшого значення надано соціальним (56,8%) та фізичним (48,2%) характеристикам, дещо меншого інтелектуальним (40,8%) та найменшого значення надано емоційним (14,6%) характеристикам. Ці дані узгоджуються з дослідницькими фактами фахівців, згідно з якими, в період молодшого шкільного віку продовжується усвідомлення дитиною себе як суб’єкта в системі людських відносин, тобто відбувається усвідомлення свого соціального “Я”. Крізь призму соціального “Я” триває формування надзвичайно важливих образів для дитини – фізичного, емоційного тощо [3].

У нашому дослідженні нас більше цікавили інтелектуальна та емоційна категорії, тому що, здатність до рефлексії в само описах виявляється в оцінюванні своїх знань і вмінь, почуттів і станів.

Сформованість здатності до рефлексії у більшості досліджуваних (51,2 %) відповідає середньому рівню зрілості: в само описах присутня оцінка знань, вмінь, а також внутрішніх станів і почуттів, що мають позитивні і негативні характеристики. Досліджувані цієї групи при самопрезентації розуміють необхідність обґрунтування оцінок своїх вчинків, станів, яких-небудь особистісних властивостей, однак не завжди їх аргументують. Дитина усвідомлює особливості своєї особистості, виділяє головні і неголовні характеристики. У такого роду самопрезентаціях загальним є те, що набір якостей індивіда і наявність видів діяльності, у яких та чи інша якість виявляється, досить обмежені.

Дітей, що вміють не тільки оцінювати свої позитивні і негативні прояви, але і пов’язувати їх з мотивами і цілями власної діяльності, розуміючих неодномірність, суперечливість своїх вчинків і переживань, в других класах виявилось 13,0 %. Цей факт свідчить про більш розвинуті здібності в оволодінні своїм внутрішнім світом, тобто про високий рівень рефлексії. Для їх відповідей характерні обмірковування, підбір варіантів оцінок вчинків і переживань, відсутність категоричності.

Молодших школярів з низьким рівнем рефлексії виявилось близько третини (35,8 %). Самоописи досліджуваних цієї групи відрізняються однозначністю оцінки власних якостей, відсутністю розуміння значущості тих чи інших особистісних якостей у діяльності; одномірністю їхньої представленості. У судженнях наявні визначення власних дій, вчинків, а не почуттів, переживань

Отримані результати вказували на необхідність проведення корекційної роботи та розробки технології розвитку рефлексії в учнів початкових класів.

Суть технології полягає у створенні середовища, яке надавало можливість тривалої взаємодії суб’єктів спілкування, отримання від них зворотного зв’язку і підтримки, викликало активність школярів, їх напружену роботу, спрямовану на усвідомлення того, що з ними відбувається (змістів діяльності, партнерів по взаємодії та себе самих). Занурення у подібне “рефлексивне середовище” забезпечувалось завдяки використанню групової форми психолого-педагогічної роботи.

Перевага групової форми роботи над індивідуальною в тому, що вона, по-перше, дає можливість працювати з певною кількістю дітей одночасно, по-друге, викликає додатковий психотерапевтичний ефект завдяки позитивному взаємовпливу дітей один на одного.

Довірливі стосунки у групі, почуття безпеки і підтримки, об’єктивний зворотній зв’язок дають можливість для генерування коригуючого емоційного досвіду і засвоєння більш адекватних форм поведінки. У процесі групового спілкування діти беруть участь у встановленні загальних норм і цінностей, втіленні їх у життя, у розв’язанні проблематики

членів групи, формуванні соціально-прийнятної системи стосунків у кожного з них. Завдяки зворотньому зв'язку від інших учасників групи і самоспостереженню дитина має можливість вийти за межі суб'єктивної точки відліку, подивитись на себе очима іншого, тобто відбувається децентрація на рівні самосуб'єктних відносин. Механізм децентрації, з одного боку, сприяє більш ефективному протіканню процесу пізнання себе, своїх стосунків з однолітками, з другого – сприяє розвитку здатності узгоджувати своє “Я” із зовнішніми очікуваннями.

Теоретичний аналіз і систематизація літературних джерел (О.С. Анисимов, С.С. Канюк, Р.В. Овчаренко, Р. Смід, К. Фопель та ін.), врахування результатів психодіагностичного дослідження, дали можливість для розробки і обґрунтування технології, спрямованої на розвиток рефлексії в учнів початкових класів.

Технологія розвитку рефлексії молодших школярів

Тематичні блоки	Мета	Тематика занять	К-сть годин
I. Який я – який ти?	Усвідомлення молодшими школярами різних аспектів власного “Я-образу” на основі пізнання індивідуальних особливостей інших людей та співвіднесення себе з ними	1. Знайомство 2. Мій зовнішній вигляд 3. Моя родина 4. Я і школа 5. Я і мої друзі 6. Мої почуття 7. Я – особливий	2 1 1 1 1 2
II. Унікальність світу людини	Усвідомлення і прийняття молодшими школярами інтегрованого образу людини та свого власного “Я-образу”	1. Чим люди відрізняються один від одного? 2. Ніхто не є повністю досконалим 3. Я змінююсь	3 3 3
III. Мій життєвий шлях	Розуміння зв'язку поведінки, діяльності інших людей і своєї власної з особливостями характеру	1. Учусь розуміти людей 2. Таємниця мого “Я” 3. Погляд у майбутнє	3 3 3

Заняття проводились двічі на тиждень (не більше 45 хвилин) у трьох підгрупах по 11 – 12 учнів у кожній.

Для розв'язання задач розвивально-корекційної групової роботи були використані когнітивні, активні та діяльнісні способи розвитку рефлексії молодших школярів.

Когнітивні способи впливу застосовувались для формування у третьокласників здатності усвідомлювати істотні аспекти своєї поведінки: власні здібності і можливості, власні обмеження, міжособистісні викривлення і неадаптивну поведінку.

Діяльнісні способи впливу мали за мету навчання дітей конструктивним формам поведінки. Цей підхід припускав використання етюдів та ігор, спрямованих на розвиток психомоторних функцій і регулювання поведінки у колективі; вправ на відтворення бажаної поведінки; психогімнастики; рухомі ігри, способи ауторелаксації тощо.

Технологія розвивально-корекційної роботи включала такі форми:

- психогімнастичні вправи, які ставили за мету розвиток здатності виражати і розуміти почуття, думки, різні емоційні стани за допомогою невербальної поведінки, зняття емоційної напруги, тривожності;
- рольові ігри для виявлення і усвідомлення проблем і переживань, що важко вербалізуються;

- техніки ауторелаксації для розвитку у молодших школярів здатності орієнтуватися у власних психічних станах, адекватно оцінювати та контролювати їх, тобто навичок емоційної саморегуляції.

Як допоміжні засоби розвивально-корекційної роботи з розвитку рефлексії молодших школярів застосовувались психомалювання і бібліотерапія. Психомалюнок дає можливість дитині виражати власні почуття і думки за допомогою емоційно-символічної експресії, поглиблює процес самопізнання через образотворче мистецтво, сприяє подоланню страхів і тривожності. Використання елементів бібліотерапії у груповій психокорекційній роботі з учнями початкових класів грає важливу роль у розвитку рефлексії, формуванні правильного критерію самооцінки. Діти, порівнюючи власну поведінку, особистісні якості з діями і вчинками літературного героя, поведінку якого вони схвалюють чи засуджують, виявляючи оцінне ставлення до подій та героїв, краще пізнають себе, свої якості, виявляють спроможність співвідносити власні вчинки з певними особистісними якостями.

Заняття були побудовані таким чином, щоб на кожному з них було дві – три серйозні вправи або гри й кілька вправ, мета яких – забезпечити психологічне “занурювання” (на початку заняття) або розслаблення (наприкінці).

Отже, кожне заняття мало таку структуру:

I. Розминка. На цьому етапі забезпечувалось емоційне входження учнів у тренінгове заняття, активізація їхньої уваги, налаштування на подальшу роботу.

II. Основна частина. На цей етап при плануванні і проведенні занять відводилась основна частина часу і основне змістове навантаження. Саме на цьому етапі використовувались ігри та вправи, спрямовані на поглиблення у молодших школярів процесу пізнання іншої людини і самого себе, самоусвідомлення дітьми свого “Я-образу”.

III. Рефлексія поточного заняття. Обов'язково по закінченню виконання завдання з учасниками тренінгу проводилась групова рефлексія, в процесі якої відбувалось обговорення як процесу роботи, так і її результатів.

IV. Розслаблення (розрядження). Завданням цього етапу було забезпечення плавного виходу з тієї психологічної атмосфери, яка виникла під час основної частини заняття, і досягнення дітьми внутрішньої гармонії та рівноваги.

Завдяки такій роботі в учнів початкових класів вироблялось позитивне ставлення до себе в цілому, віра у власні сили, розвивались прийоми адекватного самопізнання та якості, що забезпечують самореалізацію особистості в навчальній діяльності. З огляду на зазначене у подальшому доцільно продовжити дослідження у даному напрямку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Бабаян Ю.О. Формування у молодших школярів мотивації досягнення через розвиток рефлексивного оцінювання. – Миколаїв, 2003. – 42 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.
4. Кононко О. Шкільна адаптація та психологічний вік // Початкова школа. – 2002. – №1. – С.5 – 10.

УДК 373.2.37

О.В. Беляєва

СПЕЦИФІКА РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядається сутність тексту з мовознавчої, лінгвістичної та психологічної точок зору, досліджуються процеси, що допомагають зрозуміти зміст тексту, визначається своєрідність розуміння у навчальній діяльності.

The article deals with problem of essence of text from linguistics, psychological points of view, discovers process which help to understand the text, determine peculiarity of understanding in studying activity.

Текст був предметом вивчення учених-лінгвістів та лінгводидактів ще у ХІХ столітті (М.Бахтін, Ф.Буслаєв, О.Потебня, І.Срезневський, К.Ушинський, Л.Щерба) продовжується це дослідження і в роботах сучасних учених (Є.Акастелова, Л.Варзацька, М.Вашуленко, В.Виноградов, І.Гальперін, Б.Головін, Г.Колшанський та інші). Визначення феномена тексту з психологічної точки зору знаходимо в працях Л.Виготського, Д.Ельконіна, М.Жинкіна, О.Леонтьєва, О.Лурія, С.Рубінштейна.

Метою даної статті є визначення феномена тексту, а також специфіки розуміння тексту учнями початкових класів.

Розглянемо сутність тексту з мовознавчої, лінгвістичної точки зору. Так, І.Гальперін зазначав, що текст – це “витвір мовнотворчого процесу, який визначається завершеністю, він об’єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно з типом цього документа твір, який складається з назви та низки особливих одиниць (надфразових єдностей), що об’єднані різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку та має певну цілеспрямованість і прагматичну установку [3: 18].

Підтримуючи цю думку, Л.Лосєва стверджує, що текстом можна вважати тільки повідомлення в письмовій формі, яке характеризується змістовою та структурною завершеністю і має авторську настанову.

Г.Колшанський визначає текст як мовленнєву одиницю, у структурі якої реалізується насамперед двобічний напрям мовленнєвого акту та змістова завершеність у межах певного відрізка мовленнєвого спілкування. “Власне сутність мовленнєвого акту і визначає необхідність утворення тексту, в якому ця двобічність обов’язково існує в експліцитній та імпліцитній формах” [2: 12].

На думку Б.Головіна, текст – це реальна єдність змісту та мовлення, яке його передає. Натомість М.Бахтін зазначав, що не описує реальність, а входить з нею у складні взаємостосунки. Те, що є правдивим в одному тексті, може бути хибним в іншому. Текст – не застигла сутність, а діалог між автором, читачем та культурним контекстом. Будь-який текст, зазначав Л.Щерба, вимагає для свого розуміння “перекладу на мову, що промовляється”. Ф.Бацевич розглядає текст як результат спілкування, співвідносячи його з поняттям “дискурс”. За визначенням автора, текст – структура, в яку втілюється “живий” дискурс після свого завершення. У такому розумінні текст постає як “вичерпаний”, “зупинений” дискурс. Водночас створений кимось, у певний момент, у конкретній ситуації текст внаслідок інтерпретаційної діяльності адресата (читача, дослідника) наповнюється індивідуальним, особистісним смислом, тобто перетворюється на дискурс.

Писемний текст дуже недосконалий, і багато що в тексті може промовлятися, а разом з тим і розумітися по-різному. Тому необхідно мати великий досвід, літературну начитаність та глибоке знання мови, щоб правильно промовляти текст або відгадувати задуми автора. Іншими словами, дискурс постає текстом, “заплідненим” діяльністю адресата з одного боку, з іншого – спочатку породжується дискурс, який з плином часу “осаджується” у вигляді тексту, котрий адресат може знову перетворити на дискурс [1: 146].

В.Кухаренко визначає текст, як середній елемент схеми комунікативного акту, який можна подати у вигляді триелементної структури: автор (адресант) – текст – читач (адресат) [7: 8]. “Текст як продукт мовленнєвої діяльності, – зазначає С.Льєнко, – є комунікативною одиницею вищого ґатунку, що характеризується зв’язністю та змістовою цілісністю. Тематична єдність передбачає наявність таких ознак як назва, що являє собою комунікативну установку автора, а також завершеність стильової тональності” [5: 53].

Дещо з інших позицій, з позицій розуміння, розглядають текст психологи (Г.Костюк, О.Лурія, С.Рябцева, та інші). Так, С.Рябцева визначає основну мету та головний сенс навчання розуміння тексту: навчити розуміти навіть те, про що не йде мова, читати те, що не

написано. Цей висновок логічно випливає зі зробленого О.Лурія аналізу глибини “читання” тексту або виявлення його підтексту, його внутрішнього змісту. Вчений зазначав, що процес розуміння тексту має “активний пошуковий характер” [8: 238]. Людина, яка читає, не тільки виділяє окремі змістові ядра тексту, але й зіставляє їх одне з іншим, часто повертаючись до вже прочитаного місця. Цей процес активного аналізу та уточнення змісту тексту шляхом зіставлення його елементів учений назвав процесом аналізу шляхом порівняння або синтезу.

Отже, головним ланцюгом для розуміння тексту є пошук змісту, розуміння значення всієї ситуації спілкування та мовлення, що дозволяє утворити загальний зв'язок та внутрішній зміст тексту, зрозуміти вкладений автором у нього підтекст. Підтекст створює додаткову глибину та значимість, він не просто поширює та поглинає, а змінює зміст художнього твору. Підтекст для своєї повної реалізації вимагає цілого тексту.

Своєрідність розуміння у навчальній діяльності розглядав Г.Костюк. Він зазначав, що у навчальній діяльності процес розуміння завжди характеризується цілеспрямованістю. Зрозуміти новий об'єкт – це розв'язати певну, нехай маленьку, пізнавальну задачу. “Процеси розуміння – це і процеси мислення, які спрямовані на розкриття тих чи інших об'єктів у їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Тому в навчанні для досягнення розуміння учнями тих чи інших об'єктів ми повинні пробуджувати їх думку, активізувати її, спрямовуючи на вирішення поставлених запитань” [6: 199]. Розуміння тексту з рівнем розвитку мисленнєвих операцій пов'язує і Н.Чепелева. Вчена зазначає, що “розуміння тексту – це опосередкований аналітико-синтетичний процес, який включає в себе виділення основних елементів матеріалу та об'єднання їх у єдине ціле” [11: 8].

Процеси розуміння завжди мотивовані, це завжди продуктивні процеси. Викликати їх до життя можливо, якщо викликати в учнів прагнення зрозуміти нові явища, виховувати в них допитливість, формуючи пізнавальні інтереси, намагання знайти відповідь на запитання, самому поставити запитання до вчителя. Суттєві запитання до вчителя стають проявом їх думки та суджень, що народжуються та формуються у процесі пізнання нових об'єктів. “Вони стають рушійною силою подальшого ходу процесу розуміння” [4: 123]. Тому і в керівництві цим процесом важливу роль відіграє вміння викликати ці запитання в учнів, уважно до них ставитися, враховуючи їх при викладанні матеріалу уроку, включаючи в пояснення нового матеріалу, вчити дітей обґрунтовувати та правильно ставити запитання, спрямовувати їх думку на самостійне вирішення.

Мотиви, що змушують людину відповідати на запитання та ставити запитання настільки різноманітні, що виникає необхідність у класифікації запитань. Найбільш загальний поділ на прямі та непрямі запитання. Традиційно визначають загальні (вміщують деяку інформацію та вимагають лише підтвердження чи заперечення), альтернативні (вміщують подвійний обсяг інформації та передбачають підтвердження тільки частини інформації) та спеціальні запитання (не несуть інформації, а тільки її запитують). Ф. Лейзінгер до зазначених додає розчленовані запитання, які у першій частині вміщують ствердження, а друга частина підтверджує його та запитання з декількома варіантами відповіді. У цьому випадку відповіді можуть бути взаємодоповнюючі. С.Ходжирадева як окремий вид запитання виділяє уточнюючі запитання, що необхідні для уточнення змісту окремих слів чи понять запропонованого тексту. Н. Чепелева визначає три типи запитань до тексту. 3-поміж них: 1) закриті запитання, їх пропонують після ознайомлення з текстом. На кожне з них додається декілька відповідей, з яких треба вибрати правильну; 2) відкриті запитання. У цьому разі читач (слухач) самостійно формулює розгорнуту відповідь, висловлює особисту думку; 3) напіввідкриті або спрямовуючі запитання. Учні не пропонують готових відповідей, проте обмежують свободу вибору, спрямовують відповідь у потрібному руслі.

Одним із найважливіших мотивів розуміння є потреба розповісти іншим про щось, поділитися з ним своїми думками. Тому серед тих засобів, за допомогою яких здійснюється розуміння, істотну роль відіграє мова. Завдяки мові досягнення думки одного покоління людей стає надбанням наступних поколінь. Але щоб мовленнєві засоби стали засобами

розуміння, ними треба оволодіти. А це означає передусім зрозуміти їх зміст. Зокрема оволодіння учнями значенням слів та виразів необхідне для розуміння ними тексту, “воно є засобом проникнення у зміст художнього твору, зрозуміння ставлення автора до зображуваних ним персонажів” [6: 216].

Розуміння нерозривно пов’язане з мовою. За допомогою мови розуміння звільнилося від безпосереднього зв’язку з практичними діями та надбало нової форми свого існування. Мовленнєві акти прийняли на себе функцію спілкування і разом із тим функцію визначення речей та їх узагальненого відображення. Труднощі словесного оформлення думок – це насамперед труднощі розуміння того, про що мова. Як тільки ці труднощі розуміння зникають, зникають і труднощі в оформленні думки у мовленні.

За характером розуміння сприйнята інформація на слух (аудіювання) поділяється на такі підвиди, як глобальне або синтетичне, детальне або аналітичне та критичне.

Синтетичне або глобальне розуміння вимагає від слухача загального охоплення змісту повідомлення, вміння визначити тему, основну думку повідомлення, ділити його на смислові частини, розрізняти композиційні елементи.

Детальне або аналітичне розуміння передбачає найповніше докладне сприймання змісту повідомлення, усвідомлюючи смисл кожного з його елементів. Такий вид розуміння вимагається тоді, коли потрібно писати переказ тексту або переказ пояснення вчителя, чи потрібно запам’ятати декілька завдань, не записаних на дошці, з метою їх виконання у певній послідовності.

Критичне розуміння базується на глобальному і детальному та вимагає висловлення власної думки з приводу почутого, своєї мотивованої згоди чи незгоди з певним твердженням, критичного осмислення сприйнятого на слух [9: 225].

Основними показниками, за якими визначають рівень обізнаності з текстом, є його глибина та повнота. Керуючись показником глибини, можна назвати такі ступені розуміння: а) перехід від загального сприймання предмета до визначення окремих його частин та їх співвідношення; б) усвідомлення окремих властивостей предметів та їх взаємозв’язків; в) осмислення походжень явищ та їх причин; г) встановлення логічних зв’язків між окремими частинами тексту; д) з’ясування мотивів поведінки людей та розкриття підтексту. Повнота розуміння тексту характеризується осмисленням усіх його тем та підтем у їх зв’язках та відношеннях.

Мова – носій пізнаного людьми та разом з тим – знаряддя пізнання нового. Особливо важливу роль у процесах розуміння відіграє внутрішнє мовлення, яке стає формою існування розумових дій. Натомість єдність думок і слів у процесі розуміння не означає їх тотожності. У навчальній роботі з дітьми треба звертати увагу не тільки на те, що одна і та сама думка може бути вираженою різними словесними формами, але й піклуватися про те, щоб учні могли переказувати їх “власними словами”, ніби перекладаючи текст своєю мовою. Оволодіння учнями мовленням – необхідна передумова успішного здійснення процесів розуміння та їх розвитку. М.Жинкін підкреслював: “...Для того щоб навчитися розуміти мовлення, треба говорити, і по тому, як буде сприйняте ваше повідомлення, судити про своє розуміння. Розуміння формується у процесі говоріння, а говоріння – у процесі розуміння”.

Т.Піроженко зазначає, що розуміння тексту не менш складне, ніж його створення, воно передбачає співтворчість обох сторін, діалогічну активність, діалогічну взаємодію. Саме розуміння, таким чином, “носить комунікативний характер, воно входить у діалогічну систему відносин та змінює загальний зміст сприйняття ситуативної текстової інформації обох учасників комунікації” [10: 22].

Психологи визначили формулу розуміння:

$$\text{Розуміння} = \frac{\text{Правила, які застосовує слухач}}{\text{Правила, які застосовує мовець під час інтерпретації інформації}}$$

Загалом психологія традиційно вивчає текст як продукт мовленнєвого спілкування. В теорії мовленнєвої діяльності – в психолінгвістиці – моделювання комунікативного акту здійснюється в межах діяльнісного підходу, згідно з яким активність комунікантів може бути описана як діяльність. Такий підхід дозволяє представити схему діяльності, що об'єднує такі елементи як суб'єкт, об'єкт, засоби, мета як модель комунікативного акту.

Очевидно, що мовленнєвий витвір (текст) виникає у процесі спілкування як один із його продуктів, тому текст може бути адекватно дослідженим (описаним, розтлумаченим, інтерпретованим) тільки, якщо на певному етапі дослідження встановлюються зв'язки тексту зі спілкуванням та діяльністю, заради яких в остаточному підсумку і з'явився цей текст.

Отже, з психологічної точки зору, текст – це сукупність взаємопов'язаних між собою думок, що характеризується цілісністю змісту та зв'язністю викладу, відрізняється змістовою та структурною завершеністю та будується з двох основних елементів, в одному з яких виражений предмет думки, а в іншому – ознаки, які його характеризують.

Перспективним у даному питанні, на наш погляд, є вивчення наступності щодо формування поняття “текст” в початковій та середній ланках освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004, – 342 с.
2. Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом: Пособие для учителей средней школы / Составители: Е.В.Синявская, М.М.Васильева, С.В.Калинина. – М.: Просвещение, 1978. – 192 с.
3. Гальперин И.П. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
4. Єфименко О.В. Развитие диалогической речи учащихся 5 – 7 классов на уроках русского языка. Дисс. ... канд. пед. наук. – К., 1996.
5. Ильенко С.Г. Стилистика-синтаксический анализ текста и развитие речи / В сб. Трудности преподавания русского языка в школе. – Л., 1979.
6. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
7. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 307 с.
9. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – 360 с.
10. Пирожено Т.А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста. Дисс. ... канд. пед. наук. – К., 1995.
11. Чепелева Н.В. Рівень осмислення тексту як показник розумового розвитку // Початкова школа. – 2001. – №5.

УДК 371.32+81'243

І.В. Валусьва

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті визначені основні шляхи й передумови успішного формування англомовної фонетичної компетенції в учнів початкової школи.

The article deals with the main ways and reasons of the successful forming of a competence in English phonetics of pupils of the primary school.

У сучасному світі відбувається досить активна взаємна інтеграція різних культур і в якому спілкування між представниками різних країн набуває високої цінності. Головна мета процесу навчання англійської мови у початковій школі – розвиток умінь комунікації. Якісна

комунікація неможлива без правильного оформлення власного висловлювання фонетичними засобами. Пошук ефективних шляхів навчання фонетики англійської мови у початковій школі є актуальною проблемою методики викладання цієї мови. Вирішення даної проблеми підвищить якість процесу навчання англійської мови у школі і забезпечить кращі результати розвитку мовленнєвих умінь та навичок дітей молодшого шкільного віку.

У процесі навчання англійської мови фонетичному аспекту не приділяється достатньо уваги. Багато шкільних підручників, посібників з англійської мови містить незначну кількість методичної літератури для практичного навчання фонетичного матеріалу.

Проблема навчання фонетики у початковій ланці освіти досліджувалася в роботах таких вчених, як М.З.Біболетова, О.О.Коомінова, З.М.Никитенко, С.В.Павлова, С.В.Роман. Однак у працях не акцентується значущість розвитку англомовної фонетичної компетенції молодших школярів.

Мета даної статті полягає у виявленні та обґрунтуванні лінгво-методичних аспектів вивчення фонетики англійської мови на початковому рівні навчання. Об'єктом дослідження є процес формування фонетичних умінь та навичок молодших школярів у процесі навчання англійської мови. Основні цілі статті: 1) урахування основних принципів при роботі з іншомовним фонематичним матеріалом; 2) освітня та розвиваюча цінність навчання іншомовного фонетичного матеріалу; 3) забезпечення мотивації ознайомлення з новим фонетичним матеріалом; 4) забезпечення мотивів кожного завдання і вправи при організації тренування. У ході проведення дослідження передбачається вирішення наступних завдань:

1. Забезпечення необхідної орієнтації дітей у фонемному складі, а також у явищах просодії комунікативного мінімуму на початковому рівні навчання.
2. Створення передумов вмотивованого й комунікативно спрямованого оволодіння учнями операціями артикуляції та операціями інтонування у межах навчального матеріалу початкового етапу.
3. Моделювання навчальних ситуацій фонетично правильного оперування учнями одиницями мови та мовлення на всіх рівнях організації усно мовленнєвого спілкування: рівень фрази, понадфразової єдності та рівень дискурсу.
4. Формування механізмів аудіювання: здатність розрізняти смислорозрізнявальні фонемні, здатність розрізняти інтонемні вивчаємої мови; здатність розпізнавати ритмічний малюнок фрази [1].

Головною метою процесу навчання англійської мови у початковій школі постає розвиток умінь комунікації. Якісна та успішна комунікація неможлива без правильного оформлення власного висловлювання фонетичними засобами. Актуальною проблемою методики викладання англійської мови є пошук ефективних шляхів навчання вимови англійської мови у шкільному курсі. У разі вирішення цієї проблеми підвищиться якість процесу навчання англійської мови молодших школярів, а також забезпечиться кращий результат розвитку мовленнєвих умінь учнів.

На даному етапі викладання англійської фонетики недостатньо приділяється уваги щодо процесу навчання цього аспекту в багатьох сучасних підручниках і посібниках. Проблема навчання англійської вимови досліджувалася в роботах відомих вчених: Т.Абрамкіна, С.Бобир, В.Васильєв, С.Павлова та інших. Англійська вимова ускладнюється відсутністю відповідності з написанням для більшості слів. Тому, значущість транскрипції у процесі навчання є предметом дискурсивним, а сама робота з транскрипцією досить легко може бути інтегрована у процес формування й розвитку рецептивних і рецептивно-репродуктивних фонетичних навичок. Вирішення проблеми використання транскрипції у навчанні англійської мови є систематизація вправ та їх розподіл за класами. Найкращим прикладом навчання англійської фонетики з активним використанням транскрипції є навчально-методичний комплекс (НМК) "Wonderland". Кожний урок даного НМК першого року навчання англійської мови має відповідну технологію навчання – транскрипцію. Така технологія допомагає включити учнів у мовленнєву діяльність, зробити цю діяльність мотивованою, розвиваючою та доступною.

Формування іншомовної фонетичної компетенції у початковій ланці освіти є одним із провідних завдань. Більшість НМК для початкових класів не містить раціональну систему навчання англійської вимови, а також має місце відсутність якісного звукового супроводу.

Актуальність і складність формування англійської фонетичної компетенції зумовлені саме її сутністю – правомірним розумінням фонетичних знань та навичок перцепції і продукції: 1) звукових одиниць; 2) фонетичних ознак розпізнавання фонем; 3) фонетичного складу; 4) фонетики речення, тобто просодії речення; 5) фонетичної редукції.

Формування фонетичної компетенції передбачає наступні завдання, що ставляться перед школярами молодшого віку:

- засвоєння необхідних і доступних знань про вимову окремих звуків і звукосполучень;
- засвоєння необхідного мінімуму знань про наголос (словесний, фразовий) та поділ речень на смислові групи (синтагми);
- знання всіх букв англійського алфавіту, буквосполучень;
- написання букв англійського алфавіту напівдрукованим шрифтом;
- знання основних правил орфографії та читання [4].

Фонетична система англійської мови передбачає подолання мовних труднощів вимови при оволодінні нею. На рівні звукової системи це альвеолярно-апикальна артикуляція звуків. Опрацювання альвеолярних звуків є важливим початком для засвоєння учнями передньо-верхнього положення язика при вимові приголосних. Особливістю для наших учнів є відсутність пом'якшення англійських приголосних: глухих і дзвінких. Складним для дітей є вимовляння звуків на стиках слів. Особливо виникають порушення складоутворювальної функції англійських сонантів, а також засвоєння правил словесного наголосу в багатоскладових словах. З боку молодших школярів помилковим є наголошення учнями службових слів, модальних і допоміжних дієслів у стверджувальній формі, особових та присвійних займенників, що призводить до збільшення кількості ритмічних груп в англійському висловлюванні. При цьому виникають порушення ритмічної організації мовлення, яка втрачає специфічну для англійської мови чітку ритмічну структуру мовлення.

Особливості англійської інтонації викликають певні труднощі в учнів молодшого віку. Засвоєння спадного тону англійської інтонації відрізняється від особливостей української та російської мов, зокрема відсутністю в них високого початку та різкого падіння у спадному тоні. Зміст навчання вимови у початковій школі має обмежений характер.

На початковому етапі навчання молодші школярі вчать:

- адекватно вимовляти й розрізнявати зі слуху усі звуки англійської мови;
- зберігати довготу і короткість голосних;
- зберігати дзвінкість кінцевих дзвінких приголосних;
- уникати пом'якшення приголосних перед голосними;
- дотримуватися зливої вимови службових слів з повнозначними;
- дотримуватися словесного і фразового наголосу, а також поділу речення на синтагми.

Характерною рисою навчання англійської фонетики на початковому рівні є мінімізація змісту навчання вимови учнів. Молодші школярі повинні оволодіти вимовою апроксимовано, тобто наближено до еталону слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок освічених носіїв англійської мови до такого рівня, який дозволяє успішно здійснювати іншомовне спілкування.

Фонетичні навички говоріння та вимови складаються з операцій артикулювання та операцій інтонування, характеризуються фонематичністю, автоматизованістю, сталістю та гнучкістю. Розвиток фонетичної компетенції молодших школярів передбачає дотримання принципу зіставного аналізу фонологічних систем рідної та англійської мов. Це зумовлено тим, що іншомовні слухо-вимовні навички формуються додатково до вже сформованих фонетичних навичок рідної мови. Відомо, що вплив рідної мови має негативний вплив на

вимову іншомовних звуків, на інтонаційні та ритмічні характеристики іншомовного мовлення. Саме цей фактор призводить до типових фонетичних помилок українських учнів.

Для запобігання типових фонетичних помилок на уроках англійської мови у початкових класах необхідно усвідомлення дітьми факту відмінності фонетичних систем рідної мови та англійської. Сучасні методичні рекомендації з цього приводу пропонують заохочувати молодших школярів до спостережень за вимовними діями вчителя, за видимою позицією органів його артикуляції; стимулювати і розвивати слухову увагу як першооснову подальшого формування англійськомовного фонематичного слуху та сприймання; використовувати вправи, націлені на постановку англійського акценту на матеріалі рідної мови; пред'являти паралельно англійські фрази, мікротексти англійською та рідною мовами для наочної демонстрації специфіки артикуляційної та ритміко-інтонаційної організації англійського мовлення; декламувати англійські віршики з наступним перекладом рідною мовою для усвідомлення учнями особливостей англійської артикуляції та ритму; запроваджувати посильний для мовного досвіду дітей аналіз прослуханого, передусім фонематичний аналіз слів.

Одним із можливих завдань є наведення слів рідною мовою зі звуками, схожими на англійські звуки. З першого уроку англійської мови доцільно реалізовувати принцип зіставного аналізу фонологічних систем рідної та англійської мов.

Малі форми дитячого англійського фольклору можуть бути активно використані на заняттях англійської мови. Чітке, виразне читання фрагментів автентичної казки, віршиків з наступним перекладом рідною мовою діти здатні помітити більш енергійний характер англійської вимови; незвичне звучання англійських звуків; наявність звуків, відсутніх у рідній мові; наявність довгих і коротких голосних звуків; чіткість промовляння кінцевих приголосних; незвичне ритміко-мелодійне оформлення висловлювань тощо.

На початковому рівні навчання передбачається розвиток в учнів іншомовного фонематичного та інтонаційного слуху і формування в їх свідомості автентичних слухомоторних еталонів, які відповідають нормам вимови виучуваної англійської мови. Особливу роль в цьому процесі відіграє принцип аналітико-імітативного навчання вимови. Для цього необхідні такі методичні дії вчителя:

- організація усвідомлення та засвоєння учнями необхідного мінімуму фонетичної термінології;
- повідомлення учням мінімуму практично значущих відомостей про будову органів вимови;
- використання транскрипції в якості графічного інструменту засвоєння фонетичних явищ, що вивчаються;
- поєднання пояснення, тобто правил артикулювання й інтонування з імітацією.

Після роботи окремо над звуком відбувається імітування учнями складу, фрази та словосполучення. Пояснення звуку обов'язково передбачає вправління його. Оптимізація цього процесу відбувається за допомогою адекватних засобів наочності. Принцип наочності при навчанні іншомовної вимови зумовлений конкретно-образним характером мислення молодших школярів. Для цього широко використовують різні засоби унаочнення.

Розвиток комунікативних здібностей і становлення особистості молодшого школяра залежить від спеціального навчання інтонації. Як відомо, інтонаційний слух відрізняється від фонематичного. Враховуючи той факт, що на цьому рівні існує діалогічна єдність та монологічний мікроконтекст необхідно активізувати ситуативний потенціал уроку англійської мови, а також застосовувати невеликі за формою автентичні навчальні матеріали для відпрацювання інтонаційних та ритмічних моделей англійського мовлення.

Інтенсифікації цього процесу сприяє активне використання малих форм дитячого англійського фольклору, рухова діяльність учнів (ритмічне плескання у долоні, танцювальні рухи в такт мелодії пісні, легке відбивання рукою по парті ритму вірша або тексту для читання).

Формування рівня фонетичної культури учнів на всіх етапах шкільного навчання здійснюється за допомогою проведення фонетичної зарядки на початку уроку. Саме на цьому етапі уроку працює артикуляційний апарат для роботи з іншомовним мовленнєвим ритмом, що створює позитивні передумови фонетично правильно оформлених висловів на занятті. Правильно налагоджений мовленнєвий ритм – це перша ступінь до англomовного мовлення. Процес формування англomовної фонетичної компетенції молодших школярів є досить складним. Організація цього процесу має бути системною, цілеспрямованою і правильно орієнтованою. На початковому етапі навчання англійської мови необхідно врахувати вікові особливості та можливості дітей, формувати якісні навички та вміння спілкування англійською мовою.

Таким чином, результативність формування англomовної фонетичної компетенції значною мірою зумовлена рівнем професійно-мовної компетенції вчителя з використанням відповідних технологій мовленнєвої підготовки в системі іншомовної комунікації.

Перспективи подальшої роботи передбачають послідовне спостереження над основними шляхами і передумовами формування фонетичної компетенції молодших школярів, практичне застосування системи вправ – фонетичних завдань, що сприятимуть вдосконаленню знань учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галькова Н.Д., Микитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
2. Коломінова О.О., Роман С.В. Формування англomовної фонетичної компетенції у дітей молодшого шкільного віку // Іноземні мови. – №4. – 2006. – С. 30-37.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керізн.С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
5. Роман С.В., Чекаль Г.С., Коломінова О.О. “Wonderland” Pupil’s book. – К.: Ленвіт, 1998. – 158 с.

УДК 372.48: 82 (477.61)

Н.В. Войтенко

УРОКИ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ (ЛУГАНЩИНИ) У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розглянуті аспекти вивчення в початкових класах творчості письменників, які представляють у літературному світі Луганську область.

The article deals with the aspects of studying in primary classes creative work of writers who represent Lugansk region in literary world.

У сучасній школі особливої актуальності набуло вивчення літературних традицій українського народу: фольклору та художньої літератури.

Видатний педагог В.О. Сухомлинський писав, що слово є могутнім засобом, здатним відкрити в серці людини невичерпні й вічні джерела любові до землі своїх предків.

Великі можливості для цього закладені в уроках читання, і класного, й позакласного. Недарма народне прислів'я говорить: “Читання – найкраще навчання”. Читання відкриває кожному дивовижний, багатоманітний світ людей і природи. Одним із напрямів, на основі якого можна побудувати роботу з читання у початковій школі, є література рідного краю.

Мета статті – розглянути теоретичні та практичні аспекти вивчення в початкових класах творчості письменників, які представляють у літературному світі Луганську область.

Тема літературного краєзнавства на сучасному етапі розробляється у працях Я.Голобородька, М.Лісової, О.Неживого Л.Старовойт, В.Шуляра та ін. Це специфічна галузь науки про літературу, предметом якої є вивчення фольклорних, літературних творів, художніх образів, які пов'язані з природою, історичними подіями, традиціями, звичаями, побутом рідного краю. Уроки літератури рідного краю дають можливість глибше відчути світ, який осмислений у словесному мистецтві, вирушити у літературну подорож і зустрітися з героями творів письменників-земляків, запросити митців на урок.

Вже досить розробленим є цей розділ програми для учнів основної школи. Знайомство дітей молодшого шкільного віку з народною творчістю рідного краю, творами письменників-земляків ще вимагає великої уваги.

Кожен регіон України славиться відомими іменами в літературному світі. Дуже багату літературну спадщину має і Луганська область. У нашому регіоні активно працювали й нині працює чимало визначних творчих особистостей. Серед письменників Луганщини є ті, хто відзначений Шевченківською премією: Володимир Сосюра, Григорій Тютюнник, Микола Руденко, Іван та Надія Світличні, Василь Голобородько... Значна частина їх творчості адресована дітям.

Проведення уроків літератури рідного краю у початковій школі спрямоване на вирішення тих завдань, які викладені у Державному стандарті загальної початкової освіти та чинних програмах. По-перше, вони забезпечують розвиток мовлення учнів 1-4 класів. По-друге, допомагають пізнати дитячу літературу у різноманітності її тематичних та жанрових форм. Вони мають необмежений виховний потенціал, формують творчу самостійність. Крім того, уроки літератури рідного краю – це серйозна літературознавча пропедевтика.

Під час проведення уроків класного та позакласного читання на основі творів письменників-земляків можна використовувати різноманітні форми та методичні прийоми роботи: організація та проведення книжкових виставок письменників-земляків, екскурсії до літературних місць та музеїв, ілюстрування та інсценування творів письменників-земляків, проведення зустрічей, святкових заходів, проведення конкурсів читців, ведення щоденників читання, участь в організації куточка, музею чи кабінету.

У Державному стандарті загальної початкової освіти говориться, що сутність початкової літературної освіти полягає в розвитку повноцінних навичок читання, ознайомленні школярів з дитячою літературою в поєднанні жанрових форм, авторської і тематичної різноманітності [1]. Таку можливість дають уроки літератури рідного краю, на яких можна запропонувати дітям ознайомлення з казками та оповіданнями Григора Тютюнника, Бориса Грінченка, Олександра Шевченка, з поезіями Івана Олексійовича Світличного, Івана Михайловича Світличного, Івана Савича, Володимира Сосюри, Василя Голобородька.

Уже кілька років новими шкільними навчальними програмами з читання передбачено вивчення творчості письменників, які представляють у літературному світі Луганську область.

Так, у програмах з читання для 2 класу (авт. Савченко О.Я., Мартиненко В.О. та Науменко В.О.) передбачено вивчення вірша **І. Світличного** “Безконечник”. Вже у 2 класі учні знайомляться з життєствердуючим характером творів І.О. Світличного. На їх основі відбувається літературознавча пропедевтика (зіставлення заголовка з композицією твору, вивчаються особливості віршів-безконечників). У розділі “Що таке Батьківщина” (за прог. Савченко О.Я., Мартиненко В.О.) подано вірш **М. Чернявського** “Рідний край”. За програмою з читання (авт. Науменко В.О.) для учнів 2 класу пропонується вивчення особливостей віршів **В. Голобородька** (“Солодкі деревця”), на основі яких діти вчать знаходити у тексті слова в переносному значенні, порівняння. У 2 класі діти знайомляться також з творчістю **Г. Тютюнника** (“Бушля”, “Однокрил”). Його оповідання дають відповіді на безліч дитячих запитань, вчать розуміти природу, жити з нею у злагоді, а також дозволяють проводити роботу над визначенням теми твору, основної думки, аналізувати поведінку персонажів.

У підручнику “Читанка” для 3 класу (авт. Савченко О.Я.) запропоновано роботу над віршем **І. Світличного** “Слухала лисичка солов’я”, на основі якого учні вчать образно сприймати навколишній світ, розвивається вміння фантазувати, уявляти, помічати незвичайне у звичайному. За програмою з читання для 3 класу (авт. Науменко В.О.) у розділі “Світ поезії та прози” передбачено вивчення творів **І.О. Світличного** (“Я їм про Хому, а вони про Ярему”) як зразків гумористичної поезії, які дозволяють проводити роботу над розвитком уміння учнів розуміти і сприймати гумор. У цьому ж класі діти читають оповідання **Г. Тютюнника** (“Як спіймали розбишаку”), які пронизані ідеєю ширих доброзичливих стосунків, гармонії людини і природи, вмінням автора добирати засоби художньої виразності.

У 4 класі за програмою з читання (авт. Савченко О.Я., Мартиненко В.О.), діти вивчають вірш **В. Сосюри** “Як не любить той край...”, оповідання **Б. Грінченка** (“Син та мати”, “Швачка”, “Напування”), твори про природу **Г. Тютюнника** (“Ласочка”). Програма з читання (авт. Науменко В.О.) передбачає вивчення гумористичної поезії **І.О. Світличного** (переклад вірша Яна Бжехви “Стонога”) та оповідань **Г. Тютюнника**.

У програмі з **позакласного читання** (авт. Мартиненко В.О.) наголошується, що творчість письменників рідного краю вивчається ширше порівняно з програмою з читання; діти знайомляться з життєвим і творчим шляхом письменників-земляків під час представлення їхніх творів для дітей, організації книжкових виставок, екскурсій до літературних музеїв, проведення літературних вікторин тощо. Так, у 1 – 4 класі під час проведення уроків позакласного читання відбувається ознайомлення дітей з творчістю **І.О. Світличного** та **Г. Тютюнника**. У колі читання виділено окремий розділ “Творчість письменників рідного краю”, де можна вивчати зразки художньої словесності інших майстрів слова свого регіону.

Проаналізувавши програми з читання та позакласного читання, варто зупинитись на творчості нашого славетного земляка Івана Олексійовича Світличного. Пропонуємо фрагмент уроку позакласного читання для 4 класу.

Тема: “Письменники рідного краю. І.О. Світличний.”

Мета: ознайомити учнів з життєвим і творчим шляхом письменника, вчити розуміти і сприймати гумор на основі творів І.О. Світличного, поповнювати словниковий запас, виховувати любов до рідного слова.

Обладнання: портрети письменника, виставка його творів, ілюстрації до віршів.

I. Повідомлення теми, мети і завдань уроку.

- Діти, сьогодні на уроці ми продовжимо вивчати творчість письменників рідного краю.

II. Актуалізація опорних знань.

- Пригадайте, які письменники народилися, жили та працювали у нашому краї.

- Діти, чи знайомі ви з творами І.О. Світличного? Згадайте, які його вірші ви вже читали. Зробити це допоможуть ілюстрації до його творів (“Безконечник”, “Слухала лисичка солов’я”).

- Що ви знаєте про автора цих віршів?

III. Засвоєння нових знань, умінь і навичок. Вступне слово вчителя.

- Подивіться на це обличчя. (Демонстрація і розгляд портрета І.О. Світличного).

- Високе світле чоло, глибокий, розумний, проникливий погляд – весь обрис свідчить про титанічну натуру, сповнену сили волі, завзяття, енергії і витримки, але водночас, добру і душевну людину. “Доброокий” – так назвала Івана Світличного його сестра – також відома письменниця Надія Світлична. Таким він був у житті. Дізнаємося про це з її спогадів: “Мій брат був для мене ідеалом людини, захоплений ідеєю всього прекрасного і справедливого.”

Народився І.О. Світличний у селі Половинкиному Старобільського району Луганської області в сім’ї колгоспників 20 вересня 1929 року.

У 1937 р. пішов до школи в с. Половинкине, яку закінчив із золотою медаллю. Вітчизняна війна залишила в душі хлопця нелегкі спогади. У 1943 р., намагаючись підірвати фашистські машини, залишився без пальців на руках. З 1947 по 1952 рік майбутній письменник навчався на факультеті української філології Харківського державного університету. Займався науковою роботою. Університет закінчив з відзнакою, але через незалежну поведінку не був залишений на кафедрі. З 1950 р. працював у середній школі вчителем української мови та літератури. Через загострення туберкульозу залишив цю роботу. З 1952 по 1955 рік був аспірантом Інституту літератури АН УРСР ім. Т. Шевченка. Після закінчення аспірантури працював завідувачем відділу критики журналу “Дніпро”, з 1957 по 1963 рік І.О. Світличний – молодший науковий співробітник Інституту літератури, відповідальний секретар журналу “Радянське літературознавство”.

У 1965 році – перший арешт, Світличного було звинувачено в антирадянській агітації і пропаганді. У 1973 році – другий арешт і суворий вирок: 7 років таборів суворого режиму та п’ять років заслання. Роки таборів підірвали здоров’я письменника, після звільнення він дуже хворів. Світличний – член Спілки письменників України з 1990 року, лауреат премії ім. В. Стуса 1989 року.

25 жовтня 1992 року І.О. Світличний помер. У 1994 році за збірку віршів, поетичних перекладів та літературно-критичних статей “Серце для куль і рим” (1990) (вчитель демонструє збірку) Івану Олексійовичу Світличному було посмертно присуджено Державну премію імені Тараса Шевченка.

Іван Олексійович Світличний, незважаючи на тяжку долю, написав багато творів, які викликають посмішку на нашому обличчі. Сьогодні на уроці ми познайомимося з гумористичними творами поета “Кіт і миші”, “Лис і зайці”.

Під час роботи над темою уроку варто запропонувати дітям скласти текст-опис тварин, які є персонажами віршів, провести словникову роботу (наприклад, у вірші “Кіт і миші” зустрічаються такі слова: бузувір, харциз, катюга, пазурі, хижі, льох, страхопуд, глузи, нікчеми, ниці, мізерники, дармоїди), вияснити, яка ситуація твору є найсмійнішою, за допомогою яких слів автору вдалося передати гумористичний настрій.

На етапі систематизації та узагальнення засвоєних знань, умінь і навичок можна учням дати завдання вибрати з поданих якостей людини ті, які висміюються у віршах Івана Світличного (справедливість, боягузтво, неохайність, ввічливість, жадібність, лінощі, хвалькуватість, доброта, хижість, хитрість, повага), вияснити, чому вчать твори, які думки викликають.

Підсумок уроку: сьогодні ми з вами розглядали життєвий і творчий шлях нашого славетного земляка Івана Олексійовича Світличного. Найдорожчими в житті для І.О. Світличного були честь і гідність кожної людини. За це він боровся завжди, і навіть у час несправедливого тюремного ув’язнення.

Вірші, які адресовані дітям, насправді писалися для його маленького племінника Яреми, який тоді жив у своєї бабусі, адже мати хлопчика – Надія Світлична – теж була несправедливо ув’язнена.

У якості домашнього завдання можна запропонувати учням написати невелику розповідь за темою “Людина, що прославила наш край”, у якій би вони висловили свої міркування з приводу почутого на уроці.

Восени 2000 року у Старобільському філіалі Луганського національного педагогічного університету встановлено меморіальну дошку та створено експозицію у музеї історії, яка присвячена життєвому та творчому шляху славетного земляка. Вчителі та учні шкіл міста Старобільська та шкіл району мають прекрасну можливість для проведення екскурсій, під час яких відбувається знайомство учнів з експонатами музею, серед яких фото, рукописи, збірки віршів І.О. Світличного.

Отже, програми з читання для початкової школи спрямовані, перш за все, на розвиток мовлення учнів, на формування повноцінних навичок читання, розвиток творчих здібностей,

активізацію уяви дітей, їх образного мислення. Як бачимо, величезна частина цих завдань виконується під час вивчення на уроках творів письменників-земляків.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці факультативного курсу для молодших школярів “Письменники Луганщини – дітям”.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти // Початкова школа. – 2006 – №2.
2. Загуляєва С. Вивчення літератури рідного краю на уроках читання // Початкова школа. – 2006. – №12.
3. Мартиненко В.О. Позакласне читання. 1-2 клас: Програма // Початкова школа. – 2003. – № 7.
4. Мартиненко В.О. Позакласне читання. 3-4 клас: Програма // Початкова школа. – 2003. – № 12.
5. Науменко В.О. Читання. 2 клас: Програма // Початкова школа. – 2003. – № 7,8.
6. Науменко В.О. Читання. 3 клас: Програма // Початкова школа. – 2003. – №9.
7. Науменко В.О. Читання. 4 клас: Програма // Початкова школа. – 2004. – №7.
8. Неживий О.І. Оксанчина читанка. Література рідного краю на уроках позакласного та додаткового читання в початкових класах Луганщини. 2-4 клас. – Луганськ: Знання, 2006. – 64 с.
9. Савченко О.Я., Мартиненко В.О. Читання.: Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: “Початкова школа”, 2006.

УДК 373.21: 37.03

Л.П. Гайдаржійська

РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК ЯК ОДНА З ПРОБЛЕМ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ

У статті зроблено спробу обґрунтувати використання найбільш ефективних засобів навчання у розумовому розвитку старших дошкільників.

In article was made the attempt to ground using the most effective methods of the education in mental development of senior under-fives.

Проблема розумового розвитку дошкільників на сучасному етапі набуває особливого значення. Актуальність цієї проблеми обумовлена новими завданнями, які висунуті на всіх етапах загальної освітньої роботи вимогами суспільного розвитку.

Серед важливих завдань дошкільної освіти чільне місце посідають становлення особистості дитини, забезпечення її фізичного та психічного здоров'я, розвиток розумових та творчих здібностей, пізнавальної активності, морально-етичного ставлення до себе, людей, навколишнього світу, підготовки дітей до школи.

На сьогодні ефективність системи освіти і виховання підростаючого покоління полягає не тільки у забезпеченні його певним обсягом знань, але й у створенні оптимальних умов для розумового розвитку, формування пізнавальної активності за допомогою різноманітних засобів навчання.

Розумовий розвиток – це ступінь в дитини пізнавальних процесів, сформованість умінь міркувати, обґрунтовувати свої думки, діяти адекватно до вимог старших, виявляти інтерес до пізнання навколишнього середовища, здатність швидко і правильно розуміти те, що їй говорять, вибудовувати власні судження, користуватися поняттями й узагальненнями.

Кожна дитина характеризується віковими, статевими та індивідуальними особливостями. Зовсім однакових дітей нема. Тому перед педагогами все частіше постають питання: як підійти до дитини, щоб її краще пізнати; як спрямувати педагогічні зусилля на досягнення найкращих результатів та як знайти необхідні засоби педагогічного впливу на активізацію пізнавальної діяльності, на розумовий розвиток. Навчання – специфічна пізнавальна діяльність. Воно приводить у рух усі пізнавальні процеси.

Мета статті полягає у спробі обґрунтувати використання найбільш ефективних засобів навчання у розумовому розвитку старших дошкільників.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що в дошкільному віці закладаються основи навчальної діяльності, здійснюється підготовка дитини до навчання в школі. Саме в цьому віці психічні процеси набувають довільності, досягається достатній рівень мовного розвитку. Головним видом діяльності залишається гра, але водночас формуються, розвиваються елементи навчальної діяльності, що вже в дошкільному віці дозволяє організувати найбільш систематичний процес навчання (Л.В. Артемова, Р.С. Буре, Е.С. Вільчковський, Л.А. Венгер, Т.Д. Кондратенко, В.К. Котирло, О.Я.Савченко, О.П. Усова, К.Й. Щербакова та інші).

Необхідним компонентом правильно побудованого процесу навчання є дидактичні засоби, які вміло підібрані залежно від індивідуальних властивостей та розвитку дитини. Оптимальне поєднання дидактичних засобів у навчанні поліпшує умови пізнання дійсності дитиною, дає матеріал у формі вражень та спостережень, на які спирається розумова, а також різні види практичної діяльності, підвищується пізнавальна активність.

У визначенні засобів навчання М.О. Данилов, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін виділили такі поняття, як метод і засоби, надали їм наукової самостійності. Під засобами вони розуміють те, за допомогою чого забезпечується передача інформації учням – слово, наочність, практичний показ способів діяльності. Але в нашому дослідженні, у класифікації дидактичних засобів, “наочність” розглядається ширше, ніж конкретні дидактичні матеріали, а саме як “образ”. Подане трактування зумовлено тим, що при формуванні деяких абстрактних уявлень навчання здійснюється на основі вже отриманого дитиною досвіду, спираючись на ті образи предмета, явища, дії, які закріпились в її свідомості в процесі минулої діяльності (М.М. Поддьяков). Виходячи з цього, ми відокремили три групи дидактичних засобів, які педагог використовує у навчанні, активізуючи дітей: слово, образ, дія.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми навчання та виховання дошкільників показав, що результат залежить від використання різноманітних дидактичних засобів у різному їх поєднанні з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, що сприяє активізації пізнавальної діяльності. Однак можна назвати засоби активізації, які є магістральними. До таких належать проблемний підхід у навчанні, дидактична гра та дидактичний матеріал. Виділення саме цих засобів активізації як основних зумовлене тим, що проблемність лежить в основі пізнавальної активності.

У процесі пояснення нового матеріалу важливо так спрямувати роботу дітей, щоб вони доходили висновків на основі цільового порівняння нових знань з тими, що здобуті раніше, засвоювали б узагальнення силою власного мислення, активізованого педагогом. Для цього необхідно правильно використовувати дидактичний матеріал, щоб діти усвідомили недостатність раніше засвоєних знань і були психологічно готові до засвоєння нових.

Найважливішим засобом активізації навчальної діяльності дошкільників є раціональне поєднання дидактичної гри й навчання. У структурі заняття місце гри визначається її пізнавальною метою і можливостями навчального дидактичного матеріалу. Кожна дидактична гра спрямована на розвиток мислення й мови дітей, а дидактичний матеріал зумовлює основний зміст розумових і практичних дій дитини. Навчання через дидактичну гру повинно бути таким, щоб воно викликало зусилля думки, але не вимагало напруги, не викликало стомленості, страху та небажання вчитися раніше, ніж дитина піде до школи.

Дидактична гра сприяє розвитку особистості. Якщо вона впроваджується педагогом уміло, діти реагують на неї з великою зацікавленістю, радістю, що підвищує значення гри в навчанні. Дидактична гра є не тільки засобом засвоєння окремих знань та вмінь, але й сприяє загальному розвитку дитини, формує здібності, задовольняє дитячу допитливість, залучає її до активного пізнання оточуючого світу, допомагає оволодіти способами пізнання зв'язків

між предметами та явищами (Л.В. Артемова, О.В. Запорожець, С.О. Ладивір, К.Й. Щербакова та ін.).

Отже, поєднання дидактичних засобів у процесі навчання може бути різне: слово-образ-дія; образ-слово-дія; дія-слово-образ тощо. Насамперед, це залежить від змісту і програмових завдань конкретного заняття. Ми відокремили три групи занять, де враховано поєднання різних дидактичних засобів залежно від стану навчання, завдань і змісту конкретного заняття та індивідуальних особливостей дитини, що сприяють пізнавальній активності: перша група – заняття, на яких дітей ознайомлюють з новим матеріалом і де головне місце посідають слово та образ, а практичні дії мінімальні; друга група – заняття на закріплення, розширення й поглиблення знань та вмінь, де слово і дії йдуть попереду образу; третя група – контрольні заняття на з'ясування рівня знань і вмінь, набутих за певний час (квартал, півроку, рік), де образ і дії посідають головне місце, а слово – другорядне.

Пізнавальна активність формується в процесі пошукової діяльності. Щоб пошукова діяльність проходила успішно, потрібен певний рівень готовності дитини до навчання. У це поняття дидакти 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.

У дослідженнях вітчизняних педагогів та психологів наводяться факти про доступність елементарної пошукової діяльності вже для трирічних малюків. Про можливість організації пошукової діяльності з дітьми шести-семи років свідчать такі наукові дані: у старшому дошкільному віці дитина може прийняти пізнавальне завдання, вміти довільно спостерігати, діяти цілеспрямовано в процесі його розв'язування. До початку шкільного навчання в дітей виявляється певна стійкість уваги, вміння планувати та контролювати свої дії. Старші дошкільники в спеціальних умовах здатні засвоювати істотні зв'язки і відношення, які лежать в основі деяких явищ, і оперувати ними у формі елементарних понять (Б.Г. Ананьєв, О.В. Запорожець, М.М. Поддяков та ін.). Встановлено, що діти шести-семирічного віку можуть успішно здійснювати пошукову діяльність за такими етапами: прийняття пізнавальної задачі; висування пропозицій щодо причин і результатів спостережуваних явищ; аналіз фактів і формування висновків. Отже, в дитині до вступу в школу вже сформований певний рівень готовності до пошукової діяльності. Пошукова діяльність здебільшого виявляється в процесі проблемного навчання. А проблемне навчання передбачає використання педагогом дидактичних засобів у різноманітному їх поєднанні.

Готовність до пошукової діяльності передбачає здатність дитини до швидкого вибору потрібної інформації, вміння виділити головне, поставити запитання, пов'язати відоме з невідомим тощо. Ці якості формуються лише внаслідок самостійних розумових зусиль, які виявляються в системній роботі мислення.

Для формування пізнавальної активності враховуючи індивідуальні особливості дитини та використовуючи різні дидактичні засоби необхідно навчити дитину правильно сприймати й точно виконувати вказівки педагога, швидко включатися в роботу і працювати в певному темпі; вміти планувати й контролювати результати; передбачати, що потрібно для виконання завдання, визначити послідовність дій. Вихователь повинен стимулювати здогадки та уяву дітей, здібності, оволодіння елементарною логічною грамотністю, тобто озброєння вміннями будувати систему міркувань, у якій зберігається логічна послідовність і обґрунтованість.

Пізнавальна активність сприяє розумовому розвитку дитини. Таким чином, пізнавальна активність дітей формується не внаслідок дії якогось одного ефективного дидактичного засобу, а є закономірним результатом досконалої системи навчання й виховання дошкільників на заняттях, спрямованих на всебічний розвиток самостійної думки і самостійності як риси характеру дитини. Якщо в дошкільному віці буде сформоване бажання до навчання, то пізнавальна активність та розумовий розвиток дитини у школі будуть значно вищі.

Перспективи подальших досліджень, на нашу думку, можуть бути пов'язані у розробці рівнів готовності дитини до пошукової діяльності з метою їх діагностики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л.В. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися // Дошкільне виховання. – 2000. – № 5. – С. 6-7.
2. Кондратенко П.Д., Котырло В.К., Ладывир Л.А. Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа, 1986. – С. 42-89.
3. Кондраткова В.В. Розумове виховання дошкільників. – К.: Рад. школа, 1979. – С. 6-24.
4. Литвиненко І. Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 22-24.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. – К.: Академвидав, 2004. – С. 184-188.
6. Усова А.П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

УДК 372.31

Н.М. Захарова, Г.С. Демидчик

РЕАЛІЗАЦІЯ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УЗАГАЛЬНЕНИХ СПОСОБІВ ДІЙ – ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ

У статті розкриті особливості процесу формування загальнопізнавальних умінь як узагальнених способів дій на основі реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні.

In the articles were exposed the feature of process of forming the abilities of general education as the generalized methods of actions on the basis realization of intersubject connections in education.

Зміна цілей і цінностей в освіті вимагає розгляду багатьох теоретичних та практичних питань на нових методологічних засадах. Педагогічною наукою проводиться пошук засобів, які забезпечують ефективність навчання, допомагають кожному учневі повно засвоїти зміст програми і водночас створюють умови для самовираження, самовдосконалення у різних видах діяльності. В руслі розв'язання цих завдань особливої актуальності набуває теорія формування загальнонавчальних умінь та навичок, як одного із основних компонентів навчальної діяльності школярів.

Мета статті: з'ясувати особливості процесу формування загальнопізнавальних умінь як узагальнених способів дій на основі реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні.

У дидактиці та педагогічній психології навчальна діяльність розглядається в різних аспектах, зокрема, вивчалася її структура, визначалася сутність понять “уміння” та “навичка”, розроблялись класифікації загальнонавчальних умінь. (Ю.К. Бабанський, І.Я. Лернер, Н.А. Лошкарєва, В.Ф. Паламарчук, О.Я. Савченко).

Вивчення теоретичних основ проблеми формування загальнонавчальних умінь, наукових досліджень, присвячених формуванню в учнів початкових класів як окремих груп загальнонавчальних умінь, так і вмінню вчитися в цілому (Т.Я.Довга, М.С.Вашуленко, Н.С.Коваль, Я.П.Кодлюк, О.Я.Савченко), вказує на її важливість у розв'язанні задач, які стоять перед початковою ланкою освіти, і в той же час на недостатню розробленість. Дана обставина значною мірою впливає на розробку цілісної теорії навчальної діяльності, водночас гальмує освоєння методистами та вчителями широкого діапазону науково обґрунтованих засобів розвитку особистості молодшого школяра.

Відповідно до проведеного нами дослідження розкриті особливості процесу формування загальнопізнавальних умінь як узагальнених способів дій на основі реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні. Дана група умінь відіграє провідну роль у формуванні

інших загальнонавчальних та предметних умінь, оскільки слугує основним “зряддям” процесу мислення.

Операційним “ядром” групи загальнопізнавальних умінь можна вважати вміння визначати зовнішні ознаки, виділяти головні ознаки, узагальнювати, встановлювати різного роду взаємозв’язки та відношення, різнобічно розглядати об’єкт. Усі попередньо перераховані вміння є конструюючими елементами останнього, яке має складний, інтегруючий характер.

Ефективному формуванню вказаної групи загальнопізнавальних умінь сприяло створення ряду дидактичних умов, які були покладені в основу методики формувального експерименту, зокрема, врахування специфічних рис і спільного у визначенні можливостей кожного навчального предмета щодо формування загальнопізнавальних умінь; поетапне формування умінь; поєднання способів прямого та опосередкованого впливу на цей процес; єдність мотиваційного, змістового та операційного компонентів у навчанні тощо. Проте основним засобом формування загальнопізнавальних умінь учнів початкових класів є система пізнавальних завдань, побудована з урахуванням операційних міжпредметних зв’язків (МПЗ).

Процес формування загальнопізнавальних умінь знаходиться у безпосередній залежності від того, наскільки ефективно вдається поєднати вивчення “наскрізного” для цілого ряду предметів навчального матеріалу з тим, що є специфічним для кожного із них. Урахування загальних і специфічних можливостей навчальних предметів природознавства, читання, образотворчого мистецтва дає можливість виділити і цілеспрямовано формувати ті спільні компоненти інтелектуальної діяльності, які найбільшою мірою сприяють ефективному засвоєнню міжпредметного природничого змісту. В той же час, розглядаючи специфіку діяльності в межах кожного навчального предмета, можна не тільки більш повно врахувати її різноманітність, але й показати, що вона, фактично, є проявом загального в оперуванні загальнопізнавальними вміннями.

Дотримання поетапності у формуванні загальнопізнавальних умінь як узагальнених способів дій передбачає створення мотиваційної готовності учнів до виконання певного виду діяльності, засвоєння зразка дій, первинне застосування вміння, близьке та більш віддалене його перенесення.

У процесі проведеного експерименту загальнопізнавальні вміння формувалися як прямим, так і опосередкованим способом. Прямий спосіб, відображений у теорії поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.В.Тализіна), передбачав чіткий інструктаж вчителя щодо того, які дії потрібно виконувати учням і в якій послідовності.

Опосередкований спосіб впливу здійснювався шляхом відбору й організації змісту та методів навчання. При цьому великого значення набувала організаційна чіткість і логічна завершеність кожною етапу уроку, використання різноманітних дидактичних ігор та створення ситуацій успіху, сюрпризності, змагання. Важливим стимулом активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці виступало правильно організоване педагогічне спілкування, створення в класі мікроклімату доброзичливості, колективізму, радості співпраці.

Єдність мотиваційного, змістового та операційного компонентів у навчанні забезпечувалась системою пізнавальних завдань як певної цілісності елементів з особливими зв’язками і відношеннями між ними. В основу пізнавальних завдань були покладені прийоми розумової діяльності.

Об’єднання пізнавальних завдань в цілісну систему здійснювалося з урахуванням психологічних закономірностей формування пізнавальних умінь, встановлення операційних МПЗ, вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів в оволодінні даною групою умінь.

У дослідженні підтверджено положення про те, що найбільш ефективно загальнопізнавальні вміння формуються міжпредметним шляхом. Його суттєвими перевагами порівняно з іншими способами слід вважати те, що:

а) вміння формуються не ізольовано, кожного разу ніби заново, а синхронно в межах декількох навчальних предметів, що дає можливість актуалізувати і враховувати попередній рівень досягнутого, прогнозувати наступний крок його розвитку, тобто бачити перспективу подальшого формування вміння;

б) здійснення операційних МПЗ передбачає чітке визначення оптимальних дидактичних ситуацій, у яких відбувається кожен етап формування вміння:

- з'ясування, на якому змістовому матеріалі в межах конкретного предмета буде проходити первинне ознайомлення учнів із операційним складом уміння, формуватиметься мотиваційна готовність до застосування його при виконанні дій за зразком, розв'язанні завдань тренувального характеру;
- визначення змісту матеріалу вже інших предметів, що використовуватиметься в основі пізнавальних завдань, у т.ч. і завдань міжпредметного характеру для реалізації вміння в умовах близького і більш віддаленого перенесення, що фактично дає можливість з'ясувати, який навчальний предмет відіграватиме домінуючу, а який – допоміжну роль у формуванні вміння на певному його етапі;
- визначення місця і функції кожного пізнавального завдання і у відповідності до цього конструювання його змісту, а також послідовності впровадження у навчальний процес;

в) встановлення МПЗ забезпечує дієвість уміння, безперервність у його формуванні, створює умови для попередження забування необхідної операційної інформації, значно скорочує і локалізує цей процес у часі;

г) в умовах реалізації МПЗ уміння набувають гнучкості, економності у виконанні пізнавальних дій, узагальненості, оскільки формуються на різному предметному змісті;

д) здійснення організаційно-методичних МПЗ передбачало використання найбільш раціонального поєднання методів, методичних прийомів, засобів навчання у процесі формування кожного загальнопізнавального вміння.

В основу ієрархічної побудови встановлення операційних зв'язків на внутрішньопредметному та міжпредметному рівнях покладена спеціально розроблена система пізнавальних завдань. Основними якостями цієї системи є:

а) багатовимірність, тобто спрямованість на послідовне та одночасне формування групи загальнопізнавальних умінь;

б) цілісність, тобто забезпечення розвитку всіх структурних елементів загальнопізнавальних умінь у їх єдності;

в) органічність, яка виражається у тому, що дана система є підсистемою всього навчального процесу в початкових класах;

г) методична цілеспрямованість, що відображає особливості кожного типу завдань, їх послідовність включення в навчальний процес, різний ступінь складності та самостійності у виконанні.

Означені якості та основи конструювання системи визначають типологію пізнавальних завдань та послідовність їх упровадження в навчання.

Структура пізнавальних завдань будь-якого типу чи виду визначається операційним складом відповідного загальнопізнавального вміння, а загальна послідовність виконання цих завдань, об'єднаних у систему, обумовлена логікою формування загальнопізнавальних умінь.

Одержані у результаті формувального експерименту дані дають підставу констатувати:

- застосування системи пізнавальних завдань, побудованої з урахуванням операційних міжпредметних зв'язків в комплексі з іншими виділеними дидактичними умовами формування загальнопізнавальних умінь в учнів початкових класів досить ефективне;
- учні, які навчались за експериментальною методикою, оперують загальнопізнавальними вміннями на більш високому рівні;

- результативним виявився вплив експериментальної методики на формування всієї групи загальнопізнавальних умінь;
- цілеспрямоване педагогічне керівництво процесом формування загальнопізнавальних умінь сприяло оволодінню іншими загальнонавчальними та предметними вміннями, позитивно позначилося на мотивації навчання, його успішності, суттєво вплинуло на загальний рівень розвитку учнів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні умов педагогічного керівництва процесом формування загальнопізнавальних умінь як узагальнених способів дій у різних формах навчальної діяльності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лошкарева Н.А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса. – М.: Изд-во МГПИ, 1981. – 101 с.
2. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников// Избран. психологич. труды. – М., 1989. – 224 с.

УДК 378

В.А. Каліш, В.О. Собко

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ РІДНОЇ МОВИ

У статті визначено загальні теоретичні засади комунікативного підходу у мовній освіті молодших школярів та подано методику роботи над текстами – описами у процесі шкільного навчання.

The common theoretical principles of the communicative approach to the linguistic education of the junior schoolchildren are defined and the method of the texts of description at the process of school studying is given at the article.

Застосування нових наукових підходів у сучасній лінгвістиці, спрямованих на дослідження функціонування мови як засобу спілкування в різних сферах суспільної діяльності людини, як знаряддя пізнання, осмислення світу і вербалізації розумової діяльності, як явища суспільного, тісно пов'язаного з людиною, народом, його історією і культурою, окреслює і нові технології опанування мовою на всіх етапах шкільного навчання.

Сучасна лінгвометодика спирається на досягнення когнітивної, комунікативної, функціональної лінгвістики, теорію мовленнєвої діяльності, лінгвістику тексту, що становить теоретичне підґрунтя для реалізації пріоритетних завдань мовної освіти, визначених державними документами в галузі освіти. Головною метою сучасної школи є формування мовної особистості, тобто такого носія мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань, вільно володіє всіма ресурсами мови, репродукує мовленнєву діяльність, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися у повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, постійно вдосконалює своє мовлення [5].

Порушена нами проблема комунікативного підходу до вивчення мови є актуальною в дослідженнях лінгвістів (Н. Арутюнова, А.Баромов, Ф.Бацевич, І.Горелов, Т.Винокур, О.Селіванова, І.Стернін та ін.), лінгводидактів (В. Аврорін, В.Бадер, М.Вашуленко, Л.Варзацька, Н.Гац, О.Горошкіна, Т.Донченко, Н.Лазаренко, М.Львов, Л.Мацько, В.Мельничайко, А.Нікітіна, Л.Паламар, М.Пентилюк, Л. Скуратівський, О.Хорошковська та ін.), психологів (О.Синиця, І.Зимня, Г. Костюк, О.Леонтьєв). Учені розглядають різні аспекти проблеми комунікації, співвідношення мови і мовлення як компонентів лінгвальної

діяльності, механізми породження мовлення і види та форми мовленнєвої діяльності, складові процесу формування комунікативних умінь і навичок тощо.

Мета нашої статті – розкрити технологію формування в школярів початкових класів будувати стилістично диференційовані описи з урахуванням принципів комунікативної методики.

Як зазначають лінгводидакти, комунікативна методика зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формуванню в учнів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах соціального життя, оволодіння всіма формами і видами мовленнєвої діяльності [3]. Комунікативна методика спирається на теоретичні засади комунікативної лінгвістики, що досліджує процес спілкування людей з використанням живої природної мови, а також з урахуванням усіх наявних складових комунікації [1].

У полі зору цієї галузі лінгвістики – питання про загальні закони комунікації, її специфіку залежно від різних умов, структуру мови у процесах спілкування, закономірності взаємодії мовних і позамовних засобів комунікації, етапи і закономірності породження і сприйняття мовлення в різних комунікативних умовах тощо. Відповідно до цього окреслюються і складові комунікативної методики, зокрема опанування функціональною природою мовних категорій, літературними нормами усного і писемного спілкування, мовленнєвим етикетом, засвоєння понять *мова і мовлення, мовленнєва діяльність і спілкування, текст*.

Важливою складовою вивчення мови на комунікативній основі є мовленнєвознавчі знання, які передбачають усвідомлене засвоєння поняття *текст*, типів, стилів і жанрів мовлення, та комунікативні вміння і навички, до яких відносять вміння сприймати й аналізувати готові тексти та будувати висловлювання різних типів відповідно до його мети, основної думки, адресата мовлення, умов спілкування, жанру і стилю, доцільно використовуючи різноманітні мовні засоби.

Особливістю комунікативної методики є звернення до тексту як одиниці спілкування, що складає водночас і основу дидактичного матеріалу і є результатом мовленнєвої діяльності. Відповідно до чинної програми молодші школярі знайомляться з такими типами текстів, як розповідь, міркування, опис, їх структурою і призначенням. Зупинимось на методиці навчання учнів початкових класів будувати твори-описи.

Формування умінь продукувати стилістично диференційовані описи можливе за умови планомірної роботи, яка включає два етапи: 1) підготовчий (роботу над висловлюваннями цього типу в процесі вивчення лексико-граматичного та граматики-орфографічного матеріалу); 2) навчання складати тексти-описи на уроках розвитку зв'язного мовлення.

Успішному навчанню молодших школярів складати описи сприяє застосування таких основних прийомів: а) паралельне ознайомлення з текстами різних типів; б) опора на зразок і малюнок; в) зіставлення науково-популярного і художнього опису на одну й ту ж тему; г) складання опису за опорними словами, за початком. Основною умовою вироблення в учнів умінь будувати висловлювання типу описів є створення спеціальних мовленнєвих ситуацій, компонентами яких є: мета висловлювання, умови, в яких воно відбувається, адресат. Створення мовленнєвої ситуації допомагає учням побачити в роботі над описом не просто завдання побудувати текст, а необхідність найбільш точно і повно виразити свою думку. Мовленнєві ситуації сприяють також усвідомленому відбору мовних засобів відповідно до мети та умов висловлювання.

За чинною програмою учні початкових класів навчаються складати описи предметів: **2 клас**: опис нескладних предметів (речей, рослин, тварин) після їх розгляду та бесіди про характерні ознаки; **3 клас**: складання (усно й письмово) художніх та науково-популярних описів (без уживання термінів) за поданими зразками з урахуванням ситуацій мовлення; побудова найпростіших порівняльних описів (усно); **4 клас**: складання художніх та науково-популярних описів рослин, тварин тощо.

Навчання учнів початкових класів складати тексти-описи необхідно розпочати з опису відомих дітям предметів, натуральних чи зображених на малюнках. Для того, щоб розкрити особливості формування умінь будувати висловлювання цього типу, розглянемо на конкретних прикладах методику такої роботи.

Другокласникам можна запропонувати скласти науково-популярний опис конвалії за малюнком з використанням власних спостережень. Основний прийом, який слід застосувати з метою підготовки школярів до складання опису, – аналіз зразка тексту у поєднанні з розглядом малюнка. Для активізації мовленнєвої діяльності учнів варто використати елементи дидактичної гри та схему висловлювання.

Урок розпочинається з розгляду квітів (проліска, сону, тюльпана, ромашки), зображених на малюнках, та бесіди за ними.

- Розгляньте малюнки. Які з цих квітів ростуть навесні, а які влітку? Що спільне є в кожній рослині? (Корінь, стебло, листя, квітки). А що ж різне? (Різна форма, розмір та колір листків, квіток). Порівняйте квітки цих рослин. Які пелюстки у тюльпана? (Великі, червоні, їх шість). А в ромашки? (Біленькі, ніжні, їх багато). У сону? (Фіолетові). Пригадаймо, з чим ми порівнювали квітку ромашки? А як цвіте пролісок?

Після визначення основних ознак квітів доцільно запропонувати дітям зіставити два описи. (Тексти подані на дошці чи на таблиці).

I. Яка чудова весняна квітка сон. Весь він одягнений у світлу пухнасту шубку. Пишна фіолетова квітка схожа на дзвіночок. У середині квітки великий пучок жовтого пилку, а листочки порізані, ніби пір'їнки казкового птаха. Сон – окраса весняного лісу.

II. Сон – багаторічна трав'яниста рослина, висота її від 10 до 30 см. Листки розсічені, з'являються після цвітіння. Квітки великі, мають фіолетовий колір. Вони вкриті м'якими шовковистими ворсинками.

Перший текст читає вчитель, щоб голосом передати красу сону. Другий – учні читають самостійно.

- Що є спільного в цих описах? (В обох текстах описується одна й та ж рослина). Чим же відрізняються ці тексти? У якому тексті показано, що ця квітка авторові подобається? Якими словами він описує сон? А в якому тексті просто повідомляється, яка це рослина? Чи виражається в цьому тексті ставлення автора до описаної квітки? (Ні. У ньому повідомляється про основні ознаки сону. Вони допомагають відрізнити цю рослину від інших).

Увага учнів звертається на слова, з допомогою яких автору вдалося розкрити основні ознаки сону: “Що сказано про стебло? Як описано листки? За допомогою яких слів описано квітку? (Школярі відшукують необхідні слова). Як побудований цей текст? Прочитайте початок опису. У яких реченнях виражено ознаки сону? Прочитайте їх. Як називається ця частина тексту? (Основна).”

- Розгляньте цю квітку (вчитель показує малюнок конвалії). Уявіть, що нас попросили скласти опис-загадку про цю рослину для дитячого журналу. Отже, вам треба описати конвалію так, щоб читачі могли впізнати її. Про які ознаки конвалії ми повинні сказати обов'язково, описуючи цю рослину? (Про те, яке стебло, які листки, які квіточки).

Учитель ставить запитання, які допоможуть скласти науково-популярний опис конвалії: чим особливо виділяється ця рослина серед інших? Яка вона заввишки? Які квітки у конвалії? Як вони зібрані? Як краще почати опис-загадку? Називати цю рослину не потрібно, тому скажемо тільки, що це весняна трав'яниста рослина.

Основну частину учні будують самостійно. Зразком для опису-загадки є наведений вище науково-популярний опис сону. Пропонується схема висловлювання: Це Вона У неї Між ними Вони

Кілька описів-загадок заслуховується й аналізується: Чи всі основні ознаки конвалії названо? Чи впізнають читачі рослину, про яку йдеться?

У кінці заняття учні одержують домашнє завдання:

- Уявіть, що ми з вами були на екскурсії в лісі і бачили там конвалію. Усім вона сподобалась. Дома ви хочете розповісти батькам, дідусеві, бабусі про те, яка гарна ця квітка. Подумайте, як ви її опишете. Як краще розпочати опис? (“Мені дуже сподобалась конвалія...”, “У лісі ми бачили дуже гарну квітку...”). Опишіть конвалію так, щоб вам повірили, що вона вам дійсно подобається.

У 3 класі варто працювати й над складанням художнього опису рослини. Об’єктом для такого тексту-опису може служити весняна квітка сон, її ознаки також добре сприймаються при розгляді малюнка.

Урок слід розпочати з порівняльного усного аналізу текстів-описів у науково-популярному і художньому стилях.

- Прочитайте тексти, подані на дошці (на таблиці).

I. Кульбаба – це багаторічна трав’яниста рослина. Стебло у неї безлисте, подібне до соломини, світлого кольору, у середині порожнисте. На його верхівці одна велика кругла квітка, схожа на кошик. Вона жовта. Увечері пелюстки квітки згортаються, а вранці розкриваються. Листки у цієї рослини видовжені, зубчасті. Вони ростуть від самого кореня.

II. Я бачив чудову квітку. Стебельце у неї високе, схоже на соломину. На верхівці квіточка, мов маленьке сонечко. І в цьому сонечку безліч тонких золотих пелюсток, ніби промінчиків. А листочки цієї квітки великі, зубчасті. Вони ніби оберігають її від небезпеки. Дуже гарна квітка.

- Про що написано в цих текстах? Чи однаково вона описана? Який з цих описів можна прочитати в довіднику про рослини, а який – у художньому оповіданні? У якому описі автор тільки повідомляє, називає ознаки кульбаби, за допомогою яких можна відрізнити її від інших рослин? У якому ділиться своїми враженнями від цієї рослини? Чим же відрізняються ці тексти? (У першому описі автор повідомляє основні ознаки кульбаби, які допомагають відрізнити її від інших рослин. У другому описі автор ділиться своїми враженнями від цієї ж рослини, показує, яка вона гарна).

Далі проводиться аналіз композиції текстів-описів та мовного оформлення.

Робота над висловлюваннями типу описів передбачає також завдання на добір заголовка до поданих текстів, виділення їх структурних компонентів, текстоутворювальних засобів, добір необхідних слів з довідки та самостійно, редагування тощо. Подібна методика застосовується і в процесі навчання школярів аналізувати і продукувати власні висловлювання інших типів.

Підсумовуючи, зазначимо, що систематична робота з текстом як складова комунікативної методики сприятиме ефективному засвоєнню мовленнєвознавчих знань, формуванню умінь і навичок усіх видів мовленнєвої діяльності і забезпечить виховання мовної особистості школярів. Саме тому проблема потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. – К., 2004. – 342 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. – К., 2006. – 268 с.
3. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С.15 – 20.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики / За заг. ред. М. Пентилюк. – К., 2003.

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ
ЗАСОБАМИ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ**

У статті проаналізовані результати анкетування, проведеного з метою виявлення рівня обізнаності вчителів та учнів початкових класів з етикетними виразами, що є однією із складових розвитку лінгвоукраїнознавчої компетенції молодшого школяра.

The article analyses the results of the questionnaire conducted in order to find out teacher's and primary classes students' level of knowledge concerning formulas of etiquette, that is one of the constituents of the development of linguistic Ukrainian lore knowledge of junior schoolchildren.

Важливе значення для розвитку лінгвоукраїнознавчої компетенції молодшого школяра має етика мовленнєвого спілкування. За допомогою форм мовленнєвого етикету учні збагачують свій активний словниковий запас, оволодівають правильною звуковимовою слів, вживанням граматичних форм.

У Державній національній програмі “Освіта” перед учителем-словесником поставлене одне із пріоритетних завдань – “формування мовленнєвої культури в оволодінні рідною (українською) мовою”.

“Культура мови – показник її унормованості, що визначається загальноприйнятими нормами – орфоепічними, лексичними, словотворчими граматичними, правописними та стилістичними” [1: 50].

Реалізація комунікативної змістової лінії передбачена у розвитку діалогічного мовлення, а саме: “уміння брати участь у діалозі за змістом тексту, малюнком, уявною ситуацією, щоб довідатися про щось, одержати інформацію, познайомитися, спонукати до дії тощо, дотримуючись мовленнєвого етикету” [5: 7].

У навчальній програмі для 4-річної початкової школи наголошується на вмінні “слухати-розуміти співбесідника, засвоєння української етикетної лексики, форм звертання до однолітків та дорослих, умінь ввічливо триматися із співбесідником у процесі діалогу, ввічливо запитати й відповісти, попросити, висловити згоду чи незгоду із повідомлюваним” [7: 13].

Питання культури українського мовлення досліджували ряд учених: Є.Чак, Б.Антоненко-Давидович, С.Єрмоленко, О.Синівський. У напрямі вдосконалення етики мовленнєвого спілкування працювали такі вчені-мовознавці як: А.Бортняк, В.Кононенко, А.Коваль, Я.Радевич-Винницький, Н.Осташ, М.Стельмахович, І.Томан.

Обізнаність молодших школярів з мовленнєвим етикетом сприяє усвідомленню ментальності українського народу, а це, в свою чергу, значно покращує нормативність українського літературного мовлення.

Об'єктом дослідження є виявлення обізнаності учнів початкових класів із формами мовленнєвого етикету. У даній статті ми ставили завдання – проаналізувати рівні обізнаності молодших школярів з етикетними виразами, що є однією із складових розвитку лінгвоукраїнознавчої компетенції. З цією метою було проведено анкетування серед учителів початкових класів та учнів, пропонувалися завдання: за опорними етикетними виразами скласти висловлювання за визначеними комунікативними ситуаціями. Констатувальний експеримент здійснювався впродовж 2005 – 2007 рр. у школах Івано-Франківської, Тернопільської, Рівненської, Волинської та Львівської областей. Результати анкетування ілюструються даними, наведеними у таблиці 1.

Рівень обізнаності молодших школярів із формами мовленнєвого етикету (у відсотках)

Показник вживання форм мовленнєвого етикету	Класи		
	2	3	4
• звертання	49	51	57
• побажання	24	32	35
• прощання	47	53	55
• вибачення	28	39	42
• комплімент	18	23	29
• подяка	36	42	48
• прохання	21	29	34
• відмова	13	17	21
• співчуття	15	19	23
• втішання	9	11	14
• пропозиція	5	10	12
• запрошення	23	27	34
• похвала	19	23	31
• привітання	25	31	42
• порада	17	22	25
• згода	6	15	17

Причиною таких показників є незрозуміння деяких ввічливих слів типу (*перепрошую, даруйте, зробіть люб'язність, не варто, дозвольте відкланятися*). Подібні етикетні вирази відсутні у мовленні молодших школярів, натомість спостерігаються найпростіші і загальноживані (*добрий день, привіт, будь-ласка, вибач, спасибі*).

Слід зауважити, що на мовленнєвий етикет мешканців Івано-Франківської, частково – Тернопільської областей суттєво вплинула говірка гуцулів, бойків, покутян, що відобразилося на формах звертань, які побутують і сьогодні (*стрийко, вуйко, вуйна, тета, цьоця, легіник*). Характерним для мовлення західного регіону є елементи підкресленої гречності, які були запозичені від сусідів-поляків і повертаються у вжиток такі давні форми звертань як: (*добродію, пане, панно*). На відміну від вище зазначених у Рівненській та Волинській областях часто вживаними є русифіковані звертання: *Ваня, Вася, Коля, Лена, Міша*. Слушним є твердження О. Мацько, яка наголошує, що “серед формул ввічливості найважливішою, безсумнівно, є звертання” [3: 15]. Вміння учнями початкових класів чемно звертатися до дорослих на “Ви” і грамотно називати їх по імені та по батькові, дотримання ввічливості і товариськості у спілкуванні – необхідна передумова формування культурної особистості. Під час діалогічного мовлення учням слід пам'ятати про інтонацію, міміку, жести та культуру поведінки.

Найчастіше учні припускаються помилок у звертаннях під час вживання кличної форми іменників, де відбувається чергування приголосних в основі (*шпаче, юначе*), в іменах по батькові (*Олександрє Юрійовичу, Олено Миколаївно, Надіє Петрівно*), невідмінювані іменники іншомовного походження (*журі, колібрі, пальто*).

Позитивним у мовленні учнів західного регіону є звертання на “Ви”, рідковживаним є займенник “*ти*”, що частіше спостерігається в південних областях України (вплив російськомовного населення). Майже не чути поширеного на сході “*здрастуйте*” (вплив старослов'янської мови і спільність з російським відповідником).

Основними формами подяки у мовленні учнів західних областей є слово “*дякую*” і підсилені сполуки типу: “*красно (красенько) дякую*”, “*файно дякую*”, “*гарно дякую*”, “*дуже дякую*” (Івано-Франківська, Львівська обл.), спостерігається спільна з російською

мовою форма подяки “*спасибі*” (від спаси Бог), а подекуди деформоване “*спасібо*” (Рівненська, частково Тернопільська, Волинська обл.).

Етикетні формули побажань є загальноприйнятими, у західному регіоні України часто вживаним є вираз “*Дай Боже*”, рідше “*Най боронить Бог*” (Тернопільська, Львівська обл.), вигуки: “*бігме*”, “*мой*”, “*аді*”, “*ади*” (Івано-Франківська обл.). У мовленні має домінувати принцип “золотої середини”, як слушно зауважує Г. Клочек: “Маломовність і балакучість – крайнощі, яких треба уникати” [2: 17].

Формування лінгвоукраїнознавчої компетенції молодших школярів засобами мовленнєвого етикету ми вбачаємо у таких вміннях:

1. Вміння невимушено спілкуватися з однолітками та дорослими на будь-яку тематичну ситуацію, наприклад: “Я у школі на перерві”, “Я в бібліотеці”, “Я в шкільній їдальні”, “Я в магазині”, “Я в кінотеатрі”, “Я в тролейбусі”, “Я на незнайомій вулиці” тощо.
2. Вміння вести розмову у колективі (троє і більше учнів), підтримувати діалог, вміло розпитувати співбесідника.
3. Вміння почати діалог, використовуючи ласкаві форми звертань (*Дмитрику, Надійко, Ганнусю, Богданчику* тощо), вставні слова та словосполучення (*по-моєму, я вважаю, на мою думку, даруйте*).
4. Вміння вести діалог з малознайомою людиною в офіційній обстановці, використовуючи ввічливі сполуки (*будьте ласкаві, я вас слухаю, чим можу бути корисним*).

Реалізацію вище зазначених умінь, на нашу думку, можна забезпечити, використовуючи наступні завдання:

- написати уявного листа (мамі, бабусі, подрузі, письменнику тощо), використовуючи можливі форми мовленнєвого етикету;
- тактовно і ввічливо відмовити у якій-небудь послuzі, пояснивши причину відмови;
- помилково потрапивши на інший номер телефону, правильно завершіть розмову;
- від імені усього класу привітайте вчителя з днем народження;
- у колективі проведіть сюжетно-рольові ігри за такими ситуаціями: “Подяка подрузі за поміч у підготовці до уроків”, “Співчуття до ображеного товариша”, “Комплімент святково одягненому однокласнику”, “Привернення уваги, знайомство з новеньким учнем”;
- інсценуйте улюблену українську народну казку, використовуючи етикетні вирази.

На думку О.Хорошковської, рольова гра або інсценізація казок “... сприяють збагаченню словникового запасу, засвоєнню (спонтанному) граматичного ладу мови” [6: 14].

Таким чином, результати проведеного констатувального експерименту підтвердили думку, що недостатня обізнаність молодших школярів з етикетними виразами відображається на загальному мовленнєвому розвитку.

Ми вбачаємо необхідність подальшої роботи над насиченням уроків вправами на засвоєння форм мовленнєвого етикету, поширенням норм “...літературної мови, адже культура мови – це культура думки” [4: 232].

У даній статті ми торкнулися лише деяких аспектів мовленнєвого етикету. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці експериментальної методики щодо забезпечення формування лінгвоукраїнознавчої компетенції молодшого школяра засобами мовленнєвого етикету, що є передумовою виховання національно свідомої особистості з високим рівнем інтелектуальної і мовленнєвої культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дика Н. Поняття культури мовлення учнів // Дивослово. – 2002. – № 2. – С. 50 – 51.
2. Клочек Г. Риторика (Навчально-методичний комплект для філологічних факультетів) // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 15 – 18.
3. Мацько О. Формули ввічливості в дипломатичному листуванні // Дивослово. – 2000. – № 2. – С. 14 – 17.

4. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібник. 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
5. Хорошковська О., Повхан К. Державний стандарт початкової ланки освіти // Початкова школа. – 1997. – № 7. – С. 6 – 8.
6. Хорошковська О. Розвиток українського мовлення молодших школярів // Початкова школа. – 1997. – № 8. – С. 14 – 17.
7. Хорошковська О. Українська мова як державна // Початкова школа. – 2001. – № 8. – С.13 – 20.

УДК 373.29

В.М. Марків, Т.В. Марків

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АКЦЕНТИ У НАВЧАННІ І ВИХОВАННІ ДІТЕЙ У ПЕРІОД ПЕРЕХОДУ З ДИТЯЧОГО САДКА ДО ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються основні складові готовності дітей шестирічного віку до школи.

This article deals with the fundamental components of readiness for school of children of six.

Перехід до початку систематичного навчання дітей і підготовка до нього пов'язані з необхідністю врахування психологічних закономірностей їх розвитку. До них слід віднести протиріччя між зростаючими інтелектуальними можливостями дитини та специфічними “дошкільними” здібностями. Відомо, що інтелектуальна сфера дитини готова до систематичного навчання і потребує його.

Важливою особливістю психічного розвитку дошкільника є чутливість (сенситивність), по-перше, до сприйняття морально-психологічних норм і правил поведінки; по-друге, готовність дитини до реалізації цілей і засобів системного навчання. Сенситивність цього періоду чітко проявляється в процесі засвоєння грамоти.

Зрозуміло, що педагогічний вплив на дитину є у цей складний період одним із основним факторів психічного розвитку учнів.

На сьогоднішній день, на жаль, не існує єдиного визначення понять “функціональна”, “психологічна” готовність або “шкільна зрілість”, що ускладнює координацію зусиль сім'ї, школи, дитячого дошкільного закладу у цьому важливому процесі.

Психологічна готовність, як показують дослідження психологів Б.Ананьєва, Л.Божович, О.Леонтєва, Д.Ельконіна та ін., пов'язана зі зміною соціальної позиції дитини в суспільстві, а також із специфікою навчальної діяльності в молодшому шкільному віці. Підґрунтя готовності до школи розглядалися С.Єфімовою, Н.Черепанською. Особливості організації занять з дітьми висвітлено у працях З.Плохій, Л.Титаренко.

Отже, як показують дослідження, відповідна підготовка дитини спроможна забезпечити достатній для навчання в школі рівень розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфер психіки.

Метою нашої статті є висвітлення сутності основних компонентів готовності дитини до школи.

Зіставляючими компонентами психічної готовності до школи є інтелектуальна, особистісна і вольова готовність.

Психічний розвиток кожної дитини проходить ряд пов'язаних між собою послідовних періодів, кожний з яких характеризується своїми особливостями, формуванням певних, притаманних для даного віку якостей. Кожний попередній етап підготовляє новий ступінь розвитку. Від того, наскільки успішно відбувалося формування особистості дитини на

попередньому етапі, наскільки повно реалізовані її можливості, залежить її розвиток як у найближчий час, так і у більш віддаленому майбутньому.

“Психологічна готовність” за своїм змістом поняття широке і розглядається як комплексне багаторівневе новоутворення, як певний стан психічного розвитку особистості дитини у перехідний період від дошкілля до шкільного віку [2; 4; 6; 7]. У той же час, як зазначає Л.Венгер, у дошкільника не може бути сформованих “шкільних” якостей в чистому вигляді, оскільки вони розвиваються тільки у процесі діяльності. Іншими словами, вони не можуть з’явитись без створення особливих умов організації певних видів роботи, що є характерними і необхідними для повноцінного розвитку дитини в дошкільному віці. Отже, психологічна готовність, в першу чергу, полягає в тому, що дошкільник оволодіває передумовами до засвоєння “шкільних” якостей. Іншими словами, готовність до навчання визначається як комплекс психічних якостей, необхідних для успішного початку навчання дитини у школі.

Класична вікова психологія визначає кілька стадій розвитку дитячої психіки, змістовна сторона яких характеризується насамперед відповідним видом провідної діяльності. Саме остання визначає своєрідність і якісну специфіку певного віку.

О.Леонт'єв дає таке визначення провідної діяльності в житті дитини: “Провідна діяльність – це не просто діяльність, що найчастіше зустрічається на даному етапі розвитку дитини, якій вона віддає найбільше часу... . Провідна діяльність – це така, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психологічних процесах і психічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку”.

Зміна видів провідної діяльності характеризує зміну вікових періодів. Безпосереднє емоційне спілкування з дорослими в ранньому віці розвиває у дитини потребу в постійному контакті з ними. Це підготовляє перехід до переддошкільного дитинства з провідною предметно-маніпулятивною діяльністю. В процесі останньої дитина засвоює суспільно вироблені способи використання речей, які її оточують. Предметно-маніпулятивна діяльність, у свою чергу, поступається місцем у дошкільному віці грі, а гра – навчанню і т. ін.

На розвиток дитини, крім провідної діяльності, істотний вплив справляють інші характерні для даного віку види діяльності, перебуваючи в певному підпорядкуванні, вони підготовляють процес вікових перетворень, який зумовлює виникнення нового психофізичного рівня, кардинальні зміни особистості дитини, мотив її поведінки тощо.

Так послідовний перехід від дошкільного до шкільного дитинства підготовляється в процесі провідної діяльності – гри, в ході продуктивних видів діяльності малювання, ліплення, конструювання і дошкільних форм навчання. На їх основі до кінця дошкільного віку в дитини формується ряд психологічних новоутворень-передумов зміни провідної діяльності. До них належать: прагнення дитини до суспільно значимої діяльності; здатність довільно управляти поведінкою, спрямовувати зусилля на розв’язання пізнавальних завдань; узагальнені форми мислення, елементи теоретичного ставлення до навчального матеріалу, смислове запам’ятовування, завершеність практичного оволодіння мовою; здатність налагоджувати стосунки з ровесниками, елементарні навички спільної діяльності.

М.Безруких, І.Дубровіна, С.Єфімова поєднують поняття готовність і шкільна зрілість та вважають, що готовність дитини до процесу опанування шкільним курсом забезпечується необхідним рівнем морфологічного, функціонального і психічного розвитку дитини, тобто відповідності ступеня дозрівання певних можливих структур, нервово-психічних функцій, що забезпечують адаптацію до умов і вимог шкільного навчання.

На нашу думку психологічна готовність до навчання в школі визначається: наявністю уявлень про природні й соціальні явища, загального запасу знань про навколишній світ, про людей, про себе; уміння керувати своєю увагою; наявність аналітичного мислення і розвиненість його форм; інтерес до занять; інтерес до нових знань; володіння розмовною мовою; розвиток тонкої моторики руки і сенсомоторних координацій.

На основі узагальнення результатів відповідних психофізіологічних досліджень Ю.Ф.Змановський писав: “У психічному розвитку дитини наявні переломні етапи, під час яких відбувається істотна перебудова всіх психічних функцій і виявляються нові можливості в активності головного мозку. Нині є всі підстави вважати, що один із таких етапів припадає на шестирічний вік, коли психофізично ресурси дитячого організму різко зростають. У цьому віці загальний фізичний розвиток стає більш гармонійним. Інтенсивно розвиваються всі фізіологічні системи організму шестирічної дитини – серцево-судинна, дихальна, опорно-ресурсовий апарат, ендокринні залози та ін.

Але, незважаючи на інтенсивний розвиток, функціональні можливості центральної нервової системи шестирічних дітей не досягають рівня, характерного для першокласників. Це підтверджують цілий ряд досліджень науковців: В.Алфьорової, Ю.Змановського, Е.Волкової, М.Антропової, О.Лосєвої, М.Кольцова.

Отже, у сьогоденні зрослий ступінь розвитку виявляється у всіх сферах їх життєдіяльності. Особливо виражене просування в розумовому розвитку. Досить високим рівнем відзначаються процеси відчуття і сприймання. Сформований фонематичний і звуковисотний слух, зір набуває належної гостроти, рука стала органом активного дотику. Розвинений аналізаторний апарат сприяє тому, що діти навчають розрізняти різні поєднання кольорів, запахів, звуків, рухів.

Дані психологічних досліджень (праці М.Поддякова, Л.Гальперіна, Г.Костюка, Д.Ельконіна, О.Запорожця, Л.Венгера та ін.), а також практики дошкільного виховання підтверджують зрілі можливості шестирічних дітей щодо засвоєння знань. Саме О.В.Запорожець на основі результатів наукових досліджень робить висновок про те, що сьогодні “є необхідні природничо-наукові підстави для посилення виховної і освітньої роботи з дітьми 5-6 років для внесення наукових засад у зміст їх навчання, для підвищення педагогічних вимог у зміст їх навчання, для підвищення педагогічних вимог до їх розумового, фізичного, морального й естетичного виховання”.

Аналіз практики роботи дитячих садків й шкіл Тернівського району міста Кривого Рогу дав підстави визначити, що в умовах спеціально організованого навчання і виховання молодші школярі, які відвідували дошкільні заклади освіти, засвоюють системи сенсорних еталонів, оволодівають технікою сприйняття, навчаються бачити, слухати, виділяти головне. Це розширює можливості дітей щодо більш точного і глибокого пізнання навколишньої дійсності, є передумовою естетичних переживань, пов’язаних із сприйняттям музичних і художніх творів.

Дослідження ряду вчених, педагогів і психологів доводять, що формування готовності до школи передбачає розвиток здатності до виконання соціальної ролі учня. Це – потреба в спілкуванні, розвиненість певних комунікативних здібностей; уміння підкорятись інтересам дитячих груп; спроможність відстоювати власну точку зору; брати участь у житті класу; здатність відповідати за свої вчинки та ін.

Зміст мислення шестирічної дитини включає не тільки явища і предмети навколишнього світу, а й життєві ситуації, відображені на картинах і у фільмах, а також словесні описи: оповідання, казки. У результаті спілкування з ровесниками і дорослими, дитина нагромаджує різнобічні знання.

У процесі навчання розкриваються резерви розумового розвитку дітей, що виходять за межі наочно-образного пізнання. При поетапному формуванні розумових дій (на першому – оволодіння предметною дією, на другому – дією в плані голосної мови без опори на предмет, на третьому – дією в думці) шестирічні діти оволодівають повноцінними уявленнями і способами логічного мислення.

У дітей шести років набуває повного ступеня розвитку самосвідомість, формуються вміння довільно управляти своєю поведінкою, і, зокрема пізнавальною діяльністю, спрямованою на розв’язання навчальних завдань. Діти можуть керувати процесами сприйняття, мислення, запам’ятовування, здатні докласти зусиль для досягнення мети. Однак сфера цілеспрямованих дій і вольових зусиль дуже обмежена. Вольові акти співіснують з

діями мимовільними імпульсивними, що виникають під впливом ситуаційних почуттів і бажань. Досліджено, що рівень і характер уваги дітей на заняттях значною мірою залежить від того, чи виділені в завданні ті елементи, які мають для дитини особистісну значимість. Досить часто значна емоційна збудженість спрацьовує сильніше і швидше, ніж сприйняте дитиною правило поведінки, яким вона спочатку мала намір керуватись. Спроможність дітей до керівництва своєю поведінкою відкриває можливості для організації навчально-вольової роботи в режимі особистісно орієнтованого навчання.

Зрослі можливості й нові потреби шестирічних дітей виявляються у їх ставленні до “дошкільних занять”, зокрема гри, а також до самого факту вступу до школи. В той же час відбуваються істотні зміни у змісті ігор. В основному, переважають ті, що імітують діяльність дорослих і взаємини між ними.

Досить ефективним шляхом формування в дошкільників психологічної готовності до шкільного навчання стали комплекси “школа – дитячий садок”. У цьому ми переконалися на практичному досвіді роботи такого комплексу № 218 м. Кривого Рогу, де є необхідні для цього організаційно-матеріальні та психолого-педагогічні умови. В цьому навчальному закладі, відмовившись від навчально-дисциплінарної парадигми виховання, прагнуть перейти до особистісно орієнтованої моделі побудови педагогічного процесу.

Основними новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність як особлива якість психологічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання. Ефективність розвитку молодших школярів істотно залежить від того, наскільки цілеспрямовано в процесі навчання їх спонукають аналізувати свої враження від різних об’єктів, усвідомлювати окремі властивості, виділяти суттєві ознаки об’єктів, оволодівати критеріями оцінки окремих їх параметрів, виробляти способи класифікації об’єктів, утворювати узагальнення, усвідомлювати загальне в своїх діях при розв’язанні різних видів задач тощо.

Ставлячи перед дітьми все нові й нові пізнавальні та практичні вимоги, озброюючи способами їх розв’язання, навчання має передувати розвитку, спиратись не лише на його актуальні досягнення, а й потенційні можливості.

Занурюючись у незнайому для себе навчальну роботу, молодші школярі поступово звикають до її вимог, а дотримання цих вимог, у свою чергу, зумовлює розвиток нових особистісних якостей. Такі новоутворення виникають і розвиваються в молодших школярів відповідно до формування навчальної діяльності.

М.Скаткін доводив, що засвоєння нового навчального матеріалу представляє собою вироблення системи нових умовних рефлексів, асоціацій. Отже, нові знання вступають у різноманітні зв’язки з уже існуючими в свідомості знаннями, які отримані в результаті попереднього навчання і в результаті життєвого досвіду.

Виходячи з цього, варто зробити припущення, що наступність у навчально-виховній роботі з молодшими учнями викликає об’єктивну необхідність поступового її вдосконалення, позитивного емоційного впливу на особистість дитини, відповідної системи мотивів і стимулів, підготовки педагогічних кадрів, які можуть працювати у режимі особистісно орієнтованої моделі навчання.

Функціональна готовність до навчання також нерозривно пов’язана з показником стану здоров’я дитини. Хвороба знижує можливості дитини, підвищує втомлюваність, низьку розумову працездатність, порушення поведінки, що, як правило, призводить до низької успішності. Крім того, стурбованість педагогів і батьків викликає і психічне здоров’я дітей. Як засвідчує практика, вже протягом перших днів у школі виділяються учні, для яких шкільний режим і навчальне навантаження непосильні. Такі учні неспокійні, швидко втомлюються, лягають на парту або ходять по класу, відчувають проблеми в оволодінні навичками лічби, письма та читання [4; 5; 7].

Наше дослідження свідчить про те, що спеціальна підготовка дитини до школи здатна забезпечити достатній для навчання в школі рівень розвитку інтелектуальної та емоційно

вольової сфери психіки дитини; здатна реалізувати особистісно орієнтоване формування дитини, якщо її змістом передбачено спостереження, усвідомлення дітьми суттєвих ознак тих понять і явищ, які вони будуть вивчати в початковій школі.

Якщо відбувається штучне зміщення змісту предметних вимог початкової школи на нижчу суміжну ступінь – навчання – дошкільну, ситуація ускладнюється: діти механічно запам'ятовують поняття, не усвідомлюючи їх, перевантажують пам'ять надлишковим обсягом незрозумілих для них предметних знань, утомлюються від зусилля несвоєчасних для їх віку предметних умінь, втрачають інтерес до навчання. Саме тому спеціальна підготовка має бути спрямована на загальний психічний розвиток дитини, на розвиток здібностей, мотиваційної готовності до навчання; на оволодіння умінням учителя; на розвиток пізнавальних інтересів і нахилів та формування особистості дитини, на сприйняття нової соціальної ролі учня.

Структурний аналіз отриманих матеріалів дослідження дозволив обґрунтувати систему діагностики “шкільної готовності”, що базується на даних як педагогічних, так і психологічних досліджень. Для цього використовується комплексний критерій, що включає п'ять основних компонентів готовності: інтелектуальна, фізична, мотиваційна, емоційно-вольова та комунікативна готовність. Загальна оцінка підготовки дитини до школи має здійснюватись за певним алгоритмом, що передбачає, крім критеріїв, їх змісту й методів вивчення, також показники “готовності” дитини до школи.

Так, розумова готовність передбачає загальну інформованість, кругозір, достатній рівень розвитку пізнавальної діяльності, уяви, мислення та мови. Проявляється це в наявності у дітей системи уявлень про природу та деякі соціальні явища, уміння розуміти завдання, інструкцію, визначити способи виконання завдань, здійснювати звуковий аналіз слова, наявності певного словникового запасу, розвитку зв'язної мови, а також елементів обчислювальних навичок.

Емоційно-вольова зрілість діагностується через визначення готовності дитини переборювати труднощі, наявність інтересу до пізнання, організованість, розвиток довільної уваги. Це визначається через здатність дошкільника до вольових зусиль, домагання досягнення поставленої мети, здатність до самостійності, вміння планувати роботу, володіння правилами поведінки.

Мотиваційна готовність виявляється шляхом виявлення здатності до планування власних дій, ставлення до навчальної ситуації, наявності вольових зусиль та ін.

Фізична готовність передбачає визначення стану здоров'я дитини, координацію, готовність руки до письма, стан м'язової сили та ін.

Комунікативна готовність передбачає наявність певного рівня розвитку мови, вміння сприймати і репродукувати інформацію, наявність навичок читання, вміння спілкування, бажання вести діалог.

Діагностика компонентної шкільної готовності дитини передбачає використання комплексу методів. Це зокрема, бесіди, завдання на класифікацію, аналіз мовних звітів, рішення простої математичної задачі, завдання на звуковий аналіз слова, тестування, педагогічне спостереження, система творчих завдань, педагогічні ситуації та ін.

Таким чином, незважаючи на різноманіття підходів до готовності до школи, залишаються незмінними критерії визначення цього особистісного новоутворення, за якими можна оцінити ступінь підготовки дитини до опанування шкільним курсом. Важлива роль у контексті формування шкільної готовності, звичайно, відводиться набуттю дошкільником певного досвіду – знання, уміння і навички, наявні у нього на момент вступу до школи. Йдеться про педагогічну готовність. Оптимальним на сучасному етапі дошкільної освіти є поєднання показників психологічної і педагогічної підготовки дитини до школи. Це загальний фізичний і психічний її стан, рівень розвитку здібностей, мотиваційної готовності, володіння умінням вчитися, сформованість пізнавальних інтересів і нахилів, сприйняття нової соціальної ролі учня.

Для вирішення цих завдань необхідно, визначаючи специфіку спеціальної підготовки дошкільників, орієнтуватися на пропедевтику змісту початкового навчання; на формування власного без дублювання змісту дошкільної спеціальної підготовки, який передбачав би предметну перспективність на розвиток, а не на вузько предметне визначення переліку знань, умінь та навичок. Важливо також віднайти в розвитку дитини саме ті властивості й нахили, які були б провідними, на які можна було б спиратися в подальшому навчанні.

У майбутньому планується наукове обґрунтування процесу підготовки дошкільників, орієнтованого на упередження завдань початкового навчання, а також розробка змісту дошкільної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л.В. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися //Дошкільне виховання. – 2000. – № 5. – С. 6-7.
2. Безруких М.М. Школьные трудности учащихся первых классов. – М., 1998. – 64 с.
3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. – К.: Віполь, 1997. – 96 с.
4. Венгер Л.А. Психологическая готовность ребенка к школе //Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 12-14.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М., 1991. – 223 с.
7. Запорожец А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе //Дошкольное воспитание. – 1977. – № 8. – С. 30-34.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес та психологічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 457.

УДК 376.1.016

М.А. Медведєва

ДІАГНОСТИКА МНЕСТИЧНИХ ОПЕРАЦІЙ В УЧНІВ 2-4-Х КЛАСІВ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Питання діагностики механізмів писемної діяльності учнів молодших класів є актуальним, особливо при навчанні письму дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). У статті розкривається роль процесу пам'яті під час оволодіння писемною діяльністю. Автором пропонується серія завдань, спрямованих на вивчення стану слухомовної і зорової пам'яті в учнів з ТПМ, що є необхідним при створенні корекційної методики.

In this article the role of the memory processes is described. These processes take place in studying speech activity. Besides, the row of tasks directing on the learning the state and functions of the memory is suggested there. Knowledge of peculiarity of memory are necessary developing the further correction programmer.

Пам'ять, як вища психічна функція, відіграє одну із основних ролей при навчанні. Набуття школярами різноманітних умінь і навичок, засвоєння знань – все це пов'язано з діяльністю пам'яті.

Пам'ять входить у структуру практично любого виду психічної діяльності, у тому числі й письма. На думку О.Лурія, однією безперечною умовою успішного формування навички письма є збереження, в першу чергу, слухомовної й зорової пам'яті, на базі яких здійснюються так звані процеси “перешифровки”.

О.Лурія, аналізуючи процес письма, виділяє у першій його операції акустичний аналіз звукового складу слова, що неможливо без участі слухомовної пам'яті. Другою операцією процесу письма є співвідношення виділеної фонемі із зоровим образом букви, тобто “перешифровки” фонемі у графему, яка передбачає збереженність зорової пам'яті. Другою

операцією процесу письма є співвідношення виділеної фонемі із зоровим образом букви, тобто “перешифровки” фонемі у графему, яка припускає збереженість зорової пам’яті. Третьою операцією письма являється “перешифровка” зорового образу букви у кінетичну схему послідовних рухів і припускає наявність рухової пам’яті [3].

У процесі розвитку пам’яті О.Леонтьєв [2] виділив три стадії. Перший етап розвитку до сприйняття і відтворення інформації. У нормальних умовах він закінчується вже у дошкільному віці. На другому етапі розвитку пам’яті процеси запам’ятовування протікають як опосередковані з використанням зовнішніх засобів запам’ятовування, цей етап характерний для дітей першого шкільного віку. На третьому етапі відбувається розвиток власне опосередкованого запам’ятовування, який здійснюється при удосконаленні прийомів застосування зовнішніх засобів до засобів внутрішніх. Пам’ять, що основана на здатності “інструментального” використання внутрішніх елементів досвіду, вважається О.Леонтьєвим вищою формою і останнім етапом розвитку людської пам’яті.

У зв’язку з цим, він висунув ідею про принципове виховування пам’яті у онтогенезі. Ця ідея дала можливість, пізніше, почати вивчення і реалізацію програми формування пам’яті.

Як показали дослідження вітчизняних і закордонних психологів (А.Смірнов, П.Зінченко, Д.Норман, Ж.Барбізе, О.Лурія та ін.), пам’ять слід розглядати як складну функціональну систему, активну за своїм характером, яка розбивається на ряд послідовних ланок і організовану на ряді рівнів. Цей складний системний характер зберігається при основних процесах пам’яті і у рівній мірі відноситься як до процесу запам’ятовування, так і до процесу пригадування ряду сприйнятих слідів.

Згідно думки цілого ряду дослідників, процес оволодіння писемним мовленням регулюється розвитком ряду психологічних функцій [4]. “Відкриття дитини відбувається одночасно по двом лініям – когнітивній та мовній, так формуються внутрішні структури, які здатні асимілювати і співвідносити мовні та немовні дані [4]. Серед когнітивних процесів, що забезпечують писемне мовлення, більшість авторів одноставно виділяють увагу і пам’ять. У пам’яті в неповній редуційованій формі, у вигляді “фонемної решітки”, зберігається слово як основа зародження мови.

Розвиваючись на протязі всього життя, мовленева пам’ять розмовляючого суб’єкта являє собою грандіозний конгломерат. Несформованість усвідомленої і керованої пам’яті, особливо зоровим, слуховим і логічним її виглядом, частіше всього є тією самою слабкою ланкою, на основі якої виникає цілий комплекс симптомів у різних психічних функціях, представлених у вигляді нейропсихологічного синдрому, яким, зокрема, і являються труднощі у засвоєнні, а також порушення у сформованості навичків писемного мовлення.

Пам’ять як психічна функція відіграє одну із основних ролей при навчанні. Пам’ять входить у структуру практично любого виду психічної діяльності, у тому числі і письма. На думку О.Р.Лурія, однією із обов’язкових умов успішного формування навику письма є збереженість, в першу чергу, слухомовної і зорової пам’яті, на базі яких здійснюються, так звані, процеси “перешифровки”, що беруть участь у операціях письма [3].

Зазначення О.Лурія на участь мнестичних процесів у формуванні навичків фонетично правильного письма і читання, дозволяє припустити її порушення у дітей з труднощами у навчанні письму. У зв’язку з цим, актуальним є вивчення слухомовної і зорової пам’яті, як основних модальностей мнестичних процесів, необхідних для успішного оволодіння навичками письма і читання.

Метою нашої статті є дослідження стану сформованості пам’яті як вищої психічної функції, що є складовою процесу письма, в учнів 2-4-х класів з тяжкими вадами мовлення.

Слід зазначити, що займаючись вивченням писемної продукції учнів з тяжкими порушеннями мовлення, ми зіткнулись з проблемою, яка полягала у тому, що у вітчизняній спеціальній психології та корекційній педагогіці недостатньо діагностичних методик, які були б спрямовані на дослідження всіх компонентів писемної діяльності. У зв’язку з цим провідним завданням нашого дослідження було створення методики вивчення

операціонально-функціональних складових письма, один із розділів яких направлений на діагностику мнестичних процесів.

Діагностика обстеження процесів пам'яті.

Проба 1. Вивчення особливостей слухомовної пам'яті на різноманітному матеріалі (звуки, склади, слова) [5].

Мета: виявити і проаналізувати особливості у запам'ятовуванні звукових, складових, словесних рядів у їх усному і писемному відтворенні.

Проведення даної проби допоможе нам визначити, який мовленєвий матеріал легше запам'ятовується учнями, чи виникають асоціативні зв'язки у процесі сприйняття і відтворення матеріалу, чи спостерігається розрізнювання у якісному складі матеріалу, що запам'ятовується, при різноманітних виглядах його відтворення.

Матеріал для вивчення підбирався з урахуванням вірно і викривлено відтворених на письмі фонемографем, у складових рядах мали місце прямі і зворотні склади, у словесних рядах – слова з різною складовою конструкцією:

а) звукові ряди: *А, К, У, Ш, Б, Р, ЛЬ*;

б) складові ряди: *МА, БУ, НО, АШ, ЗИ, ЛУ, СО*;

в) словесні ряди: *КУТ, СУМКА, КИТ, КАША, РОМБ, ДОРІЖКА*.

Умови проведення. Проби пропонувались у двох варіантах:

1) усне відтворення;

2) писемне відтворення звукових, складових і словесних рядів.

Крім того, матеріал подавався поступово, починаючи з трьох одиниць для виявлення порогу запам'ятовування. Проба проводилась у декілька етапів, щоб виключити вплив втоми на результати виконання завдання.

Проба 2. Вивчення особливостей пам'яті (адаптована методика О.Р.Лурія “Заучування 10 слів” [6]).

Мета: проаналізувати стан пам'яті (безпосереднього заучування), втомлюваності, активності уваги.

Дана проба припускає вивчення короточасної і тривалої пам'яті (повторення слів через годину). Крім того, багаторазове повторення і виконання завдання дасть можливість визначити поріг утомлюваності.

Матеріал: 10 слів, раніше підібраних і не маючих між собою зв'язку, напр., *ліс, хліб, вікно, стіл, вода, брат, кінь, гриб, голка, мед*. Всі слова, відтворені іспитуємим, фіксуються у протоколі.

Умови проведення: методика припускає п'ять повторів слів експериментатором і відповідно п'ять відтворень цих слів іспитуємим. Експериментатор дає інструкцію: “Зараз я зачитаю 10 слів. Коли закінчу читати, повтори стільки слів, скільки запам'ятав”.

Результати фіксуються у протоколі

№ відтворення	<i>Ліс</i>	<i>Хліб</i>	<i>Вікно</i>	<i>Стіл</i>	<i>Вода</i>	<i>Брат</i>	<i>Кінь</i>	<i>Гриб</i>	<i>Голка</i>	<i>Мед</i>
1										
2										
3										
4										
5										
Через годину										

Проба 3. Визначення ведучого типу пам'яті [1].

Мета: встановити ведучий вид запам'ятовування (слуховий, зоровий, моторно-слуховий, комбінований).

О.Лурія, аналізуючи процес письма, виділяє у першій його операції акустичний аналіз звукового складу слова, який неможливий без участі слухомовної пам'яті. Другою операцією процесу письма є співвідношення виділеної фонемі із зоровим образом букви, що припускає

“перешифровку” фонем у графему і потребує збереження зорової пам’яті. Третьою операцією письма являється “перешифровка” зорового образу букви у кінетичну схему послідовних рухів і припускає наявність рухової пам’яті [3].

Матеріал: ряди із 10 слів.

Умови проведення: проба складається із 4 серій завдань, які відрізняються один від одного різними способами подачі словесного матеріалу. Кількість правильно відтворених слів заноситься у таблицю.

Типи пам’яті	Слуховий	Зоровий	Моторно-слуховий	Комбінований
К-ть правильно відтворених слів				

Нормальним об’ємом безпосередньої пам’яті слід рахувати запам’ятовування 5-9 слів.

1-а серія – вивчення слухової пам’яті. Словесні ряди сприймаються іспитуємим на слух зі слів експериментатора. Слова: *машина, яблуко, олівець, зима, лампа, ліс, дощ, квітка, каструля, горобець.*

2-а серія – вивчення зорової пам’яті. Словесні ряди сприймаються іспитуємим зорово (запис слів на картках). Слова: *літак, груша, ручка, весна, свічка, поле, горох, зошит, качка, блискавка.*

3-я серія – вивчення моторно-слухової пам’яті. Словесні ряди сприймаються на слух зі слів експериментатора, а також у незримому прописуванні цих слів (у повітрі чи на столі). Слова: *корабель, слива, лінійка, літо, ліхтар, ручка, грім, ягода, тарілка, гусак.*

4-а серія – вивчення комбінованої пам’яті. Сприймання словесних рядів здійснюється на основі слухового аналізатора (слів експериментатора) за участю зорового і рухового аналізаторів (прописування слів на папері). Слова: *катер, вишня, пенал, осінь, вогонь, парк, сніг, куц, миска, курка.*

Проба 4. Вивчення стану зорової пам’яті.

Мета: дослідження зорової пам’яті.

Дану пробу ми включили для вивчення зорової пам’яті, як одну із операцій, що бере участь у процесі писемного мовлення. Виконання завдання припускає зорове сприйняття матеріалу, його запам’ятовування і писемне відтворення. Дітям пропонувалися для запам’ятовування букви, різної конструкції склади і слова.

Матеріал: картки з буквами, складами, словами.

Картки:

а) з буквами різними і подібними за написанням:

а, к, ш, з, и, д, ц, ю, п, в

д, ш, м, в, ц, р, п, б, о, ю

б) зі складами: *ка, сан, тру, боч, дак, кла, ут, стун, ди, бум;*

в) зі словами: *мак, плац, човен, син, каштан, задача, вуж, лампа, вата, полиця.*

Умови проведення: учням пропонувалися картки різної складності для запам’ятовування, потім давалось завдання: “Прочитати, запам’ятати матеріал і відтворити його письмово”.

Таким чином, як засвідчують результати апробації запропонованої методики, її діагностичні критерії дозволять більш детально вивчити мнестичні процеси, які беруть участь в акті письма. Аналіз отриманих результатів буде основою для розробки системи вправ з розвитку і корекції психофізіологічних компонентів писемного мовлення дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Оскільки від своєчасно проведеної корекційної роботи та своєчасного усунення причин, які зумовлюють виникнення специфічних помилок під час письма, залежатиме не тільки розвиток мовленнєвої діяльності учнів з тяжкими вадами мовлення, але й подальше їх навчання у середній та старшій школі. Саме на розробку ефективних методичних прийомів корекційно-розвивального навчання молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку, будуть спрямовані наші подальші дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дослідження мнемічної діяльності. Практикум із загальної психології/ За ред. Н.Г.Рудюк, Г.М.Дубчак. – Чернівці: Рута, 2004. – С.16-17.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1959. – С. 27-44.
3. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
4. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика. – М.: Прогресс, 1976. – 351с.
5. Схема нейропсихологического обследования детей / Под ред. А.В.Семенович. – М.: МГПУ, 1998. – С. 2-6.
6. Энциклопедия психологических тестов для детей. – М.: Аркадия, 1997. – С. 30-36.

УДК 372.461

Л.В. Мельник, О.К. Скляр

ФОРМУВАННЯ УМІННЯ СКЛАДОВОГО АНАЛІЗУ ЯК ЧАСТИНА МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ

У статті аналізуються шляхи ознайомлення дошкільників зі складовою будовою слова.

In the article the ways of acquaintance of children under school age are analysed with the component structure of the word.

Важливу роль у формуванні особистості відіграє рідна мова, що є засобом пізнання й комунікації. Основа формування мовної особистості в дошкільному віці полягає в забезпеченні вільного самовираження дітей через здатність спілкуватися рідною мовою, в активізації їхнього мовленнєвого розвитку, що передбачає набуття оптимального щодо віку кола лінгвістичних уявлень, мовленнєвих умінь і навичок, сформованість мовленнєвої активності, самостійності в наслідуванні мови та остенсивному оволодінні лінгвістичною інформацією, уміння використовувати різні засоби спілкування [3: 125].

Як відомо, мовленнєва готовність дітей до школи включає декілька компонентів: правильна звуко- і слововимова, уміння вільно спілкуватися з однолітками й дорослими, наявність знань і уявлень про довкілля тощо (див. праці О.Білан, А.Богущ, Н.Гавриш, В.Ляпунової, Т.Постоян та інших [1]). Проте в сучасній вітчизняній методиці дошкільного виховання й досі недостатньо вивчене питання ознайомлення дітей зі складовою будовою слова.

Мета нашого дослідження – розглянути шляхи ознайомлення дошкільників зі складовою будовою слова.

Як справедливо зазначає Д.Ельконін, первинне навчання читання припускає формування уміння читати складами (а не буквами), тобто засвоєння плавного складового, позиційного читання доступних розумінню дітей слів [5]. Тому ознайомлення зі складовою будовою слів є важливим напрямком лінгвістичної підготовки дітей до навчання грамоти.

Завданням роботи в дитячому садку є формування в дітей усвідомлення принципу складової будови слова, умінь чути й називати кількість складів у слові, визначати їхню послідовність, будувати слова із поданих складів [4]. Виконання цього завдання полегшує те, що склад є вимовною й словотворчою одиницею мови. Мовлення при промовлянні квантоване складовим чином [2].

Водночас уміння складового аналізу формуються не відразу, оскільки вони передбачають складні розумові дії. Справа утруднюється й тим, що при навчання складовому розподілу слів дітей необхідно ознайомити з наголосом, що не існує окремо від складів. Лінгвісти називають склад фізичним носієм наголосу. Завдяки наголосу слово сприймається як звукова єдність.

Детально розгляньмо послідовність роботи з членування слів на склади. У першу чергу необхідно ознайомити дітей з терміном “склад” (спочатку уживається вираз “частина слова”, оскільки діти змішують поняття “склад” і “слово”). Якщо зі словами *слово, звук, речення* діти часто зустрічаються в процесі повсякденного спілкування, при виконанні різноманітних мовленнєвих вправ під час навчання різним аспектам мовлення, то слово *склад* їм зовсім не відоме.

На початковому етапі роботи для аналізу беруться двоскладові слова, що складаються з прямих відкритих складів, вимова і написання яких збігаються (*мама, каша*). Доцільно створювати ситуації, у яких слова вимовляють співучо, протягаючи склади (“*Дівчинка заблукала в лісі, і її кликали голосно: Ма-шо! Ма-шо! Хлопчики гуляли й загралися, мама їх кликала додому: Са-шо! Во-во!*”). Дітям пропонують повторити, як кликали хлопців. У такий спосіб вони дійдуть висновку, що слова вимовляються не відразу, а послідовно за частинами.

Ознайомлення зі складовим розподілом слова можна побудувати на основі аналогії з членуванням речення на слова, пропонуючи дітям вимовляти слова із зупинками, за частинами.

Ще один цікавий прийом повідомлення дітям нового терміна “частина слова” відомий у шкільній практиці: розповідається казка про пригоди трьох братів; для подолання різних перешкод вони повинні були сказати всього одне слово за частинами. Наприклад: “Йшли вони, йшли. От перед ними кам’яна стіна й ворота, а на воротах замок висить. Іван велів сказати братам одне слово, але за частинами: *за-мок*. Тільки вимовили вони слово *за-мок*, ворота відразу й відчинилися...”.

Слідом за сприйняттям і власною вимовою слів за складами дітям дається завдання сказати, скільки частин вони почули в слові (дві), яка перша, яка друга. При цьому педагог спирається не тільки на слухове сприйняття, але й на зорове (скільки разів відкриється рот при вимові слова, стільки в ньому частин), а також тактильно-м’язові відчуття (пропонує дітям поставити руку тильною стороною долоні під підборіддя: скільки разів підборіддя торкнеться руки при вимові слова, стільки частин у слові). Відразу слово графічно зображується на дошці у вигляді горизонтальної риски, розділеної посередині невеликою вертикальною рисою (можливі й інші схеми; доцільно вибрати таку модель, що буде використовуватися потім при навчанні в школі). Педагог указкою веде по схемі, а діти хором вимовляють слово за частинами.

Дітям показують, наприклад, дві картинки із зображеннями лисиці й білки, під якими подані схеми складової будови цих слів. Слова вимовляються (хором та індивідуально) за частинами, аналізуються. Діти пояснюють, чому під картинками однакові схеми (це схеми слів, розділених на дві частини).

Поступово для аналізу вводять слова, що складаються з трьох частин (*ма-ли-на, кар-ти-на*), і тільки потім слова односкладові (*сир, мир, жир*), оскільки на них не можна продемонструвати, що таке частина слова. З односкладовими словами діти знайомляться в дидактичній грі, у якій класифікують картинки з назвами, що складаються з різної кількості складів. Дітям роздають картинки й пропонують розподілити їх за відповідними схемами, керуючись кількістю складів. Картинки, назви яких не поділяються на склади, потрібно покласти до іншого знаку – кружечку. Після завершення класифікації перевіряється правильність виконання завдання й обговорюються слова, віднесені до третьої групи, які не можна вимовити за частинами.

Протягом усього навчання використовуються такі прийоми:

- кількісний і порядковий підрахунок складів у слові;
- підрахунок дотиків тильної сторони долоні до підборіддя при вимові слова;
- схематичне зображення складової будови слова;
- засвоєння принципу розподілу слів на складові їхні частини;
- мовна гра “Живі склади” (на зразок гри “Живі слова”);
- вимова слова за складами (хорова й індивідуальна), установлення їхньої послідовності, співвіднесення зі схемою;

- підбір слів із заданою кількістю складів (на матеріалі іграшок, предметів, картин, за схемами, за словесними завданнями);
- підбір слів із заданим складом (*ма, ли, лу*);
- “перетворення” коротких слів у довгі й навпаки, відповідна зміна схем складової будови слова (*лис, лисиця, лисонька*);
- навмисні помилки вихователя при складовій вимові слів у процесі роботи зі схемою й виправлення помилок дітьми з відповідними висновками;
- перестановка складів у слові (трансформація слів): *банка – кабан*;
- різноманітні ігрові прийоми: “Хто швидше побачить предмети, у назві яких два (три) склади”; загадування загадок про предмети, у назві яких визначена кількість складів; “Як ведмедик учився говорити” – ведмідь навчає ведмедика вимовляти слова за частинами; “Магазин іграшок” – продавець дає іграшку покупцю, якщо той правильно вимовить її назву за складами; “Нагодуй тварину” – діти називають слова, що складаються з різної кількості складів, на позначення предметів харчування; “Хто в якому будиночку буде жити” – у будиночках-квадратах живуть комахи, у назвах яких один, два, три склади.

У процесі аналізу складів слова дітей знайомлять із наголосом. Поняття про наголос дається на прикладі двоскладового слова з наголосом на першому складі, наприклад, імені дитини – *Ма-ша*. Дітям пропонують вимовити це ім’я спочатку хором, потім по одному, голосно й поспостерігати, чи з однаковою силою голосу вимовляється кожна його частина, кожен склад. Виявляється, що один склад вимовляється з більшою силою голосу, протяжно, що він краще чується. Вихователь запитує, яка це частина. Слово вимовляється ще раз із підкресленим виділенням наголошеного складу. Педагог звертає увагу дітей на те, що перша частина вимовляється з наголосом. Потім на схемі складової будови слова ставиться знак наголосу.

На наступних заняттях діти вправляються в пошуку наголошеного складу в слові з опорою на його схему. При визначенні наголосу в словах дітям показують його роль. Якщо наголос поставити неправильно, то слово не можна буде впізнати, зрозуміти, що воно означає. Наголос демонструють також на складових лінійках шляхом більш тривалого показу відповідних наголошеним складам віконечок, а також на схемах слів за допомогою указки (її рух сповільнюється при вимові наголошеного складу). Уміння визначати наголос у слові закріплюють у різноманітних вправах: графічне зображення наголошеного складу в різних словах; придумування слів за заданою схемою (із показом наголошеного складу); вимова слів у різному темпі й з різною силою голосу; класифікація картинок, у назвах яких наголос стоїть на першому, другому, третьому складі.

Отже, мовно-мовленнєва підготовка до школи має будуватися на усвідомленні дітьми мови як особливої форми дійсності, вихованні аналітико-критичного ставлення до мови. У процесі ознайомлення зі складовою будовою слова необхідно зробити вимовлене слово об’єктом спеціального спостереження й аналізу, оскільки в повсякденному спілкуванні завдання аналізу складової будови слова перед дітьми не постає. Це необхідно вирішувати тільки в зв’язку з навчанням грамоти. Уміння чути й виділяти наголошений склад необхідне не тільки для підготовки до навчання читання й письма, але й для засвоєння орфоепічних норм, підвищення загальної мовленнєвої культури, а згодом і для вивчення рідної мови в школі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці лінгводидактичної моделі формування уміння складового аналізу як частини мовно-мовленнєвої підготовки дітей до школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / Упоряд. А.М.Богущ. – К., 2005.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М., 1958.
3. Крутій К.Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку. – Запоріжжя, 2004.

4. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1991.
5. Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности школьников. – М., 1962.

УДК 37.046.16:811.161.1+81'373

О.І. Милостива

ОСНОВНІ ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ П'ЯТИКЛАСНИКІВ

У статті запропоновано розкриття психологічних умов розвитку лексичних навичок у процесі комунікативної діяльності п'ятикласників. Проаналізовані основні положення особистісно-діяльнісного підходу до навчання, психологічні особливості п'ятикласників у процесі розвитку лексичних навичок.

The article proposes to disclose psychological conditions of the lexical- skills -development in the process of the fifth- class- pupils communication. In the article were analyzed basic regulations of the individual –activity approach to the education, psychological peculiarities of the fifth- class- pupils in the process of the lexical –skills- development.

З метою визначення психологічних умов розвитку лексичних навичок у процесі комунікативної діяльності п'ятикласників враховуємо основні положення особистісно-діяльнісного підходу до навчання, психологічні особливості п'ятикласників у процесі розвитку лексичних навичок. Ця проблема знайшла відображення в роботах Л.Виготського, М.Жинкіна, І.Зимньої, О.Пасова, О.Леонтьєва, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна та інш.

Основна мета вивчення мови (як державної – української, так і рідної – російської) складається у формуванні особистості, що володіє вміннями й навичками використання мовних засобів при аудіюванні, читанні, говорінні, письмі у різних стилях, формах і типах мови.

Комунікативна спрямованість учнів середньої школи ґрунтується на системних знаннях з мови, засвоєних у функціональному аспекті, на вікових особливостях учнів 5 класів, на відповідних психологічних умовах формування лексичних навичок.

У даній статті визначаються основні психологічні умови розвитку лексичних навичок у процесі комунікативної діяльності п'ятикласників.

Результати педагогічного експерименту, який проводився на базі шкіл №28, №30, №44 м. Херсона, показують, що в процесі роботи в практиці навчання не завжди враховуються вікові особливості та психологічні умови для формування лексичних навичок учнів середньої школи в процесі роботи над основними видами мовленнєвої діяльності.

Таким чином, актуальність статті визначається психологічними умовами розвитку лексичних навичок, віковими особливостями учнів 5 класів, що сприяє посиленню комунікативної діяльності школярів.

Для розробки методики формування лексичних навичок нам необхідно враховувати специфіку основних видів мовленнєвої діяльності, психологічні механізми породження мовлення, різні види пам'яті, психофізіологічні основи формування мовних умінь, що дозволить визначити психологічні передумови розвитку лексичних навичок у процесі комунікативної діяльності учнів.

Оскільки мовна діяльність відіграє провідну роль стосовно розвитку зазначених навичок, зупинимося на визначенні мовленнєвої діяльності.

Мовленнєва діяльність – це слухання, читання, говоріння, письмо. Мовець і пишучий вкладають певний зміст у своє висловлення, той, хто слухає й той, хто читає витягають цей зміст із чужого висловлення [11: 5].

Мовна діяльність складається із трьох частин – мотиваційної, аналітико-синтетичної й виконавчої [11: 5].

За спрямованістю здійснюваної людиною мовної дії на прийом або видачу мовного повідомлення види мовленнєвої діяльності визначаються як рецептивні й продуктивні [2]. За допомогою рецептивних видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, читання) людина здійснює прийом і переробку інформації. Продуктивні (говоріння, письмо) спрямовані на продукування мовлення. Рецептивні види мовленнєвої діяльності здійснюються за допомогою слухового й зорового аналізаторів. Продуктивні – на основі взаємодії мовленнєво-слухового й зорового апарату. Слухання-розуміння й читання характеризуються особливостями слухового й зорового сприйняття, а реалізація говоріння та письма здійснюється породженням висловлення та мовленнєвою програмою. Говоріння й письмо – це процеси спілкування, які стимулюють слухання й читання [2].

Рецептивні й продуктивні види мовленнєвої діяльності припускають різні форми мовлення: зовнішня усна, зовнішня письмова й внутрішня. Кожний із видів мовленнєвої діяльності визначається специфікою зв'язку мовлення й мислення [2].

Говоріння є вираженням усного способу формування й формулювання думки в усному мовленні. Читання й слухання спрямовані на внутрішній спосіб формування думки.

Взаємозв'язок основних видів мовленнєвої діяльності й характеру спілкування складна й відбиває різноманіття мовного спілкування. Види мовленнєвої діяльності відрізняються один від одного за характером зворотного зв'язку. Паралельно із внутрішнім зворотним зв'язком продуктивні види мовленнєвої діяльності регулюються зовнішнім слуховим зв'язком у процесі говоріння й зовнішнім зоровим зворотним зв'язком у письмі [2].

Для того, щоб намітити сучасні шляхи формування лексичних навичок учнів, варто розмежувати суть двох психолінгвістичних понять “мовленнєві вміння” й “мовленнєві навички”, які взаємозалежні й взаємообумовлені, хоча і являють собою два явища, що якісно відрізняються один від одного, оскільки кожне з них має властиві йому характеристики.

Те, що в загальній психології називається дією й операцією, у психології навчання одержує відповідні поняття вміння й навички. Під операціями О.Леонтьєв розуміє “способи здійснення дії” [7: 15]. Із цього виходить, що вміння є складовим навички.

За визначенням О. Леонтьєва, мовленнєві операції, доведені до досконалості, називаються мовленнєвими навичками [7: 21]. С.Рубінштейн конкретизує дане поняття й затверджує, що навички формуються шляхом багаторазових мовних умінь [14]. О.Пасов пояснює навички як “відносно самостійні дії в системі свідомої діяльності” [10].

У психологічному словнику навичка розглядається як “...психологічне утворення, завдяки якому індивід може виконувати певну дію раціонально, з належною точністю й швидкістю, без зайвих витрат фізичної й нервово-психологічної енергії” [12: 98]. У сучасних психолінгвістичних дослідженнях мовленнєві навички розглядаються як “компонент свідомо виконуваної мовної діяльності (мовлення); мовна дія, що досягла в результаті численних повторень міри автоматизму” [12: 332].

Стосовно до мовної дії це означає скорочення часу на здійснення мовного акту й забезпечення його нормального темпу. Згідно О. Леонтьєва, мовленнєва навичка – це мовленнєва операція, здійснювана за оптимальними параметрами. Такими параметрами є несвідомість, повна автоматичність, відповідність нормі мови, нормальний темп (швидкість) виконання, стійкість, тобто тотожність операції самої собі при умовах, що змінюються. Якщо за цими критеріями (параметрами) мовленнєва операція нас задовольняє, виходить, мовленнєва навичка сформована. У зв'язку із цим названі параметри можна розглядати як критерії сформованості лексичних навичок.

У короткому психологічному словнику, укладачами якого є Л.Карпенко, А.Петровський, М.Ярошевський, навичка визначається як “дія, сформована шляхом повторення, що характеризується високим ступенем освоєння й відсутністю поелементної свідомої регуляції й контролю” [12: 195-196]

Учені розрізняють навички перцептивні, інтелектуальні, рухові. Для лексичних навичок доцільне придбання інтелектуальних навичок, які розуміються як “автоматизований прийом, спосіб рішення завдання, що зустрічався раніше” [12: 196].

Процес формування навичок, як відзначають психологи, “припускає таке оволодіння операцією, що дозволяє досягти найвищих показників на основі вдосконалення й закріплення зв’язків між компонентами, їхньої автоматизації й високого рівня готовності до відтворення [12: 195-196]. Мовні дії, які здійснюються на основі свідомого вибору мовних засобів залежно від мети, ситуації спілкування, носять творчий характер, тобто вимагають вміння швидко орієнтуватися в умовах спілкування.

Стосовно до оволодіння знаннями, вміннями й навичками психологи розрізняють репродуктивні й продуктивні процеси, тобто виділяють “розумові дії”, які носять репродуктивний характер і не ведуть до нових знань, і “пізнавальні дії”, які завжди пов’язані з одержанням нового пізнавального результату [5: 34].

Таким чином, усвідомлена діяльність учнів прискорює процес формування лексичних навичок.

До числа важливих умов, що забезпечують ефективне формування лексичних навичок, учені відносять і застосування на практиці знань, придбаних з лексикології. Досліджуючи психологічні й фізіологічні процеси придбання навички, учені прийшли до висновку про те, що формування навичок залежить від оперативності. Саме оперативністю порозумівається вміння учня застосувати свої знання в багатьох мовних ситуаціях [8: 98, 99].

Виходячи із цього, при формуванні лексичних умінь і навичок потрібно створювати якнайбільше мовних ситуацій, спрямованих на активізацію й наступне застосування придбаних знань з лексикології.

Ефективність процесу формування лексичних навичок залежить від специфіки особистісно-діяльнісного підходу до навчання, що припускає “переломлення організації навчального матеріалу, прийомів, способів, вправ через призму особистості того, кого навчають, – його потреб, здатностей, інтелекту та інших індивідуальних особливостей” [4: 76].

Учені відзначають, що особистісно-діяльнісний підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, але й на способи оволодіння, що припускають “особистісне утворення, де, як у сплаві, об’єднані мотиваційно-потребні, емоційні та операціональні компоненти” [2: 4, 11, 14].

Особистісно-діяльнісний підхід, розглядаючи спілкування як організацію й керування навчальною діяльністю учня, орієнтує процес навчання на постановку й рішення самими школярами конкретних мовних завдань.

Такий підхід вимагає створення спеціальних мовних завдань, спрямованих на розвиток у дітей умінь мовного моделювання: по-перше, уміти швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, по-друге, уміти правильно спланувати своє мовлення, правильно вибрати зміст спілкування, по-третє, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, по-четверте, уміти забезпечити зворотний зв’язок. При цьому відзначено, що порушення одного з ланок акту спілкування приводить до неефективного результату мовленнєвої діяльності [4].

На наш погляд, ця точка зору є базовою для визначення шляхів формування лексичних навичок в умовах активної мовної діяльності учнів.

Психологи затверджують (Д.Ельконін, В.Давидов, Л.Виготський), що оптимальні умови для активізації розумової діяльності підлітків складаються саме в період, коли школярі переходять із початкової школи в середню [1; 2]. У даний віковий період провідною діяльністю стає навчальна, а головним придбанням – словесно-логічне або мовне мислення. У цьому віці розвиток психічних функцій (сприйняття, пам’ять, увага, уява, мовлення) залежить від глибини й досконалості розвитку мовленнєвого мислення, що завершує формування своєї бази до 11 років [1; 2].

У кожний з вікових періодів зростаюча дитина найбільш чутлива (сензитивна) до освоєння певного виду діяльності, до розвитку тих або інших здатностей, до впливів, специфічних для даного віку.

У процесі розвитку дитини психологи розрізняють дві взаємозалежні й взаємообумовлені лінії: *типологічну*, обумовлену головним чином наслідуваними програмами дозрівання організму, і *індивідуальну*, обумовлену головним чином вихованням і навчанням. “Типологічна лінія полягає в тому, що дитина у своєму розвитку закономірно в незмінному порядку проходить через ряд періодів й етапів від дитинства до дорослості. Кожний із цих етапів (у шкільному віці їх три: молодший, середній – підлітковий і старший – рання юність) має певні характерні риси [3: 29]”, тому навчання в молодшому віці виявляється іноді більше ефективним, чим у старшому.

Саме цю підвищену чутливість дітей певного віку до педагогічних впливів і прийнято вважати віковою сензитивністю. Психолого-педагогічний словник визначає її як здатність людини в певні вікові періоди оптимально, швидко опанувати тими або іншими видами діяльності, психічної активності (навчання мовлення, іноземній мові й т.д.) [13: 395].

У такому трактуванні термін “вікова сензитивність” прийнятий більшістю психологів.

“Існуючі в онтогенезі сензитивні періоди забезпечують оптимальний відгук на певний вплив, що виражається у швидкому рості відповідних функцій (сприйняття, мовлення й т.д.)” [11: 346]. Такий оптимальний відгук пояснюється тим, що “у цей період структура й функція демонструють свою здатність до модифікаційної мінливості відповідно зі специфікою зовнішніх умов” [11: 104]. Слідом за авторами наведених цитат, під поняттям “сензитивний період” ми розуміємо такий відрізок часу, у який педагогічні впливи впливають на розвиток психічних функцій, ніж до й після цього періоду. В інші періоди ті ж самі впливи можуть виявитися нейтральними або може виявитися їхній зворотний вплив на хід розвитку.

Сучасні вчені (Ю.Поташкіна, І.Зимня та ін.) пояснюють підвищену чутливість десятирічних дітей до навчання особливостями психофізіологічного дозрівання мозку.

Вищесказане дозволяє розглядати період навчання, що відповідає п'ятому класу, як період сензитивний до сприйняття знань, що вимагають певного рівня мислення.

Ю.Поташкіна, яка розробила авторську програму з російської мови для початкової школи, пише: “Оскільки сензитивний період формування бази абстрактного словесно-логічного мислення й можливого на його основі довільного, усвідомленого мовлення закінчується до 10-11 років, отже, учителі рідної мови в початковій школі й п'ятих класах школи середньої тримають у своїх руках мову й інтелект нації, а також культуру, науку, виробництво й навіть державну безпеку...” [10: 59].

Крім того, між 8-9 й 11-12 роками зростає дослідницька активність, її широта й різнобічність, а між 11-12 й 14-15 роками відбувається (особливо до кінця цього періоду) зниження рівня дослідницької активності [3: 58]. От чому саме в цей період потрібно допомогти п'ятикласникам реалізувати їх сензитивність.

У зв'язку із цим особливу актуальність для практики шкільного навчання здобуває методика формування лексичних навичок з урахуванням специфіки основних видів мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння, читання, говоріння й письма.

Таким чином, відповідно до показань психологів, вікові особливості учнів 5 класу дозволяють значно, у порівнянні з початковою школою, розширити досліджуваний відвернений матеріал, що повинен передбачатися програмою й підручником з російської мови та може стати предметом подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования // Избранные психологические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 516 с.
3. Гуревич К.М., Горбачёва Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. – М.: Знание, 1992. – 79 с.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
5. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 47 – 54.
6. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М.: Педагогика, 1979. – 184 с.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
8. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 “Русский язык и литература”. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Б.Д.Хомской. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 416 с.
10. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
11. Поташкина Ю.А. Обучение русскому языку в школе: Концепция. Авторская программа для начальной школы (теория, правописание). Методические рекомендации. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2001. – 143 с.
12. Психологический словарь / Под общей ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-н-Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

УДК 37.02:372.36

Г.І. Непомняща

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЛОГІЧНА КОНСТРУКЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розвиток молодших школярів розглядається через засвоєння понять та формування соціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті та достатніх для вивчення навчальних предметів у наступних класах, у тому числі і забезпечення пропедевтичного оволодіння систематичними курсами, які вивчаються в середній та старшій школі.

In the article is examined the development of junior pupils through mastering of concepts and forming of social abilities and skills, which are necessary in everyday life and sufficient for study of educational objects in next classes, including providing of propaedeutic capture of systematic courses which are studied at secondary and higher school.

В умовах сучасної організації навчального процесу у початковій школі відбувається пошук нових методів і засобів, які дозволили б реалізувати більш активну взаємодію між суб'єктами навчання. Тобто мова йде про пошук нових технологій, що зумовлено новими цілями, завданнями, вимогами до підготовки випускників шкіл.

Відповідно до вимог особистісно орієнтованого підходу до навчання, початкова школа також змінюється і змінюються пріоритети навчання: на перший план виступає її розвивальна функція, культ нестандартної самостійної думки.

Для початкової школи це означає зміну пріоритетів у розмежуванні завдань освіти: результатом навчання початкової ланки освіти повинна стати готовність дітей до оволодіння сучасними засобами інформації і здібність актуалізувати їх для самостійного оволодіння необхідними знаннями.

У процесі пізнання важливе значення має послідовне формування в учнів цілісних, узагальнених, приведених у систему фундаментальних понять. Учні початкових класів оволодівають знаннями у неперервному обов'язковому зв'язку між собою, тобто на основі

систематизації знань. При цьому самі знання – це не просто засвоєна інформація, а свідомо засвоєна система понять.

У Державному стандарті загальної початкової освіти зазначено, що основним завданням початкового курсу як природничо-математичних, так і філологічних наук є розвиток молодших школярів через засвоєння понять та формування у них соціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті і достатніх для вивчення навчальних предметів у наступних класах, у тому числі і забезпечення пропедевтичного оволодіння систематичними курсами, які вивчаються в середній та старшій школі [3: 83].

Аналіз шкільної практики засвідчує наявність суперечностей між завданнями щодо формування у молодших школярів основних знань, які передбачено у новітніх нормативних документах, та недостатнім рівнем їх вирішення. Зокрема набуває особливої значущості проблема формування понять. Учні часто засвоюють визначення поняття без розуміння його сутності, оперуючи лише термінами без усвідомлення наявних їх ознак і відчують значні труднощі у класифікації і систематизації понять. Певна основа системи понять, безумовно, закладається у процесі вивчення тих чи інших дисциплін. Саме цього потребують навчальні програми, про це йдеться в навчальній і методичній літературі.

Тому актуальним є сьогодні творення нових освітніх технологій, які мають сприяти всезагальному розвитку особистості, формування її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції, творчості, цілісності, інтегративності мислення.

Мета статті: проаналізувати педагогічну технологію з позицій логічної конструкції формування понять природничо-математичного циклу в учнів початкових класів.

У руслі цієї проблеми працювали такі провідні науковці, як П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна, В.П. Безпалько, В.Ф. Шаталов, С.А. Лисенкова, М.В. Кларін, О.Я. Савченко та інші.

Саме поняття “педагогічна технологія” в теорії і практиці початкової школи використовується досить широко, але недостатньо визначено. Педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, який реалізується на практиці. На наш погляд, “педагогічна технологія”, як і будь-яка технологія, – це проект не системи, а процесу, який здійснюється у певній системі. Тобто, можна зробити висновок, що педагогічна технологія у вигляді певних дидактичних моделей пропонує проект навчального процесу, який зумовлює зміст, методи і форми навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Із розвитком педагогічної технології науковці пов’язують можливість побудови навчального процесу, який був би ефективним в умовах сучасної початкової школи і забезпечував би успішну діяльність звичайного вчителя. Основна функція педагогічної технології полягає у тому, щоб сконструювати і здійснити такий навчальний процес, який гарантував би досягнення поставлених цілей [1].

Основою у розробці педагогічної технології є проблема правильного визначення та чіткого формулювання цілей навчання. Це сприяє вибору саме тих дидактичних та методичних засобів, які гарантують досягнення певного позитивного результату.

Отже, педагогічна технологія – це певне спрямування, яке ставить за мету підвищити ефективність навчального процесу і гарантує досягнення учнями запланованих результатів навчання.

О.Я. Савченко визначила такі основні умови побудови педагогічної технології у практиці початкової школи:

- конкретизація навчальної мети (зрозуміти, засвоїти, вивчити, зробити, запам’ятати, застосувати за зразком, застосувати у нових умовах тощо);
- організація взаємодії вчителя і учнів (всі дії вчителя мають економічно і цілеспрямовано вести до заздалегідь визначеної мети; тому педагогічна технологія включає визначення умов і процедур, за допомогою яких можна досягти поставлених результатів);
- детальний опис кожного етапу на шляху досягнення результату та обов’язковість відтворення способу дії;

- оперативний зворотній зв'язок (педагогічна технологія повинна мати чіткі процесуальні характеристики, неоднозначно описувати, як і що слід робити, щоб кожний учитель, застосувавши її, гарантовано досяг результату) [5: 244 – 245].

Головна дидактична цінність педагогічної технології полягає в тому, що вона дозволяє управляти пізнавальною діяльністю учнів у навчально-виховному процесі в ході формування нових понять природничо-математичного циклу. Педагогічна технологія достатньо широко представлена в теорії і практиці шкільної освіти. Її педагогічні можливості у процесі формування в учнів нових понять у навчально-пізнавальній діяльності початкової школи є досить вагомими. У ході технології відбувається синтез елементів явища чи процесу, що аналізується, в єдину взаємопов'язану систему, усвідомлюються властивості, які притаманні новому поняттю або певній системі понять. Використання педагогічної технології передбачає у процесі формування понять формування і розвиток в учнів умінь повідомляти, дізнаватися, спонукати, погоджуватися, відмовляти і будувати свої висловлювання.

Формування нового поняття відбувається через систему предметних уроків. Урок, який побудований відповідно до педагогічної технології, має чітку базову модель. Це конкретна побудова, деякою мірою, наочна модель. Вона володіє властивістю відображати дійсність у спрощеній, абстрактній формі, в якій на основі педагогічної технології відбувається формування нових понять. Стержнем такої організації уроків є діалогічне спілкування між вчителем та учнями, яке спрямоване на засвоєння учнями нових понять. Проведення таких уроків передбачає розширення мотиваційно-інформаційного “поля” діяльності молодших школярів під час формування понять. Інформаційне поле навчального предмета відображає у свідомості учнів молодшого шкільного віку рух і розвиток понять від нижчого рівня до вищого, від одиничного до загального. Пізнавальний пошук розгортається як процес узагальнення суб'єктів у часі, що дає можливість здійснювати неперервне формування системи понять в учнів початкових класів.

Можна виділити такі основні педагогічні умови функціонування педагогічної технології у процесі формування понять:

- правильно підібраний навчальний матеріал для засвоєння нових понять;
- чітке визначення завдань кожного етапу уроку;
- взаємозв'язок логічних частин змісту і структури уроку;
- добір творчих завдань;
- використання дидактичних засобів у поєднанні із словом вчителя;
- діалогізація процесу навчання.

Особливостями формування понять на уроці на основі педагогічної технології є:

- 1) чітке визначення задач кожного етапу уроку, добір відповідних засобів навчання (схем, малюнків, таблиць, моделей, графічного моделювання, опорно-логічних схем уроків) у поєднанні із словом учителя;
- 2) розміщення навчального матеріалу в логічній системі (індуктивній чи дедуктивній) із виділенням смислових ключових знань за допомогою структурування змісту навчального матеріалу, генералізація знань, змістове узагальнення;
- 3) формування цілісних, приведених у систему основних понять навчального предмета;
- 4) спеціально організоване формування в учнів початкових класів необхідних умінь виділення основного (головного), ключових уявлень та первинних понять;
- 5) свідоме засвоєння учнями нових знань (понять) через спеціальні ситуації утруднення, емоційний настрій, розвиток стійкої позитивної мотивації, довірливості взаємовідносини тощо.

Поняття повинні засвоюватися у чіткій системі, яка виявляє зв'язки і залежності між елементами, з яких вона складається. Формування понять відбувається під керівництвом

вчителя і є “живими” знаннями, оскільки вони свідомо засвоюються молодшими школярами [2].

Розвиток “живих” знань відбувається у три етапи. Перший етап – це засвоєння і розуміння навчального матеріалу, що вивчається. Другий етап – розвиток, удосконалення знань та застосування їх за аналогією. Третій етап – процес повного оволодіння знаннями. Його результатом є формування в учнів умінь самостійно використовувати знання у нестандартних умовах.

Дидактична система знань відображена в навчальних предметах і визначається логікою даної науки. Логіка навчального предмета включає факти, наукові поняття, глибину і послідовність його викладання. Будь-який навчальний матеріал має свою чітку логічну структуру. Логічна структура навчального матеріалу – це розподіл його на декілька логічно завершених частин.

Правильно підібраний і логічно структурований навчальний матеріал дозволяє спланувати створення певних проблемних ситуацій на уроці, організувати самостійну навчально-пошукову діяльність учнів, сприяє формуванню у дітей глибоких, свідомих знань тощо. Навчальний матеріал, компактно розміщений у чітко визначеній системі, полегшує його сприйняття; виділення у навчальному матеріалі логічно розміщених смислових ключових знань сприяє ефективному його запам'ятовуванню. Структурування змісту навчального матеріалу, генералізація знань, змістове узагальнення – ці методичні прийоми спрямовані, насамперед, на формування в учнів початкових класів здібностей розуміти і розрізняти основні ключові поняття і знання природничо-математичного циклу.

Таким чином, можна зробити висновок, що використання педагогічних технологій у процесі формування понять природничо-математичного циклу дає суттєвий поштовх розвитку практичної дидактики, сприяє утворенню “готового продукту” – чітко усвідомлених знань, що дозволяє фактично показати високі навчальні результати, у діагностиці яких і вбачаємо перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васьков Ю.М. Педагогічні теорії, технології, досвід. (Дидактичний аспект). – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.
2. Горшкова В.В. Педагогика диалога. Инновационные образовательные технологии. – Комс.-на-Амуре: Изд-во Комс.-на-А. Гос. пед. ин-т, 1997. – 124 с.
3. Довідник учителя початкової школи в запитаннях та відповідях / Упоряд. О.В.Ковтун. – Х.: Веста: Видавництво “Ранок”, 2006. – 608 с.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры, дискуссии. – Рига: Пед. центр “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

УДК 371.3

Ю.М. Несін

РОЗРОБКА МОВНОГО ПОРТФОЛІО СТАРШОКЛАСНИКА СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ХАРАКТЕРУ

У статті йдеться про розробку мовного портфоліо старшокласника соціокультурного характеру.

The article is about the working out of language portfolio of pupil of senior form which has social and cultural character.

Прагнення педагогів постійно покращувати і оптимізувати навчально-виховний процес у навчальних закладах зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний із системною орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти і виховання [2].

Міністерство освіти і науки України рекомендує педагогам розвивати в учнів чотири ключові компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну і загальнонавчальну, серед яких ми хотіли б зупинитися саме на соціокультурній, бо розвиток цієї компетенції дозволяє старшокласнику вивчати культуру, традиції, звичаї інших народів, порівнювати все це з культурною спадщиною України, розуміти сучасну ситуацію в Європі і в світі, досягати певних позитивних результатів, бути гнучкими і мобільними в пошуку засобів навчання [3].

Соціокультурна компетенція набуває все більшого значення на сучасному етапі. Засвоїти культурні і духовні цінності свого та інших народів, норми які регулюють стосунки між націями і народностями, можна за допомогою складання мовного портфоліо. Розробка учнівського мовного портфоліо сприятиме естетичному і морально-етичному розвитку старшокласника. Зрозуміло, що створення власного неофіційного документа, яким являється портфоліо, не сформує весь спектр знань, вмінь та навичок учнів, але це допоможе сформувати особистість старшокласника тому, що він має відстоювати свою точку зору на шпальтах свого портфоліо або висловлювати своє аргументоване відношення.

Розробка мовного портфоліо старшокласника соціокультурного характеру є актуальною тому, що наша держава зміцнює зв'язки і стосунки з європейськими і світовими державами, а для того щоб Україна сприймалася іншими націями і народностями як високорозвинена культурна держава, треба залучати старшокласників до складання особистих досьє. Це сформує у дітей знання про країни світу, уміння аналізувати, навички самостійної роботи. Від учителя залежить, щоб процес складання мовного портфоліо був цікавим, важливим і корисним для учня.

Питання про розробку мовного портфоліо старшокласників знайшло теоретичне обґрунтування у працях В.Еванс, Х.Уілсон, О.Уразової, Л.Калініної, І.Самойлюкевич та ін. Відомі вчені сучасності, такі як І.Д.Бех, О.О.Лентьєв, Ю.І.Пассов, В.Г.Редько звертали і звертають увагу на важливість і необхідність нових підходів до формування світогляду учнів, розширення і поглиблення знань, умінь та навичок.

Мета статті: розкрити методика формування соціокультурної компетенції старшокласників засобами розробки учнівського мовного портфоліо.

Педагогічна наука України за останні роки має певні успіхи в розробці учнівського мовного портфоліо. Керуючись актуальними завданнями Державної національної програми "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), Національною доктриною розвитку освіти в Україні, програмою "Вчитель", основними положеннями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4], вчителю треба переглянути застарілі погляди на педагогічний процес, удосконалювати і доповнювати його; визнати комунікативні вміння та навички пріоритетними. Працюючи над розробкою портфоліо, педагогу потрібно акцентувати увагу на самостійну роботу учня, при цьому орієнтувати його на конкретний вибір тем та їх практичне застосування.

Процес розробки мовного портфоліо у значній мірі залежить від професійно-педагогічних якостей учителя. Не останнє місце займає й особистість педагога, його вольові і морально-етичні якості, бо оскільки створення досьє – справа індивідуальна, то і роль вчителя як порадника, консультанта, джерела знань про країну і світ підвищується. Педагог не тільки передає інформацію, його функція полягає також і в тому, де її знайти і як нею правильно користуватися. Вчитель повинен пам'ятати, що головна мета створення портфоліо – формування соціальної культури старшокласників, здатність їх до усного і писемного спілкування, до міжкультурних відносин. Для того, щоб старшокласник сам зміг скласти портфоліо на високому рівні, треба мати певний міцний підмурівок самому вчителю.

Ефективно проводити індивідуальну роботу з учнями старших класів зі складання особистого мовного досьє можна лише за умови обов'язкового врахування вікових та психофізіологічних особливостей учнів. Підручники, посібники, монографії, методичні поради і рекомендації подають зразки анкет, таблиць, діаграм, схем, які стануть у пригоді не тільки педагогу, а й учню. При ретельному плануванні індивідуальної роботи з учнем вчителю корисно і доцільно використовувати конкретний практичний матеріал, уважно і систематично спостерігаючи за динамікою росту учнів. Роблячи правильні висновки, складаючи виважений алгоритм дій на майбутнє, можна досягти певних результатів. Плідна робота не можлива без тісної співпраці з колегами і з батьками старшокласника.

У вітчизняній практиці розробка мовного портфоліо реалізується на конкретних прикладах, одним з яких є створення мовного учнівського портфоліо англійською мовою за участю науковця з Великої Британії Х.Уілсон і вчителя з України О.Уразової. Педагоги з Бірмінгема та Одеси розробили як мінімум 2 різних досьє: у книжковому форматі (А5) і в журнальному варіанті (А4). Плід спільної праці показує, що взаємовідносини між людьми – альфа і омега сучасного буття. Однак, слід зазначити, що автори портфоліо не акцентували увагу на соціокультурному аспекті їхньої праці, тому ми пропонуємо власний варіант розробки учнівського мовного портфоліо англійською мовою.

Перша (титульна) сторінка – слова англійською мовою “Language Learner’s Portfolio: emotional intelligence kit” (мовний учнівський портфоліо: емоційний інтелектуальний багаж знань) причому перших три слова мають бути виділені. Нижче слова: “Social and cultural oriented” (орієнтований на соціальне і культурне життя). Всі десять англійських слів пропонуємо написати у верхній частині аркуша паперу формату А4, а у нижній частині слова: “Designed by...” (розроблений...) і місто (селище) англійською мовою з роком створення портфоліо. Працюючи над першим кроком – першою сторінкою власного досьє, старшокласник розвиває і поглиблює мовні і мовленнєві знання, вміння та навички; опрацювання титульної сторінки формує уважність, охайність і відповідальність за роботу.

Друга сторінка мовного досьє – обведена олівцем (ручкою, фломастером) власна долоня, де на кожному з п'яти пальців буде написана цікава для учня тема. Теми повинні відповідати навчальним чинним програмам в Україні. Назва обраної теми не виходить за межі пальця, бо в такому випадку ми будемо говорити про неохайність (неакуратність) учня. Психологи радять, що долоня не має бути “пустою”, тому її можна обвести циркулем і у колі написати англійською мовою: “My Priorities” (мої пріоритети). Стосовно тем на пальцях, ми можемо запропонувати наступні: “National Symbols of U.K. (USA, Ukraine...)” (національні символи Сполученого Королівства (США, України...)), “The Story of London (Washington, Kyiv)” (розповідь про Лондон, (Вашингтон, Київ...)), “The Heart (The Pearl) of the Country” (серце (перлина) країни), “Sightseeing in...” (краєвиди в...), “National Holidays” (національні свята) тощо. Опрацьовуючи другу сторінку неофіційного документа, учні висловлюють своє власне ставлення до інтелектуальної і духовної спадщини свого та інших народів, культурних зв'язків між народами, а це формує в них власні смаки, нахили і уподобання.

Третя сторінка учнівського мовного портфоліо може бути поділена навпіл горизонтально. Верхню частину сторінки ми пропонуємо для розміщення власного фото (кольорового чи чорно-білого), причому це може бути як фотографія на офіційний документ, так і звичайна, формат не має великого значення. У нижній частині – девіз, життєве кредо або улюблений вислів старшокласника. Саме тут, на наш погляд, вчителю треба докласти певних зусиль, щоб обрати разом з учнем оптимальний варіант: із безлічі фраз, висловлювань, цитат вибрати один вислів, який би був близьким для старшокласника, відповідав би його прагненням і бажанням, відображав би її внутрішній світ. До життєвого кредо слід віднестися дуже серйозно і відповідально; треба і вчителю, і учню усвідомити, що цей вибір може бути вибором на все життя. Робота над третьою сторінкою дає змогу учням старших класів проявити ініціативу, розвиває саморегуляцію і свободу мислення; учні усвідомлюють особисту відповідальність за прийняте рішення [1].

Четверта-восьма сторінка досьє – це “розшифровка”, “розкодування” другої сторінки. Якщо ми взяли тему “National Symbols” (національні символи) це означає, що учень висвітлює своє бачення теми, причому об’єм інформації він вирішує сам (або за допомогою вчителя), не переходячи на іншу сторінку, тобто користується правилом: одна тема – одна сторінка. “National Symbols”, як і чотири наступні теми, являє собою синтез фотографій, малюнків, колажів, дружніх шаржів, схем, діаграм, кросвордів, цікавої інформації тощо. Складання четвертої-восьмої сторінки досьє показує рівень володіння англійською мовою, розвиває позитивне відношення до світу, спонукає до творчих пошуків.

І, нарешті, передостання, дев’ята і остання, десята сторінки мовного портфолію – традиційно підведення підсумків, резюме. Їм можна дати заголовок англійською: “My plans for the future” (мої плани на майбутнє), “My dreams” (мої мрії), “My wishes” (мої побажання). Передостанню і останню сторінки можуть займати графік самооцінки, спостережень, інтроспекції, рефлексії, завдання на майбутнє самому собі. Дев’ята і десята сторінки – для пошуку додаткової мотивації, для порівнянь, аналізу, синтезу і, звичайно ж, для підсумків. Всі без винятку сторінки учень повинен складати в атмосфері взаємодії, приязні, емоційної співдружності, бо саме тут треба визначитися з подальшими векторами роботи – як він зможе самореалізуватись і в якій формі. Ця праця формує в старшокласника бажання рухатися вперед, вчить його гнучкості, оперативності і динаміці. Працюючи над створенням досьє, учень відкриває нові обрії, пізнає свої власні можливості; евристичність підходу спонукає його до прийняття відповідальних і сміливих рішень.

У контексті індивідуальної роботи учня, принципово іншою бачиться і позиція вчителя, якому належить бути не засобом, а визначальним чинником цього процесу, соратником, супутником, порадиником, консультантом школяра на шляхах створення мовного портфолію. Саме від педагога залежить оперативність урахування особистісних якостей старшокласників, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання. Учень повинен відчути з боку вчителя, який йому допомагає у створенні портфолію, емпатію і симпатію [5].

Слід зауважити, що розробка мовного досьє – це індивідуальна творча робота, яка виконується учнем у вільний час і кількість сторінок ми пропонуємо мінімальну. Термін складання персональної роботи – від трьох місяців, тому в учня буде досить часу для обробки інформації, вибору цікавих тем, дизайну тощо. Зробивши мовний портфолію, учень фактично ставить сам собі відмітку творчої діяльності.

Які ж головні критерії учнівського дослідження? Це, передусім, правдивість, відвертість, емоційність, компактність, охайність, системність, послідовність, виваженість, логічність, цілеспрямованість, толерантність, інноваційність, науковість, творчість, гуманістична спрямованість старшокласника. Мовний портфолію при правильному його складанні може забезпечити: автентичність навчального процесу; цілеспрямованість навчання; можливість самооцінки своїх навчальних досягнень.

Велика перевага мовного досьє в тому, що створивши його, учень ділиться своїми проробками з оточуючими, він може як презентувати його, так і подарувати вчителю, другу або обмінятися портфолію. Мовне досьє передбачає розмаїття коментарів, ревію, листів, творів, тестів, текстів, діалогів, віршів, поем, сенканів, зразків вітальних листівок тощо. Було б дуже доречним, якби в учня завжди була власна точка зору на ту чи іншу подію, явище.

Підсумовуючи викладене слід зазначити, що учнівський мовний портфолію англійською мовою повинен бути живим, незаангажованим, бо довготривала творча праця молоді людини не науковий трактат, а неформальний, неофіційний документ старшокласника, який розвивається і шукає шляхи для подальшого спілкування, обміну досвідом та інформацією англійською мовою. У мовного портфолію є майбутнє, тому що складання неофіційного документу – це різновид міні-проектів, створення яких є важливим фактором у справі розвитку інноваційних процесів в освітньому просторі України, яка намагається плідно спілкуватися з європейськими і світовими країнами.

Подальшого дослідження, на наш погляд, потребують питання розробки різноманітних мовних портфоліо із врахуванням індивідуального підходу до учня, причому це можуть бути теоретичні і практичні проекти не тільки для старшокласників, але й для учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. A Common European Framework of Reference / Council for Cultural Cooperation, Educational Committee, – Strasbourg. – 2001. – P.9.
2. Wilson H., Urazova O. Language Learner's Portfolio: Emotional Intelligence Kit. Birmingham – 2006. – 18 p.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник. – К.: Академвидав. – 2004. – 352 с.
4. Європейське мовне портфоліо. Проект для учнів основної та старшої школи. – К.: Академвидав. – 2008. – 98 с.
5. Коваленко О.Я. Про вивчення іноземних мов у 2007-2008 н.р. Методичні рекомендації // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 3. – 128 с.

УДК 371.315

С.І. Нетьосов

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ПРАВОЗНАВСТВУ

У статті розглядаються методичні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні правознавству. Вирішення вказаної проблеми автор розглядає на основі застосування електронного навчально-контролюючого посібника “Основи правознавства. Тестові завдання”, використання комп’ютерних можливостей для вирішення юридичних задач на уроках права, побудову правознавчих схематично та візуально-графічних моделей на основі ІКТ, а також використання Інтернету для навчання основ правознавства школярів.

Methodical approaches to development and getting to know of practical part of school law education based on ICT (informational communication technology) are observed in the article. For solving the mentioned problem the author suggests using of electronic educational controlling text-book “Bases of Law. Test Tasks”, using of computer opportunities for solving law tasks during Law lessons, building of law schematic and visual-graphic models based on ICT, and also using of Internet for studding bases of Law for schoolchildren.

Перехід світового співтовариства до інформаційного суспільства, глобалізація економіки, демократизація суспільного життя спричиняють необхідність пошуку нових методичних підходів до використання у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Україна визначила свої стратегічні орієнтири в справі інформатизації освіти, розробивши шляхи адаптації школи до сучасних вимог у Законі України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття”. Перспективи розвитку ІКТ в освіті та науці на поточну п’ятирічку визначені в постанові № 1153 Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 року, якою затверджена Державна програма “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці” на 2006-2010 роки.

ІКТ – це система сучасних інформаційних методів, прийомів праці та їх організації на основі комп’ютерно-технічних засобів, спрямованих на збирання, накопичення, зберігання, опрацювання, передавання, розповсюдження, представлення та використання інформації, що розширює можливості людини в сучасній суспільній діяльності [1: 10].

Правознавство покликане навчити учнів аналізувати і з правової точки зору оцінювати суспільно-політичні події, діяти відповідно до норм права в типових життєвих ситуаціях, користуватися нормативно-правовими актами, різноманітними джерелами права. Тому розробка методичних підходів до використання ІКТ на уроках правознавства – актуальна проблема сучасної освіти.

Навчання правознавства засобами ІКТ у школі присвятили свої роботи В.Гончаренко [5], В.Недзельська [4], О.Певцова [6], Т.Ремех [7], Г.Фрейман, С.Нетьосов, С.Нетьосова [9] та інші фахівці, які представили та узагальнили досвід використання комп'ютерних та мультимедійних технологій на уроках з даної дисципліни, сформулювали функціональні можливості ІКТ як засобу навчання, проаналізували форми використання інформаційних технологій на конкретних етапах уроку правознавства, розробили електронні програмно-педагогічні засоби (ППЗ) для навчання праву.

Сьогодні існує певний дефіцит електронних матеріалів для організації опанування як теоретичною, так і практичною складовою правознавчої освіти, не пропонуються системи методичних розробок уроків правознавства з використанням ІКТ, відсутні електронні матеріали, які створювали б можливість використання їх з урахуванням дидактичної і методичної доцільності, індивідуальних особливостей учнів та рівня підготовленості конкретного класу.

У запропонованій статті розглядаються методичні підходи до використання сучасних інформаційних методів та прийомів роботи на уроках правознавства на основі комп'ютерно-технічних засобів. Ці проблеми досліджуються на основі аналізу організації навчання правознавству з використанням тестових завдань та тестів, юридичних задач, правознавчих схематично та візуально-графічних моделей, використання Інтернету для навчання школярів правознавства.

Аналіз теоретичних досліджень та практики використання тестових завдань та тестів поставив питання по відбору, структуруванню та формалізації правознавчого навчального матеріалу, вибору певних видів тестових завдань, встановленню критеріїв їх оцінювання.

Тестові завдання використовуються для виявлення рівня засвоєння учнями нового матеріалу та оцінювання результатів процесу навчання. На основі класифікації тестів, запропонованих О.Фідрею [8], був розроблений електронний навчально-контролюючий посібник, за допомогою якого вчитель-правознавець має можливість підготувати формативний тест [2].

Відбір навчального матеріалу для включення в тестові завдання здійснювався на підставі Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та програм курсу “Основи правознавства”.

Структурно ППЗ “Основи правознавства. Тестові завдання” складається з трьох частин: “Основи теорії держави та права”; “Основи публічного права України”; “Основи приватного права України”.

Для підготовки тестових завдань формалізація правознавчого навчального матеріалу здійснювалась шляхом: відбору понятійного апарату, який необхідно включити до системи контролю та корекції; виділення ознак, характерних рис, ключових термінів, явищ та процесів, включених до програм; формулювання практичних завдань, які демонструють вміння та навички розв'язання життєвих ситуацій на основі законодавства; представлення навчального матеріалу в такій формі, яка відкриває можливості для проведення систематизації, класифікації, виділення особливого, знаходження помилки в судженнях, встановлення критеріїв класифікації, проведення аналізу, синтезу та співвідношень понять.

Тестові завдання об'єднані у три форми. До форми I включені такі види завдань: 1) вибір однієї правильної відповіді із запропонованого переліку; 2) вибір декількох правильних відповідей із запропонованого переліку; 3) тестове завдання на впізнання або альтернативне тестове завдання, яке пропонує зробити вибір між двома можливими відповідями.

До форми II входять: 1) тестові завдання, в яких учень повинен провести класифікацію або систематизацію ознак (рис), споріднених або схожих процесів (явищ) за

запропонованим критерієм; 2) тестові завдання, у яких потрібно співвіднести поняття; 3) тестові завдання, що містять ситуації, у яких потрібно обрати варіанти вирішення проблеми.

До форми III включені тестові завдання, у яких на місця пропусків у визначеннях понять або положень з нормативно-правових актів потрібно додати один із запропонованих варіантів.

Результати тестування не відображаються в рамках стандартної 12-ти бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів. Шкала оцінювання тестових завдань встановлена залежно від складності завдання та деталізації відповіді, глибини знання законодавства, суті проблеми та часу потрібного для надання правильної відповіді.

Мінімальна кількість балів – 1, виставляється в тому разі, якщо учень повинен обрати одну відповідь у репродуктивному тестовому завданні. Якщо ж учневі потрібно провести певну мислинську роботу (систематизувати, класифікувати тощо) то кількість балів варіюється від 2 до 6. У тестових завданнях, де потрібно підставити поняття та положення, учню надається 1 бал за кожний правильний варіант. Максимальна кількість балів – 6, встановлена за правильне виконання тестових завдань на вирішення практичної ситуації. “Конструктор тестів” створює можливість вчителю підготувати тест необхідної якості з 810 запропонованих тестових завдань.

Принциповим положенням у підході до оцінювання формативних тестів є те, що в тестовому завданні, яке вимагає обрання декількох варіантів відповіді, правильною вважається тільки та відповідь, де вказані всі варіанти. А якщо є хоч одна помилка, то вважаємо таке тестове завдання невиконаним.

Таким чином, на основі ППЗ “Основи правознавства. Тестові завдання”, до якого включені формативні тести для використання їх на етапі осмислення, систематизації, узагальнення нових знань і умінь, етапі перевірки знань і умінь, підведенні підсумків уроку, з’ясовуються знання правових понять, їхні характерні риси та ознаки, відпрацьовуються вміння проводити систематизацію, класифікацію правознавчих категорій, учні вчать приймати рішення (а якщо обмежити час, то й в умовах цейтноту) відповідно до норм права, розвиваються навички роботи з комп’ютерною технікою, що сприяє формуванню правознавчих компетентностей [2; 3].

Уміння використовувати знання, отримані на уроках правознавства, діяти згідно норм права у конкретних правовідносинах учні вчать, вирішуючи юридичні задачі на основі ІКТ.

Для цього кожна задача пропонується учням на окремому слайді. Так, наприклад, до теми “Кримінальне право” нами пропонується задача: *“А.Петренко 19 років, повертаючись із дискотеки, розбив скло, проник до магазину “Мобілочка” та взяв декілька мобільних телефонів. Спрацювала сигналізація й він був затриманий працівниками міліції”*. Для вирішення наведеної задачі на наступному слайді надається таблиця, зміст якої, залежно від підготовленості класу, може варіюватися (табл. 1).

Таблиця 1.

План-таблиця до теми “Кримінальне право”

№	Критерії аналізу	Зміст критеріїв у наведеній ситуації
1.	Нормативно-правова база, що регулює ситуацію	
2.	Юридичні факти, їхні визначення та ознаки.	
3.	Об’єкт –	
4.	Об’єктивна сторона –	
5.	Суб’єкт –	
6.	Суб’єктивна сторона –	

Цей вид роботи може бути організований як індивідуально з кожним учнем, так і з групами школярів. Варіанти представлення результатів роботи над задачами можуть бути представлені усно, у друкованому варіанті через принтер, може бути організована взаємна перевірка між учнями або творчими групами, публічне представлення рішення на основі мультимедійного проектору тощо. Для самоперевірки учням пропонується слайд, який містить повну розгорнуту відповідь на задачу.

Наявність в архіві вчителя декількох задач, які висвітлюють різні аспекти теми, що вивчається на уроці, дає можливість організувати практичну роботу із застосування теоретичних знань та положень нормативно-правових актів для вирішення практичних ситуацій.

Принципове значення для формування правознавчих компетентностей учнів мають вміння проводити аналіз та синтез. Ці вміння та навички формуються на основі комплексної навчальної роботи як з теоретичною, так і практичною складовими змісту правознавчої освіти на основі ІКТ, а також шляхом підготовки на основі Microsoft PowerPoint графічних схем або моделей.

Так, опанування теми “Державний устрій” починається з представлення відповідної схеми (рис. 1), об’єднання учнів у малі творчі групи та організації виконання серії завдань за допомогою шкільного підручника: “1. Закінчіть формулювання понять. 2. Заповніть схему. 3. Розкрийте зміст понять і термінів, сформулюйте їх визначення. Наведіть приклади. 4. Охарактеризуйте зміст поняття “демократія”. 5. Який внесок в укріплення демократії можеш внести особисто ти?” Результати роботи групи представляють класу.



Рис. 1. Схема до теми “Державний устрій”.

Такі форми роботи не тільки сприяють розвитку вмінь працювати у команді, аналізувати матеріал підручника або нормативно-правового акту, але й створюють можливість сформулювати в учнів алгоритм формулювання поняття. Адже для всіх видів монархій та республік, які учні включають до наведеної схеми, родовою ознакою виступає форма державного правління, а видові особливості учні визначають за допомогою підручника. На основі визначеної родової ознаки та видових відмінностей учні й формулюють відповідні поняття. Аналогічним шляхом організується робота з іншими блоками схеми.

Навички оперування правовими поняттями формуються на основі завдань, які передбачають побудову певної моделі. Так, наприклад, розглядаючи тему “Особистість, суспільство, держава”, учням пропонується завдання: “Сформулюйте за допомогою підручника поняття “людина”, “особистість”, “громадянин” та побудуйте графічну модель співвідношення цих понять”. Для виконання завдання об’єднуємо учнів у малі групи по 4-5 осіб й на їхній основі організуємо роботу. По її завершенню пропонуємо представити класу результати праці, якщо є необхідність, то наводимо власний варіант моделі (рис. 2).

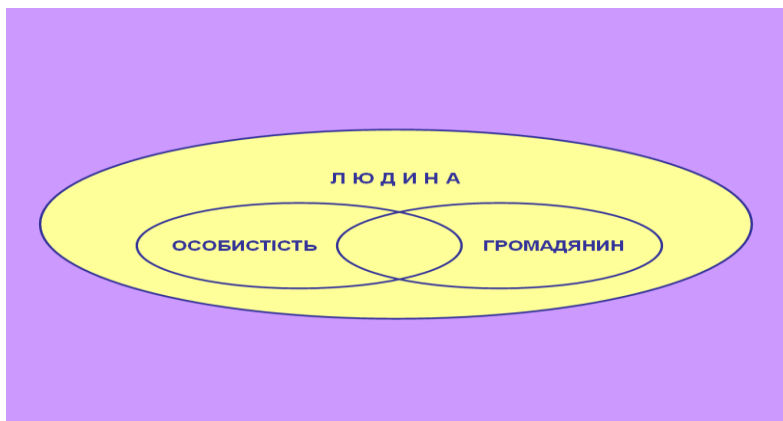


Рис. 2. Графічно-візуальна модель співвідношення понять “людина”, “особистість”, “громадянин”.

Аналогічні завдання пропонуються для побудови моделей, наприклад, системи права, системи законодавства, моделі виборця, моделі народного депутата України тощо.

Крім створення з графічно-схематичних моделей, ІКТ надають можливість організувати роботу з моделями візуальними [9]. Так, на уроці за темою “Соціальні, економічні та культурні права громадян України” об’єднуємо клас у творчі групи та ставимо завдання: “На основі стандартного набору картинок, які пропонує пакет Microsoft Office, побудуйте моделі систем: а) соціальних, б) економічних, в) культурних прав громадян України”. Можливий варіант моделі соціальних прав пропонується на слайді (рис. 3).

Можливість організації графічно-схематичного та візуально-схематичного моделювання на основі ІКТ, відкривають нові підходи до роботи з формування вмінь та навичок аналізу та синтезу на уроках правознавства, підвищують зацікавленість дітей, сприяють зростанню ефективності навчання правознавству на основі індивідуалізації та диференціації навчання, розвивають практичні вміння та навички застосування комп’ютерної техніки, теоретичних знань і положень з права, формують правознавчі компетентності школярів.

Особливе значення для формування інформаційно-правових компетентностей має Інтернет. Для організації навчання правознавству з використанням цього досягнення цивілізації використовується перелік адресів веб-сайтів з назвою веб-ресурсів, якими учні можуть користуватись для пошуку нормативно-правових актів або іншої необхідної інформації.

Таким чином, аналіз підходів до використання можливостей ІКТ та організації навчання правознавству на основі комп’ютерно-технічних засобів дає можливість сформулювати наступні умови підвищення ефективності навчання цьому предмету в школі:

- 1) навчання правознавству повинне здійснюватись на основі системного використання ІКТ на всіх етапах уроку з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- 2) навчання правознавству з використанням ІКТ повинно носити інтерактивний характер;
- 3) застосування ІКТ на уроках правознавства спрямовується на формування правознавчих компетентностей учнів, які є складовою частиною суспільствознавчих та загальнопредметних (ключових) компетентностей школярів.



На порядок денний постає питання розробки електронного посібника з курсу “Основи правознавства”, до складу якого необхідно включити архіви схем, таблиць, ребусів, кросвордів за всіма темами, блоки тестових завдань та тестів, юридичних задач та дефініцій курсу, блок методично підготовлених нормативно-правових актів, що вивчаються у середній школі та адреси правознавчих веб-сайтів. Вирішення вказаного питання розширить методичні та дидактичні можливості вчителя правознавства, створить умови для активізації творчої діяльності учнів, буде сприяти формуванню на уроках не тільки правознавчих, а й суспільствознавчих та загальнопредметних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп’ютерно-орієнтованих систем навчання математики / Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Випуск 7. – 2003. – С. 3 – 12.
2. Меньяйленко А.С., Нетьосов С.І., Розсоха В.М. Електронний навчально-контролюючий посібник “Основи правознавства. Тестові завдання” // Освіта Донбасу. – 2007. – № 2 (121). – С. 69 – 73.
3. Меньяйленко О.С., Нетьосов С.І., Розсоха В.М. Основи правознавства. Тестові завдання. Навчально-контролюючий посібник: [Електронний ресурс]. – Луганськ, Луганський нац. пед. унів-т ім. Тараса Шевченка, 2007. – 1 disk.
4. Недзельська В.М. Деякі аспекти використання комп’ютера на уроках історії та правознавства // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2000. – № 3. – С. 37.
5. Правознавство: Навч. посібник: [Електронний ресурс] / За ред. В.Г.Гончаренка. – К.: УІПЦ, 2002. – 1 disc.
6. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
7. Ремех Т.О. Досвід проведення уроків правознавства з використанням мультимедійних технологій // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2004. – № 2. – С. 46 – 48.

8. Фідря О.Г. Організація вчителем контрольньо-корекційного етапу навчально-пізнавальної діяльності учнів // Історія та правознавство. – 2006. – № 3 (67) січень. – С. 2 – 6.
9. Фрейман Г.О., Нетьосов С.І., Нетьосова С.Ф. Функціональні можливості інформаційно-комунікаційних технологій як засобу навчання правознавства (на прикладі уроку узагальнення і тематичного оцінювання з теми “Правопорушення та юридична відповідальність”) // Історія в школах України. – 2007. – № 4. – С. 33 – 36.

УДК 371.32

Н.М. Островерхова, В.П. Чудакова

МАТЕМАТИЧНО-СТАТИСТИЧНІ МЕТОДИ АНАЛІЗУ ЯКОСТІ УРОКУ

Статтю присвячено висвітленню математично-статистичних методів аналізу якості уроку.

The article is devoted to illumination mathematical-statistic methods of analysis the quality of a lesson.

Постановка проблеми. Незалежно від змісту та характеру теми педагогічного дослідження, зазвичай, воно включає методологічне обґрунтування. Це посилення на надійні методи, за допомогою яких перевіряється висунута дослідником гіпотеза, розроблена концепція, результати дослідження. При цьому важливим є облік чинників, які визначають характер переходу від науки до практики в теоретико-прикладних дослідженнях. З цією метою у педагогічних дослідженнях широко використовуються математично-статистичні методи. З-поміж них чільне місце посідає кореляційний аналіз, який потребує визначення характерних ознак педагогічних явищ і процесів, розробки параметрів, критеріїв і технологій оцінки їх стану.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій з теми. Проблема виміру та оцінювання якості педагогічних явищ і процесів стала предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних учених. У їхніх публікаціях піднімаються переважно питання методології педагогіки (В.В.Краєвський, Є.В.Бережнова); основи педагогічних досліджень (В.К.Сидоренко, П.В.Дмитренко); методи і методологія психолого-педагогічних досліджень (П.І.Образцов), модель аналізу педагогічних технологій (Г.К.Селевко); методологія і методи психологічного дослідження (В.І.Загвязинський) та ін.

Безпосередньо математично-статистичні методи дослідження проблем психології та педагогіки висвітлюються А.Д.Наследовим, А.М.Кутейніковим, Л.Ф.Бурлачуком, С.М.Морозовим та ін. Однак прикладний аспект розробок недостатньо розкрито в існуючій літературі. Зокрема, складною і нерозв'язаною є проблема використання математичних методів в оцінці якості уроку, перевірці концепції щодо доцільності розгляду уроку як складної, динамічної педагогічної системи.

Мета статті: а) методом кореляційного аналізу підтвердити достовірність теоретично розроблених систем оцінних параметрів ефективності основних підсистем уроку (організаційної, дидактичної, психологічної, виховної, санітарно-гігієнічної) та уроку в цілому як педагогічної системи; б) довести педагогічну доцільність розробки та використання варіативних технологій як підвищення якості аналізу і самоаналізу уроку.

Основна частина статті. Кореляційний аналіз у психолого-педагогічній літературі тлумачиться як спосіб перевірки гіпотез про зв'язки між змінними з використанням коефіцієнта кореляції, що виступає як міра прямої чи оберненої пропорційності між двома змінними (А.Д.Наследов) [1: 147]. На думку інших учених (Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов) [2], кореляційний аналіз – це метод статистичного дослідження взаємозалежності між змінними, що пов'язані кореляційними відношеннями. Кореляційними (лат. correlatio–співвідношення,

зв'язок, залежність) вважаються такі відношення між змінними, за яких виступає переважно нелінійна їх залежність, тобто значенню будь-якої довільно взятої змінної одного ряду може відповідати певне значення змінної іншого ряду, які відхиляються в ту чи іншу сторону від середнього. Кореляційний аналіз – один із допоміжних методів вирішення теоретичних завдань психолого-педагогічної діагностики, який інтегрує комплекс статистичних процедур при використанні тестових та інших методик психодіагностики, визначення їх надійності, валідності. Це – один із основних методів статистичної обробки емпіричного матеріалу в прикладних психолого-педагогічних дослідженнях [3]. Існуючі процедури кореляційного аналізу дозволяють визначити ступінь значущості зв'язку, встановити міру впливу однієї із ознак (X) на результативну ознаку (Y) за умови фіксованого значення окремих змінних (кореляція окрема), виявити ступінь спрямованості зв'язку результативної ознаки (Y) із сукупності змінних x_1, \dots, x_k , (кореляція множинна). Кореляційному аналізу підлягають як кількісні, так і якісні ознаки [4: 67-68].

У процесі дослідження теми аналізу якості уроку кореляційний аналіз використано з метою: а) підтвердження достовірності теоретично розроблених систем оцінних параметрів ефективності основних підсистем уроку (організаційної, дидактичної, психологічної, виховної, санітарно-гігієнічної) та уроку в цілому як педагогічної системи; б) доведення педагогічної доцільності розробки та використання варіативних технологій як чинників підвищення ефективності аналізу і самоаналізу уроку, його якості.

Вихідними даними для здійснення кореляційного аналізу стали результати констатувального (пілотного) експерименту, в ході якого отримано кількісні дані щодо частоти використання респондентами на уроці того чи іншого параметра ефективності основних підсистем уроку, розроблених у процесі дослідження (організаційна підсистема вміщує 33 параметри, дидактична – 31, психологічна – 31, виховна – 37, санітарно-гігієнічна – 23, всього 155). Експериментальні дані ранжовано за спадним ступенем і подано в табл. 1.

Таблиця 1.

Результати ранжування середньостатистичних даних оцінювання експертами параметрів ефективності уроку як педагогічної системи

№ п/п	Зміст параметрів	%
1	2	3
1.	1.2.1. Відповідність змісту теми уроку навчальній програмі	90
2.	1.5.1. Своєчасність початку і закінчення уроку	89
3.	2.1.6. Зміст і мета уроку відповідно до навчальної програми	88
4.	5.3.4. Використання продуктивних методів гігієнічного навчання учнів на уроці	87
5.	2.4.6. Підручники і навчальні посібники як засоби навчання	86
6.	5.1.4. Освітлення класної кімнати (природне, штучне)	86
7.	5.2.1. Врахування вікових психофізіологічних особливостей учнів	86
8.	1.2.6. Виділення основного, істотного в навчальному матеріалі	84
9.	1.1.3. Організація вивчення нового матеріалу	83
10.	1.3.4. Планування діяльності вчителя та учнів на уроці	83
11.	1.5.2. Психологічний настрій на спільну працю на уроці	83
12.	1.1.2. Організація актуалізації опорних знань учнів	82
13.	4.1.4. Розумове виховання	81
14.	5.1.6. Інтенсивність праці вчителя і учнів на уроці	81
15.	5.1.7. Емоційність праці вчителя і учнів на уроці	81
16.	5.2.7. Об'єктивність оцінки праці учнів, методи її стимулювання	81
17.	2.3.1. Загальні методи навчання: монологічний, діалогічний, ілюстративний, евристичний, дослідницький, алгоритмічний, програмований	80
18.	3.1.10. Увага і її формування в учнів у навчальному процесі	80

1	2	3
19.	4.1.1. Визначення і реалізація мети виховання учнів на уроці	80
20.	5.2.6 Дотримання принципу гуманізму у спільній праці вчителя і учнів на уроці	80
21.	3.1.11. Мова і стиль спілкування учнів у процесі навчання	79
22.	4.1.3. Моральне виховання	79
23.	4.3.5. Вимоги і контроль як метод виховання	79
24.	5.2.4. Оптимальність навчального навантаження учнів на уроці	79
25.	1.1.4. Організація закріплення, систематизації та узагальнення знань учнів	78
26.	3.1.9. Інтерес і його формування в учнів у навчальному процесі	78
27.	4.3.2. Метод позитивного прикладу у вихованні	78
28.	5.2.3. Врахування особливостей динаміки працездатності учнів протягом уроку, дня, тижня, навчального року	78
29.	1.3.3. Організація видів навчальної діяльності учнів	77
30.	2.1.5. Зміст освіти в межах державного стандарту	77
31.	2.3.2. Методи викладання: інформаційно-узагальнюючий, пояснювальний, стимулюючий, інструктивний тощо	77
32.	3.1.1. Мета навчально-пізнавальної діяльності учнів	77
33.	3.3.1. Розвиток в учнів емоцій, почуттів, позитивного настрою, пристрастей	77
34.	3.3.2. Формування в учнів вищих почуттів: моральних, інтелектуальних, естетичних	77
35.	5.1.1. Обладнання приміщення, робочого місця вчителя та учнів відповідно до нормативів	77
36.	5.3.1. Зміст санітарно-гігієнічного навчання і виховання учнів	77
37.	1.1.1. Організація перевірки домашнього завдання	76
38.	2.1.11. Гуманізація процесу навчання	76
39.	3.1.2. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів	76
40.	3.3.5. Формування свідомості та самосвідомості учнів	76
41.	4.2.3. Опори на позитивне у вихованні	76
42.	4.2.4. Гуманізація виховання	76
43.	4.2.5. Особистісно орієнтований підхід до виховання учнів на уроці	76
44.	4.3.1. Переконання як метод виховання учнів	76
45.	1.1.5. Організація задавання домашнього завдання	75
46.	1.2.3. Структурування навчального матеріалу	75
47.	1.3.1. Зовнішня організація діяльності вчителя та учнів	75
48.	1.3.2. Внутрішня організація діяльності вчителя та учнів	75
49.	1.3.5. Нормування навчальної діяльності учнів	75
50.	3.1.3. Зміст навчально-пізнавальної діяльності учнів	75
51.	3.4.2. Загальні здібності учнів (до навчання, інтелектуальної та фізичної праці, ігрової діяльності)	75
52.	4.3.4. Похвала і осуд як метод виховання	75
53.	4.5.1. Формування інтелектуальної особистості учня	75
54.	4.5.11. Формування наполегливості в учнів	75
55.	5.2.2. Врахування морфологічних і функціональних проявів дозрівання учнів у процесі навчання	75
56.	5.3.8. Знання і дотримання гігієнічних норм добової рухової активності учнів	75
57.	1.2.2. Відповідність змісту теми уроку навчальній програмі	74
58.	2.1.10. Демократизація процесу навчання	74
59.	2.1.13. Результативність навчання учнів на уроці	74
60.	2.2.3. Відповідність принципів навчання змісту дидактичного матеріалу	74
61.	2.3.3. Методи учіння: алгоритмічний, репродуктивний, частково-пошуковий, пошуковий, практичний	74

1	2	3
62.	2.5.4. Змішані форми організації навчання на уроці	74
63.	3.1.8. Контрольна навчально-пізнавальна діяльність учнів	74
64.	4.1.2. Національне виховання на уроці	74
65.	4.2.2. Зв'язок виховання учнів з життям, працею	74
66.	2.1.3. Досвід творчої діяльності як складова змісту освіти і навчання	73
67.	2.1.7. Диференціація навчання	73
68.	2.1.12. Гуманітаризація освіти і навчання	73
69.	2.5.1. Фронтальна форма організації навчання	73
70.	3.2.5. Пам'ять (зміст, методи, засоби розвитку)	73
71.	3.3.3. Запобігання стану афекта, стресу, фрустрації (агресивності, діяльності учнів за інерцією, депресивного стану)	73
72.	5.1.2. Оптимальність температурного режиму в класі	73
73.	1.2.8. Зміст і обсяг домашнього завдання	72
74.	3.2.3. Мислення (зміст, методи, засоби розвитку)	72
75.	5.1.5. Раціональність організації праці вчителя та учнів на уроці з точки зору ергономіки	72
76.	5.2.5. Засоби попередження стомлення учнів на уроці	72
77.	1.2.5. Нормування навчального матеріалу	71
78.	1.4.1. Обладнання уроку приладами, літературою, наочністю	71
79.	2.1.1. Знання про природу, суспільство, техніку, способи діяльності	71
80.	2.1.4. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до освіти та діяльності	71
81.	3.2.4. Уява (зміст, методи, засоби розвитку)	71
82.	3.3.4. Формування сили волі в учнів на уроці	71
83.	4.2.6. Метод єдності виховних впливів	71
84.	4.3.3. Метод вправ (привчання) виховання учнів на уроці	71
85.	4.5.5. Формування кмітливості в учнів на уроці	71
86.	4.5.7. Формування ерудованості учнів на уроці	71
87.	4.5.9. Формування ініціативності учнів на уроці	71
88.	5.3.2. Форми організації гігієнічного навчання учнів на уроці	71
89.	5.3.3. Знання специфіки принципів гігієнічного навчання учнів, їх реалізація на уроці	71
90.	1.4.2. Забезпечення учнів дидактичним матеріалом на уроці	70
91.	1.5.3. Витрати часу на окремі структурні етапи уроку	70
92.	2.1.8. Інтеграція змісту навчального матеріалу на уроці	70
93.	3.2.2. Сприймання (зміст, методи, засоби розвитку) на уроці	70
94.	4.1.7. Естетичне виховання учнів на уроці	70
95.	5.1.3. Вологість повітря, концентрація CO ₂ , швидкість руху повітря в класному приміщенні	70
96.	5.3.6. Методи і засоби попередження розладу нервової системи учнів у процесі навчання на уроці	70
97.	2.2.4. Оптимальність способів реалізації принципів навчання	69
98.	3.1.7. Орієнтувальна навчально-пізнавальна діяльність учнів	69
99.	1.2.7. Визначення описового, пояснювального, інструктивного навчального матеріалу і його реалізація на уроці	68
100.	2.1.9. Інтенсифікація процесу навчання на уроці	68
101.	3.1.6. Виконавча навчально-пізнавальна діяльність учнів на уроці	68
102.	3.4.8. Формування в учнів розумових рис на уроці (розсудливості, спостережливості, поміркованості)	68
103.	4.1.5. Трудове виховання учнів на уроці	68
104.	4.1.9. Екологічне виховання учнів на уроці	68

1	2	3
105.	4.5.2. Формування аналітичності розуму учнів у процесі навчання	68
106.	4.5.12. Формування раціональності мислення і дій в учнів у процесі навчання	68
107.	1.3.6. Діагностування навчальної діяльності учнів	67
108.	1.4.4. Обладнання робочих місць учителя та учнів	67
109.	1.5.6. Виховання учнів у дусі економії часу	67
110.	3.4.6. Формування спрямованості особистості учня (вибірковість позитивного або негативного ставлення до вчинків, діяльності, людей і самої себе)	67
111.	4.2.1. Громадське виховання учнів на уроці	67
112.	4.4.1. Ранжування змісту виховання за ступенем значущості	67
113.	5.3.9. Теоретико-практичні знання та уміння учнів, набуті на уроці з санітарії та гігієни	67
114.	1.5.4. Витрати часу на окремі види діяльності учнів	66
115.	2.1.2. Досвід здійснення відомих способів діяльності	66
116.	2.5.2. Групова форма організації навчання на уроці	66
117.	3.4.7. Формування переконаності (знання, ідеї, погляди)	66
118.	4.5.6. Формування інтуїтивності в учнів	66
119.	4.5.8. Формування підприємливості в учнів	66
120.	1.3.7. Прогнозування навчальної діяльності учнів	65
121.	2.2.1. Реалізація раціонального комплексу принципів навчання	65
122.	3.2.1. Відчуття (зміст, методи, засоби розвитку)	65
123.	3.4.4. Репродуктивність (здатність до відтворення)	65
124.	4.1.10. Валеологічне виховання учнів на уроці	65
125.	2.4.1. Об'єкти оточуючого середовища як засіб навчання	64
126.	2.5.3. Індивідуальна форма організації навчання на уроці	64
127.	3.4.9. Цілісність особистості (внутрішня єдність рис характеру)	64
128.	4.5.10. Далекоглядність особистості та її формування на уроці	64
129.	5.3.7. Знання і дотримання норм тривалості застосування ТЗН на уроці	64
130.	1.2.4. Ранжування змісту навчального матеріалу на уроці	63
131.	1.4.5. Організація комплексу засобів навчання на уроці	62
132.	1.4.6. Формування умінь в учнів користуватися засобами навчання	62
133.	3.1.4. Операційна навчально-пізнавальна діяльність учнів	62
134.	4.4.4. Моделювання виховного процесу на уроці	62
135.	4.5.3. Формування креативності мислення учнів на уроці	62
136.	5.3.5. Комплексність змісту гігієнічного навчання учнів	62
137.	3.4.3. Розвиток спеціальних задатків учнів (літературні, музичні, лінгвістичні, математичні та ін.)	61
138.	3.4.5. Розвиток творчих задатків учнів (пов'язані з обдарованістю, талановитістю та геніальністю)	61
139.	2.2.2. Принцип-домінанта та способи його реалізації на уроці	60
140.	3.1.5. Проектувальна навчально-пізнавальна діяльність учнів	60
141.	3.1.12. Рефлексія як спосіб самопізнання суб'єктом (учнем)	60
142.	4.5.4. Виховання рефлексивності в учнів на уроці	58
143.	3.4.1. Темперамент учнів (сангвінік, холерик, меланхолік, флегматик), врахування у процесі навчання на уроці	57
144.	4.1.6. Фізичне виховання учнів на уроці	57
145.	4.4.3. Алгоритмізація процесу виховання на уроці	57
146.	4.1.8. Економічне виховання на уроці	56
147.	1.4.7. Дотримання норм використання ТЗН на уроці	55
148.	4.4.2. Канонізація процесу виховання на уроці	54
149.	2.4.5. Використання графічних та технічних засобів навчання	49

1	2	3
150.	1.5.5. Дотримання норм витрат часу на використання ТЗН, у т. ч. комп'ютера	46
151.	2.4.2. Використання діючих моделей на уроці	45
152.	2.4.7. Пристрої контролю знань і умінь учнів, комп'ютер на уроці	43
153.	1.4.3. Технічне оснащення уроку необхідними ТЗН	41
154.	2.4.3. Використання макетів і муляжів на уроці	37
155.	2.4.4. Прилади і пристрої для навчальних експериментів на уроці	36

Аналіз даних (табл. 1) дозволяє констатувати: таких параметрів, які дуже рідко використовуються вчителями та керівниками шкіл на уроках не виявлено, рідко використовуються 4,5%; часто використовуються 67,1%; завжди використовуються 28,4%. Отже, 95,5% окреслених параметрів у теоретичних моделях оцінювання ефективності основних підсистем уроку визнано респондентами як такі, що реалізуються на уроці “часто” або “завжди”. Наявність експериментальних даних (табл.1) дозволив здійснити кореляційний аналіз за допомогою комп'ютерної математично-статистичної програми SPSS.

Кореляційний аналіз, як зазначалося вище, передбачає виявлення зв'язків не двох, а багатьох змінних, поданих у кількісній шкалі на одній вибірці. У цьому випадку обчислюються кореляції для кожної пари із цієї множини змінних. У дослідженні теми з аналізу якості уроку змінними виступають 155 параметрів оцінки ефективності основних підсистем уроку як педагогічної системи, поданих у кількісній шкалі від 0% до 100% на одній вибірці. Вихідні дані для здійснення кореляційного аналізу показників ефективності основних підсистем уроку подано в табл.2. Кореляції обчислюються на комп'ютері, а результати відображено в кореляційній матриці (*Correlation Matrix*) як результат обчислення кореляцій одного типу для кожної пари із множини “*P*” змінних на одній вибірці [1: 156]. Матриця – це квадрат, у якому розміщено однакову кількість рядків і стовпців, що дорівнює 155-ти параметрам оцінки ефективності уроку як педагогічної системи. Матриця симетрична відносно головної діагоналі, тому що кореляція “*x*” з “*y*” дорівнює кореляції “*y*” з “*x*”. На головній діагоналі матриці розміщуються одиниці (кореляція параметру з самим собою дорівнює одиниці). Отже, аналізу підлягають ті елементи кореляційної матриці, які знаходяться вище або нижче головної діагоналі. Фрагмент кореляційної матриці параметрів ефективності основних підсистем уроку подано в табл. 3. Її наявність дозволяє виявити структуру взаємозв'язків більшості ознак (параметрів) основних підсистем уроку. Кореляція може бути позитивною (+) або негативною (-). Позитивною вона є тоді, коли зі збільшенням однієї змінної збільшується друга змінна; негативною, коли при збільшенні однієї змінної зменшується друга змінна.

Зміна значень кореляційного зв'язку відбувається в інтервалі від 0 до 1 і вказує наскільки при зміні першого параметру змінюється другий. Ці загальні позиції кореляційного аналізу трансформовані у даному дослідженні і виражають пряму і зворотну залежність між окресленими параметрами оцінки ефективності уроку як педагогічної системи. Ступінь значущості взаємозв'язку між двома змінними (параметрами) визначається величиною коефіцієнта кореляції.

Коефіцієнт кореляції (*r* – Пірсона) – це двовимірна описова статистика, кількісна міра взаємозв'язку (спільної мінливості) двох змінних. Він використовується для вивчення двох метричних змінних, які вимірюються на одній і тій самій вибірці. А.Д. Наследов дає формулу обчислення коефіцієнта кореляції Пірсона, разом з тим вказує на незручність її використання “вручну” або на калькуляторі [1: 68-72]. Тому для обробки експериментальних матеріалів з метою обчислення *r*-Пірсона використовуються комп'ютерні програми. У психолого-педагогічній літературі подано класифікації коефіцієнтів кореляції за їх силою (табл. 4) та значущістю (табл. 5) (А.Н.Кутейніков) [4: 63]. Ці класифікації визначають різні характеристики. Сильна кореляція може виявитися випадковою і таким чином – недостовірною. Особливо часто це трапляється у вибірці з малим обсягом даних. А при великій вибірці даних навіть слабка кореляція може бути високо значущою.

Таблиця 2.

Вихідні дані для здійснення кореляційного аналізу показників ефективності основних підсистем уроку

№ п/п РЕСПОНДЕНТА	1. ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ					2. ДИДАКТИЧНИЙ				3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ					4. ВИХОВНИЙ							5. САНИТАРНО-ГІГІЄНИЧНИЙ						
	1.1. Організація структури уроку					2.2. Принципи навчання				3.2. Пізнавальні психічні процеси					4.1. Мета і зміст виховання учнів							5.1. Гігієна навчального приміщення, праці вчителя і учнів						
	1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.1.5.	2.2.1.	2.2.2.	2.2.3.	2.2.4.	3.2.1.	3.2.2.	3.2.3.	3.2.4.	3.2.5.	4.1.1.	4.1.2.	4.1.3.	4.1.4.	4.1.5.	4.1.6.	4.1.7.	5.1.1.	5.1.2.	5.1.3.	5.1.4.	5.1.5.	5.1.6.	5.1.7.
	1.1.1. Організація перевірки домашнього завдання	1.1.2. Організація актуалізації опорних знань учнів	1.1.3. Організація вивчення нового матеріалу	1.1.4. Організація закріплення, систематизації та узагальнення знань учнів	1.1.5. Організація задавання домашнього завдання	2.2.1. Реалізація раціонального комплексу принципів	2.2.2. Принцип-домінанта та способи його реалізації	2.2.3. Відповідність принципів навчання змісту дидактичного матеріалу	2.2.4. Оптимальність способів реалізації принципів навчання	3.2.1. Відчуття (зміст, методи, засоби розвитку)	3.2.2. Сприймання (зміст, методи, засоби розвитку)	3.2.3. Мислення (зміст, методи, засоби розвитку)	3.2.4. Уява (зміст, методи, засоби розвитку)	3.2.5. Пам'ять (зміст, методи, засоби розвитку)	4.1.1. Визначення мети виховання учнів на уроці	4.1.2. Національне виховання	4.1.3. Моральне виховання	4.1.4. Розумове виховання	4.1.5. Трудове виховання	4.1.6. Фізичне виховання	4.1.7. Естетичне виховання	5.1.1. Обладнання приміщення, робочого місця вчителя та учнів відповідно до нормативів	5.1.2. Оптимальність температурного режиму в класі	5.1.3. Вологість повітря, концентрація CO ₂ , швидкість руху повітря	5.1.4. Освітлення класної кімнати (природне, штучне)	5.1.5. Рациональність організації праці вчителя та учнів на уроці з точки зору ергономіки	5.1.6. Інтенсивність праці вчителя і учнів на уроці	5.1.7. Емоційність праці вчителя і учнів на уроці
1	95	95	95	100	100	90	80	85	90	90	70	80	90	80	100	100	100	100	100	100	100	95	50	80	90	90	90	95
2	80	100	100	100	80	100	100	100	60	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	90	80	0	100	0	80	80
7	60	90	100	100	90	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	90	90	90	10	10	70	100	10	60	90	60	70	80
9	30	35	75	75	55	75	60	80	55	50	60	50	50	45	60	50	70	90	60	50	70	70	70	80	90	80	80	80
10	60	60	80	90	55	60	40	80	60	80	60	60	40	40	35	40	50	70	40	40	40	100	100	80	100	80	80	80
11	95	80	75	95	100	60	50	60	70	40	60	75	90	50	85	60	60	60	50	40	60	70	85	85	100	100	50	60
15	100	100	100	100	75	75	50	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
16	100	50	75	100	100	50	50	50	50	50	50	50	50	75	25	50	75	50	50	25	50	50	50	50	75	50	50	50
17	100	50	75	100	100	50	50	50	50	70	70	90	90	85	25	50	75	50	50	25	50	50	50	50	75	50	50	50
26	80	100	100	80	0	80	100	100	80	90	70	70	70	70	100	80	100	100	100	100	80	100	70	80	70	100	70	90
27	100	100	100	100	100	90	70	100	80	80	80	75	60	80	100	80	90	100	70	60	80	80	100	90	100	90	80	80
75	100	80	100	90	90	100	90	100	100	100	100	100	100	100	90	100	100	100	95	95	100	95	100	100	100	90	100	100
93	100	100	100	100	100	75	75	100	75	90	80	100	100	90	100	100	100	100	100	75	100	85	100	85	95	90	95	90
94	80	50	50	60	70	75	50	90	75	50	50	50	50	50	90	90	75	90	80	50	75	90	80	25	80	50	50	50
96	75	75	80	80	100	50	50	40	40	60	75	60	60	60	0	50	75	80	60	30	80	50	80	80	90	0	80	80
97	95	90	100	100	100	30	40	40	25	10	80	90	60	100	100	10	40	90	80	10	40	90	20	10	70	10	70	30
114	80	60	95	60	60	50	50	40	55	80	90	90	75	70	90	50	70	70	80	75	59	90	40	80	100	80	80	90
135	90	80	70	85	95	20	30	40	30	70	80	70	60	90	90	40	80	90	50	40	20	40	20	30	40	50	60	60

Таблиця 3.

Фрагмент кореляційної матриці

Correlation	Компоненти основних підсистем уроку																	
		1.1.1. Організація перевірки домашнього завдання	1.1.2. Організація актуалізації опорних знань учнів	1.1.3. Організація вивчення нового матеріалу	1.1.4. Організація закріплення, систематизації та узагальнення знань учнів	1.1.5. Організація задавання домашнього завдання	1.2.1. Відповідність змісту теми уроку навчальній програмі	1.2.2. Відповідність змісту теми уроку навчальній програмі	1.2.3. Структурування навчального матеріалу	1.2.4. Ранжування навчального матеріалу	1.2.5. Нормування навчального матеріалу	1.2.6. Виділення основного, істотного в навчальному матеріалі	1.2.7. Визначення описового, пояснювального, інструктивного навчального матеріалу	1.2.8. Зміст і обсяг домашнього завдання	1.3.1. Зовнішня організація діяльності вчителя та учнів	1.3.2. Внутрішня організація діяльності вчителя та учнів	1.3.3. Організація видів навчальної діяльності учнів	
	1.1.1. Організація перевірки домашнього завдання	1,00	0,19	0,57	0,48	0,44	0,25	0,26	0,22	0,31	0,24	0,21	0,24	0,39	0,21	0,16	0,35	
	1.1.2. Організація актуалізації опорних знань учнів	0,19	1,00	0,22	0,21	-0,16	0,08	0,17	0,14	0,12	0,12	0,19	0,06	0,13	0,09	0,05	0,10	
	1.1.3. Організація вивчення нового матеріалу	0,57	0,22	1,00	0,67	0,43	0,28	0,22	0,25	0,28	0,30	0,48	0,27	0,22	0,12	0,14	0,39	
	1.1.4. Організація закріплення, систематизації та узагальнення знань учнів	0,48	0,21	0,67	1,00	0,40	0,36	0,26	0,36	0,30	0,31	0,36	0,31	0,28	0,26	0,07	0,39	
	1.1.5. Організація задавання домашнього завдання	0,44	-0,16	0,43	0,40	1,00	0,33	0,33	0,37	0,36	0,36	0,31	0,45	0,42	0,13	0,16	0,30	
	1.2.1. Відповідність змісту теми уроку навчальній програмі	0,25	0,08	0,28	0,36	0,33	1,00	0,27	0,38	0,27	0,26	0,29	0,18	0,34	0,27	0,10	0,41	
	1.2.2. Відповідність змісту теми уроку навчальній програмі	0,26	0,17	0,22	0,26	0,33	0,27	1,00	0,79	0,68	0,65	0,45	0,56	0,42	0,31	0,51	0,46	
	1.2.3. Структурування навчального матеріалу	0,22	0,14	0,25	0,36	0,37	0,38	0,79	1,00	0,59	0,58	0,55	0,62	0,44	0,37	0,44	0,50	
	1.2.4. Ранжування навчального матеріалу	0,31	0,12	0,28	0,30	0,36	0,27	0,68	0,59	1,00	0,57	0,35	0,50	0,39	0,39	0,46	0,54	
	1.2.5. Нормування навчального матеріалу	0,24	0,12	0,30	0,31	0,36	0,26	0,65	0,58	0,57	1,00	0,49	0,45	0,32	0,24	0,37	0,34	
	1.2.6. Виділення основного, істотного в навчальному матеріалі	0,21	0,19	0,48	0,36	0,31	0,29	0,45	0,55	0,35	0,49	1,00	0,51	0,34	0,13	0,25	0,40	
	1.2.7. Визначення описового, пояснювального, інструктивного навчального матеріалу	0,24	0,06	0,27	0,31	0,45	0,18	0,56	0,62	0,50	0,45	0,51	1,00	0,49	0,33	0,36	0,41	
	1.2.8. Зміст і обсяг домашнього завдання	0,39	0,13	0,22	0,28	0,42	0,34	0,42	0,44	0,39	0,32	0,34	0,49	1,00	0,32	0,23	0,40	
	1.3.1. Зовнішня організація діяльності вчителя та учнів	0,21	0,09	0,12	0,26	0,13	0,27	0,31	0,37	0,39	0,24	0,13	0,33	0,32	1,00	0,72	0,44	
	1.3.2. Внутрішня організація діяльності вчителя та учнів	0,16	0,05	0,14	0,07	0,16	0,10	0,51	0,44	0,46	0,37	0,25	0,36	0,23	0,72	1,00	0,49	
	1.3.3. Організація видів навчальної діяльності учнів	0,35	0,10	0,39	0,39	0,30	0,41	0,46	0,50	0,54	0,34	0,40	0,41	0,40	0,44	0,49	1,00	

Таблиця 4.

Класифікація коефіцієнтів кореляції за силою

Сильна	$r > 0,70$
Середня	$0,50 < r < 0,69$
Помірна	$0,30 < r < 0,49$
Слабка	$0,20 < r < 0,29$
Дуже слабка	$r < 0,19$

Таблиця 5.

Класифікація коефіцієнтів кореляції за значущістю

Високо значуща кореляція	r відповідає рівню високої статистичної значущості $p \leq 0,01$
Статистично значуща кореляція	r відповідає рівню статистичної значущості $p \leq 0,05$
Не значуща кореляція	r відповідає рівню статистичної значущості $p > 0,1$

Традиційна інтерпретація різних рівнів значущості кореляції наводиться А.Д. Наследовим (табл.6). Відповідно до її даних прийнятним для відхилення **Ho** (рішення) визнається рівень $p \leq 0,05$.

Таблиця 6.

Традиційна інтерпретація рівнів значущості при вірогідності 0,05

Рівні значущості	Рішення	Можливий статистичний висновок
$p > 0,1$	Приймається Ho	“Статистично достовірні відмінності не виявлено”
$p \leq 0,1$	Сумнів в істинності Ho , невизначеність	“Відмінності виявлено на рівні статистичної тенденції”
$p \leq 0,05$	Значущість, відхилення Ho	“Виявлено статистично достовірні (значущі) відмінності”
$p \leq 0,01$	Висока значущість, відхилення Ho	“Відмінності виявлено на високому рівні статистичної значущості”

Така відносно висока вірогідність помилки може бути рекомендована для невеликих вибірок. Якщо обсяг вибірок сягає 100 і більше об'єктів (у даному дослідженні 135), то поріг відхилення **Ho** доцільно знизити і приймати рішення щодо наявності зв'язку (відмінностей) при $p \leq 0,01$ [1: 105]. Слід зазначити, що окремі дослідники, обчисливши коефіцієнт кореляції, на цьому зупиняються. Але з метою забезпечення грамотності методології експерименту необхідно визначити і рівень його значущості (тобто достовірності). З цією метою використовується таблиця критичних значень коефіцієнта кореляції (r Пірсона) [1: 363-364], фрагмент якої подається нижче (табл.7).

Фрагмент таблиці критичних значень коефіцієнта кореляції Пірсона (для перевірки неправильних альтернатив, n – обсяг вибірки)

n – обсяг вибірки	p – рівень достовірності			
	$p = 0,1$	$p = 0,05$	$p = 0,01$	$p = 0,001$
80	0,185	0,220	0,286	0,361
90	0,174	0,207	0,270	0,341
130	0,145	0,172	0,225	0,285
140	0,140	0,166	0,217	0,275

У табл. 7 вибирається та строчка, яка відповідає обсягу вибірки. У даному дослідженні $n = 135$. Оскільки в табл. 7 $n = 130$, або $n = 140$, то окреслюються у відповідних строчках ті значення, які менше, або більше емпіричного, тому що число рівне емпіричній вибірці буває вкрай рідко. Ці значення виділено у табл. 7 жирним шрифтом: **0,225** та **0,217**, а реальне критичне значення коефіцієнта кореляції Пірсона – це проміжне число між двома табличними, які відносяться до стовбця зі значенням рівня достовірності $p \leq 0,01$, тобто число **0,221**. Це дає підставу для висновку, що рівень значущості кореляції експериментальних даних з аналізу якості уроку як педагогічної системи є високим, тобто достовірним.

Висновки: а) використання математично-статистичних методів обробки даних аналізу якості уроку як педагогічної системи підтверджує їх валідність; б) спостерігається дефіцит публікацій прикладного характеру щодо використання математичних методів у дослідженні педагогічних проблем. Вищезазначене вимагає проведення подальших наукових досліджень, пов'язаних з даною проблематикою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учеб. пособие.– 2-е изд., испр. и доп. – С-Пб.: Речь, 2006. – 392 с.
2. Словарь-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. – К.: Наукова думка, 1998. – 200 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р.Атаханов. – 3-е изд., испр.– М.: Издательский центр “Академия”, 2006. – 208 с.
4. Кутейников А.М. Математические методы в психологии. Учебное пособие. – С-Пб.: Речь, 2008. – 172 с.

УДК 371.25

О.А. Павлик

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ (БЛИЗЬКОСПОРІДНЕНОЇ)

У статті розглядаються лінгводидактичні особливості текстоцентричного підходу до навчання української мови як другої (близькоспорідненої).

The article deals with lingvodidactic specifics of the text centric approach to the learning of Ukrainian language learning gas a second one.

За даними науковців, на сьогодні в Україні функціонує близько 2,7 тис. шкіл з російською мовою навчання [6: 73–74], учні яких у процесі вивчення української мови стикаються не тільки з позитивним, але й негативним впливом з боку рідної (російської)

мови. Певним чином це ж стосується і тих школярів, мовне середовище яких є російськомовним. Тому відповідно до Концепції вивчення української мови в 5-12 класах “справою великої державної ваги” є проблема вивчення української мови, адже “рівень володіння державною мовою має бути достатнім для того, щоб з її допомогою випускник школи якнайповніше реалізував свої життєві плани, потреби” тощо [3: 43].

У зв'язку з посиленням комунікативно-функціональної спрямованості навчання української мови, підвищенням уваги до мови як чинника збереження і творення національної культури народу, його ментальності все більшу увагу лінгводидактів привертає проблема навчання мови на текстовій основі. Так для забезпечення ефективності навчання, виховання й розвитку учнів, вважає К.М.Плиско, “важливе значення мають уроки української мови з опорою на зв'язний текст”, адже “на таких уроках учитель може якнайтісніше поєднувати навчання з вихованням у різних напрямках, а також активно впливати на розумовий розвиток дітей, домагаючись свідомого опанування ними знань, умінь і навичок з теми” [7: 2]. Крім того, різноаспектний аналіз тексту українознавчого спрямування, його редагування, переклад сприяють формуванню мовної і мовленнєвої компетенції російськомовних школярів. Необхідність реалізації внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків у навчанні мови також вимагає звернення до тексту як найвищої комунікативної одиниці.

За твердженням авторів програми з української мови для шкіл з російською мовою навчання, “залучення текстового матеріалу, пов'язаного з історією держави, її символами, способом життя українського народу, його культурою, ментальністю, сприяє реалізації українознавчої лінії навчальної програми з української мови” [1: 4]. Завдяки текстам українознавчої тематики, вважають автори Концепції навчання державної мови в школах України, “учні зможуть глибше засвоїти багатогранні функції мови, досягнути розвитку українського народу від давнини до сучасності, усвідомити його ментальність” [2: 18]. Разом з тим запровадження текстоцентричного підходу до навчання мови дозволяє подолати таку серйозну проблему сучасної мовної освіти, як надмірна теоретизація, втрата відчуття живого слова, і, як стверджує Л.І.Бондарчук, “убезпечить учителя від механічного викладання” [4: 105].

На думку О.І.Когут, навчання мови на основі тексту сприяє “підвищенню якості знань учнів, пізнавального інтересу школярів до предмета, розвитку емоційної та естетичної чутливості школярів” тощо [5: 120]. Синтез змістових ліній програми здійснюється також на основі тексту. Зокрема у процесі роботи над текстом інтегровано реалізуються освітні завдання мовленнєвої та стратегічної змістових ліній. Цілеспрямований взаємопов'язаний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності можливий лише на основі текстоцентричного підходу до навчання мови. Тому виникає об'єктивна потреба у пошуку ефективних засобів реалізації основних напрямків роботи щодо підвищення культури мовлення, формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції російськомовних школярів на основі тексту.

Таким чином, огляд науково-методичної літератури, що стосується тексту і текстових понять, дає можливість обґрунтувати необхідність текстоцентричного підходу до навчання мови як цілісної системи. Проте, як свідчить аналіз науково-методичних джерел, не існує однозначного погляду на природу текстоцентричності, адже з цим поняттям дослідники пов'язують і підхід до навчання мови, і принцип, і метод, і аспект вивчення дисципліни, і навіть освітню технологію (О.І.Когут, К.М.Плиско). Причому найбільшого поширення набув текстоцентричний підхід у методиці навчання іноземної мови (Т.О.Лопатухіна, М.Проскурнин), у лінгвістиці як сучасний напрям дослідження мовних явищ.

У методиці навчання рідної мови проблема текстоцентризму розроблена недостатньо і представлена окремими публікаціями К.М.Плиско, Г.І.Дідук, А.С.Трунаєвої, З.Б.Гуцул, В.О.Домрачевої. Що ж стосується процесу навчання близькоспорідненої мови, то в чинній програмі та концепціях подано лише загальні орієнтири для застосування означеного підходу. При цьому не розкрито його специфіку з огляду на близьку спорідненість мов.

Метою статті є спроба визначити суть та особливості текстоцентричного підходу до вивчення української мови у школах з російською мовою навчання.

У тлумачному словнику **підхід** розглядається як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на що-небудь, ставлення до чого-небудь; спосіб трактування чого-небудь, сприймання, розуміння чогось. Тоді **текстоцентричним** можна вважати підхід до навчання мови, що полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається на основі тексту з метою оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями й навичками. Безперечні переваги такого підходу в тому, що мовні одиниці розглядаються не абстраговано, ізольовано, як це було досі, а в їх природному мовному оточенні, безпосередньому функціонуванні у мовленні.

Центральне місце в текстоцентричному підході, на думку О.І.Когут, посідає опора на зв'язний текст, на слово “в найширших ареалах його побутування, багатоаспектному смислово та символічному виявах”, що маємо насамперед у художній літературі. На уроках із застосуванням текстоцентричного підходу, зазначає дослідниця, учитель може якнайтісніше поєднувати навчання з вихованням, спираючись на багатство рідного слова, його зміст і звучання, активно впливати на розумовий розвиток дітей, домагатися свідомого засвоєння теми, створювати обстановку взаєморозуміння, взаємної довіри, отже, психологічного комфорту [5: 117].

Отже, важливою в текстоцентричному підході є увага до образної сили слова. Причому для актуалізації образного потенціалу слова О.І.Когут радить використовувати як певний твір, так і уривки текстів різних авторів, згруповані за семантичним принципом, коли “в основі лежить думка, певне слово, які в груповій етнонаціональній свідомості відіграють роль символу, міфу, мають сугестивну консолідуєчу силу” [5: 118], наприклад, такі слова-символи, як рідна мова, земля, батьківщина, Україна, мати, барвінок, калина, віночок тощо.

У рамках текстоцентричного підходу в школах з російською мовою навчання особливої ваги набуває розвиток та вдосконалення умінь і навичок структурно-смислового аналізу тексту (розуміння змісту, визначення теми й головної думки висловлення, з'ясування жанрово-стилістичної приналежності тексту, добору адекватних україномовних засобів, з'ясування їх комунікативної доцільності), а також конструювання певних типів мовленнєвих творів, добору і групування мовних текстотвірних засобів. При цьому текст, з одного боку, повинен стати стимулом для обговорення різних проблем, з іншого – джерелом надання необхідного фактичного і мовного матеріалу для створення власного мовленнєвого висловлювання близькоспорідненою мовою.

Оскільки процес навчання російськомовних дітей має свої особливості, зумовлені взаємодією та взаємовпливом двох близькоспоріднених мов, під час роботи над текстом необхідно акцентувати увагу учнів на міжмовних розбіжностях, використовувати порівняння, зіставлення, переклад текстів, добір доречних одиниць на основі переробленого тексту, вибір з декількох варіантів одного правильного, вилучення і заміна неправильно вжитого слова, що сприятиме попередженню інтерференції (зокрема і прихованої) на всіх мовних рівнях. При цьому важливо спиратися на спільні з рідною мовою мовні і мовленнєвознавчі (текстові) поняття, забезпечуючи тим самим транспозиційне засвоєння близькоспорідненої мови. Таким чином, усі компоненти змісту курсу української мови краще засвоюватимуться у взаємозв'язку на основі тексту, який виконує різні дидактичні функції: “використовується як джерело пізнавальної інформації, зразок досягнення певної комунікативної мети, засіб активізації життєвого досвіду учня, постановки дидактичної проблеми, матеріал для переказів різних видів, редагування, трансформації тексту з певною навчальною метою, матеріал для творчої роботи” тощо [2: 18].

Потреба оволодіння навичками роботи з інформацією, представленою в різній формі, а також вміннями, пов'язаними із творенням власного мовленнєвого висловлювання, вимагає оперування текстами різних типів і стилів мовлення. Причому при доборі тексту необхідно враховувати такі основні **вимоги**:

- відповідність віковим особливостям учнів та знанням, умінням і навичкам з рідної мови й літератури;
- навчальний потенціал (можливість у процесі роботи над текстом набуття знань з української мови, розвитку умінь і навичок у зв'язку з усіма видами мовленнєвої діяльності);
- різноманітність, цікавість тематики, насиченість виучуваними мовними фактами та явищами;
- спрямованість на активізацію мисленнєвої діяльності (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація та ін.), розвиток різних видів пам'яті, навичок самостійної роботи;
- зв'язок з уроками української літератури.

Дидактичний матеріал можна урізноманітнити, залучаючи до роботи на уроці неадаптовані тексти.

Текст слугує відправними мотиваційними моментом для аналітичної роботи над знаходженням виучуваних мовних одиниць і явищ, з'ясуванням їх взаємозв'язків з іншими елементами мовної системи, спостереження над їх функціонуванням у мовленні та подальшої конструктивної і творчої роботи з відпрацювання відповідних мовних і мовленнєвих умінь і навичок. При цьому система комплексних завдань на основі тексту дає змогу побіжно повторювати вивчений раніше теоретичний матеріал і вдосконалювати набуті на попередніх уроках уміння й навички. У зв'язку з цим постає питання щодо послідовності роботи над текстом з урахуванням специфіки предмета.

К.М.Плиско вважає, що особливість побудови уроку з опорою на зв'язний текст полягає в тому, що цікавий і цінний у виховному плані текстовий матеріал поділяється на частини, які мають відповідати певному етапу уроку [7: 2]. На нашу думку, вивчення кожної теми відповідно до текстоцентричного підходу і особливостей навчання близькоспорідненої мови проходить кілька етапів:

- 1) мотивація до вивчення матеріалу;
- 2) сприймання на слух (аудіювання), читання тексту, робота над його змістом, у процесі якої відбувається природне формування ціннісних орієнтацій та особистісних якостей учнів;
- 3) повторення матеріалу на різних рівнях мовної системи на основі вивчених мовних явищ;
- 4) розпізнавання сприйнятого матеріалу, виокремлення й дослідження мовної форми, за допомогою якої виражено екстралінгвістичний зміст, в аспекті виучуваної мовної теми;
- 5) забезпечення позитивного переносу знань, умінь і навичок (при подібних фактах), або диференціація інтерферентних явищ (при вивченні матеріалу, що не збігається);
- 6) опрацювання мовної теорії, виведеної на основі спостережень над мовним матеріалом, зіставлення, перекладу зв'язного тексту, акцентування уваги учнів на з'ясуванні співвідношення мовних засобів рідної та виучуваної мови, розмежування явищ у двох споріднених мовах;
- 7) забезпечення активізації мовних засобів стилю, збагачення словникового запасу (поглиблена робота над синонімією, зіставленням близьких за змістом структур, типовими способами побудови тексту рідною мовою), формування мовних і мовленнєвих умінь та навичок;
- 8) вивчення тексту або фрагменту напам'ять, його відтворення (письмо по пам'яті); творча робота (побудова власного тексту або його частини, стилізація авторського з використанням граматичного матеріалу), підбиття підсумків роботи над текстом.

Таким чином, текстоцентричний підхід до навчання української мови як другої (близькоспорідненої) передбачає подальше вивчення мовних фактів та явищ, формування відповідних мовних і мовленнєвих умінь та навичок школярів на основі тексту з

урахуванням явищ транспозиції та інтерференції. Для подолання проблеми добору якісного текстового матеріалу необхідно зважати на інформаційну наповненість, виховну спрямованість, розвивальний потенціал тексту, відповідність віковим особливостям та знанням, умінням і навичкам з рідної мови й літератури, насиченість специфічними мовними фактами тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляєв О., Бондаренко Н., Ярмолюк А. Зміни в змісті і структурі програм з української мови для 5-11 класів шкіл з російською мовою навчання // Дивослово. – 2001. – №9. – С.4-9.
2. Беляєв О.М., Скурятівський Л.В., Симоненкова Л.М., Шелехова Г.Т. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №1. – С.16-21.
3. Бондаренко Н., Ярмолюк А. Концепція вивчення української мови в 5-12 класах загальноосвітньої школи з російською мовою навчання // Українська мова і література в школі. – 2002. – №5. – С.43-50.
4. Бондарчук Л.І. Методику підказує текст: навчальний посібник. – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2001. – 160с.
5. Інноваційні технології навчання української мови і літератури /Укладач О.І.Когут. – Тернопіль: Астон, 2005. – 204с.
6. Кремінь В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
7. Плиско К.М. Технологія уроку української мови з опорою на зв'язний текст та її теоретичне обґрунтування // Вивчаємо українську мову та літературу. – №11(15). – С. 2-4.
8. Українська мова. Програма для 12-річної школи з навчанням російською мовою / Дивослово. – 2005. – №7 – С.28-41.

УДК 371.32+81'243

Л.М. Покорна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Впровадження комп'ютерів доцільно вже у початковій школі. Найвищий результат мультимедійні технології приносять у поєднанні із застосуванням традиційних форм навчання. Вони інтегрують процес навчання і пропонують використовувати модель творчого пізнання замість пасивного отримання знань від учителя. Комп'ютер у цьому випадку має сприйматися як керівник, що надає можливість учню та вчителю працювати разом як одна команда.

The use of computer in primary school turned out to be effective. The most important result of multimedia technologies gives the combination with the implying of traditional forms of teaching. They integrate the process of teaching and propose to use the model of creative learning instead of passive receiving information from a teacher. On this case computer may play a role of a manager between a pupil and a teacher and gives them an opportunity to work as a command.

У сучасних умовах розвитку суспільства задовольнити вимоги до системи освіти традиційними методами не вдається, тому необхідно робити спроби створення нових, більш досконалих і ефективних засобів навчання. Сьогодні актуальними є комп'ютерні технології, адже мультимедійні навчальні системи порівняно з ресурсами на відеокасетах, де інформацію подано послідовно, мають потужні можливості розгалуження й дають змогу слухачам швидко знайти цікаву для них тему. Але сьогодні мультимедіа-технології перебувають ще на стадії розвитку. Постає нагальна потреба у розробці комп'ютерних навчальних програм. Застосування технології мультимедіа може значно підвищити ефективність навчання, адже простий дружній інтерфейс робить мультимедіа-ресурс

незамінним у підготовці учня. Тому дослідження деяких аспектів процесу використання мультимедійних технологій є досить актуальною проблемою. Початкова школа поряд із навчанням англійської мови має давати їй первинний мінімум навичок користування комп'ютером.

Застосування в педагогіці нових засобів навчання розглядали у своїх дослідженнях В.Безпалько, І.Підласий, А.Нісімчук, І.Смолук, О.І.Пиян та інші вчені. Багато вітчизняних спеціалістів у галузі комп'ютеризованого навчання (П.Гевал, М.Левшин, Ф.Ривкінд, Т.Проценко), а також іноземних мов (А.Семенов, С.Симонович, М.Фролов, С.Пейперт, Б.Хантер) вважають, що впровадження комп'ютерів доцільно вже у початковій школі, причому як інтегрований курс із навчальними предметами, зокрема й поєднання інформаційних технологій із вивченням англійської мови. Багато вчителів-методистів уже запроваджують комп'ютерні технології у процес навчання англійської мови (Ю.Забродська, Г.Рекурн, П.Ротаєнко, Н.Рошак тощо).

Складність проблеми використання мультимедійних технологій при навчанні англійської мови зумовлюється тим, що її сутність знаходиться на межі двох предметних галузей: нові інформаційні технології та власне методика викладання англійської мови [2: 7]. Мета даної статті полягає в дослідженні шляхів використання мультимедійних технологій для підвищення ефективності навчання англійської мови молодших школярів.

Отже, комп'ютер нині стає найбільш популярним та ефективним технічним засобом навчання, а це має такі особливості: це цілісна, але відкрита для будь-якого розвитку та вдосконалення система, яка, у свою чергу, є частиною загальної методичної системи навчання іноземної мови; методика навчання іноземної мови за допомогою комп'ютера – це забезпечення допомоги при керуванні процесом навчання. Для цього воно має бути пов'язане як із програмою та змістом курсу, так і зі структурою усього навчального процесу.

Щоб досягти успішних результатів у навчанні іншомовного спілкування, слід зрозуміти причини невдач, які трапляються в практиці викладання іноземних мов. Як правило, першопричиною є ігнорування психологічних механізмів пізнавальних процесів у навчанні іноземної мови. Наприклад, учні вивчають слова іноземної мови, запам'ятовуючи їх як переклад відомих їм слів рідної мови; або учні спочатку формулюють вислів рідною мовою, а потім перекладають його іноземною, намагаючись застосувати граматичні правила.

Якщо звернутися до висновків, зроблених ученими-психолінгвістами на основі багатьох досліджень про природу мовленнєвої діяльності, то можна відзначити, що всі спроби говорити "свідомо" іноземною мовою суперечать основам мовленнєвого процесу, який є автоматичним вираженням потоку думок. Це означає, що у природному усному мовленні для граматичного аналізу часу немає. Природне мовлення будь-якою мовою є процесом підсвідомим, тобто воно не може супроводжуватися граматичним аналізом.

Сучасні психолінгвісти доводять, що механізми набуття навичок мовлення рідною та іноземною мовами багато в чому схожі. Пам'ять зберігає образи та почуття як первинні джерела інформації, тоді як слова завжди похідні. Отже, ми мислимо не словами, а образами. Слово – це звуковий образ. Механізм утворення звукових образів і асоціацій іноземною мовою такий самий, як і рідною, тобто через відчуття, які забезпечують сприйняття. У ході життєвого досвіду відбувається накладання звукових образів на мисленнєві. Багаторазова повторюваність такого накладання дає змогу формувати стійкі звукові образи й асоціації. Так формуються автоматичні навички володіння будь-якою мовою.

Заслужують на увагу останні наукові досягнення нейрологів у галузі дослідження особливостей функціонування мозку. Встановлено, що у дорослої людини, яка опанувала іноземну мову і говорить нею вільно, утворюється другий незалежний центр цієї мови, який управляє мовленням. Про факт наявності двох центрів мови у білінгвів (людей, які вільно розмовляють двома мовами) заявлено на основі досліджень американських нейрологів у відомому в наукових колах журналі "Nature" у 1997 році. Популярно ці сенсаційні результати викладені у газеті "New-York Times". Суть їх полягає у тому, що коли людина вивчає іноземну мову – it's one brain, but two systems [6: 38].

Практичний висновок із цього відкриття очевидний: запропонувати учневі, який вивчає іноземну мову, ефективний спосіб для формування в корі головного мозку мовленнєвого центру цієї мови. На думку А.Зільбермана, основною перешкодою є переклад рідною мовою, коли учні намагаються додати англійські слова і вирази до словникового запасу рідної мови (тобто до центру рідної мови). “Надо также избегать пояснений на родном языке”, – стверджує він. – “В противоположном случае обучающийся подсознательно помещает двуязычную информацию в кратковременную память, где она сохраняется только ограниченное время. А это и есть преградой при овладении иностранным языком по традиционным методикам” [5: 94].

Знання психофізіологічних процесів, що відбуваються при навчанні іноземної мови, дають змогу відповісти на такі практично важливі запитання:

- Що є психологічною основою комунікативної компетенції?
- Як досягти такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування у певних комунікативних сферах?
- Як реалізувати особистісно орієнтоване навчання учнів?
- Як забезпечити високу мотивацію школярів?

Результативність навчання учнів іншомовного спілкування значною мірою залежить від знання й урахування вчителем психологічної сутності закономірностей пізнавальних процесів.

Із 5-6-річного віку у дитини починає формуватися логічне мислення, з'являються елементи абстрактних суджень. Відбувається бурхливий розвиток пізнавальних інтересів. Цей вік – час активного становлення особистості кожної дитини, активного пізнання нею навколишньої дійсності, формування власного емоційного ставлення до довкілля.

Психолінгвісти зазначають, що ми народжуємося зі здатністю засвоювати будь-яку мову швидко й без проблем і зберігаємо цей таланти приблизно до 11-12 років. За умов правильної організації навчання діти молодшого шкільного віку, не знаючи граматичних правил, дуже швидко вивчають мову до рівня вільного володіння. За результатами наукових досліджень і практичних спостережень за дітьми молодшого шкільного віку вчені зробили висновок про закінченість нейрофізіологічного дозрівання мозку дитини 8-9 років. Мозок дитини в цьому віці характеризується пластичністю і пов'язаною з нею гнучкістю мозкових механізмів говоріння. Це дає підставу стверджувати, що саме оптимальність нейронної бази, яка забезпечує особливо високу сенситивність дітей у віці 9-10 років, є тим вирішальним фактором, який робить навчання молодших школярів ефективним.

У дітей молодшого шкільного віку дуже рідко виникає психологічний бар'єр (страх) до комп'ютера. І навіть якщо виникає, то його швидко і легко можна подолати. Більшість дітей позитивно ставляться до комп'ютерної техніки, що дає їм змогу опанувати основи комп'ютерної грамотності.

Із використанням комп'ютера в початковій школі в учнів формуються елементи інформаційної культури, здійснюється пропедевтика основного курсу інформатики. Діти, набуваючи навичок роботи на комп'ютері, працюючи з розвивальними програмами, графічним та музичним редакторами, навчальними програмами з математики, української та англійської мов, природознавства тощо, розвивають свої творчі здібності та логічне мислення [4: 11].

Із огляду на психічний розвиток молодших школярів значну частину комп'ютерного часу бажано присвячувати іграм. Завдяки можливостям електронно-обчислювальної техніки в організації ігрової діяльності методистам вдалося спрямувати комп'ютерні програми на оволодіння школярами учбовим матеріалом.

Здобуття нової інформації та завдань, миттєвий зворотній зв'язок у вигляді реакції на запропонований учням текст, виправлення помилок, вставляння пропущеної букви та інше, перехід до наступних завдань вимагають від учня постійної активності. Пасивне сприйняття та монотонне зубріння звільняють місце для активної роботи, яка спрямована на формування комунікативних знань, умінь і навичок [3: 28]. У процесі навчання за допомогою комп'ютера

реалізується один із найважливіших принципів дидактики – принцип індивідуалізації навчання, незважаючи на великі переваги групового спілкування, що допомагають сформувати навички аудіювання, основний потенціал навчального процесу полягає в самій особистості, її здібностях. Результати навчання залежать від того, чи були прийняті до уваги та використані індивідуальні особливості пам'яті, уваги, сприйняття та мислення учня, його характер, темперамент, емоційний стан, життєвий та мовленнєвий досвід. Тому однією з вимог психології та загальної дидактики є здатність пристосовуватися, тобто здатність системи навчання за допомогою комп'ютера моделювати себе відповідно до певних особливостей та характеристик учня. Отже, обираючи навчальні форми та типи діяльності, рівень і складність завдань, комп'ютерні програми та курси, треба брати до уваги як індивідуальні психофізіологічні особливості, так і рівень мовленнєвої компетенції учня.

Аналіз наукових робіт із психології дає підстави стверджувати, що учень повинен мати свободу вибору: що і як вивчати. Слід також пам'ятати, що деякі важливі проблеми успішно вирішуються при навчанні за допомогою комп'ютера і навпаки, виникають, якщо іноземна мова вивчається в умовах недостатнього рівня спілкування та низького рівня вжитку даної мови у тренувальних вправах [1: 49]. Отже, розуміння механізмів навчання іноземної мови, досвід роботи з молодшими школярами та знання вимог до навчання іноземної мови на сучасному етапі дають можливість запропонувати концепцію розвитку сенситивності (sensibility) молодших школярів до іноземної мови та підготовки їх до контактів із зарубіжними ровесниками.

Зовнішня комунікація є лише однією з цілей навчання. Другим його аспектом виступає внутрішня мотивація, без якої неможливий процес мислення іноземною мовою. Цей аспект більше стосується писемного мовлення, оскільки воно частіше включається в процес комп'ютерного навчання. До того воно легше піддається рефлексії, що сприяє його застосуванню в процесі навчання. Допомога у мисленні іноземною мовою стає тим чинником, який визначає можливості застосування комп'ютера у навчанні іноземної мови.

Таким чином, найвищий результат мультимедійні технології приносять у поєднанні із застосуванням традиційних форм навчання. Їх найбільша перевага полягає в тому, що вони інтегрують процес навчання, але пропонують використовувати модель творчого пізнання замість моделі пасивного отримання знань від учителя. Цей фактор значно розширює коло педагогічних можливостей. При цьому важливо усвідомлювати, що процес навчання за допомогою нових інформаційних технологій є неможливим без особистісного розвитку та прагнення самовдосконалення. Виходячи з цього, вчителі мають переконати учнів у тому, що нові технології було розроблено саме для того, щоб допомогти їм у процесі навчання. Комп'ютер у цьому випадку має сприйматися як керівник, що надає можливість учню та вчителям працювати разом, як одна команда.

Перспективи подальших досліджень полягають у тому, що постає нагальна потреба у розробці комп'ютерних навчальних програм. Застосування технології мультимедіа може значно підвищити ефективність навчання. Початкова школа поряд із навчанням англійської мови має давати їй первинний мінімум навичок користування комп'ютером.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаровська В. Діти та нові інформаційні технології: позитивні та негативні наслідки нової культури людського життя // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 1. – С. 49 – 52.
2. Єфтифеев П. Використання комп'ютера в навчанні мови // Газета – English. – 2001. – № 33. – С. 7.
3. Зінзура Г., Пахомова С., Пояркова Н. Використання комп'ютера в навчанні учнів початкових класів // Шлях освіти. – 1998. – № 42. – С. 28 – 30.
4. Смалько О. Інформативні технології та творче мислення // Інформатика. – 2001. – № 2. – С. 11 – 12.
5. Солпитер Дж. Дети и компьютеры. Настольная книга родителей. – М.: Бином, 1996. – 185 с.
6. The Right Book for the Right Child. – New York: American Library Association, 1998. – 200 p.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ РИТОРИКИ В МОВЛЕННЄВІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються питання вдосконалення мовленнєвої діяльності учнів початкової школи засобами риторики.

This article with the problems of improving of the pupil's speech activities with the help of various rhetoric means.

Головна мета мовного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах – формування в учнів комунікативної компетенції, базою для якої комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих умінь і навичок. Процес формування мовленнєвих умінь складний і багатоаспектний. Він вимагає від учителя не тільки ґрунтовних знань предмета, досконалого оволодіння його методикою, а й розуміння внутрішнього психічного стану учня. Ось чому останнім часом посилюється інтерес до теорії і практики ораторського мистецтва.

Сучасна концепція риторики базується на засадах комунікативної методики навчання мови. При цьому враховується мета, завдання, ситуація спілкування, наявність та характер адресата і адресанта, форма реалізації мовлення тощо. Від цих позалінгвістичних чинників залежить добір способів і засобів мовленнєвого впливу мовця на адресата. На жаль, учні загальноосвітньої школи не обізнані з цим в достатній мірі. Останнє десятиліття характеризується посиленням уваги до формування комунікативної компетенції школярів з боку таких учених, як А.М. Богущ, Є.П. Голобородько, І.П. Гудзик, Т.О. Ладиженська, Л.І. Мацько, Г.О. Михайловська, М.І. Пентилюк, Г.М. Сагач, М.Ю. Чикарькова та ін. Усі вони акцентують увагу на необхідності пошуку нових шляхів навчання мовленнєвої діяльності школярів відповідно до сучасних вимог. Один з таких шляхів – включення елементів риторики до шкільної програми (С.Д. Абрамович, Н.Б. Голуб, М.Р. Львов, Л.І. Нечволод, В.В. Паращич, Г.М. Сагач, Л.В. Скуратівський та ін.). У їх дослідженнях обґрунтовано зміст шкільного курсу риторики, раціональні форми і методи роботи, встановлено зв'язок риторики з мовленнєвою діяльністю учнів старшої школи. Разом з тим глибокого і детального розгляду потребує, на наш погляд, проблема використання елементів риторики у початковій школі. Уже назріла потреба виокремити коло питань, що стосуються формування і розвитку риторичної особистості в умовах навчання початкової школи.

Мета нашої статті полягає у спробі визначити зміст, структуру і функції початкового курсу риторики для учнів 1-4 класів.

Учні молодших класів приходять до школи з готовністю до навчальної діяльності. Вони легко виконують завдання вчителя, відчувають себе учасниками навчального процесу, проявляють стійкий інтерес до нової інформації. Учителі початкової школи знають, як жваво реагують діти на кожне слово вчителя, на будь-які цікаві факти, як з неприхованим задоволенням вони вбирають в себе все, що відбувається на уроці. Вік учнів початкових класів характеризується яскраво вираженою комунікативною мотивацією. Це зумовлено періодом інтенсивної соціалізації школярів, що знаходить своє вираження у підвищенні інтересу до себе і співрозмовників, у необхідності висловлювати свої думки і слухати інших. Саме на уроках словесності створюються умови для успішного формування умінь та навичок ефективного спілкування.

Потяг до спілкування на початковому етапі навчання учнів перш за все пов'язаний із чинниками фізіологічного порядку. Він припадає на вік від 5 до 9 років, коли мозок дитини досить пластичний для вироблення нових зв'язків. Така оптимальність нейронної бази забезпечує високу сензитивність дитини: сенсорну чутливість до явищ мовного характеру взагалі і артикуляційної гнучкості зокрема.

Як свідчить аналіз поведінки дітей на уроці, емоції настільки переповнюють їх, що вони практично миттєво висловлюють свою думку щодо ситуації, яка виникла, діляться з учителем та однокласниками своїми знаннями, почуттями, життєвим досвідом. Саме тут на перший план виходить вміння маленького школярика спілкуватися, тобто правильно будувати речення, наводити влучні приклади, передавати свої враження, слухати співрозмовника. Уміння спілкуватися диференціює учнів, виділяючи тих, у кого спілкування відбувається більш успішно, хто більш переконливий у своїх висловлюваннях та аргументах, хто більш уважний до інших учасників комунікації. Таким чином, спілкування як вид мовленнєвої діяльності є одним із фундаментальних і необхідних умінь молодших школярів.

Проблеми навчання успішному спілкуванню в початкових класах можуть бути вирішені за допомогою залучення до навчальної мовленнєвої діяльності учнів елементів риторики. Риторичний підхід здатний забезпечити формування у мовців активного, адекватного використання слова у мовленнєвій діяльності. Риторична основа спілкування допоможе учням здійснювати повсякденні контакти зі старшими школярами та однолітками, відчувати свою значущість і неповторність, знаходити визнання у своїй навчальній діяльності, відчувати радісні почуття під час спілкування з іншими людьми.

Риторика як наука та мистецтво переконання допомагає учням реалізувати в процесі навчання свої комунікативні вміння. Вона вчить майстерно будувати ефективне мовлення. Для школярів молодшої школи, якими на уроці часто керує імпульс, безпосередність, особливо важливо оволодіти усним мовленням – доречним, результативним, впливовим. Риторика сприяє виявленню загальних закономірностей мовленнєвої поведінки і в той же час диференціює практичні можливості мовців на кожному етапі навчання. Загальна мета риторики початкової школи – забезпечити найкраще розуміння між співрозмовниками, допомогти їм виявити себе, конструктивно вирішувати конфлікти та бар'єри, які виникають під час спільної діяльності. Елементи риторики нададуть неоціненну допомогу вчителю під час побудови уроку в початковій школі, де чотири види комунікації – слухання, говоріння, читання та письмо – стрімко змінюють один одного, майже не залишаючи часу для їх глибокого осмислення. Тому в бурхливому спілкуванні між юними співрозмовниками на уроці риторики є тим компасом, який веде мовців до використання слова в його корисному та моральному аспектах.

Про моральний аспект слід зауважити окремо. У молодшій школі морально-етичні норми спілкування та поведінки набувають великої ваги. Специфіка риторики полягає в тому, що, формуючи комунікативні вміння особистості, вона в той же час сприяє активізації і розвитку позитивних особистісних якостей мовця: ясність розуму, активне слухання, толерантне ставлення до співрозмовника, відповідальність за свої слова та вчинки і т. д. У цьому сенсі риторика відкриває необмежені можливості виховання та навчання учнів.

Шкільна риторика повинна складатись з таких основних розділів:

1. Риторика поваги.
2. Риторика спілкування.
3. Риторика урочистостей.
4. Риторика ділового мовлення.

Для реалізації практичних цілей початкового навчання необхідно включати в структуру уроку елементи риторики поваги та риторики спілкування. Риторика поваги передбачає врахування таких основних блоків: мовний етикет, ввічливість, звертання, невербальні засоби спілкування, а також похвалу, комплімент, лестощі. Риторика спілкування основну увагу приділяє таким темам, як стилі спілкування, бар'єри і помилки спілкування, комунікативні якості мовлення, бесіда, суперечка, правила для учасників комунікації.

Використання елементів риторики, зокрема мовленнєвого етикету, на першому етапі навчання молодших школярів має за мету здійснити такі функції:

- а) навчити школярів легко вступати в контакт зі своїми співрозмовниками;

- б) допомогти їм обрати ту чи іншу форму звертання до інших людей залежно від рівності чи нерівності учасників спілкування;
- в) акцентувати увагу мовців на вибір формул прохання чи пробачення;
- г) показати учням можливості демонстрації доброзичливого ставлення до учасників спілкування;
- г) навчити мовців здійснювати правильний вибір тону спілкування.

Дуже важливо вносити корективи в мовленнєву поведінку школярів залежно від умов спілкування, міри знайомства співрозмовників, їх соціального статусу. Молодші школярі природно, без особливих зусиль засвоюють основні групи формул мовленнєвого етикету: привітання, прощання, прохання, вибачення, подяки, запрошення, заохочення, вітання, знайомства. У цьому їм допоможуть завдання типу:

1. “Діти, вимовте фрази “*здрастуйте*”, “*добрий день*”, “*я вас слухаю*” з максимальною доброзичливістю в голосі”.
2. “Уяви собі, що ти дощик, ти крапасш на землю, на будинки, на квіти. Як ти з ними привітаєшся? Якою буде твоя інтонація?”
3. “Подякуй сонячному промінчику за його тепло і радість. Звернись до білої хмаринки, яка заглядає до тебе у вікно, і запроси її у гості”.
4. “Діти, сидячи за партами, поверніться обличчям одне до одного і обміняйтесь добрими словами”.
5. “Склади оповідання від імені щеняти, яке загубилось. Воно вже три дні нічого не їло, йому холодно і страшно. Прослідкуй за своєю інтонацією. Як ти сформулюєш слова прохання і подяки”.

Такі вправи допомагають учням бути розкутими, відчутти себе вільними, безпосередніми. Вони не бояться висловлюватися, припуститися помилки, у них немає страху перед можливою невдачею. Заохочення і похвала з боку вчителя сприяють створенню позитивного психологічного фону спілкуванню, коли діти відчують себе гармонійно і розкуто.

Усі вправи, що пропонуються дітям, бажано супроводжувати музикою, римованими приказками, прислів'ями, забавлянками, веселими жартами. Учні початкової школи, відчуваючи радісну атмосфери в класі, будуть охоче спілкуватися з учителем, однокласниками, а потім і зі своїми батьками та друзями. Головне, щоб школярі дійшли висновку про те, що процес спілкування цікавий, легкий і необхідний кожному.

Учитель-класовод повинен пам'ятати, що риторика існує не заради самої себе, а являє собою повну технологію, яку можна наповнити відповідним художньо-естетичним, етичним, моральним, духовним змістом. Вона є одним із найоптимальніших способів особистісного розвитку дитини, оскільки розвиває в ній культуру мислення (гнучкість, глибину, самостійність, ерудицію), культуру мовлення (виразність, ясність, доцільність, точність, лаконічність, образність), культуру поведінки (тактовність, розкутість, ввічливість, коректність), культуру і стиль спілкування (емпатія, контактність, комунікативна сумісність, адаптивність, формування стилю спілкування у класі, в сім'ї). Такий підхід до формування мовної особистості молодшого школяра сприяє активізації його комунікативної діяльності, формуванню умінь управляти своїм мисленням, мовленням, емоціями і дає можливість повніше реалізувати себе, свої здібності в умовах міжособистісної взаємодії як у шкільному, так і в позашкільному житті. Наші спостереження дозволяють з впевненістю констатувати: чим раніше дитина почне оволодівати теорією і практикою риторики, тим швидше й успішніше вона реалізується як особистість.

Перспективним у цьому напрямі може бути, на нашу думку, розробка показників вдосконалення мовленнєвої діяльності учнів початкової школи засобами риторики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александров Д.Н. Риторика. – М.: Наука, 1999.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Академія, 2004.
3. Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх. – М.: Цитадель, 1999.

4. Кравець Л.В. Риторика як класична основа системи освіти європейських народів // Рідні джерела. – 2000. – №4.
5. Куниціна В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – С-Пб.: Питер, 2002.
6. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2003.
7. Поль Л. Сопер. Основы искусства речи. – Ростов-на-Дону: Фенікс, 1999.
8. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Беларуская навука, 1998.
9. Телячук В.П., Лесіна О.В. Інноваційні технології в початковій школі. – Харків: Основа, 2007.

УДК 376.36:372.462

О.В. Федорова

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙМЕННИКІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС ПРОДУКУВАННЯ ВЛАСНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ

Удосконалення системи навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення потребує глибокого вивчення особливостей мовленнєвого розвитку, а від того, як саме воно здійснюватиметься, залежить не лише якість шкільного навчання, а й формування особистості в цілому.

To perfect the study system of the children with hard speech infringement you need to learn deeply peculiarities of the speech development. The quality of the school study and forming the personality depend of realization this development.

Однозначно, що для передачі зв'язку слів у реченні учні із тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ) повинні оволодіти не тільки правилами узгодження слів, а й правилами керування. Усі іменники можуть вводитися в словосполучення і речення тільки засобом постановки їх у певний відмінок з прийменником чи без нього. Як зазначає Є. Скоблікова “цей засіб формального вкючення слів у синтаксичну будову набув у традиційній лінгвістиці назву керування” [3]. С. Абакумов вказує: “Керування є завжди засобом передачі в акті спілкування певних значень. Наприклад, у словосполученнях *писати листа, писати олівцем* або *писати брату* різні відмінки не тільки виступають засобом “підпорядкування” одного слова іншому, а й утворюють різні значення [1]. Ці значення багатогранні, й учні шкіл із ТПМ не завжди можуть передати їх у своєму мовленні, про що свідчить значна кількість помилок на заміну відмінкових закінчень. Ми повністю погоджуємось з твердженням Р. Боскіс, що “невірне використання закінчень є найбільш характерним з усіх визначених у клініці мовленнєвих розладів порушень граматичного оформлення мовлення” [2].

Мета нашого дослідження полягає у визначенні особливостей використання прийменників молодшими школярами із ТПМ у експресивному мовленні.

За результатами нашого дослідження ми зясували, що серед першокласників спеціальної школи є група учнів, які ще не оволоділи іменниковими флексіями і не можуть користуватися ними як значущими елементами побудови речення. Вони вимовляють тільки “контур” слова і не усвідомлюють того нового значення, яке виникає з кожною зміною флексій. Першокласники не розуміють зв'язків між предметами, що виражаються в мові, на думку В. Виноградова, відмінковими формами іменника. Саме в цьому й виявляється характерна своєрідність граматичної будови мовлення у дітей із ТПМ порівняно із дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком, бо у останніх, як зазначав О. Гвоздев, розпізнання відмінків відбувається у два роки.

Існує ще й друга категорія молодших школярів із ТПМ, які починають використовувати всі форми відмінків, але застосовування їх в активному мовленні виявляється ще недостатньо диференційованим та точним. Тому на перший план виступають

заміни одного закінчення іншим. Розглянемо граматичні помилки в усному мовленні учнів цієї групи.

Аналіз результатів усних висловлювань першокласників із ТПМ виявив у 43% випадків наявні помилки відмінкової зміни іменників відносно до всіх випадків їх використання. В учнів другого класу відсоток неправильних відповідей був нижчий і складав 39,6%, в учнів третіх класів – 21,7 %, у четвертих знизився до 17,3%. Ми можемо зазначити, що діти із ТПМ досягають значних успіхів в оволодінні граматичними формами слова в процесі цілеспрямованого навчання. Але відсоток помилок, навіть в учнів четвертих класів порівняно із учнями з нормальним мовленнєвим розвитком, залишається високим.

Для формування в першокласників навички правильного використання знахідного відмінка без прийменника та з прийменниками *в, на, за, під, над*, що позначають місцезнаходження предмета було проведено експериментальну роботу. Наприклад, логопед говорив, що слово *стіл* можна змінити, використовуючи прийменник *на* – на столі, *під* – під столом (*На столі чашка, під столом сумка*), при цьому прийменник і закінчення слова, яке він змінював, акцентував інтонацією. Далі учням пропонувалося подібним чином змінити слова *море, вікно, город*. У результаті такої роботи вони робили висновки, що слово змінилося за допомогою прийменника. Закріплення вимовляння таких синтаксичних конструкцій відбувалося у продукуванні віршів, чистомовок, скоромовок, які були дібрані до кожного прийменника.

Аналіз результатів показав, що 59,7% учнів перших класів із ТПМ не зробили помилок під час виконання запропонованих завдань, а це свідчить про те, що вони співвідносять відмінкову категорію з іншими відмінковими формами. Решта учнів припускала таких помилок: *“На малюнку я бачу слону і тигру”*, *“Лисиця тясе курка”*.

Знахідний відмінок вимагає різних закінчень залежно від того, чи буде іменник чоловічого роду або жіночого, чи позначає він живі – неживі предмети. Учні із ТПМ розрізняють відмінкові форми знахідного відмінка, але наявна тенденція до використання однакових форм іменників чоловічого і жіночого роду. Помилки подібного характеру складають 73% усіх помилок, припущених дітьми. Змішуються різні форми в одному відмінку. Це підтверджує припущення, що в нормі у маленьких дітей в межах одного відмінка наявне змішування окремих флексій і заміна одного закінчення іншим засвоюється пізніше від самого розрізнення відмінків. У дітей із ТПМ формування відповідних узагальнень надовго затримується. Ними засвоюється загальна закономірність, на основі якої закінчення передаються синтаксично правильно відповідно з їх значенням, але безладно з боку морфологічного їх вираження. Змішуються форми відмінювання, бо діти не встановлюють систему морфологічних зв'язків. Це призводить до помилок, які свідчать про труднощі засвоєння дітьми знахідного відмінка з прийменником. Наприклад: *“Вона зайшла на почта”*, *“Дівчинка біжить за м'ячикою”*, *“Хлопчик наливає чай у чашках”*. Ці помилки свідчать і про те, що учні із ТПМ знахідний відмінок з прийменником не можуть співвіднести із називним, місцевим та давальним відмінками. Наприклад: *“Марійка гралася лялька і цуценятку”*, *“Горобчик летів з дахам”*, *“Дівчинка накрилася під парасолька”*. Змішування знахідного відмінка відбувається тому, що діти не усвідомлюють його значення і граматичне оформлення.

Провідним компонентом прийменниково-відмінкового керування є дієслово, його лексико-граматичне значення. Прийменник служить для вираження складних опосередкованих відношень, за його допомогою здійснюється підпорядкований зв'язок слів у реченні. Ми визначили, що у висловлюваннях учнів із тяжкими порушеннями мовлення перших класів відсутня співвіднесеність між лексичними і граматичними нормами побудови словосполучень із прийменниками: наприклад, *“Сашко вибіг від уроку”*. Визначити все різноманіття відношень у складі словосполучення або речення діти не вміють, тому й випускають прийменники. Іноді учні намагалися будувати словосполучення із прийменниками просторового значення, бо просторові відношення сприймаються наочно, але у їх висловлюваннях спостерігалися заміни одного прийменника іншим. Це свідчить про

те, що учні не володіють граматичними навичками під час побудови речень, вони ще не диференціюють значення прийменників.

Якщо ми проаналізуємо усні висловлювання учнів із ТПМ другого класу, то побачимо, що вони здатні, завдяки спеціально організованому навчанню, використовувати прийменники за значенням під час побудови речень і словосполучень. Вони поступово засвоюють прийменники, що позначають просторові, часові, обставинні відношення. Збільшується усвідомлення відношень, які передаються одним прийменником (знаряддя дії: *тримає на руках, їздить на велосипеді*, часові: *до театру підемо на наступній неділі*). Під час висловлювання учнів других класів ми побачили, що відмінкове закінчення у більшості випадках передається ними правильно, наприклад, *“падає листя деревах”*, але вони не розуміють, що синтаксичну функцію виконують не тільки закінчення, а й прийменники. Були зафіксовані випадки, коли прийменник зливався зі звуком наступного слова.

Помилки, яких учні припускали під час висловлювання ми поділили на дві групи: помилки першої групи обумовлено недостатньою диференціацією значення прийменника, другої – недостатніми вміннями розрізняти граматичне значення слів, з якими “товаришує” прийменник.

До першої групи помилок ми віднесли такі словосполучення: порошок для головного болю, учень приступив на виконання домашнього завдання.

Спостерігалися випадки, коли учні не розрізняли прийменників, що використовувалися в одних і тих або контрастних значеннях (*в – на, над – під*). Наприклад: *“Мати працює у фабриці”, “Літак пролітає під лісом”*.

Помилки другої групи ми спостерігали в учнів четвертого класу. Це помилки в керуванні, що виникли у результаті хибних аналогій. Наприклад, учень говорив: *“я вам скажу на це питання”*, замінював словосполучення *дам відповідь* словом. Пояснення такого явища ми знаходимо у О. Гвоздева, який зазначав, що деякі слова в реченнях дітей “виступають синонімами у переносному значенні і зберігають керування, властиві їм у прямому значенні, тому синонімічні слова мають тенденцію до однорідного керування”.

У даному випадку порушення норми керування відбувається не через змішування значень самих прийменників, а через недостатнє розрізнення лексичного значення головних слів, бо саме від лексико-граматичного значення дієслова залежить здатність використання у словосполученнях того чи іншого іменника, відмінкова форма якого завжди повинна відповідати значенню головного слова. І вибір прийменника теж залежить від дієслова. Учні із ТПМ засвоєну модель речення переносять на іншу синтаксичну конструкцію, що близька за значенням.

Особливо це спостерігається там, де використовуються префіксальні дієслова. Діти говорять: *“Сашко відійшов до товаришів”*, або *“машина від'їхала по селу”*. У наведених прикладах дієслово використовується правильно, але словосполучення будуються невірно.

Також ми виявили помилки під час побудови словосполучень з прийменником, які пояснюються тим, що учні не відрізняють значення зворотнього дієслова та відповідного йому дієслова з часткою *-ся*. Ми спостерігали такі висловлювання: *“Мати хвилює за сина”*, *“Я не зміг розібратися цю задачу”*. Учні не враховують того, що частка *-ся* змінює значення дієслова і зумовлює зміни керування: (*розібрати – що? – задачу; розібратися – у чому? – у задачі*”).

Норми побудови словосполучень з прийменником порушуються й тоді, коли складається висловлювання, в яких одне й те саме дієслово використовується в різних значеннях. Наприклад, *поводитися (з ким?) з товаришем, поводитися (з чим?) з інструментом*.

Слід зупинити увагу на аналізі ще однієї групи помилок, пов'язаної з особливостями оволодіння дітьми із ТПМ прийменниками. Це помилкове використання відмінкових форм іменників за правильного використання прийменників. Таке явище викликано тими обставинами, що в системі граматики один прийменник може використовуватися з різними відмінковими формами. Наприклад: *за стіл (зн.в.), за столом (місц.), у річку (зн), у річці*

(місц). Висловлення були такі “Під книгу лежить зошит”, “Мисливець сховався за дерево”. Подібні помилки будови речення говорять про те, що учні недостатньо усвідомлюють лексичне значення головного слова, яке й повинно з’ясувати відмінок.

Отриманий нами матеріал дозволяє зробити висновок про те, що засвоєння прийменників знаходиться у тісному взаємозв’язку із загальним рівнем оволодіння мовленням. Учні із ТПМ зазнають значних труднощів, обумовлених, з одного боку, недостатньою сформованістю знань про значення прийменників, а з іншого – невмінням розрізняти лексико-семантичне, морфологічне значення головних слів.

Тому у молодших школярів із ТПМ необхідно формувати граматичних, семантичних, синтаксичних умінь і навичок щодо використання прийменників різного значення, а саме: проводити роботу над диференціацією значень прийменників (слід розробити систему вправ із диференціації близьких за значенням прийменників, які потребують одного відмінка; вчити розрізняти прийменники залежно від семантики головних слів.

Для закріплення знань молодші школярі повинні систематично тренуватися в самостійному складанні словосполучень і речень із прийменниками, вміти ставити запитання не до окремих слів, а до групи слів, вміти виділяти словосполучення із речення.

Практичне оволодіння граматичним значенням прийменника необхідно пов’язувати з роботою над формуванням лексичного запасу.

Особливу увагу в процесі навчання треба приділяти опрацюванню дієслів з огляду на доконаний – недоконаний вид, зворотні дієслова, дієслова руху. Для дітей із ТПМ це важливо, оскільки, наприклад, під час продукування словосполучень типу *перескочив через лавку, добіг до дверей*, виникає необхідність практичного ознайомлення із категорією доконаного-недоконаного виду. Корекційна робота потребує систематичного навчання молодших школярів правильного використання префіксових дієслів в самостійному мовленні, вони повинні навчитися співвідносити префікс з відповідним прийменником, тобто орієнтуючись на значення префікса у дієсловах, добирати й відповідний прийменник.

Оволодіння граматичним, синтаксичним, семантичним значенням прийменника та усвідомлення ролі головного слова у конструюванні словосполучень і речень із прийменником – дві сторони єдиного процесу навчання, без урахування їх взаємозв’язку неможливо подолати труднощів, яких зазнають учні із ТПМ під час усних висловлювань. Саме тому дослідження потребує подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абакумов С.П. Особливості орієнтування на слово у дітей. – М., 1942. – 122 с.
2. Р. Боскіс. Методика исследования грамматического строя речи слабослышащих. – М.: Просвещение, 1953. – 78 с.
3. Лещенко О.М. Методика навчання рідної мови і грамоти. – К.: Вища школа, 1972. – 238 с.
4. Савченко О. Я. Урок у початкових класах. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
5. Скобликова Е.С. Недоліки граматичної будови мовлення дітей дошкільного віку та шляхи їх подолання // Дефектологія, 1971. – № 3.
6. Шахнорович О. Формування мовленнєвої діяльності. – К.: Освіта, 1990. – 58 с.

УДК 37.046.12

Є.С. Швець

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто основні напрямки навчання іншомовного мовлення учнів у початковій школі. Детально аналізуються всі види мовної діяльності учнів.

The article deals with the main trends in pupils' foreign language study at primary school. All the kinds of the pupils speech activity are analysed in details.

Основне призначення іноземної мови як предметної області шкільного навчання ми бачимо в оволодінні учнями умінням спілкуватися іноземною мовою. Йдеться про формування комунікативної компетенції, тобто спроможності та готовності здійснювати як безпосереднє спілкування (говоріння, розуміння на слух), так і опосередковане спілкування (читання з розумінням іншомовних текстів, письмо).

Метою даної статті є висвітлення формування сприйняття і породження висловлювання, для якого характерна комунікативна спрямованість учбового процесу. Початкова школа є першою ланкою в загальній системі шкільної освіти, отже її задача закласти основи комунікативної компетенції, що дозволяють здійснювати іншомовне спілкування і взаємодію дітей (в тому числі реальних потреб та інтересів у спілкуванні і пізнанні дітей молодшого шкільного віку).

Під час навчання говорінню загальна мета конкретизується таким чином. По закінченні початкової школи учні, згідно з “Програмою навчання іноземним мовам у початковій школі”, повинні вміти:

- спілкуватися (на елементарному рівні) зі своїми однолітками в рамках позначених програмою сфер, тематики і ситуацій спілкування;
- в умовах безпосереднього спілкування розуміти і реагувати (вербально і невербально) на усне висловлювання партнера по спілкуванню в рамках сфер, тематики і ситуацій, позначених програмою, використовуючи у разі необхідності прохання повторити. Оскільки уміння сприймати і розуміти звучну мову є складовою частиною безпосереднього усного мовленнєвого спілкування, то ці уміння розглядаються в програмі в сукупності з уміннями говоріння;
- робити елементарне зв'язне висловлювання про себе, про членів своєї сім'ї, про друга, про школу, про місто та ін., виражаючи при цьому (на елементарному рівні) своє відношення до сприйнятої інформації або предмета висловлювання [1].

Досвід свідчить, що найбільші труднощі при іншомовному спілкуванні у дитини виникають під час сприйняття мови на слух. Однак, усне спілкування роль якого в наш час стала особливо значним, неможливе без розуміння мови співрозмовника, оскільки в процесі мовної взаємодії кожний виступає як в ролі того, хто говорить, так і в ролі слухача. Як і будь-який вид людської діяльності, спілкування цілеспрямовано, мотивовано, предметне і має свою структуру.

Подивимося тепер з цієї точки зору на те, яким же повинен бути процес навчання іншомовного спілкування.

- 1) Між вчителем і учнем повинні встановитися які-небудь взаємовідносини, крім офіційних, тобто спілкування повинне бути не рольове (вчитель – учень), а спілкування індивідуальностей, які бачать один в одному мовленнєвого партнера.
- 2) Мотив спілкування може з'явитися лише тоді, коли виникне потреба в справжньому спілкуванні. Потреба в “навчальному” спілкуванні, яке є лише в деяких учнів, за характером інша і не в змозі забезпечити комунікативної мотивації.
- 3) Якщо взаємовідносини між вчителем і учнями як між особистостями не виникають, то не має і мети, властивої спілкуванню, – змінити ці взаємовідносини.
- 4) Повинні функціонувати всі способи спілкування: інтерактивний, коли є взаємодія на основі якої-небудь діяльності, крім навчальної; перцептивний, коли має місце сприйняття один одного як особистостей; інформаційний, коли учні обмінюються своїми думками, почуттями. Якщо ж учень переказує текст просто заради переказу (коли всі в класі знають його зміст) або промовляє якісь не ситуативні пропозиції, то спілкування не може відбутися, а продуктом такого “говоріння” є так зване навчання мовлення. Треба додати до процесу навчання, не порушуючи його організованості, системності і методичної спрямованості, характерні риси процесу спілкування.

Як і будь-який вид людської діяльності, спілкування цілеспрямовано, мотивовано, предметне і має свою структуру. Технологія навчання мовним умінням: аудіюванню, говорінню, читанню й письму викладається з точки зору діяльного підходу, як він трактується у психолінгвістиці. Успішне формування кожного виду можливе за умовою побудови учбового процесу на основі певних принципів, і передусім принципу комунікативної спрямованості у навчанні, щоб учні опановували комунікативною функцією мови: розуміли мову на слух, могли вступати в бесіду, робити невеликі повідомлення, читати з різними цільовими установками, скласти лист.

Останнім часом методисти, використовуючи наукові досягнення, звернули увагу на впливовий характер спілкування та у якості змісту навчання висунули навчання мовленнєвій взаємодії [2]. Мовленнєва взаємодія – це вплив людей один на одного з метою спонукання до відповідних мовленнєвих дій. Якщо немає взаємодії, немає й комунікації. Взаємодія створює мотив та стимул для комунікації. Для того, щоб здійснилась комунікація, необхідна інформація, та особиста зацікавленість її учасників у взаємодії. Як у реальному спілкуванні сполучаються чотири основних види мовленнєвої діяльності, так і процес навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності має бути інтегрованим. Навички та уміння невідготовленого мовлення, його реактивність, спонтанність, тема виробляються в діалозі; уміння і навички підготовленого мовлення з його ініціативністю, логічністю, послідовністю – в монолозі. Все це становить процес говоріння.

Отже, говоріння – продуктивний вид мовної діяльності, за допомогою якого (разом із аудіюванням) здійснюється усне вербальне спілкування. Змістом говоріння є вираження думок в усній формі. У більшості методів навчання говоріння є одним із найважливіших напрямів викладання. Одним з найбільш ефективних методів оволодіння англійською мовою є метод “Storytelling”. За допомогою оповідань учитель знайомить учнів з традиціями, побутом та літературою інших народів. Використання оповідань має за мету забезпечити учням рецептивний досвід іншомовного спілкування. Оповідання повинні мати сюжет та динамічну фабулу, а дійові особи можуть стати улюбленими героями учнів. Жести, іграшки, ілюстрації, ключові слова, написані на дошці, є візуальними опорами для учнів. Зниження темпу мови, паузи, чітка артикуляція, повторення сприяють повному розумінню тексту. Другим етапом можна рекомендувати прослуховування з касети без опори на невербальні засоби комунікації. Після презентації оповідання можна запропонувати учням ролі діючих осіб і скласти мікродіалоги згідно зі змістом оповідання. Говоріння є вираження своїх думок з метою рішення завдань спілкування. Це діяльність однієї людини, хоч вона включена в спілкування і немислима поза ним, бо спілкування це завжди взаємодія з іншими людьми. У зв'язку з тим, що говоріння здійснюється у двох формах – монологічному мовленні та діалогічному – розглянемо кожну з них окремо [3].

Діалогічне мовлення – форма мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами. Умови, в яких протікає діалогічне мовлення, визначає ряд його особливостей, до яких відносяться: стислість висловлювання, широке використання немовних засобів спілкування (міміка, жести), велика роль інтонації, різноманітність особливих пропозицій неповного складу, вільне від суворих норм книжкового мовлення синтаксичне оформлення висловлювання. Одиницею навчання діалогічної мови є діалогічна єдність (мікродіалог) декілька реплік, пов'язаних за змістом і за формою. Навчання діалогічного мовлення будується на основі зразка, даного у вигляді діалогічного тексту, пов'язаного з ситуацією, в якій відбувається спілкування. В рамках діалогічного мовлення учні початкової школи розуміють і реагують на повсякденні вирази, ведуть короткі діалоги етикетного характеру не менш шести реплік кожен учасник діалогу. Вони запитують, висловлюють свої враження, думки, ставлення.

Монологічне мовлення – форма мови, звернена до одного або групи слухачів (співрозмовників), іноді до самого себе; на відміну від діалогічного. Серед ознак монологічного мовлення виділяються також безперервність (висловлювання не обмежується однією фразою), послідовність, логічність мовлення, відносна смислова закінченість,

комунікативна спрямованість висловлювання. Монологічне мовлення використовується з різною комунікативною метою. На кінець початкової школи учні роблять короткі повідомлення про повсякденні дії та події, коментують зображене на малюнку або фото, роблять короткий переказ почутого, побаченого або прочитаного повідомлення, що містить знайомий матеріал, висловлюють певні емоції. Обсяг висловлювань – не менш восьми речень в рамках шкільних тем “Я, моя сім’я і друзі; Свята і традиції; Шкільне життя та ін.”.

Іншим видом усного мовлення є аудіювання. Під цим видом мовленнєвої діяльності розуміють сприйняття на слух усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормативного говоріння. За характером мовленнєвого спілкування аудіювання, як і говоріння, відноситься до видів мовленнєвої діяльності, що реалізують усне безпосереднє спілкування (хоча інформація може передаватись. За своєю роллю у процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності.

Аудіювання є результатом розуміння сприйнятого смислового змісту і власна мовленнєва поведінка. Аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю. Воно базується на природній здатності, яка удосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає їй можливість розуміти інформацію, накопичувати її в пам’яті чи на письмі, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями. Учні початкової школи розуміють мовлення (прості вказівки, інструкції) в дещо уповільненому темпі, ретельно артикульоване, з довгими паузами.

Читання іноземною мовою як комунікативне уміння та засіб спілкування є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким учні початкової школи мають оволодіти (читати вголос і про себе не менш 300 друкованих знаків з повним розумінням прочитаного) згідно з вимогами чинної програми та Державного стандарту з іноземних мов.

В історичному плані читання виникло пізніше усного мовлення, проте на його основі, і стало важливим засобом спілкування та пізнання. Завдяки читанню, яке робить доступною будь-яку інформацію, передається досвід людства, нагромаджений у найрізноманітніших сферах діяльності. Уміння читати дає можливість учням у своїй подальшій роботі та навчанні користуватися літературою на іноземній мові для пошуку необхідної інформації, задоволення своїх читацьких чи творчих інтересів. Цим вимогам відповідає посібник з домашнього читання для початкової школи під редакцією Власенко Г.М., який містить підбірку текстів для опрацювання у позакласній роботі з англійської мови у початковій школі. Різноманітність жанрів, лексичного та граматичного матеріалу і запропонованих творчих завдань сприяють розвитку мовлення учнів.

Треба зазначити, що читання має багато спільного з аудіюванням та письмом. Читання іншомовних текстів розвиває мислення учнів, допомагає усвідомити особливості системи іноземної мови і глибше зрозуміти особливості рідної. Інформація, яку отримує учень з іншомовних текстів, формує його світогляд, збагачує країнознавчими знаннями про історію, культуру, економіку, побут країни, мову якої він вивчає. Велика розумова робота, котра виконується читцем з метою проникнення у зміст тексту, розвиває мовну догадку, самостійність у подоланні мовних та смислових труднощів, інтерес до оволодіння іноземною мовою.

Ідею спільності усного та писемного мовлення підкреслюють і лінгвісти, які вважають їх двома формами спілкування однією і тією ж мовою, що доповнюють одна одну, користуючись матеріалом одного словарного фонду, спираючись на загальну граматичну будову. Писемне мовлення має багато якостей, необхідних для усного мовлення. Воно має потребу в досконалішому обдумуванні, щоб забезпечити вимоги правильності, ясності, чіткості викладу думки, тому що воно ізольоване від співрозмовника, від ситуації спілкування. В сучасній методиці письмо розглядається як важливий засіб навчання. На початковому етапі учні оволодівають графікою, орфографією слів, засвоєних в усному мовленні. Критерій сформованості письма є відповідність зразкам мови, правильність, повнота і обсяг висловлювання. Воно реально підвищує результат запам’ятовування під час

закріплення лексичних та граматичних знань, підтримує процес навчання аудіювання, говоріння та читання.[4].

Таким чином, для успішного рішення комунікативних завдань при навчанні іноземних мов на початковому етапі необхідним є обмеження сфери спілкування, в межах якої учень опановує навички говоріння на відповідному мовленнєвому матеріалі. Це досягається навчанням говоріння на певні життєві теми, що відображають сферу діяльності та інтереси учнів. У навчальних цілях можуть використовуватися також природні ситуації реального життя учнів вдома, в школі, і будь-які реальні події відповідні темам, що засвоюються. Ситуації при навчанні говоріння грають подвійну роль: вони, по-перше, відображають або підказують загальний зміст висловлювання співрозмовника, а, по-друге, визначають умови, в яких протікає комунікація та її характер.

У статті ще не вичерпані всі аспекти порушеної проблеми. Аналіз всіх видів мовленнєвої діяльності дозволяє нам визначити перспективні напрямки удосконалення методичної підготовки вчителів англійської мови в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний освітній стандарт. С.Ю. Николаєва. – К.: Ленвіт, 1998. – 32 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
3. Метод “Storytelling” в обучении иностранного языка в начальной школе. Е.А.Паршикова // Иноземні мови. – 2003. – №2. – С. 38-41.
4. Коломінова О.О. Освіта учнів в початковій школі засобами англійської мови // Иноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 34-37.

Розділ 3

Теорія і практика виховання

ЕСТЕТИЧНА ОСВІТА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ МОЛОДІ

У статті здійснено теоретичний аналіз питання щодо сутності та пріоритетних напрямків розвитку естетичної освіти учнівської та студентської молоді на сучасному етапі, визначено основні підходи до формування естетичного світогляду молоді.

The article is giving to the readers the theoretical analysis of a question about the main point and priority directions of the youth and students agreed out main approaches to the formation of esthetical outlook of young people.

Сучасний етап розвитку естетичної освіти в Україні засвідчує актуальність і важливість естетичного освоєння навколишньої дійсності, а також необхідність здійснення теоретико-методологічного осмислення того, що пов'язане з вихованням учнівської та студентської молоді засобами краси.

Слід зазначити, що успішне розв'язання завдань естетико-виховного впливу на молодь можливе за умови, якщо в українському суспільстві буде визначена роль естетичної освіти, обґрунтовано її теоретико-методологічні засади, а також розкрито принципи, за якими має здійснюватися естетична освіта і виховання молодого покоління. Адже зазначений процес в умовах сьогодення має низку протиріч, а саме:

- між прагненням суспільної практики до естетизації взаємин людини з навколишньою дійсністю та недостатнім розвитком естетико-педагогічної теорії;
- між необхідністю вибудови чіткої стратегії і тактики щодо педагогічного впливу на естетичну свідомість і поведінку особистості та відсутністю відповідної теоретико-методичної основи, яка б забезпечувала цілеспрямованість та послідовність педагогічних дій;
- між намаганням практичних працівників освіти залучати молодь до світу прекрасного та поверховим відображенням на теоретичному рівні доцільності прийнятих естетико-виховних рішень;
- між потребою системного осмислення питань естетичної освіти і виховання молоді та виявленням до них лише епізодичної уваги з боку дослідників.

Ці та інші протиріччя, які мають місце на шляху утвердження та реалізації ідей естетичної освіти, повинні знайти своє теоретичне осмислення та практичне вирішення. Для цього потрібно, передусім, визначити сутність естетичної освіти і виховання молоді, а також обґрунтувати пріоритетні напрями її розвитку як сучасної галузі науково-педагогічних знань.

Слід зазначити, що естетична освіта має глибинні історичні коріння, засвідчує прагнення суспільної практики використовувати прояви прекрасного в дійсності і мистецтві як засобу впливу на особистість, її почуття, думки, поведінку. Відомі філософи античності неодноразово підкреслювали роль прекрасного у вихованні особистості, наголошували на доцільності широкого залучення дітей та молоді до світу краси в природі, побуті, мистецтві, творчості. Утім, розгляд цих питань та їх практична реалізація в історії суспільства відбувалася по-різному, залежно від розуміння того, що являє собою краса та якими є її функції у процесі освіти та виховання особистості. На підставі теоретичного аналізу можемо виділити декілька принципово відмінних підходів до визначення того, що являє собою краса та якими повинні бути її освітньо-виховні функції.

Одним із них є розуміння краси як об'єктивної якості предметів, явищ, процесів, які мають місце в навколишній дійсності. Краса усвідомлюється як прояв гармонії, співвіднесеності окремих складових змісту і форми, симетрії, виразності ліній, обсягів, зовнішньої і внутрішньої залежності, етапності розвитку тощо. На основі зазначеного підходу окремі філософи та митці намагалися віднайти об'єктивні ознаки краси у зовнішніх

та внутрішніх (функціональних) проявах окремих предметів та явищ, які мали місце в природі, побуті, поведінці людини, результатах художньої творчості, розглядали їх як зразок для наслідування, вивчення, копіювання, репродуктивного відтворення тощо.

Таке розуміння краси знайшло своє відображення у педагогічних роздумах щодо естетичної освіти та виховання молоді. Краса дійсності визначається переважно в якості предмета естетичного пізнання, пошуку того, що може бути прикладом для людини, з погляда виразності, цілісності, гармонійності, функціональності її поведінки. При цьому увага педагогів акцентується на необхідності не лише пізнання краси, але й її репродуктивного перенесення у сферу людського життя, діяльності та творчості. Пропоновані на цій основі ідеї естетичної освіти мали переважно гносеологічну спрямованість, були розраховані на отримання певних знань про прекрасне в дійсності і мистецтві, але суттєво обмежували можливості для вияву естетичної активності особистості, її можливостей щодо привнесення у процес естетичного освоєння дійсності власних почуттів, переживань та думок.

Не менш поширеним у суспільній практиці виявився підхід до визначення сутності краси як суб'єктивної властивості людини, вияву її почуттів, мислення, творчої активності. На думку прихильників зазначеного погляду, краса є суто людським проявом. Вона не існує в предметах і явищах навколишньої дійсності, не має об'єктивної зумовленості, знаходиться у залежності від психічного розвитку людини і тих духовних процесів, які визначають її емоційний стан. При цьому наголошується, що краса на суб'єктивному рівні має індивідуальний характер і пов'язана з емоційною спрямованістю людини, забарвленістю її почуттів, а також характером інтелектуальних дій, осмисленням смакових уподобань, переваг, орієнтацій та ідеалів.

Визначені на цій основі ідеї естетичної освіти виявилися протилежними тим, що були пов'язані з практикою цілеспрямованого пізнання прекрасного в дійсності і мистецтві. Адже ідеться про необхідність підготовки людини не до пізнання, а до вияву прекрасного в самій собі. Прекрасне, з погляду дослідників, є результатом розвитку емоційно-чуттєвого стану людини, її духовного самопочуття, генерування естетичних ідей та цінностей, моделювання власних уявлень та образів краси. При цьому актуалізується роль таких суб'єктивних чинників, як почуття прекрасного, мислення естетичними категоріями, творча уява, фантазія, творчий стан та ін. У межах цих ідей естетичної освіти домінуючими виявляються положення щодо необхідності естетичної організації особистості, плекання власних почуттів, думок, поглядів на красу. Водночас слід зазначити, що вказані ідеї педагогічного змісту спонукають особистість до вияву краси як суб'єктивної категорії і не дають відповідь на питання щодо естетичної освіти і виховання, які б сприяли зміцненню духовно-творчого зв'язку з прекрасним у навколишній дійсності, житті інших людей, художній творчості.

Існування в суспільстві і, зокрема, у науковій сфері зазначених вище підходів до інтерпретації сутності естетичної освіти слід вважати етапним явищем, у межах якого виявилися спроби дослідити роль лише окремих складових прекрасного, вибудувати на цій основі відповідну стратегію і тактику здійснення естетичної освіти і виховання людини. Краса є тим поняттям, яке вимагає системного осмислення, врахування як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, а значить – виявлення якісно-нового підходу до визначення її сутності та шляхів використання у процесі естетичної освіти і виховання.

На основі сучасних досліджень у галузі філософії, естетики, психології, педагогіки можна зазначити, що краса належить до явищ, які мають складну природу, знаходиться у залежності від об'єктивних і суб'єктивних чинників, має процесуальний характер, постійно змінюється та збагачується, набуваючи конкретного змісту та виразності форми. Красу не можна ототожнювати з суто об'єктивними ознаками предметів та явищ, а також недоцільно розглядати лише у площині психологічних властивостей людини. Краса народжується і функціонально виявляє себе лише у процесі діалогу та взаємозв'язку між об'єктом і суб'єктом зазначеного процесу. При цьому роль кожного із них не можна недооцінювати, їх

гармонійне поєднання та використання потенційних можливостей дозволяє отримати якісний результат, пов'язаний з таким поняттям, як краса.

У тому, що краса має діалогічний характер, можна пересвідчитися на прикладі мистецтва та його сприймання людиною. Відомо, що окремий художній твір може бути оцінений як прекрасний, такий, що відповідає міркам краси, проте виявити свій естетичний зміст і характер він може лише тоді, коли особистість буде готовою до відповідної взаємодії з художнім твором, привнесення у художній діалог своїх почуттів, думок, поглядів, системи цінностей. Дослідження з психології мистецтва переконують, що краса має декілька складових: об'єкт, суб'єкт та процес. Останній виявляється, зокрема, у формі естетичного ставлення людини до мистецтва, його сприймання, оцінки, інтерпретації.

Отже, діалектичне розуміння сутності краси дозволяє зазначити, що її використання в якості засобу впливу на естетичну свідомість і поведінку людини може бути успішним якщо враховуватимуться, передусім, природні особливості та чинники, які визначають її зміст і характер функціонування.

Естетична освіта і виховання молоді покликані системно забезпечити цей процес, надавши йому відповідну програмно-цільову спрямованість. Сьогодні важливо виходити на якісно новий рівень осмислення того, за яким змістом, принципами, формами і методами треба здійснювати освітньо-виховний процес засобами краси. Відповідь на ці та інші питання може дати педагогіка краси, яка концептуально відповідає вимогам сьогодення і спрямовує свої можливості на послідовне зміцнення духовно-творчого зв'язку особистості з проявами прекрасного в дійсності та мистецтві.

Пріоритетними напрямками сучасного розвитку естетичної освіти як галузі науково-педагогічних знань слід вважати такі, як:

- обґрунтування змісту форм і методів естетичного пізнання в закладах середньої та вищої освіти;
- педагогічне забезпечення розвитку естетичних властивостей дітей та молоді;
- цілеспрямоване формування в учнів та студентів естетичного ставлення до дійсності та мистецтва.

Естетичне пізнання та його організація в середній та вищій школі сьогодні залишається одним із проблемних питань. Це зумовлено тим, що як у педагогічній літературі, так і в умовах сучасної практики сутність та зміст естетичного пізнання розглядаються переважно у межах ознайомлення молоді з мистецтвом та його окремими видами (музичним, образотворчим, літературним). Таке отожднення естетичного пізнання з набуттям знань з теорії та історії мистецтва призводить до того, що роль естетичних знань, по суті, нівелюється, втрачається їх функціональне значення. Увесь спектр та широка палітра естетичного пізнання пов'язуються лише з можливістю набуття молоддю певних знань про мистецтво з урахуванням його жанрово-видових особливостей, історії становлення і розвитку, способів і форм існування.

Таке осмислення на теоретичному рівні та вирішення на практиці вказаного питання не можна вважати оптимальним. Педагогіка краси як теоретико-методична основа естетичної освіти і виховання молоді покликана суттєво змінити ставлення до естетичного пізнання, визначивши його зміст, функції та напрями у загальноосвітній школі. Для цього потрібно, передусім, визнати, що естетичне пізнання є одним із різновидів пізнавальної діяльності. Поряд з науковим та художнім воно покликане допомогти молоді в освоєнні навколишньої дійсності, збагатити її поняття та уявлення про предмети та явища з урахуванням цілісності, гармонії, виразності, краси.

Системний підхід до організації естетичного пізнання в закладах освіти дозволяє спрямувати педагогічні зусилля на вирішення таких завдань, як:

- пізнання естетичних якостей людини;
- пізнання естетичного середовища людини;
- пізнання естетичної діяльності людини.

За своїм змістом пізнання естетичних якостей людини має охоплювати низку питань, які пов'язані з такими проявами естетичного, як фізична краса та виразність людини, краса психологічного стану людини, краса духовних цінностей людини. Для учнівської та студентської молоді важливими є знання, які б дозволяли естетично сприймати і оцінювати інших людей, свої власні якості з урахуванням мірки краси, гармонії, виразності. Саме тому у процесі естетичного пізнання в середній та вищій школі важливо розглядати, передусім, питання особистісної естетики, розвитку власних фізичних, психічних та духовних сил і можливостей з урахуванням естетичних критеріїв та вимог сьогодення.

Невід'ємною складовою естетичного пізнання в закладах освіти має бути розгляд питань, пов'язаних з естетичним середовищем людини. Йдеться про естетичні прояви природного, предметного, соціального та художнього середовища, в якому перебуває людина і з яким вона може встановлювати духовно-практичні зв'язки, сповнені не лише прагматичного, але й естетичного змісту. Для молоді важливими є знання краси природи рідного краю, предметів побуту, суспільних відносин, людських взаємин, а також художніх цінностей. Відкриваючи красу навколишнього середовища, молоде покоління отримує можливість переконатися в тому, що естетичне є важливим чинником у житті, здатне не лише супроводжувати життєво важливі процеси, але й піднімати їх на якісно новий рівень.

Вирішення в сучасній освітній практиці питань естетичного пізнання та його організації пов'язане з пізнанням естетичної діяльності людини. Діяльність за законами краси має бути зрозумілою молоді. Для цього в школі потрібно розкривати такі поняття, як краса спілкування, праці, навчання, творчості. Адже в цих різновидах людської діяльності (комунікативної, пізнавальної, продуктивної та ін.) знаходить своє вираження естетичне ставлення до дійсності, закріплюються норми і традиції, пов'язані з проявами естетичної активності людей, їх уміння діяти з урахуванням естетичної мірки. У зв'язку з цим актуального змісту набувають такі питання, як естетика праці, творчості, краса педагогічної дії, естетизація діяльності, естетична активність, культура спілкування, відпочинку. Сучасна школа покликана вводити молодь у світ краси людської діяльності, допомагати побачити і зрозуміти всі можливості, які несе у собі естетична діяльність.

Отже, для естетичної освіти як галузі науково-педагогічних знань, пріоритетного характеру набувають питання організації естетичного пізнання молоді. Це зумовлює потребу у проведенні досліджень та підготовки методичних матеріалів, спрямованих на виділення естетичних знань в системі навчання та виховання, визначення орієнтовного змісту естетичної освіти в сучасній школі, структурування та диференціацію естетичних знань, необхідних для ознайомлення молоді, ефективне використання естетико-освітніх та виховних можливостей окремих навчальних дисциплін, застосування сучасних інформаційних засобів та технологій з метою повноцінного висвітлення питань естетичного змісту.

В умовах актуалізації принципів особистісно орієнтованої освіти і виховання посилюється увага до розвитку найважливіших якостей та властивостей особистості. Можна бачити, що з боку педагогів значна увага надається питанням розвитку інтелектуальних, моральних, фізичних якостей молоді. Водночас, працівники вищої та середньої школи відчують значні труднощі щодо педагогічного забезпечення розвитку естетичних властивостей особистості, тих якостей, які можуть гарантувати відповідну активність у процесі духовно-творчого зв'язку з прекрасним в дійсності та мистецтві. Педагогіка краси покликана дати вичерпні відповіді на питання, що стосуються розвитку естетичного світогляду особистості, становлення людини як суб'єкта естетичного процесу.

На жаль, в педагогічній літературі питання розвитку естетичного світогляду особистості не знайшли ще достатнього висвітлення. Основна увага акумулюється дослідниками на таких властивостях людини, як естетичні почуття та знання. Підкреслюється, що особистість повинна мати розвинені почуття прекрасного, володіти необхідними естетичними знаннями, що забезпечить належний рівень її естетичної активності. Проте, як засвідчують результати психолого-педагогічних спостережень, палітра

естетичних властивостей особистості є значно ширшою і тому перед сучасною педагогікою краси як теоретико-методичною основою естетичної освіти і виховання молоді висуваються завдання, які передбачають:

- створення педагогічних умов для розвитку естетичного смаку особистості;
- педагогічне забезпечення процесу формування естетичного ідеалу особистості;
- здійснення програмно-цільового впливу на розвиток естетичного світогляду особистості.

Питання розвитку молоді естетичного смаку є важливими з погляду того, що забезпечують самоактуалізацію особистості, її звернення до власних почуттів, понять, суджень, пов'язаних з виявами прекрасного. Без опори на власні смакові переваги та уподобання, сформовані поняття та судження про красу особистість втрачає можливість бути активною у цьому процесі. Саме тому перед сучасною вищою і середньою школою постає гостро завдання щодо розвитку у молоді естетичного смаку шляхом збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, актуалізації естетичних суджень, визначення необхідних естетичних понять.

У сучасній теорії і практиці естетичної освіти і виховання належне місце мають зайняти питання педагогічного забезпечення процесу формування естетичного ідеалу особистості. Адже естетичний ідеал, як психологічна категорія, є одним із способів самовизначення особистості, спрямування власних сил і можливостей на досягнення певного рівня естетичного розвитку. Для здійснення цього особистості потрібно спиратися на естетичні знання, мати певні уявлення про прекрасне, володіти необхідними переконаннями щодо необхідності та доцільності самовдосконалення згідно естетичних параметрів. Перед працівниками освіти постають завдання активного використання художніх цінностей як засобу формування у молоді естетичного ідеалу.

Естетичний світогляд є системо-утворювальною властивістю особистості, яка забезпечує широкий спектр її самореалізації у сфері краси. Саме тому сьогодні такої гостроти набувають питання щодо програмно-цільового впливу на розвиток естетичного світогляду молоді набуття нею необхідних якостей естетичного змісту. Для прийняття відповідних педагогічних рішень з цього питання важливо зазначити, що естетичний світогляд особистості передбачає наявність художньо-естетичного досвіду, розвиток системи поглядів на прекрасне, володіння конкретними способами естетичного освоєння дійсності та мистецтва. Цілеспрямоване вирішення цих питань може сприяти становленню і розвитку естетичного світогляду учнівської та студентської молоді.

Педагогіка краси як теоретико-методична основа естетичної освіти і виховання молоді покликана дослідити роль та функції естетичної активності особистості, визначити структуру естетичних властивостей обґрунтувати необхідні педагогічні умови естетичного розвитку молоді, з'ясувати можливості окремих засобів освітньо-виховного впливу у розвитку естетичного смаку, ідеалу та світогляду учнівської та студентської молоді.

Пріоритетним напрямом розвитку педагогіки краси як галузі науково-педагогічних знань є цілеспрямоване формування у молоді естетичного ставлення до дійсності та мистецтва. Значення цього питання полягає в тому, що особистість має бути підготовленою до взаємодії з естетичними об'єктами (творами мистецтва, красою природи, естетикою спілкування та ін.), володіти необхідними способами встановлення духовно-творчого зв'язку з виявами краси в дійсності та мистецтві. Актуальність проблеми посилюється тим, що в умовах сучасної практики немає достатньо чітких уявлень про те, яким чином треба формувати у молоді естетичне ставлення до навколишньої дійсності та мистецтва.

Можна бачити, що серед працівників освіти домінує думка про те, що для встановлення молоддю духовно-творчого діалогу з прекрасним потрібно навчити її естетично сприймати та оцінювати предмети та явища дійсності. Такий підхід до вирішення вказаної проблеми є недостатнім і тому вимагає свого уточнення і суттєвого доповнення. Адже йдеться про об'єктивно-суб'єктивний процес, який має свої закономірності, етапи,

способи реалізації. Саме тому науково-педагогічні зусилля мають бути спрямовані на обґрунтування та практичне вирішення наступних завдань:

- актуалізацію естетичного ставлення особистості до дійсності та мистецтва;
- збагачення естетичного ставлення до дійсності та мистецтва;
- упровадження естетичного ставлення молоді до навколишньої дійсності та мистецтва.

Процес взаємодії учнівської та студентської молоді з естетичними об'єктами починається з актуалізації їх естетичного ставлення. Це виявляється у формі інтересу до прекрасного, орієнтації на естетичні цінності, потреби у спілкуванні з мистецтвом. Для встановлення духовно-творчого зв'язку з прекрасним молоді потрібно бути уважною для своїх власних почуттів, знаходити в навколишній дійсності ціннісні пріоритети, визначати власні естетичні потреби, які б відповідали життєвим принципам, смакам та ідеалам. Перед працівниками освіти постають завдання щодо надання відповідної допомоги молоді шляхом підтримання їх художньо-естетичних інтересів, спрямування ціннісних орієнтацій, зміцнення потреби у послідовному і системному освоєнні світу прекрасного в дійсності та мистецтві. Не менш важливим у процесі взаємозв'язку особистості з естетичними об'єктами є збагачення її естетичного ставлення до дійсності та мистецтва. Вирішення цього питання є можливим у формі естетичного сприймання, оцінки та інтерпретації проявів прекрасного. Кожна з цих форм має певні можливості у збагаченні духовно-творчого зв'язку з прекрасним. Естетичне сприймання встановлює емоційний діалог, оцінка прекрасного актуалізує у свідомості характерні ознаки і переваги естетичного об'єкту, інтерпретація дозволяє особистості усвідомити окремі явища у контексті та зв'язку з іншими проявами прекрасного. Усвідомлення важливості цього питання вимагає перед освітньою, виховною практикою цілеспрямованих дій, пов'язаних з підготовкою молоді до безпосередньої участі у процесі освоєння естетичних та художніх цінностей.

Взаємозв'язок особистості з естетичними об'єктами передбачає свою реалізацію та упровадження в умовах найважливіших видів життєдіяльності. Йдеться, передусім, про комунікативну, пізнавальну та творчу діяльність. Для учнівської та студентської молоді важливо оволодіти способами естетизації процесу спілкування з іншими людьми, організації навчальної діяльності з урахуванням естетичних вимог, втілення естетичної ідеї у результатах творчої праці (на матеріалі художніх творів, технічних рішень). Сучасна вища та середня школа покликана створити необхідні умови для навколишньої дійсності та мистецтва, забезпечити її досвідом безпосередньої участі у процесі взаємодії зі світом прекрасного.

Формування в учнівській та студентській молоді естетичного ставлення до дійсності та мистецтва є важливим напрямом діяльності сучасної школи. Педагогіка краси покликана на теоретичному і методичному рівні забезпечити успішне вирішення таких питань, як обґрунтування об'єктивно-суб'єктивного характеру естетичного ставлення до дійсності, визначення можливостей учнів у встановленні духовно-творчого зв'язку з естетичними цінностями, виділення найважливіших форм взаємодії молоді. Естетичними проявами навколишньої дійсності є створення педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування естетичного ставлення учнівської та студентської молоді до предметів та явищ дійсності.

Естетична освіта як галузь науково-педагогічних знань, має своє минуле, сьогодення і майбутнє. Вона пройшла історичний шлях розвитку, стверджуючи необхідність естетичного становлення молоді. На сучасному етапі естетична освіта знаходиться в стані свого концептуального оновлення, утвердження нових принципів та підходів до організації освітньо-виховного процесу засобами краси. Її основні зусилля спрямовані на те, щоб активізувати увагу широкої громадськості до питань естетичної освіти і виховання молоді, обґрунтувати педагогічні умови, необхідні для успішного формування естетичної культури особистості, збагачення її духовно-творчого зв'язку зі світом прекрасного.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ПОЧУТТІВ ЧЕСТІ І ГІДНОСТІ В СІМ'Ї

У статті розглядаються питання про етико-педагогічну сутність понять “честь” та “гідність”, досліджуються психолого-педагогічні основи виховання почуттів честі і гідності дитини в сім'ї.

In article questions on ethics-pedagogical essence of concepts “honour” and “advantage” are considered psychological and pedagogical bases. Of education of feelings of honour and advantage of the child in family were investigated.

Проблема формування моральності особистості у час радикальних змін в житті нашого суспільства висуває на перший план актуальність подальшого вдосконалення морального виховання, необхідність пошуку шляхів оптимального його вирішення. Гуманістична орієнтація сучасної педагогіки потребує пильної уваги до науково-методичної розробки проблем, характеризуючих особистісний аспект моральної вихованості дітей та молоді. Змістовними компонентами цього аспекту постають честь і гідність особистості вихованця.

Мета нашої публікації – висвітлення психолого-педагогічних основ виховання почуттів честі і гідності в сім'ї.

Сучасні наукові дослідження (І.Бех, Г.Бреслав, І.Булах, Н.Ємузова, М.Іванчук, Ф.Кадол, Т.Коротовських, Г.Оніщенко, В.Татенко, Н.Третяк, М.Савчин, О.Шішмакова) засвідчують: виховання честі і гідності передбачає планомірний, цілеспрямований вплив на морально-емоційний розвиток підростаючої особистості через організацію умов, серед яких формується її духовна, емоційна, світоглядна сфери та поведінка відповідно до моралі суспільства, загальнолюдських морально-етичних цінностей. Виховання цих моральних почуттів розглядається вченими як одна з важливих сторін багатогранного процесу становлення особистості, засвоєння індивідом моральних цінностей: вироблення ним моральних якостей, здатності орієнтуватися на ідеал, жити згідно з принципами, нормами і правилами моралі, коли переконання і уявлення про належне втілюється в реальних вчинках і поведінці.

Метою всіх видів виховної діяльності, а насамперед моральної, виступає формування такої системи спонукань, де провідна роль належить саме високим моральним мотивам. Від вимоги “Ти мусиш” до стану “Я хочу” в гармонійному поєднанні “Так треба” дитина приходить через особисте усвідомлення того, що вона робить. Такий перехід можливий через постійне повторення вправ у повсякденній поведінці, через закріплення моральних звичок у практичному досвіді всієї діяльності.

Здатність дитини розпізнавати добро і зло, обирати правильну поведінку, керуючись головними етичними нормами, залежить насамперед від сімейного виховання, в якому вона вже задіяна переважно від 3 – 6 років.

Вивчення та шляхи вирішення проблеми виховання почуттів честі та гідності дитини в сім'ї передбачають первісне визначення етико-педагогічної сутності цих понять та виділення психолого-педагогічних основ їх виховання. В цьому полягають мета і завдання нашої статті.

Відразу зазначимо, що категорії честі та гідності досить складні за своєю кваліфікаційною приналежністю, змістом, внутрішньою структурою та моральними вимогами, що висуваються до поведінки людини.

У сучасних педагогічних словниках честь витлумачується як “поняття моральної свідомості і категорія етики, яка тісно зв'язана і багато в чому схожа з категорією гідності. Поняття “честь” розкриває ставлення людини до самої себе і відношення до неї з боку

суспільства; усвідомлення індивідом свого суспільного значення й визнання цього значення з боку суспільства” [7: 490; 4: 360]. Честь пов’язана з вимогою певної поведінки й способу дій для підтримання репутації особи або престижу тієї спільності, до якої вона належить. При цьому моральна цінність особистості зв’язується тут з конкретним суспільним станом людини, родом її діяльності і визнаними за нею моральними заслугами.

“Гідність – поняття моральної свідомості, в якому виражається уявлення про самоцінність людської особистості, її моральну рівність з усіма іншими; категорія етики, що відображає моральне ставлення індивіда до самого себе й суспільства до нього. Як форма прояву соціальної й моральної свободи поняття “гідність” включає право людини на повагу, визнання її прав і одночасно передбачає усвідомлення нею свого обов’язку й відповідальності перед суспільством” [4: 68].

Зауважимо, що представлені словникові визначення фактично повторюють філософське витлумачення досліджуваних нами понять, залишаючи поза увагою питання про психолого-педагогічну сутність честі та гідності як моральних почуттів, як моральних якостей і цінностей особистості, як суттєвих критеріїв вихованості дитини.

Щоправда, у деяких російських словниках зазначається, що “формування стійких емоційних ставлень (почуттів), зокрема честі і гідності, – важлива умова розвитку людини як особистості, головна мета і кінцевий результат її виховання” [6: 318]. При цьому гідність дитини визначається як усвідомлення нею цінності своєї особистості, своїх високих моральних якостей та їх повага у самій собі. Певна сукупність моральних якостей, таких як чесність, шляхетність, відповідальність, визначеність, єдність слова і діла, обов’язковість, відповідальність тощо, окреслена як честь особистості. Наголошується, що честь і гідність не є щось природжене, раз і назавжди надане. Їх необхідно розвивати з дитинства, утверджувати і вміти захистити [8: 67, 296-297].

У зв’язку з цим, формування почуттів честі і гідності пов’язується з процесами самопізнання і оціночної діяльності підростаючої особистості, взаєминами з іншими людьми, з процесами виховання та самовиховання.

Сучасні науковці відзначають: пізнаючи себе, дитина виявляє сильні та слабкі сторони своєї особистості, звіряє власні уявлення про себе з оціночними судженнями оточуючих. На цій основі складається її самооцінка, котра визначає характер прояву почуття гідності. Якщо самооцінка адекватна, то вона співпадає з тим, якою дитина є насправді, і усвідомлення власної гідності виявляється в таких її якостях, як самокритичність і чесність, порядність і справедливість. При завищеній самооцінці почуття гідності переростає у зарозумілість, марнолюбство, пихатість. Занижена самооцінка породжує у дитини невпевненість у своїх власних силах і можливостях, незадоволеність собою, схильність до самозаперечення та конформізму (приспосовуваності), що може призвести аж до втрати гідності [там само].

Як відомо, виховання моральних почуттів зумовлено самим життям і спричинено декількома провідними факторами: дитина народжується з певними моральними задатками, що розвиваються у процесі її життєдіяльності; під час активного засвоєння досвіду загальнолюдської моралі дитина потребує посередника, носія уже набутих моральних надбань, яким, у першу чергу, виступає родина; свої особисті інтереси дитина мусить узгоджувати, навіть підпорядковувати спільності, серед якої проходить її життя.

З перших років життя поведінка дитини регулюється складною системою біологічних, соціально-культурних та психологічних факторів, які утворюють її мотиваційне або ціннісно-смісловне ядро. Сюди також включаються глибинні підструктури власного “Я” дитини, що інтегруються у певне ставлення до себе, або “Я-концепцію”. Її важливим змістовним показником, на наш погляд, є загальний рівень емоційно-ціннісного самосприйняття дитини, психологічні межі якого визначаються двома полюсами: почуття власної значущості (власна гідність) – позитивний полюс; почуття власної нікчемності (власна неповноцінність) – негативний полюс.

Почуття власної гідності є позитивним особистісним новоутворенням, оскільки дає дитині змогу повніше реалізувати свої природні здібності (прагне виправдати очікування дорослих), стимулює позитивні вчинки і захищає від негативних (дитина не може вчинити того, що суперечить її внутрішньому образу самої себе). Почуття власної значущості у виконанні певної діяльності за Р. Бернсом, є одним із чинників позитивної “Я-концепції” [2: 38]. Взаємодіючи із середовищем, дитина постійно відчуває на собі його силові процеси та наявні в ньому елементи культури.

Почуття власної нікчемності є крайнім проявом неприязні дитини до самої себе аж до самозаперечення і виконує здебільшого деструктивну функцію: гальмує прогресивний особистісний розвиток, блокує ініціативність, утруднює самореалізацію. Тому забезпечення оптимальних психолого-педагогічних умов формування позитивного оцінного ставлення дитини до себе – важливе завдання родинного і суспільного виховання.

За спостереженнями І.Ковальчук, формування зазначених мотиваційно-сміслових утворень припадає на період дошкільного дитинства і нерозривно пов’язане з процесами образотворення і самооцінювання. Механізм такого взаємозв’язку, на думку дослідниці, полягає в тому, що ставлення до себе виникає на основі актуальних для дитини вимог-стандартів (ідеальних “Я-образів”), які висувають до неї дорослі шляхом співвіднесення їх (самооцінки) з власними реальними досягненнями [5: 7].

Експериментальні дослідження засвідчують, що на ранніх етапах особистісного розвитку ставлення до себе має генералізований характер і проявляється здебільшого у формі позитивної емоційної реакції малюка на себе. Справді, на запитання “який ти?” переважно більшість дошкільників відповідають “гарний”. У такому загальному судженні об’єднуються позитивні оцінні висловлювання батьків, родичів, вихователів, тобто всіх, хто входить у референтне оточення дитини.

Це дає підстави стверджувати, що формування гідності особистості, “закладання” якостей її внутрішнього світу розпочинається у сім’ї. Характер ставлення дитини до себе залежить від стилю виховання, якого дотримуються батьки, від гармонійності внутрішньородинних взаємин. Психологи стверджують, що почуття власної значущості (самоцінності) виникає у дитини за таких умов: позитивного прийняття її батьками саме такою, якою вона є; чіткого й послідовного формулювання вимог до неї; поваги до її індивідуальності. Сприятливими факторами виступають доброзичлива атмосфера в сім’ї, задоволення батьків своїми взаєминами з дитиною.

З іншого боку, сім’я – це свого роду носій “арсеналу” людських уявлень і почуттів, “вікно”, через яке дитина вперше набуває можливості вдивлятися у суспільство, а через нього – у себе. Виховуючи в дитини ставлення до оточуючих як до цінності, не меншої, ніж цінність власної особистості, батьки формують найкращі людські якості в дитячій душі (їх сукупність визначаємо як честь особистості). При цьому надзвичайно важливим є моральний клімат у сім’ї, її “кодекс честі”. Дотримуватися цього кодексу означає для дитини уміння жити згідно з принципами, нормами і правилами моралі, коли уявлення про достойне, належне втілюється в її реальних вчинках і поведінці. “Говорячи з дитиною про честь, про моральні табу...малюку на зрозумілих прикладах необхідно навіювати: якщо він знехтує законами порядності, це викличе у членів родини огиду і презирство до його вчинку. І розпочинати треба з показу дитині її власних моральних помилок: “Подивись на себе! Ось так ти виглядаєш не у власній уяві, а насправді на ділі” [8: 297].

У сімейному вихованні також вельми важливим є уміння членів родини навчити дитину орієнтуватися на ідеал, бути непримиренним до будь-яких відхилень від норм моралі, уміти обстоювати свою честь. Недарма одна із найдавніших заповідей наголошує: “Бережи честь змолоду”.

Отже, засвоєння дитиною моральних цінностей, вироблення нею стійких моральних якостей залежить від морального середовища сім’ї, у якій виховується дитина. Позиція сім’ї має вирішальне значення для формування у дитини позитивного “Я-образу” і наділення його регулюючими функціями. Якщо моральне середовище в сім’ї викривлене, то на шляху

розвитку дитини почуття честі і почуття гідності розбиваються о “підводне каміння”. Виникає внутрішня спустошеність, самотність, нездатність до високих моральних переживань, відчуження не лише від близьких, а й від самої себе як особистості. Це призводить до формування в дитини таких негативних якостей, як підозрілість, нечесність, безпринципність, егоїзм, байдужість, невпевненість тощо.

Зазначимо, що по суті гідність і честь постають засновними моральними якостями особистості. Як моральне підґрунтя внутрішнього, духовного світу людини, вони відображають один із найважливіших типів моральних відносин – її ставлення до самої себе і ставлення до інших людей. На нашу думку, дитина починає правильно ставитися до себе самої тільки після того, як вона навчиться правильно ставитися до інших людей і прислуховуватися до того, як вони оцінюють її саму. Це дає підстави зробити припущення: почуття честі як ціннісне ставлення до інших людей, до навколишнього середовища є джерелом виникнення і головною умовою подальшого формування в особистості почуття гідності як ціннісного ставлення до себе.

Принциповим і аргументованим з цього приводу ми вважаємо пояснення психологічного явища “ставлення до самого себе”, надане І.Бехом. Учений наполягає на тому, що “ставлення людини до самої себе – це, так би мовити, “вторинне ставлення”, осмислене ставлення до власних суб’єктивних утворень, тобто до особистісних властивостей. Воно не може раптово й одночасно виникнути зі ставленням до зовнішніх стосовно людини об’єктів (довкілля, суспільства, колективу тощо). Це процес розвитку самосвідомості особистості, адже щоб ставитись до чогось у собі, треба, принаймі його мати. Наповнення соціальним змістом “Я” особистості відбувається за допомогою цілеспрямованого виховного процесу. Інакше кажучи, йдеться безпосередньо про породження, створення “Я”, що визначає соціальну та індивідуальну цінність життя кожної людини” [3: 213-214].

Потрапляючи в ситуацію виконання суспільно прийнятих норм і правил, дитина виробляє певні власні внутрішні ставлення до природного довкілля, суспільства, конкретної особи тощо. Ці внутрішні ставлення особистості, згідно з Б.Ананьєвим, “перетворюються у певні вольові якості, уподобання, смаки, моральні звички, у певний стиль внутрішнього життя людини” [1: 79]. Цей стиль безпосередньо пов’язаний із розвитком рефлексивних рис особистості, які, формуючись з досвіду взаємовідносин суб’єкта з іншими людьми, в ході індивідуального становлення відіграють дедалі визначнішу роль. На думку науковця, рефлексивні риси починають проявлятися в дошкільному віці з моменту “освоєння дітьми правил взаємовідносин передусім у сім’ї, у колективному житті групи”. Саме тут і створюється “об’єктивна основа оцінних ставлень дитини до самої себе” [1: 119].

У зв’язку з цим, І.Бех пояснює: термін “рефлексивні риси”, визначений Б.Ананьєвим на основі суті психологічного механізму їх породження, – це прояв ціннісних ставлень до самого себе. “За своїм змістом, – зауважує вчений, – рефлексивні риси є внутрішніми індивідуально-вибірковими ставленнями особистості до матеріальних та ідеальних предметів. Інакше кажучи, – це особистісні властивості, які виявились своєчасно емоційно оціненими, тобто набули статусу власної особистісної цінності суб’єкта, становлять зміст образу “Я”, “Я-концепції”, що утворює ядро людської особистості як регулятора її поведінки і діяльності” [3: 209-210].

Наголосимо, що психологічні механізми процесів ставлення особистості до зовнішнього оточення і ставлення її до власного внутрішнього світу єдині: відбувається рівною мірою задіяння механізмів сприймання, мислення, пам’яті, емоційних переживань. Тож чим більший досвід діяння дитина набуває з оточуючою дійсністю, тим оптимальнішим буде її діяння щодо самої себе. Важливо, що в онтогенезі досвід діяння предметної спрямованості передуює досвіду діяння внутрішньої спрямованості, і цю закономірність слід неодмінно враховувати у виховному процесі. При цьому якомога рання інтенсифікація останнього є умовою продуктивності процесу виховання.

Як бачимо, емоційно-ціннісне ставлення особистості до інших, до навколишнього світу виступає умовою емоційно-ціннісного ставлення до самої себе – самоставлення. Отже, саме почуття честі спричиняє виникнення в особистості почуття гідності.

Цей висновок можна сформулювати по-іншому: традиційна етика честі у межах суспільно значущих цінностей становить безпосередню основу розуміння процесу виховання гідності, а відповідно й етики гідності як важливої складової людської культури.

Отже, необхідно розмежовувати ці поняття. Під гідністю будемо розуміти усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення і пояснюємо утвердження гідності не як морального ставлення поряд з іншими ставленнями – цінностями, а як духовного самоставлення (як рефлексивної риси, за Б.Г. Ананьєвим).

Під честю розуміємо емоційно-ціннісне переживання особистістю свого ставлення до оточуючого світу з відповідною добродійною поведінкою, узгодженою із засвоєними нею моральними нормами і принципами, що існують в суспільстві, до якого належить особистість.

Як духовне утворення особистості честь слід виховувати, використовуючи сімейні цінності та традиції. З цією метою дитина має глибоко пережити важливість відносин, які панують у сімейному колі, надалі таке емоційне ставлення слід поширити на всю її родину, щоб не розірвався смисло-життєвий зв'язок поколінь. Так може сформуватися сімейно-родинна честь, яку людина має зберегти і відстоювати впродовж життя своїми моральними вчинками.

Осередям сімейного виховного впливу на формування почуттів честі і гідності дитини може виступити розроблена І.Бехом дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування та методи педагогічного переконання й умовляння.

Вищенаведений виклад матеріалу не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Проте, визначення нами почуттів гідності та честі є дієвим підґрунтям для розкриття процесуального механізму їх формування та виховання у сутнісних показниках. У цьому ми вбачаємо перспективи наших подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Избр. психол. тр.: В 2 т.: Т. II. – М.: Педагогика, 1980. – С.72-124.
2. Бернс Р. Развитие “Я-концепции” и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Ковальчук І. Почуття власної гідності // Дошкільне виховання. – 1995. – №2. – С.7.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
7. Педагогічний словник / За редакцією Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
8. Семейное воспитание: краткий словарь / Сост.: И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. – М.: Политиздат, 1990. – 319 с.

УДК 37.036

Т.В. Батрак

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАРУБІЖНОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена виховному потенціалу зарубіжної художньої культури як предмета, особливості впливу художньої культури зарубіжжя на розвиток особистості та її роль в естетичному вихованні старшокласників.

The article is devoted to the up-bringing potential of the foreign artistic culture as a subject, the peculiarities of its influence on the development of the personality and the role of the foreign artistic culture in the up-bringing of senior pupils.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.) зазначено: “Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури Українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями” [2: 691].

З огляду на це, на перший план виступає необхідність естетизації освіти та культуротворчого формування особистості учня. Тому основним завданням школи сьогодні виступає не тільки забезпечення учнів фундаментальними знаннями з різних дисциплін, а також формування сприятливого середовища, в якому культурно-наукові знання, одержані учнями, внесуть свій вклад у саморозвиток особистості і тим самим стануть невід’ємною частиною естетичної культури сучасної людини.

Відповідно до Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, сучасний зміст виховання в Україні складає науково обгрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва [9].

Очевидним стає той факт, що саме художня культура світу є джерелом суспільного досвіду людства, який просто не може лишатися поза увагою інститутів освіти, а особливо загальноосвітньої школи, навчальні програми якої передбачають залучення дитини до світу прекрасного, до цінностей художньої культури та естетичного виховання школярів. У свою чергу, естетичне виховання спрямовується на розвиток зростаючої особистості, здатності збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва. Важливим є сприймання довкілля як естетичної цінності; ерудиція у галузі мистецтва (володіння системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів, адекватне сприйняття художніх творів, творча діяльність у мистецькій сфері), власний погляд на світ, здатність радіти – як ознаки духовної зрілості.

Але, якщо розглядати художню культуру як чинник естетичного виховання, на наш погляд, одними з найголовніших завдань можна визначити виховання та надбання власних суджень, рис характеру, принципів, переконань, набуття зразків коректного міжособистісного спілкування та, загалом, моделі поведінки, яка личить інтелігентній, освіченій особистості, а також людяності та естетичної культури, збільшення словникового запасу та покращення навичок висловлювання правильною літературною мовою, тому що саме грамотне володіння мовою є обов’язковою умовою для розуміння мовних творів, служить основою для подальшого інтелектуального та морального розвитку особистості, сприяє міжособистісному та міжкультурному спілкуванню, позитивному розвитку особистості, формує пам’ять, логіку, цілеспрямованість, працьовитість, волю, вміння формувати та відстоювати свою точку зору, вміння плідної роботи з аудиторією. У мові людини виявляється її відношення до навколишнього світу, її почуття, тому що кожна фраза не тільки відображає дійсність, а й відношення людини до цієї дійсності відповідно до ситуації. Крім того, з опануванням навичок мовної діяльності відбувається становлення особистості як суб’єкта спілкування, розвиваються її інтелектуальні здібності, формується вміння слухати, розуміти та поважати свого співрозмовника, дотримуватися норм культурної етики, обираючи доступний та зрозумілий спосіб викладу думок, що свідчить про загальний культурний рівень людини. Адже, визначні ідеї науковців, політиків, письменників, журналістів та суспільних діячів є корисними тільки якщо вони зрозумілі тим, кому вони призначались, а для цього вони мають бути чітко та грамотно викладені у словесній формі [7: 13-18].

Поняття зарубіжної художньої культури в тій чи іншій мірі розглядалося в працях багатьох учених: характеристику поняття “художня культура” можна знайти в працях

Л.Анчиної, О.Рисько, Л.Когана, В.Лозового, О.Семашко, О.Шевнюка, С.Шипа, О.Щолокової; роль мистецтва у розвитку особистості вивчали такі вчені, як Т.Аболіна, Л.Виготський, Т.Крупник, Н.Миропольська та ін.

Незважаючи на наявність вказаних вище досліджень, зарубіжна художня культура як чинник виховання особистості ще не була предметом спеціального дослідження. Саме тому ми ставимо перед собою мету розглянути сутність курсу зарубіжної художньої культури у старшій школі та дослідити його виховний потенціал.

Під впливом політичної та економічної ситуації сьогодні в світі відбувся злам у свідомості людини. Внаслідок усвідомлення себе частиною культурної мозаїки населення світу, належності до конкретної історичної епохи, виникає потреба у володінні соціально-культурними ідеалами та кліше, які уможливають суспільну комунікацію у контексті міжнародних зв'язків. Адже сьогодні як ніколи гостро стоїть питання про міжнародну взаємодію, її роль в еволюції етнічних культур та розвитку загальносвітової культури. Звичайно, для будь-якого народу надзвичайно важливою є національна культура з її традиціями та звичаями. Але протиставлення національного інтернаціональному призводить до концервації культури, і, як наслідок, її деградації.

Роль предметів естетичного циклу є однією з провідних у системі освіти сьогодні. З огляду на це невід'ємним компонентом сучасної середньої освіти є освітня галузь "Художня культура". Головною метою вивчення предметів вищеназваної галузі є "пробудження особистісно-позитивного ставлення до цінностей мистецтва і розвиток естетичної та загальної культури учнів шляхом набуття конкретних знань та вмінь, необхідних для повноцінного сприймання, розуміння і відтворення художніх образів, а також розвиток здатності до самореалізації в художньо-творчій діяльності і самовдосконалення через мистецтво" [1].

Завданням курсу зарубіжної художньої культури є формування у старшокласників уявлення про культуру як про соціальний феномен, якому притаманні певні особливості, поняття та характеристики, розуміння того, що культура здатна змінюватись з часом та в результаті взаємодії з іншими культурами. Це робить можливим розвиток здібності сприйняття сучасного полікультурного світу, систематизації та інтерпретації фактів культури, захисту від культурного вандалізму, культурної асиміляції та дискримінації, створює умови для культурного розвитку та творчості. Під час вивчення курсу учні пізнають себе як культурно історичні носії й виразники цілої низки взаємопов'язаних культур, загальнолюдської поведінки та етики, готуються до міжкультурної комунікації, набувають таких якостей, як соціокультурна спостережливість, культурна неупередженість. Учні мають усвідомлювати, що таке культура, як вона створюється, що входить в її рамки та як здійснюються взаємовідносини між культурами у сучасному полікультурному світі. Адже, кожна освічена людина має вміння об'єктивно оцінити стан культури, бачити і розуміти живі процеси, які відбуваються у культурному розвитку світу, вміння відрізнити усталені чи нові культурні процеси від застарілих, позбавлених життєздатності. Інакше неможливо визначити оптимальні шляхи і засоби подальшого розвитку культури у порівнянні з надбаннями інших народів світу.

У процесі знайомства старшокласників з надбаннями культур різних країн під час вивчення курсу, учні мають відмовитися від етноцентризму відносно до інших культур, оцінюючи надбання етнокультури відносно її власних цінностей. Це спрямує старшокласників до аналізу факторів, які сприяють появі культурних конфліктів та формуванню негативних уявлень та неправдивих стереотипів відносно представників культурних груп. Тільки тоді молоді люди зможуть сформулювати вірне уявлення про культурну дискримінацію та культурні утискання в світі, сприйняти культурне різноманіття як норму співіснування в сучасному середовищі, зрозуміти, що кожна культура відіграла важливу роль в єдиній світовій історії, створенні єдиної світової культури та перейти до діяльності, спрямованої на ініціювання та активну участь проти культурної дискримінації та вандалізму. Таким чином, вивченням предмета зарубіжної художньої культури досягається

одне із найважливіших завдань освіти сьогодні – підготовка учнів до активного та повноцінного співробітництва у сучасному полікультурному світі. Вивчення курсу зарубіжної художньої культури дозволяє старшокласникам познайомитись з іншими культурами, іншими видами державного устрою, життям та побутом інших народів. І чим більшою кількістю знань з культури світу молода людина оперує, тим легше відбувається її інтеграція в інтернаціональне суспільство, розуміння особливостей культури та національного менталітету того чи іншого народу, тим легше відбувається кооперація на ринку праці і тим вищий її шанс на отримання достойного місця в житті.

На наш погляд, при вивченні надбань світової культури педагог має організувати викладання матеріалу таким чином, щоб викликати в учнів певну низку переживань та роздумів, збудити їх власну творчу активність та спрямувати її так, щоб привести до аналізу, оцінок, суджень, уявлень та моделі поведінки, яка відповідає моральності естетично освіченої та вихованої людини. Адже мистецтво не лише передає результати пізнавальної та оціночної діяльності автора твору, а й несе у собі інформацію, модель, орієнтир бажаної поведінки реципієнтів у схожій ситуації. Митець, зображуючи ті чи інші події, провокує реципієнта на надання емоційної оцінки твору завдяки викликаним переживанням, аналізу відображеної ситуації та осмислення посилання автора.

Ми згодні з думкою Н.Миропольської, яка стверджує, що “сприймання твору іншої культури на рівні переживання, відчування, характерного для спілкування з твором мистецтва – репрезентантом етнокультури особистості, по суті є утопією”, тому що надбання зарубіжної культури завжди будуть оцінюватись крізь призму прийнятих в рідній країні культурних норм і цінностей, крізь призму засвоєної індивідом моделі світорозуміння. Але вивчення предмета зарубіжної художньої культури надасть учням можливість ознайомитись з реаліями та традиціями культур світу, позбутися етноцентризму, навчитися розуміти та поважати чуже, інше, спираючись на знання в сфері культурних надбань власного народу. Отже, використовуючи свій культурний досвід і свої культурно-національні традиції та звички, особистість отримує змогу одночасно враховувати звичаї та традиції іншої країни, інші норми соціальної поведінки, при цьому усвідомлювати факт їх сторонності. Це підтверджує той факт, що курс зарубіжної художньої культури має великий особистісно-розвиваючий потенціал і створює сприятливі умови для уявлення в редукованому вигляді знань про культуру рідної та зарубіжної країн, загальноєвропейської та загальнолюдської культур [5].

Знання і розуміння культур інших народів, повага до їх цінностей і вміння гідно представити культуру власного народу – характерні риси сучасної, по-справжньому освіченої людини. Вивченням предмета зарубіжної художньої культури досягається одне із найважливіших завдань освіти сьогодні – підготовка учнів до активного та повноцінного співробітництва в сучасному полікультурному світі. Курс зарубіжної художньої культури дозволяє старшокласникам ознайомитися з різними культурами, видами державного устрою, життям та побутом інших народів. І чим більшою кількістю знань з культури світу молода людина оперує, тим легше відбувається її інтеграція в інтернаціональне суспільство, розуміння особливостей культури та національного менталітету того чи іншого народу, тим легше відбувається кооперація на ринку праці і тим вищий її шанс на отримання достойного місця в житті.

У результаті науково-технічного прогресу, розвитку міжнародних відносин, економічної інтеграції посилювалась взаємодія культур. У процесі того, як історія ставала всесвітньою, можливості взаємовпливу культур значно зростали. Але, в той же час, поряд з загальносвітовою культурою, кожна національна культура залишалась унікальною і неповторною в своїх проявах, зберігала свої традиції та особливості сформовані під впливом певних соціально-історичних факторів. Одні культури є більш поширені та розвинені, інші – менш, але кожна з них є невід’ємною ланкою цілісної картини сучасного світу. Кожна нова ланка є своєрідним свідченням невичерпності людської творчості, представляє новий ідеал

краси, нову варіацію прекрасного. Сформувавшись, культура кожної країни сама стає історичною силою і впливає на конкретну історію народу, його соціальний розвиток.

Предмет зарубіжної художньої культури допомагає сформувати у старшокласників уявлення про різноманітність сучасної художньої культури як рідної, так і зарубіжної, шляхом знайомства їх з типами та видами культури в різних країнах, формування обізнаності про соціокультурний портрет різних країн, взаємовідносини індивіда та держави, природи та суспільства, культурної взаємодії між представниками різноманітних расових, етнічних, соціальних, релігійних культурних груп; формування уявлень про взаємовплив культурної спадщини країн та континентів (наприклад, вплив культури країн сходу на сучасну європейську культуру); розуміння природи і змісту національно-культурних традицій, ритуалів, умовностей та цінностей представників різноманітних культур.

Необхідною умовою успішного міжкультурного спілкування є формування уявлень про традиційні ідентифікації культури країн світу та розуміння універсалій – того загального, що притаманне різним культурам (схожі моральні цінності, заняття одними і тими ж видами спорту, престижність освіти в різних країнах) [4]. Це досягається шляхом виділення спільного та різного серед культури представників різноманітних етнічних, соціальних, релігійних груп, розуміння того, як представники різних культурних груп у світі підходять до вирішення глобальних проблем людства.

Результатом є виховання толерантності до поглядів, звичаїв представників інших культур, уміння бачити особливості своєї культури в контексті культур інших народів і світової культури взагалі, сприймати світ як сукупність складних взаємозв'язків, коли порушення одного з них може привести до глобальної катастрофи. Саме тому старшокласники мають навчитися розуміти, а не оцінювати прояви художньої культури інших народів. Отже, при сприйманні твору мистецтва, або при спілкуванні з представниками іншої культури слід навчитися спиратися не тільки на свої власні морально-оціночні категорії, характерні для культури рідного народу, а й враховувати особливості культури, результатом якої є цей твір мистецтва. Таким чином, старшокласники мають володіти таким багажем знань та досвіду (в рамках програми), який надасть їм можливість адекватно сприймати зміст “між рядками” будь-якого твору зарубіжної літератури, правильно інтерпретувати культурні, історичні епізоди та реалії зарубіжних країн, розуміти поведінку та толерантно ставитись до носіїв культури інших країн. Це сприяє розвитку у молодій людини здатності до життя в полікультурному суспільстві, перешкоджає виникненню ксенофобії, розповсюдження клімату нетерпимості та сприяє розумінню розбіжностей та готовності жити з представниками інших культур.

Вивчення і співставлення різних за своєю суттю, але схожих за хронологічними та географічними показниками культур дає можливість краще пізнати кожну з них в їх особливостях, і, водночас, усвідомити загальні закономірності культурного розвитку людства, скористатися накопиченим людством за багато поколінь досвідом, і зробити його невід'ємною частиною особистої системи цінностей. Художня культура “більш за все пов'язана з олюдненням людини, її гармонією і цілісністю. Вона, з одного боку, забезпечує оптимальне наближення її до ідеалу, а, з другого, закладає в цей ідеал найдосконаліші уявлення людства про людину” [6: 15, 23].

Вивчення зарубіжної художньої культури надає можливість учням розвивати свій художній світогляд, опановувати естетичний досвід і набувати навички творчої діяльності, формувати власні почуття. Художня культура є системою створення, збереження, розподілу, поширення, обміну і споживання створених і створюваних цінностей; реалізацією цілісного, об'ємного освоєння людиною оточуючого середовища. “Вона сприяє реалізації людиною наявних у ній можливостей і потенцій, невикористаних під час виконання відведених їй соціальних ролей, дає змогу вдосконалюватися духовно як емоційно, так і інтелектуально, прилучає до одвічної мудрості, нагромадженому людством багатству, орієнтує на загальнолюдські ідеали та поривання”. Адже, кожен твір видатного митця вчить розуміти

мистецтво, переносить людину у вир подій минулого, вчить співпереживати і розуміти інших людей.

Мистецтво спрямоване на розширення кола спілкування й духовності кожної людини, а також на осягнення культурного сенсу різних епох, творчості народів і окремої особистості, залучення особистості до діалогу, в якому вона осягає власну сутність. В результаті тісного контакту учнів з мистецтвом приходиться усвідомлення глибокої залежності художніх явищ від історичного минулого народу. Вивчення творчих методів митців знайомить із поступовим розвитком різних мистецтв у їх ідейних і творчих взаємозв'язках, демонструє динаміку розвитку художньої культури взагалі, допомагає учневі зрозуміти світогляд митця, його ставлення до світу, спосіб вибору художніх засобів, який сприяє якнайповнішому вираженню й донесенню сучасних ідей та естетичних ідеалів, а також допомагає зрозуміти реципієнту, що творчість кожного митця є унікальною.

Курс зарубіжної художньої культури є засобом прилучення старшокласників до духовної спадщини інших країн та народів, допомагає розширити їх соціокультурний простір та прийти до усвідомлення себе в якості культурно-історичних суб'єктів та виявити своє місце серед культур, що, в результаті, зробить можливим подолання культурного бар'єру, а також уможливить розуміння та насолоду від знайомства з творами мистецтва зарубіжних митців. Отже, курс зарубіжної художньої культури є основним із інструментів на шляху досягнення культурного самовизначення старшокласників в полікультурному просторі сучасного світу.

Російський вчений П.Сисоєв визначає культурне самовизначення як “усвідомлення особистістю свого місця в спектрі культур та цілеспрямовану діяльність на прилучення себе до тої чи іншої культурної групи” [8: 15]. У зв'язку з цим необхідною умовою є культурна ідентифікація особистості в якості представника української культури, тобто носія неповторних традицій та звичаїв характерних тільки для нашої культури. Оволодіння учнями цінностями рідної культури робить сприйняття інших культур більш точним, глибоким та всебічним. Чим більше цінностей ми засвоюємо, тим більш витонченим та гострим стає наше сприйняття інших культур, віддалених у часі та просторі.

Цілком очевидним є той факт, що самовизначення в культурі можливе тільки через культурну обізнаність – знання існуючих варіантів. Для цього старшокласникам необхідно набути багаж знань, що дозволяє вірно орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі, розуміти його як сукупність культурних досягнень людського суспільства, готуватися до порозуміння та продуктивної співпраці з представниками різних культур. Особистість має розуміти та осмислювати різноманіття та самоцінність культур світу, вміти орієнтуватися у культурному середовищі людства.

Необхідними передумовами самовизначення учнів є неперервне співставлення та осмислення норм та цінностей своєї та зарубіжної культури. Вони сприяють кращому розумінню себе у спектрі культур, розширенню соціокультурного простору старшокласників, осмисленню цінності власної культурної спадщини, укріпленню гордості за досягнення власної держави, покращенню уявлень про світову культуру через призму культури власного народу, більш глибокому розумінню унікальності власної культури у контексті глобальних процесів і, як результат, формуванню національної самосвідомості.

Процес культурного самовизначення особистості відбувається протягом усього життя. Він починається з вивчення рідної культури та пов'язаний з утворенням духовно-ціннісної основи та визначення засобів духовного наповнення життя особистості, яка належить своєму народу та суспільству.

У процесі вивчення зарубіжної художньої культури відбувається самовизначення особистості в рамках світової культури, що передбачає: соціальне розуміння та вміння розрізняти соціальні норми, принципи та моральні ідеали у творах мистецтва різних культур; поважне ставлення до цінностей та традицій рідної та зарубіжної культури; визначення та сприйняття актуальних проблем сучасного стану культури в Україні та зарубіжжі; прийняття загальнолюдських цінностей за основу власної діяльності; емпатія; культурна толерантність;

вміння відрізняти та порівнювати реалії різних культур, виявляти протиріччя та можливі засоби їх розв'язання; адекватне самосприйняття та самооцінка власного рівня культури, самоконтроль та самокорекція в процесі культурного самовизначення; відповідальність та свідомість при виборі духовних цінностей та пріоритетів у культурі; сталість проявів моральних якостей у поведінці та спілкуванні. Культурне самовизначення означає перехід від знань та розуміння до активної діяльності. Визначивши своє місце у спектрі культур, учень має проявляти активні дії проти культурної агресії, культурного вандалізму, культурної дискримінації.

Отже, вивчення зарубіжної художньої культури має значний вплив на старшокласника як освіченої, інтелігентної, естетично вихованої, ерудованої, креатином моральної особистості, якій властива людяність, творчість, широта мислення, здатність до співпереживання.

Курс зарубіжної художньої культури створює інтеграційний мультикультурний простір освіти – різноманітні за змістом та формами культурні середовища, в динамічній системі якого діти реально стають як носіями культурних традицій різноманітних культур, в яких вони ростуть, так і учасниками постійної соціокультурної взаємодії, яка розвиває в них толерантність, доброзичливість, прийняття іншого, інтерес до культурних відмінностей, що дозволяє людині глибоко відчувати приналежність до рідного народу і в той же час усвідомлювати себе громадянином країни і суб'єктом світової цивілізації, забезпечує інтеграційні процеси, які, з'єднуючи різноманітність в єдине ціле, створюють простір інтенсивної культурної взаємодії, міжкультурного багатоголосся, полілогу, а також рівноправ'я та взаємоповаги національних культур [3: 88].

Таким чином, можна стверджувати, що вивчення зарубіжної художньої культури є процесом засвоєння знань про культурне різноманіття та відносин між культурами оточуючого світу, а також формування активної життєвої позиції та вмінь взаємодіяти з представниками різних культур відповідно до принципу діалогу культур. Курс зарубіжної художньої культури допомагає сформуванню в старшокласників такі необхідні вміння, як: пошук необхідної культурознавчої інформації, вміння підтримувати міжнародні контакти в дусі миру, долати культурні лакуни та зіткнення, яких неможливо уникнути у реальній міжкультурній комунікації, за допомогою уточнень, вести бесіду з представником іншої культури про факти й реалії його культури, а також виступати як гідний представник рідного народу і культури. Пошук шляхів реалізації зазначених завдань може стати предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт загальної середньої освіти: Художня культура // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 3. – С. 9.
2. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія/ Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Т-во “знання”, КОО, 2003. – 766 с.
3. Крылова Н. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – С. 152-156.
4. Миропольська Н.Є., Белкіна Е.В., Масол Л.М., Оніщенко О.І. Художня культура світу. Європейський культурний регіон: Навчальний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів України. – К.: Вища школа, 2001. – 191 с.
5. Осипова Н.В. Глобальное образование и иностранный язык как учебный предмет. Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2.
6. Основи художньої культури. Ч.1: теорія та історія світової художньої культури: Навч. посібник для вищ. навч. закладів/ За ред. В.О.Лозового, Л.В.Анучиної. – Х.: Основа, 1997. – 320 с.
7. Соловова Н.Є., Пореченкова Е.А. Формирование филологической концепции в профильной школе и вузе // Иностранные языки в школе. – М., 2006. – №8. – С. 13-18.
8. Сысоев П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. – 2004. – №4. – С. 15.
9. Україна. Міністерство освіти і науки. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України: 3 грудня 2004р. – №94. – С. 6-10.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовується думка автора про те, що в основу виховної роботи з формування етики спілкування у молодших школярів мають бути покладені сучасні педагогічні технології, а також ідея цілісності виховного процесу, що реалізується шляхом застосування комплексного підходу.

In the article, the opinion of author is grounded that in basis of an educational work from forming of intercourse ethics in junior schoolboys must be fixed the modern pedagogical technologies, and also the idea of integrity of the educational process which is realized by application of complex approach.

Сучасне покоління живе в епоху зростання ролі особистості як творця соціального середовища і творця самої себе. Прагнення індивіда бути активно причетним до своєї історичної і особистісної долі, до самореалізації зумовлене не лише ускладненням світу та значним підвищенням його динамізму, але й зростанням потреб сучасної людини, яка піднялася на якісно вищий щабель соціокультурного розвитку відносно попередніх поколінь.

Кожній людині так чи інакше властива потреба у спілкуванні, налагодженні соціальних контактів. Тож справедливим, на наш погляд, є твердження про те, що якість соціального життя людини залежить від характеру її спілкування з іншими людьми. Задоволення від спілкування позначається на психологічному благополуччі учасників комунікативного процесу, тоді як постійне незадоволення соціальними контактами й міжособистісними стосунками, самотність призводять до поганого настрою, депресії, зниження активності й зрештою – до погіршення здоров'я [4: 315].

Мета статті: з'ясувати особливості формування етики спілкування у молодших школярів.

Проблеми спілкування, його специфіка, багатофункціональність, єдність спілкування й діяльності людини знайшли широке відображення в наукових працях учених-психологів, педагогів, серед яких Б. Ананьєв, Г. Андреева, А. Деркач, В. Знаков, Є. Ісаєв, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, А. Панфілова, А. Реан, С. Рубінштейн, Є. Руденський, В. Слободчиков та ін.

Під вихованням ми розуміємо систему цілеспрямованих, педагогічно організованих взаємодій дорослих і дітей та дітей один з одним. Саме в такій особистісній взаємодії відбувається зміна мотиваційно-ціннісної системи особистості, виникає можливість репрезентувати дітям соціально значущі норми і способи поведінки.

Серед чинників, які безпосередньо впливають на формування особистості, розвиток у неї різноманітних якостей, що характеризують її як істоту соціальну, одне з важливих місць належить спілкуванню.

Прагнення до спілкування притаманне дитині від народження. Спочатку – це дотики, посмішка, вираз очей; потім перші слова й речення, на які малюк прагне почути відповідь, отримати реакцію. Подальший розвиток цієї здібності відбувається безпосередньо у процесі спілкування з батьками, однолітками. Із вступом до школи коло міжособистісної взаємодії, а отже, і спілкування, значно розширюється. Однак, як засвідчують результати досліджень, навички культури спілкування, формування відповідних норм і правил його реалізації, за рідкісним винятком, випадають з поля зору вихователів, що негативно позначається на формуванні особистості, обмежує можливості встановлення та підтримання контактів з іншими людьми, знижує дієвість інших чинників, які впливають на її становлення та соціалізацію, на підготовку до виконання різноманітних ролей у суспільстві та власній життєдіяльності.

Отже, міжособистісні взаємини, до встановлення й розвитку яких прагне людина, неможливі без спілкування. Водночас і саме спілкування немислиме без взаємного визнання свободи й унікальності, гідності й суверенності тих, хто спілкується.

Зважаючи на особливості молодшого підліткового віку, помітне місце серед різних сфер комунікації посідає спілкування з однолітками. Його значення зумовлюється тим, що такі взаємини становлять специфічний канал одержання інформації, завдяки якому учень має можливість пізнати значний обсяг інформації, за якою йому не хочеться звертатися до дорослих або дорослі самі не вважають за необхідне розмовляти з дітьми на ті чи інші теми.

Шкільний клас – найважливіша група приналежності учня молодшого шкільного віку. Водночас треба зважати на те, що такий офіційно організований колектив – неоднозначне явище. З одного боку, воно проектується дорослими і розвивається під їх прямими і непрямыми, безпосередніми або опосередкованими впливами. З іншого – класний колектив розвивається спонтанно, адже спілкування і взаємодія між його членами відбуваються не лише згідно зі встановленими нормами. Ця двоякість зумовлює певну структуру класу: формальний її компонент детермінується заданою, запрограмованою системою спілкування, тоді як неформальний складається у процесі вільної взаємодії і значною мірою визначається характером міжособистісних взаємин.

Не можна не зважати і на той факт, що у неформальній складовій існує полікультурне розшарування учнів. Поряд із цим складається особлива внутрішньокласна ієрархія, заснована на офіційному статусі кожного учня, успішності його навчальної діяльності тощо. Сюди ж треба віднести диференціацію авторитетів, престижу на основі неофіційних цінностей, прийнятих у самому учнівському середовищі. Домінуючим серед мотивів, якими зазвичай керуються молодші школярі, вступаючи у спілкування, виступає необхідність про щось запитати або самому повідомити якусь інформацію.

Усе викладене зумовлює необхідність зосередити цілеспрямовану увагу на формування у молодших школярів етики мовленнєвого спілкування як засобу міжособистісної взаємодії у полікультурному середовищі. В основу виховної роботи з формування етики спілкування у молодших школярів мають бути покладені сучасні педагогічні технології, а також ідея цілісності виховного процесу, що реалізується шляхом застосування комплексного підходу.

Сучасна технологія виховання передбачає насамперед нові взаємини вчителя та учнів, що ґрунтуються на широкому впровадженні особистісно орієнтованого підходу, перенесенні основної частки реалізації його завдань на самостійну діяльність школярів, створення умов, які сприяли б систематичному, активному оволодінню необхідними знаннями і навичками.

Тому вчитель має пам'ятати, що його слово може вселити дитині віру в себе, надихнути на добрі справи, а може принизити, зневірити, відгородити від людей. Тож “мовленнева взаємодія вчителя з учнями має вибудовуватися на засадах рівноправності, взаємоповаги, моральності, супроводжуватися вживанням у мовленні необхідних формул етикету” [2: 148].

Сьогодні у сфері виховання все більшого значення набуває потреба в розвитку особистісної “Я-концепції” дитини, формування у неї шанобливого ставлення як до власного життя, так і до життя іншої людини, підготовка її до нових соціальних умов майбуття тощо. Звідси основна мета виховних технологій убачається в переході від накопичення інформації (репродуктивна діяльність) до набуття вмій і навичок розв'язання проблемних завдань, ситуацій (продуктивна діяльність). Отже, виховний процес має будуватися таким чином, щоб педагог міг приділити належну увагу формуванню особистісного “Я” кожного учня і паралельно з цим розвивати систему спільної колективної діяльності; він повинен “бути сконцентрований на учневі, на розвитку його індивідуальності як у системі колективних стосунків, так і під час проведення індивідуальної виховної роботи” [3: 172], передбачати “формування і розвиток у дитини особистісних цінностей” [1: 3].

Ґрунтуючись на цих ідеях, за основу виховної роботи з формування у підлітків культури спілкування доцільно взяти комплекс особистісно орієнтованих технологій, які

висувають у центр виховної системи особистість дитини, акцентуючи увагу на необхідності створення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації природних потенціалів. Особистість дитини в цій групі технологій виступає не просто суб'єктом виховання, а пріоритетним суб'єктом, який є метою виховної системи, а не засобом досягнення якоїсь іншої мети.

У шкільній практиці досить часто спостерігається такий факт: вступаючи в міжособистісні взаємини різних рівнів (з однолітками, вчителями, батьками, іншими людьми), беручи участь у тій чи іншій спільній діяльності, виявляючи своє ставлення (“я жалкую, що так сталося”, “якщо хтось потребує допомоги, необхідно надати її”), молодші школярі залишаються байдужими до змісту висловлювання, в них відсутня та почуттєва основа, яка необхідна для справжнього співпереживання іншій людині, розуміння того, що її хвилює, прагнення надати допомогу, виявити співчуття.

При проведенні виховної роботи з формування в учнів етики спілкування необхідно звертати увагу на розвиток у них емоційного ставлення до морально-етичних принципів, на основі яких будуються їхні взаємини з іншими людьми, розвивається відповідне сприйняття подій, вчинків, явищ. Для розв'язання цього завдання вчителю необхідно враховувати два основні аспекти. Перший з них має передбачати формування у школярів емоційної орієнтації на іншу людину, а другий – забезпечення експресивної виразності спілкування, яка дозволяла б оволодівати мовою почуттів як засобом міжлюдських взаємин.

Тут у нагоді може стати залучення учнів до участі в інсценізації літературних творів, насамперед казок, зміст яких відображає морально-етичні стосунки різних рівнів. У казках яскраво змальовується доброта, щирість, турботливість; засуджується жорстокість, хвалькуватість, недбалість. У багатьох казках висміюються негативні риси характеру, демонструються і всіляко схвалюються позитивні людські якості. Все це дозволяє ефективно використовувати казки у формуванні культури спілкування молодших школярів, залучаючи їх до активної участі в подіях, про які йдеться в казці, спонукаючи до цінування мовлення і позитивних вчинків її героїв.

Дослідження проблеми формування культури спілкування в учнів молодшого підліткового віку засвідчує, що у звичайних умовах дитячого буття нерідко спостерігаються розбіжності між правильним вербальним відтворенням моральних знань і реальною поведінкою. Досить часто означена розбіжність пояснюється недостатністю практичного досвіду особистості щодо втілення наявних у неї знань у власні поведінкові акти. З огляду на це виникає необхідність активізації цього аспекту виховного процесу. З такою метою варто використовувати різноманітні інтерактивні технології, вправи, рольові ігри, інсценізації, колективні творчі справи; де максимально можна використати те, що Волкова Н.П. називає “поліфонією взаємодії” (один із критеріїв діалогічного спілкування). Це означає, що кожен учасник у спілкуванні має змогу викласти власну позицію, шукати рішення у процесі взаємодії з урахуванням усіх думок [2: 34]. Діалогічне спілкування передбачає ставлення до іншої людини як до цінності, неповторної індивідуальності.

Як відомо, формування особистості – це становлення суб'єкта суспільної поведінки й комунікації, безперервний розвиток людини як суб'єкта пізнання та діяльності. У молодшому шкільному віці це – перехід від гри до навчання, зміна різних видів діяльності. Враховуючи вікові особливості дітей молодшого підліткового віку, а також той факт, що значний масив теоретичних знань учні мають змогу одержати під час проведення спеціальних бесід, тому важлива роль у виховній роботі має відводитися різноманітним ігровим методикам.

Рольові та імітаційні ігри, драматизації тощо мають значний виховний потенціал для формування певних правил спілкування, вправлення у виконанні відповідних дій. Це зумовлено тим, що перебування в різних позиціях, їх зміна, взаємини, до яких залучаються діти згідно з правилами, створюють сприятливі умови для кращого сприйняття і розуміння іншого, відчуття його стану, настрою, бажань. Участь в іграх розвиває самосвідомість дитини, її емоційні ставлення диференціюються, а сфера їхньої дії поступово, але

безперервно розширюється. Важливість ігор полягає в тому, що вони виступають самостійним явищем культури і не потребують вироблення штучної мотивації. До того ж ігри мають давню традицію регламентації і творчого перетворення соціальних взаємин у ціннісно-естетичному і функціональному планах.

Аналізуючи сутність ігрових технологій і їх можливості у виховному процесі, дослідники виокремлюють такі їх позитивні ознаки: можливість здійснювати особистісний підхід до кожного учасника завдяки розподілу ролей; детермінація поведінки згідно з прийнятою роллю, що водночас вимагає самостійного прийняття рішення без провокування конфліктної ситуації; колективність роботи учасників, коли “знання, вміння показує не окремий індивід, а вся мікрогрупа, команда, бо рішення виробляється колективно, створюється емоційний мажорний настрій учасників, передумови для формування культури спілкування, поваги до думки іншого” [5: 194].

У формуванні та розвитку всебічної гармонійної особистості школяра важлива роль належить її оточенню, у взаємодії і спілкуванні з яким вона набуває людяності, стає активним творцем соціального та культурного прогресу. У зв'язку з цим перед педагогами постає завдання пошуку такого типу міжособистісних стосунків, який сприятиме найбільш повному й гуманному розкриттю творчих можливостей учасників комунікативного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С.1-5.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ “Академія”, 2006. – 256 с.
3. Немов Р.С. Психологія. – М., 1994. – Кн.1. – 450 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч.посіб. / О.М.Пехота, Б.Д.Будак та ін.; За заг. ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. –К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.

УДК 373.31.036:7.012“3752”

М.В. Ганжа

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИЗАЙНУ В УМОВАХ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

У статті підкреслюється необхідність особливого підходу до планування та організації педагогічної діяльності та діяльності учнів початкових класів у позакласній роботі, використовуючи потенціал дизайну в естетичному вихованні молодших школярів.

The necessity of the special approach to planning and organization of pedagogical activity and activity of students of primary classes in extracurricular work is underlined in the article, using potential of design in aesthetic education of junior schoolchildren.

Педагогічний процес у школі є єдністю виховних дій, здійснюваних на уроці та в позаурочний час. Урок є провідною, але не єдиною формою навчання і виховання школярів. У ході навчального процесу закладаються основи розуміння дітьми краси дійсності і мистецтва, формування естетичного ставлення до життя [4: 143].

Продовженням роботи з естетичного виховання на уроці є творча художня діяльність учнів у процесі позакласних занять. Естетичне виховання, організоване в позаурочний час, виконує ряд важливих педагогічних функцій. Воно дає можливість успішно здійснювати формування естетичного ставлення до мистецтва і дійсності, сприяє духовному збагаченню

особистості, вирішенню проблеми вільного часу, регулюванню впливу засобів масової інформації.

Школа накопичила великий досвід з естетичного виховання школярів у процесі позакласної діяльності. Робота з учнями ведеться в різних видах мистецтва і в найрізноманітніших формах, створені відповідні програми. Однак, необхідність глибокого аналізу освіти сучасності та розробки найбільш перспективних нових підходів до виховання, розбудова української освіти на засадах гуманізації та демократизації, усвідомлення цінностей і унікальності особистості кожного учня, визнання його творчих талантів і можливостей вимагають певних змін у позакласній роботі початкової школи, в її виховній практиці. У цьому складному процесі важлива роль належить мистецтву, що допомагає школярам глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення, творчого розвитку особистості.

Збагачуючи предмет у позакласній роботі, вчитель не завжди замислюється над тим, що, окрім спрямованого навчання, відбувається природний розвиток якості образотворчої діяльності, змінюється уява, сприйняття світу, ставлення до власної творчості.

Проблеми уяви, образотворчої діяльності у молодшому шкільному віці розглядаються в педагогічній та психолого-педагогічній науці та практиці. Зокрема, Л.С. Виготський вважає, що головний напрямок розвитку дитини полягає в тому, що спочатку перевагу має рухово-дотиковий апарат. Дитину насамперед цікавить сам процес, не результат. У цей період дії дитини вирізняються сильним емоційним забарвленням. Пізніше починає зростати роль візуального сприйняття, починається боротьба двох установок, в якій перемагає зорова установка у сприйнятті світу [1: 72].

На думку А.С. Жукової, головне завдання мистецтва спільне із завданнями філософії: мистецтво вчить людину жити, воно передає їй досвід, відкриття і роздуми попередніх поколінь. Все це так. Але й сама мова мистецтва, її чисто образна сторона варті найбільшого дивування і захоплення. В цьому плані вміння досягти ілюзорності наближується до життя так, щоб воно саме здавалося “живим” – вершина діяльності художника [2: 44].

Дуже важливо у навчальному процесі реалізувати два останніх компоненти. Ні обсяг знань у готовому вигляді, ні вміння, що засвоюються за зразком, не можуть забезпечити творчої можливості людини. “Розвиток творчих здібностей вимагає спеціального механізму – своїх навичок, свого тренажу. І вчити цього необхідно із самого юного віку – коли дитина найбільш до цього прихильна. Цьому положенню пора стати педагогічною аксіомою”, – вважає Б.М.Неменський [6: 3]. Способи творчої діяльності вимагають винаходу власних шляхів реалізації задумів.

Мистецтво дизайну є особливим способом естетичного освоєння дійсності. Воно забезпечує широкі можливості художньо-образного відображення навколишнього середовища, впливу на особистість, її почуття, смакові уподобання, ціннісні орієнтації, що і є головною метою естетичного виховання в початковій школі.

Для реалізації даної мети в позакласній роботі вчителю недостатньо тільки добре знати предмет і освітню галузь, до якої він належить, але й бути творчою особистістю, мати високий рівень ерудиції. Педагогу треба йти в ногу з часом, орієнтуватись у сучасних концепціях національного виховання та напрямках розвитку освіти, збагачувати свій досвід новими технологіями та методиками, що з’являються в теорії та практиці навчання.

Учителю слід пам’ятати, що навчально-виховний процес – це цілісна соціально-педагогічна система, яка містить мету, зміст, форми, методи, результат. Тому реалізація одного з її елементів вимагає системного, комплексного підходу до реалізації інших елементів у певній взаємодії відповідно до внутрішніх та зовнішніх умов системи.

Дана стаття допоможе вчителю спланувати та організувати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів у позакласній роботі, спрямовану на розвиток естетичної культури молодших школярів засобами дизайну.

У першу чергу, хотілося б звернути увагу на те, що наслідком правильно організованої позакласної роботи в початкових класах є велика зацікавленість дітей у роботі.

Доцільно добирати тематику уроків відповідно до захоплень дітей. У віці молодшого школяра дитина вимагає від виробу не тільки краси, а й корисності, що і є складовими загальновідомої формули дизайну.

Грунтуючись на аналізі різних тлумачень поняття дизайну, його адаптоване і, головне, зручне для школи визначення дала Л.П.Маліновська: “Дизайн – це придумування і створення людиною красивих, зручних речей і всього оточення, наприклад, зручної і красивої кімнати, зручного і красивого класу. Дизайнер – це людина, що придумує і створює красиве і зручне житло, одяг, машини, навіть цілі міста” [5: 21].

Діти люблять конструювання. Вони не тільки малюють, оздоблюють речі, а й створюють їх [3: 41]. Уже на перших заняттях з художнього конструювання вони повинні щось виготовити, відчувати радість відкриття. Для практичних занять ми пропонуємо заздалегідь підготувати різноманітні матеріали. Усі необхідні знання й уміння найкраще здобуваються саме у творчій діяльності, тоді, коли перед дитиною стоїть практична задача, що направляє пошук і визначає вибір матеріалу і способів його обробки. Бажано заохочувати дітей і до самостійного експериментування з матеріалами, а в тих випадках, коли це можливо, учні повинні брати матеріал для виробу не за вказівкою (даною вчителем або написаною в інструкції), а вибирати самостійно, відповідно до поставленої задачі. Учитель, в свою чергу, повинен знати сам і знайомити дітей з найбільш важливими властивостями всіх сучасних матеріалів і способами їх практичного використання. А таких матеріалів на даний час з’являється все більше й більше.

Гідною альтернативою вже добре всім відомого кольорового паперу можна вважати самоклеїтку різнокольорову плівку “ORACAL”, яка значно простіша в технології її обробки і має естетичніший вигляд. При роботі з такою плівкою зникає проблема охайного використання дітьми клею, значно полегшується робота над кресленням деталей, оскільки тильна її сторона – це розмічений в клітинку папір. Все це є значною економією так дорогоцінного на занятті часу, що дозволяє вчителю і учням виконати більший обсяг робіт, і, як наслідок, значно розширити свій кругозір.

Картон, який, як правило, використовується на уроках конструювання як основний матеріал, пропонуємо замінювати пластиком. Різноманітність у властивостях різного роду пластика дає змогу використовувати його в різних цілях при конструюванні.

Не слід зупинятися при виборі матеріалу на шаблонних, всім добре відомих варіантах, оскільки в такому випадку значно обмежується професіоналізм.

Першим завданням може бути виготовлення макету якоїсь будівлі. Кожен з вихованців спочатку малює на папері свою споруду. Один робить будівлю під зруб, другий створює середньовічний палац, третій казковий будинок, який незабаром з’явиться на іншій планеті. Заняття можуть бути на різноманітну тематику з відповідними завданнями: виготовлення вітальних листівок, книг-розгорток, пазлів; оформлення класної кімнати, сцени в актовій залі, різноманітних виставок, святкових карнавалів; дизайн одягу і т.п.

На таких заняттях у дітей розвивається фантазія, пробуджується великий інтерес до цього виду діяльності. Діти люблять будувати, конструювати різні предмети побуту, машини, макети архітектурних ансамблів. Вони надзвичайно винахідливі, і все, що потрапляє до їхніх рук у квартирі, на вулиці, у лісі, на березі моря, часто перетворюється в матеріал, який допомагає реалізувати творчу фантазію.

На заняттях педагог розповідає, що всі вироби, які є навколо (машини, літаки, верстати, предмети побуту, одяг), створюються при активній участі дизайнера. Чим вищий його професійний рівень, тим красивіший предмет.

Наше дослідження дає підстави для таких висновків та рекомендацій:

- варто систематично проводити позакласні заняття з різних дисциплін початкового навчання: образотворчого мистецтва, трудового навчання, художньої праці, я і Україна і навіть математики, враховуючи виховні можливості дизайну;
- знайомити дітей з найбільш важливими властивостями всіх сучасних матеріалів і способами їх практичного використання;

- вивчати можливості застосування графічних редакторів ЕОМ, що значно підвищить ефективність позакласних занять.

У подальшому слід продовжити пошук шляхів планування та організації педагогічної діяльності та діяльності учнів початкових класів у позакласній роботі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
2. Жукова А.С. Помогите смешным рисункам. Книжка для родителей. – М.: Просвещение, 1966.
3. Кабиш І.Ю. Развитие художних способностей детей младшего возраста. – К.: Радянська школа, 1981.
4. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985.
5. Малиновская Л.П. Вопросы формирования дизайнерского мышления на уроках изобразительного искусства в начальных классах. – Тернополь, 1993.
6. Неменский Б.М. Мудрость красоты. М.: Просвещение, 1987.

УДК 371.036

Т.М. Голінська

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВ

У статті подано характеристику процесу художньо-естетичного виховання учнів початкової школи засобами інтеграції різних видів мистецтв, розкрито вплив різновидів мистецтв на розвиток дітей.

In the article the characteristic of process of is art-aesthetic education of pupils of an elementary school by different kinds of arts integration is submitted, the influence of versions of art on children development is opened.

Постановка проблеми. Необхідність у принципово новому здійсненні естетичного розвитку молодших школярів підкреслюється у державних документах, що регламентують процес удосконалення освіти. Так Державним стандартом початкової загальної освіти передбачається реалізація принципу “інтеграції різних видів мистецтв та означення художньої культури як системи скоординованих знань, опанування яких необхідно для формування у свідомості учнів цілісної художньої картини світу полікультурного простору” [5: 37]. Застосування вчителем у закладах освіти усього спектру мистецьких дисциплін, націленого на формування естетичної свідомості, спроможне не лише на репродуктивне відтворення учнями елементарних знань, умінь і навичок, а також на формування в них розуміння мистецтва як історичної духовної спадщини, що потребує поваги, збереження і примноження у всій своїй неповторності і багатотворчості. Метою естетичного розвитку молодшого школяра є розкриття творчого потенціалу особистості, уміння сприймати красу і відобразити її у різних видах художньої і практичної діяльності. Творчий потенціал особистості засобами мистецтва проявляється у процесі: споживання творів мистецтва; надбання мистецтвознавчих знань; власної творчості в сфері мистецтва. Вищезазначене дає підстави говорити про актуальність даної теми.

Аналіз останніх досліджень. На інтеграційній основі розроблена педагогічна система формування естетичного мислення школярів засобами мистецтва Н.Фунтіковою [12], що передбачає поступовий і систематичний розвиток структурних компонентів образного мислення шляхом спеціальним чином організованого спілкування з творами світового та національного мистецтва. Вивченню творів мистецтва на засадах їхнього поєднання у процесі формування художнього розвитку школярів присвячено роботи О.Дем’янчука [4].

Шляхи покращення процесу цілісного підходу до оволодіння молодшими школярами знаннями, уміннями та навичками знайшли висвітлення як при оволодінні окремими навчальними предметами: образотворчим мистецтвом (І.Глінська, К.Єралін); математикою (Д.Вельбрехт), так і при одночасному оволодінні декількома дисциплінами. Наприклад, математикою та образотворчим мистецтвом – В.Брезгалова, Д.Вельдбрехт, Т.Олійник; малюванням, початковою геометрією, трудовим навчанням, географією – О.Галкіна; арифметикою, малюванням, ручною працею – В.Тименко та ін. Пошуки можливих шляхів здійснення синтезу мистецтв у сучасних умовах знайшли відображення у низці робіт, які пов'язані з естетикою та мистецтвознавством О.Андрєєва, Є.Височиної, С.Дегтярьової, Ю.Колмина, Б.Лихачова та ін.

Отже, аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень у напрямку естетичного розвитку молодших школярів орієнтує нас на використання виховних можливостей мистецтв як системи сполучень їх різновидів.

Мета статті – охарактеризувати процес художньо-естетичного виховання молодших школярів на основі синтезу різних видів мистецтв.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових працях поряд з питанням гносеологічної природи мистецтва, його ролі й місця у формуванні особистості, розроблено загальні підходи до визначення природи й характеру взаємодії різних видів художньої творчості, що дозволяє визначити комплексну взаємодію мистецтв як важливий засіб естетичного розвитку школяра. Це зумовлено насамперед відсутністю у практиці естетичного виховання цілісного бачення явищ і процесів навколишньої дійсності, ігнорування закономірностей того, що інтеграція – не механічне перенесення знань з одного предмета на інший, чи їх поєднання, а творчий процес створення нових дидактичних еквівалентів, які віддзеркалюють принципові тенденції сучасного наукового знання [1: 229]. При цьому важливим є те, що інтеграція змісту навчальних предметів не заперечує предметної системи їх вивчення. Такий підхід, як вказує О.Буров, є засобом подолання недоліків у засвоєнні знань про їх взаємозалежність і цілісність [3]. Повною мірою це відноситься й до побудови уроків естетичного виховання молодших школярів. Більше того, нові соціальні реалії вимагають якісно нової організації естетичного розвитку особистості на засадах духовної культури, в основі якої повинно бути закладено ставлення людини до свого оточення, де сама людина розглядається як складова частина природного середовища.

Естетичне виховання засобами синтезу мистецтв вимагає як врахування системи дидактичних вихідних положень (комплексність, науковість, систематичність, послідовність, свідомість і активність, доступність, зв'язок з життям, наочність та ін.), так і суто специфічних принципів побудови занять (цілісність вивчення мистецтв на основі єдності генетичних морфологічних функціональних зв'язків, врахування специфіки видів мистецтв, оптимальне поєднання і взаємозв'язок чуттєвого і логічного, розвиток творчої активності учнів шляхом їх безпосереднього включення у систему художньо-естетичних відносин).

Аналіз літературних джерел з проблеми, показує, що вплив різновидів мистецтв на розвиток дітей не може бути зведений до простої суми впливів його компонентів. Як і всяка цілісна система, їх сукупність створює нові якості, ніж окремі складені її частини. У той же час система впливу комплексу мистецтв додає кожному з них все, що властиве комплексу загалом, може здобувати нові і втрачати властиві йому колись.

Отже, різні види мистецтва, вступаючи у взаємодію, утворюють якісно нове ціле. Естетичний і педагогічний зміст полягає саме в тому, що вона утворює художню цілісність. При цьому, як наголошується в матеріалах з історії виховання, “кожне мистецтво користується яким-небудь елементом почуттєвого світу як ударним, конструктивним, інші ж знаходяться під його знаком” [8: 14]. Йдеться про наявність у взаємодії мистецтв художньої домінанти, на основі якої здійснюється синтез мистецтв.

Ідея взаємодії і взаємозбагачення є провідною у сучасному естетичному розвитку особистості. Звідси взаємопроникнення різних форм мистецтва слід розглядати як один з провідних принципів естетики. Р.Роллан писав, що межі окремих мистецтв не є

абсолютними, як вважають теоретики [8]. Кожної хвилини один вид мистецтва знаходить своє продовження і завершення в іншому. Характерною особливістю мистецтв є специфіка засобів і способів створення художнього образу. Використовуючи на рівних правах прийоми іншого мистецтва і усвідомлюючи свою автономію, воно тільки збагачується. Але якщо мистецтво забуває свою мову і намагається повністю перейняти художні засоби іншого, це призводить до неминучої його кризи. Почуття міри дає художнику-митцю і вчителю гармонічну рівновагу у використанні ними естетичного досвіду різних мистецтв. Тому принцип гармонійності і міри використання (синтезу) досвіду мистецтв у естетичному розвитку особистості має виключно важливе значення.

У сучасній педагогічній науці існують протилежні погляди на вплив виду занять мистецтвом на рівень естетичного розвитку учнів. Частина вчених вважає, що для цього розвитку необхідна лише практична художня діяльність. Інша, навпаки, розвиток пов'язує виключно тільки з теоретичною діяльністю. На нашу думку, тут повинно бути оптимальне співвідношення між теорією і практикою. При цьому акцент ставиться не на вузькопрофесійних завданнях, а на загальному розвитку духовних якостей особистості засобами мистецтва.

Досить поширеним у методиці викладання мистецтв є об'єднання різних їх видів. Наприклад, на уроці літератури учні після аналізу творів образотворчого мистецтва складають розповідь, або описують ті персонажі, які їх найбільше приваблюють. На цій основі систематизується зоровий ряд з творів образотворчого мистецтва як перспективний. Хоча відомо, що учні часто обирають не ті, які дійсно подобаються, а які легше охарактеризувати. Як найбільш позитивне явище вважається робота з художнім оригіналом. Нерідко вчителі використовують художні твори місцевих художників, письменників, музикантів. На думку багатьох учених, робота з оригіналом змінює емоційне забарвлення бесіди, створюється емоційна атмосфера, яка сприяє усвідомленню художнього образу. Але більш детальний педагогічний аналіз свідчить, що багато рис, характерних художньому образу, засвоюються учнями не на належному рівні або залишаються поза сприйняттям. У більшості акцент робиться на словесних засобах управління процесом сприйняття творів мистецтва, що, як вважає Ю.Протопопов, відвертає увагу учнів від опори на основні художні засоби, які використовував автор при створенні того чи іншого твору [7: 59].

Усунення переваги вербальних методів у естетичному вихованні може здійснюватися шляхом взаємодії мистецтв. У сучасних умовах спостерігається посилення процесів синтезу мистецтв, завдяки чому людина підіймається на більш високий ступінь духовного розвитку. "Новий" синтез – це поява таких видів мистецтва, які поєднують образні можливості уже відомих в історії мистецтв – телебачення, кіно, фотографія, "технічні" мистецтва. Естетичні їх властивості в багатьох випадках є утворення від словесної та живописної образності. Популярність кіно і телебачення значною мірою міняють рівновагу всередині художньої культури. При цьому, на думку вчених, існує принципова відмінність між поняттями інтеграція, синтез і взаємодія мистецтв. Зокрема, інтегративний шлях естетичного розвитку особистості школяра полягає в тому, що використання засобів різних видів мистецтва базується на формуванні синтетичних художніх образів у сприйнятті. При цьому одним із основних його завдань стає подолання примітивного поверхневого сприйняття мистецтва – розпізнавання закладеної естетичної інформації, тобто розуміння не фабули, а художнього змісту, не тексту, а підтексту. Зрозуміло, що через різне співвідношення в окремих видах мистецтва фабульного і художнього шарів її рішення не може бути однозначним. Зокрема, у таких видах мистецтва, як література, театр, кінематограф, на відміну від музики, наявність фабульного шару робить важкодоступним розпізнавання художнього підтексту, образного коду твору. У зв'язку з цим методики оволодіння мистецтвами необхідно будувати таким чином, щоб відбувалася їхня координація в естетичному вихованні.

У процесі викладання різних предметів мистецтва розкриття художнього змісту, їх підтексту доцільно здійснювати через існуючий в естетиці метод аналізу частини і цілого. Так, наприклад, носіями образного змісту в художньому творі можуть бути не фабульні

моменти, а окремі художньо-образні деталі, через які можливе розуміння його художньої ідеї. Це, скажімо, засоби художнього узагальнення (епітет, метафора), приватні виразні елементи (лінія, інтонація, штрих, кадр, великий план, маска, жест, деталь костюма, декорації й ін.). Через художні деталі точніше сприймається сутність, підтекст твору, його естетичний зміст. Ми повністю погоджуємося з думкою В.Романець, що механізм виховної інтеграції мистецтв виступає як система міжпочуттєвих асоціацій синестезій [9]. Комплексні асоціації дають змогу охоплювати в цілому весь художній твір, оскільки кожна деталь у ньому зв'язана з іншими і несе в собі художній підтекст цілого. Тому на основі синестезій у сприйнятті і створюється цілісний художній образ.

Ученими доведено (Н.Анищенко, Є.Височина, Л.Зламанюк, С.Левін, Б.Юсов, Г.Шевченко), що механізм синестезії дозволяє створювати при сприйнятті одного виду мистецтва синтетичний образ, у якому присутні елементи образності іншого мистецтва. При сприйнятті цілого, що виражається даною художньою деталлю, можуть мимоволі виникати асоціації з інших мистецтв. Це, зокрема, відноситься до інтеграції образності різних видів художньої творчості в так званих словесних чи візуальних лейтмотивах (повторюваних художніх деталях) у здобутках інтелектуального роману, монтажного кінематографа, театру представлення.

Сприйняття таких одиниць цілого створює справжній синтез мистецтв (як їхньому об'єднанні в синтетичних композиціях), а не механічний, заснований на подібності поняттєво-інформаційних елементів. У цьому плані “поле” художньої деталі, через яку здійснюється сприйняття, обмежує випадкові інформаційні асоціації. У той же час це сприяє створенню асоціацій співвідчуття і співпереживань з іншими мистецтвами на рівні художнього шару, оскільки принцип функціонування художніх деталей у всіх мистецтвах єдиний.

Розвиток почуттєвої і духовно-моральної сфери особистості вимагає насамперед навчити її повноцінно сприймати і розуміти естетичну інформацію у творах мистецтва. Тому, як підкреслюється в Концепції загальної середньої освіти, в основу сучасної парадигми формування гармонійно вихованої цілісної “збалансованої” особистості закладено інтегративний підхід до виховання підростаючих поколінь [6].

Інтеграція припускає взаємне проникнення різних видів художньої діяльності в єдиному занятті на основі їх взаємодопомоги і доповненості. Наприклад, фізичне почуття ритму буде легко досягнуте через танок чи музичну дію, ніж через вірш чи ритмічне зображення малюнка, що залежить від віку і генетичної послідовності розвитку органів почуття і елементів художньої діяльності, які мають всезагальне значення – простір, композиція, колір, рух, звуки мови. Інтеграція є більш глибоким засобом розвитку цілісного художнього сприйняття, ніж проста взаємодія готових художніх творів. Таке бачення процесу естетичного виховання слід вважати одним із найбільш ефективних способів його поєднання з розумовим, моральним, трудовим, фізичним розвитком особистості дитини.

Разом з тим тут важливо уникати негативних наслідків, що можуть бути результатом недостатньої компетентності його виконавців, чи нетворчого відношення до справи, механічне додавання складових компонентів навчання, ілюстративне дублювання у викладанні суміжних мистецтв. Це нерідко, як підкреслює Н.Коляденко, зміцнює порочну практику вичленовування з кожного художнього твору поверхневої, чисто понятійної інформації, тобто “методику”, що веде до зниження, девальвації художнього змісту й у результаті – до руйнування художнього образу в сприйнятті [10: 46-51]. Непродумане звертання у викладанні окремого виду мистецтва одночасно до багатьох органів відчуття може заважати сприйняттю художньої образності. Йдеться, зокрема, про викладання музики в дошкільному віці, де використання немюзичних прийомів (кольору, малюнка, ручних знаків, казок) завдає шкоди слуховій і руховій активності дитини. Зайва орієнтація на немюзичний прийом у цьому віці може обмежувати почуттєвий, емоційний розвиток дитини через привнесення інформаційного, “наївно-реалістичного” відношення до музики.

Нарешті, відзначені негативні наслідки нетворчого використання інтеграції мистецтв варто доповнити ще одним, не менш істотним з них. Мається на увазі можливість появи пасивності сприйняття при використанні у вихованні інтеграційних блоків готових явищ різних мистецтв, що руйнує здатність самостійно створювати художній образ на основі залучення індивідуального життєвого і естетичного досвіду. Що стосується активності чи пасивності сприйняття мистецтва в художньому вихованні, то необхідно орієнтуватися не на просте додавання різних видів мистецтва. Більший ефект досягається розвитком естетичного мислення на прикладі окремого виду мистецтва, але з використанням комплексного підходу до нього у якості проміжної стадії, що оптимізує повноцінне сприйняття художнього образу.

Як уже підкреслювалось, інтеграція близька поняттю синтезу – синтезії (взаємовпливу органів почуттів). Під поняттям синтезу в антропології і етнографії ще в ХІХ віці мали на увазі непорушну єдність усіх мистецтв у художній дії. Певний рівень художньої культури, де танок, пісня, драматична побудова, імітація трудових і мімічних дій майже не відокремлювалися один від одного в єдиному святковому чи магічному ритуалі. Сучасна взаємодія може вибудовуватися на різних рівнях і в різних формах, наприклад, як взаємне ілюстрування мистецтв при загальній темі занять (якось подія, стан природи тощо). Це може бути також об'єднання загальнодоступних занять мистецтвом з поглибленим вивченням одного з них.

Так, мистецтво письменника наповнюється не стільки джерелами живопису і музики, скільки тими можливостями, що існують на межі їхньої взаємодії з літературою. Тут немає непрохідних бар'єрів між різними видами мистецтва, а є необхідним взаємовплив і взаємозбагачення.

У процесі використання механізму взаємодії мистецтв слід пам'ятати, що вони різноманітні за рівнем, родом, характером, типом впливу одного або групи художніх явищ на інше явище чи їх групу через взаємозв'язки і відношення між елементами всередині мистецтва як розвивальної системи. При цьому існує дві художні взаємодії: внутривидові і міжвидові. Скажімо, театр з живописом, музики з кіно, кіно з телебаченням. Такий процес, за виразом Ю.Борева, схожий на перехресне обпилення квітів і виникає, коли література взаємодіє з живописом, або живопис з музикою тощо [2: 270]. Але говорити про взаємодії можна тільки за умови врахування художніх особливостей живопису і поезії, театру і музики, осмислення принципів естетичного відношення мистецтв до світу. Крім того, конструювання процесу естетичного розвитку вимагає врахування різних типів взаємодії мистецтв, які визначаються дидактичними і виховними цілями. До них відносяться, на думку Г.Шевченко [11]:

1. Міжпредметні зв'язки, що забезпечують системне засвоєння естетичних понять, набуття мистецтвознавчих умінь і навичок, розвивають емоційну пам'ять і емоційну сприйнятливність.

2. Корелятивна взаємодія, метою якої є створення емоційно-естетичної ситуації на уроці і в позакласній роботі, пробудження різноманітних почуттів. Це вже названі вище елементи різноманітних художніх композицій, своєрідна концентрація художніх творів, що відбиває адекватний настрій, почуття, переживання. При корелятивному зв'язку припустимі сполучення, що здійснюються без суворого обліку формально-структурних закономірностей.

3. Інтеграція, за якої базою формального сполучення усіх видів виступає той вид, художня домінанта якого має головне значення для інших [11: 12]. Як уже наголошувалося, вона виконує ряд дидактико-виховних завдань: активізує пізнавальну діяльність, розвиває пізнавальний інтерес до явищ громадського життя, до різних видів мистецтва, забезпечує комплексне сприйняття об'єктів дійсності.

4. Корелятивно-інтегративний тип взаємодії, де використовуються елементи одночасного і послідовного зв'язку різних видів мистецтва.

5. Творчо-перетворювальна взаємодія, що заснована на різнобічній пошуковій діяльності учнів (створення казок, віршів, ілюстрування літературних і музичних доробків,

оформлення школи, підготовка свят, ранків, вечорів, прагнення усе зробити красивим, передача художнього образу одного виду мистецтва засобами іншого).

Як вважає Б.Юсов, доцільно визначити чотири типи взаємодії мистецтв [13]:

- міжпредметні зв'язки в межах традиційного навчального плану (література, музика, образотворче мистецтво);
- сполучення предметів обов'язкового циклу з заняттями іншого виду мистецтва в позаурочний час, що розширює можливості художнього виховання;
- викладання окремих видів мистецтва на поліхудожній основі з залученням аналогів і стимулів з інших видів мистецтва. Цей тип викладання часто поєднується з двома першими;
- комплексний підхід до поліхудожнього виховання школярів, який характеризується певною мірою взаємодії мистецтв за змістом і продовженням занять на кожному віковому етапі.

На нашу думку, найбільш ефективним є четвертий тип взаємодії. Він дозволяє комплексно розкрити педагогічний зміст перших трьох типів організації занять з учнями декількома видами мистецтва одночасно на противагу їх стихійному рядоположному ілюстративному сполученню. Вирішальним для характеру взаємодії є не відношення між формально-функціональними особливостями їх мови, а відношення кожного із мистецтв до сфер реальної діяльності школярів.

Необхідність такого підходу до естетичного розвитку дітей визначається потребою подолання однобічного захоплення природничонауковими і технічними знаннями в епоху НТР. Не секрет, що подібний нахил у бік технократії приводить до прагматизму й однозначності мислення сучасної людини. Це позначається й на особливостях відношення до мистецтва представників усіх вікових груп.

Застосування взаємодії мистецтв як художнього явища, як засобу естетичного загального розвитку особистості викликає необхідність врахування закономірностей його перебігу у дітей молодшого шкільного віку. Перш за все, як показують соціологічні дослідження художніх інтересів підлітків, вони віддають перевагу таким видам мистецтва, як література, кіно, музика, театр, образотворче мистецтво. Тому модель взаємодії мистецтв у шкільній практиці повинна здійснюватися на базі найбільш значимих для даного віку її видів – літератури, музики й образотворчого мистецтва, на основі яких відбувається активний процес залучення дітей до естетичної культури.

Комплекс мистецтв буде ефективно сприяти естетичному розвитку при оптимальному сполученні загальних і специфічних особливостей процесу естетичного виховання.

Синтез мистецтв як система педагогічних впливів розвиває творчі здібності і творчу активність школярів, і оскільки в молодшому шкільному віці переважає візуальне мистецтво, то пошуково-перетворююча діяльність повинна здійснюватись з опорою саме на нього. Вираження в малюнку асоціацій, викликаних музичним твором, ілюстрації до прочитаного, до отриманої науково-художньої інформації, тобто реальне буття музики і літератури в дітей 6-10 років залишається образотворчим, наочним, конкретно-образним, предметним, ілюстративним.

Отже, ефективність естетичного розвитку досягається тільки при систематичному і поступовому ознайомленні учнів із усіма видами мистецтва і освоєнні ними різних видів художньо-естетичної діяльності в системі навчальної, позакласної і позашкільної роботи.

Висновки. Таким чином, ефективність естетичного розвитку молодших школярів значно підвищується за умов, коли він здійснюється на засадах культури, де мистецтво розглядається як інтегрований фактор сукупності явищ і процесів і є невід'ємною частиною духовного становлення особистості.

Подальші дослідження даної проблеми варто проводити у таких напрямках як: розгляд концептуально-наукових засад естетичного розвитку особистості; розробки структурно-функціональної моделі поетапного естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку; удосконалення підготовки педагогічних кадрів для початкової ланки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андриевский Б.М. К вопросу о современных педагогических технологиях: Зб. наук. праць. – Випуск 20. – Частина I. – ХДПУ, 2001. – С. 7–13.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. – М.: Политиздат, 1998. – 495 с.
3. Буров А.И. Эстетическая сущность искусства. – М.: Искусство, 1956. – 185 с.
4. Дем'янчук О.Н. Методи художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи. – К.: ІЗМН, 1996. – 56 с.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2000. – 59 с.
6. Концепція загальної середньої освіти (12 – річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1 (91).
7. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В. Давыдова: НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
8. Революция – искусство – дети. Материалы и документы. Из истории эстетического воспитания в советской школе. 1924-29. – М.: Просвещение, 1967. – 416 с.
9. Романець В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2001. – 286 с.
10. Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы // Межвузовский сб. трудов Новосибирской гос. консерватории им. М.И. Глинки. – Новосибирск, 1989. – 245 с.
11. Шевченко Г.И. Развитие творческой активности студентов факультета начальных классов в процессе музыкальной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / МГУ. – М., 1988. – 16 с.
12. Фунтікова Н.В. Формування образотворчого мислення у старшокласників засобами мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Луганський державний педагогічний університет. – Луганськ, 2000. – 19 с.
13. Юсов Б.П. Современное направление в теории и практике развития художественного восприятия школьников. Всесоюзная межмузейная конференция “Музей и дети”. – Ташкент, 1982. – С. 4–12.

УДК 372.461: 372.36

В.В. Кизилова, М.О. Мітасова

ВИРОБЛЕННЯ НАВИЧОК МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Автором пропонуються лінгводидактичний матеріал та творчі вправи відповідно до чинних програм для початкової школи з метою формування в учнів основ мовленнєвої етики.

An author is offered the linguistically didactic material and creative exercises in accordance with the operating programs for primary school with the purpose of forming the bases linguistic ethics in the pupils.

В умовах розвитку української державності й демократизації суспільства, відродження інтелектуального та духовного потенціалу громадян України, розширення сфер функціонування української мови як державної особливої актуальності набуває проблема культури мовлення.

Мета статті: розкрити теоретичні та практичні аспекти формування культури мовлення в початковій школі.

Сьогодні поняття “культура мовлення” визначається науковцями як “такий відбір і така організація мовних засобів, що в певній ситуації спілкування при дотриманні сучасних мовних норм та етики спілкування дозволяють забезпечити найбільший ефект у досягненні поставлених комунікативних завдань” [1: 16].

Поняття “культура мовлення” включає в себе три рівні розуміння: нормативний (відповідність мовної структури діючим в конкретну епоху нормам літературної мови), комунікативний (оцінка тексту з погляду відповідності його мовної структури завданням спілкування), етичний (мовленнєвий етикет). Під мовленнєвим етикетом розуміють мікросистему національно специфічних стійких формул спілкування, прийнятих і приписаних суспільством для встановлення контакту співбесідників, підтримання спілкування в певній тональності [2: 19].

Систему мовленнєвого етикету нації складає сукупність усіх можливих етикетних формул. Структуру ж його визначають такі основні елементи комунікативних ситуацій: звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, поздоровлення, запрошення, пропозиція, порада, згода, відмова, співчуття, комплімент, похвала тощо. Мовленнєвий етикет як соціально-лінгвістичне явище детермінований з функціонального боку, тобто в основі його виділення лежать спеціалізовані функції. Формановська Н. виділяє такі:

- контактна функція – встановлення, збереження чи закріплення підтримуваних зв'язків і стосунків;
- функція ввічливості (конотативна) – пов'язана з проявами ввічливої поведінки між учасниками комунікативного акту;
- регулююча функція (регулятивна) – стосується всіх проявів мовленнєвого етикету, оскільки вибір певної форми при встановленні контакту регулює характер стосунків адресата й адресанта;
- функція впливу (імперативна) – передбачає реакцію співбесідника – вербальну, жестову, діяльнісну;
- функція звертальна (апелятивна) – тісно пов'язана з імперативною, оскільки повернути увагу означає здійснити вплив на співбесідника;
- емоційно-експресивна (емотивна) функція є факультативною, оскільки вона властива не всім одиницям мовленнєвого етикету [3: 84].

Проблеми мовленнєвого етикету стали колом наукових досліджень Формановської Н., Гольдіна В., Стельмаховича М., Богдан С., Сагач Г., Чак Є. Утім на сьогодні ще актуальним залишається питання навчання школярів одного з найнеобхідніших елементів культури – мовного етикету. На нашу думку, воно не знайшло належного втілення в системі мовної роботи початкової ланки середньої загальноосвітньої школи. Тому **мета** нашої розвідки – відповідно до вимог чинних програм для початкової школи розробити лінгводидактичний матеріал та творчі вправи з метою оптимізації навчального процесу щодо означеної проблеми – вироблення основ етики мовлення в молодших школярів.

1. Прослухайте маленьку розмову дочки з мамою.

- Доброго ранку, доню! Час вставати.
- Доброго ранку, мамочко!

Чому люди починають свій день саме такими словами? Чому їх називають ввічливими? А ви починаєте свій день з таких слів? Які ще ввічливі слова ви знаєте? Чи вмієте ними користуватись у повсякденному житті?

2. Учитель пропонує розглянути декілька малюнків, на яких зображено: друзі, які вітають один одного; учень вітає вчителя, школяр вітає людину похилого віку й допомагає перейти дорогу. Якими вітаннями ви озвучите ці малюнки? (*Привіт! Доброго дня! Здрастуйте, дозвольте Вам допомогти! Доброго ранку!*). Поясніть, будь ласка, чому ви так вважаєте?

3. Подивіться на малюнки (на одному з них учень пробігає повз людину похилого віку, кидаючи на ходу: “Привіт!”; на іншому – чемно вітає словами “Здрастуйте, дозвольте Вам допомогти!”). На якому з цих малюнків зображене правильне вітання? Чому?

На матеріалі таких завдань учні мають зрозуміти, що такими формами вітання, як “Доброго дня!”, “Доброго ранку!”, “Здрастуйте!” користуються всі – і дорослі, й діти, а

словами “Здоров!”, “Привіт!” можуть користуватись тільки близькі між собою ровесники, друзі [5: 17].

На наступному етапі роботи над мовленнєвим етикетом учнів можна ознайомити зі змістом казки “Для чого кажуть “спасибі” з книги В.О.Сухомлинського “Гаряча квітка”.

Дрімучим лісом ішли два мандрівники – Дідусь і Хлопчик. Було жарко, мандрівникам хотілось пити.

Нарешті вони прийшли до струмка. Тихо дзюрчала холодна вода. Мандрівники нахилилися, напились. Дідусь сказав:

- Спасибі тобі, струмок.

Хлопчик усміхнувся.

- Чому ти усміхаєшся, хлопче? – запитав дідусь.

- Навіщо ви, Дідусю, сказали струмкові “спасибі”? Адже він не жива істота: не дізнається про вашу подяку, не почує ваших слів.

- Це так. Якби води напився вовк, він може й не дякувати. Ми ж не вовк, а люди.

Запитання: Чому Дідусь сказав струмкові “спасибі”? Для чого ж люди кажуть “спасибі”? Чи можна Хлопчика назвати невихованим? Чому? Підтвердіть свої слова фактами з тексту. Поміркуйте, чому Хлопчик усміхався і якого висновку він дійшов після останніх слів Дідуса?

Такі види завдань допомагають учням не лише ознайомитись з існуючими видами ввічливих звертань, але й формують навички вести розмову й засвоювати елементарні відомості з мовленнєвого етикету.

Оскільки в східному та південному регіонах України значна кількість людей є російськомовними, доцільно роботу над формуванням етикетних норм проводити і на уроках російської мови та читання. Але спочатку вчитель має виявити рівень оволодіння етикетною лексику, властивою російській мові, і на матеріалі зіставлень (*добрий день – добрый день, добрий вечір – добрый вечер, спасибі – спасибо тощо*) підвести учнів до розуміння близької спорідненості обох мов. При виконанні вправ та завдань вихованці ознайомляться з російськими “ввічливими” словами, їх вимовою, і водночас поглиблюватимуть знання про культуру поведінки, мовно-етичні норми й форми спілкування між людьми.

Рекомендуємо кілька завдань, які доречно використати на заняттях з розвитку російського мовлення.

1. Разыгрывание ситуаций.

а) Обратитесь к соседу по парте с просьбой дать ручку или карандаш.

Когда вы обращались с просьбой, как вы называли своего соседа?

б) Как обратиться к незнакомому прохожему и узнать у него время?

в) Обратитесь к маме (папе) с просьбой купить понравившуюся игрушку.

г) Вы пришли в магазин. Спросите у продавца, есть ли в продаже свежий хлеб?

2. Изучение слов благодарности.

- Вы уже знаете много вежливых слов. Послушайте совет А. Барто и Р.Зеленой и скажите, с какими новыми вежливыми словами вы познакомились?

Товарищи! Твердите

Позвольте Разрешите.

С утра по словарю:

Я вас благодарю!

Спасибо! Извините.

С помощью этого упражнения первоклассники учатся употреблять в своей речи слова благодарности.

3. Анализ речевой ситуации.

Вот что произошло на одном дне рождения: имениннику неожиданно принесли в подарок две одинаковые машинки. Что вы посоветуете мальчику:

- вежливо поблагодарить гостей за подарки – ведь они оба хотели сделать тебе приятное (Большое спасибо, у меня теперь будут две отличные машинки! Теперь мы вместе сможем в них играть!);

- вежливо поблагодарить гостей за подарки, но заметить, что две одинаковые машинки не нужны (*Спасибо, но у меня уже есть такая машинка. Что мне делать с двумя?*) [4: 35].

Это упражнение даёт возможность ученикам проанализировать ситуацию и выбрать наиболее правильный ответ. Тем самым первоклассники узнают, как вести себя в данный момент и что нужно говорить.

Для закріплення знань з мовленнєвого етикету вчитель може запропонувати дітям такі ігри: “Хто назве більше слів привітання та прощання”, “Як себе вести” тощо.

Отже, застосування у практиці навчання наведених вправ, на нашу думку, дозволяє формувати у першокласників основи мовленнєвої етики на уроках української та російської мов, прищеплювати навички користування лексикою, розвивати чуття комунікативної діяльності, допомагає дітям використовувати свої знання у повсякденному житті.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у моделюванні системи вправ, що мають за мету вироблення навичок мовленнєвого етикету, та з’ясування її ефективності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Культура русской речи. Ученик для вузов/ Под.ред. Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева. – М., 2000.
2. Стельмахович М.Г. Мовний етикет//Культура слова. – К., 1981. – Вип.20. – С.18-24.
3. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения.– М., 1989.
4. Шпунтов А. И., Сафонова И. В. Примерное планирование уроков речевой культуры // Начальная школа. – 1990. – №12. – С. 34 – 40.
5. Явір В. В., Канівська Н. Г. Формування основ етики мовлення у 1 класі // Початкова школа. – 1988. – №2. – С. 16 – 21.

УДК 37.032: 372

О.В. Ковшар

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ

У статті автор доводить актуальність вибраної теми, дає ґрунтовне визначення поняттю “відповідальне ставлення до навчання молодших школярів”, пропонує структуру уроку з підвищенням вмотивованості до навчання засобами ігрових технологій, наводить приклади уроків, які служать для формування позитивного, відповідального ставлення учнів до навчання.

In the article the author reasons the actuality of the chosen theme, gives the determinate concept of “responsible attitude for the education of junior pupils”, offers the lesson structure with the increase of explained to the education by facilities of playing technologies, makes examples of lessons which serve for forming of positive and responsible appeal of pupil’s to the education.

Актуальність дослідження зумовлена модернізацією вітчизняної освіти, пошуком нового змісту й технології організації педагогічного процесу в початковій школі, про що наголошується в Національній доктрині розвитку освіти, цільовій державній програмі “Учитель”. Нові реалії педагогічної дійсності об’єктивно створюють передумови для вдосконалення навчання молодших школярів, оволодіння сучасними технологіями – системою знань, умінь і навичок, необхідних для успішної організації навчального процесу в школі.

У школі мають бути створені максимально сприятливі умови для вияву та розвитку здібностей і таланту дитини, для її самовизначення, для відповідального ставлення у процесі навчання. Відтак необхідно змінити суворо регламентовану “лінійну” організацію структури

уроку, внести нову, удосконалену етапність уроку з використанням ігрових технологій у навчанні. У сучасному загальноосвітньому закладі існують протиріччя: між індивідуальним характером засвоєння знань і фронтальною формою навчання; між потребою в діяльності й недостатнім рівнем відповідального ставлення до навчання та самостійності учнів; чіткою регламентацією структури уроку й необхідністю варіювання стратегій навчання різних груп учнів.

Особливої актуальності набуває проблема формування відповідального ставлення учнів до навчання в системі ігрових технологій.

Мета статті: з'ясувати теоретичні й практичні аспекти поняття “відповідальне ставлення до навчання молодших школярів”.

Відповідальність пов'язана з такими цінностями, як почуття обов'язку, совість, дисциплінованість. Відповідальність – результат планомірного й цілеспрямованого впливу на свідомість та поведінку особи.

Під відповідальним ставленням до навчання розуміють глибоко усвідомлену і внутрішньо умотивовану готовність до діяльності, спрямованої на виконання свого особистісного та громадянського обов'язку в навчанні. Воно виявляється у прагненні учнів до оволодіння навчально-пізнавальною інформацією та умінні реалізувати це прагнення.

Проблема формування відповідального ставлення до навчання вивчається у багатьох напрямках: визначення набору якостей особистості (Ф. Гоноболін, В.І. Журавльов, В. Кузьміна, Е. Кулюджін, Д.Ф. Самуйленков, В. Сластьонін); активізації позиції вчителя й характеру його підготовки до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю школярів (З.К. Баєв, В.К. Буряк, У.Г. Кузь, Р.Д. Хмельюк, О.І. Щербаков); гуманізації навчально-виховного процесу (Ш.А. Амонашвілі, Г.А. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.В. Кондрашова, Е.Д. Нікандров й ін.); індивідуалізації навчальної діяльності (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, В.О. Крутецький); активізації навчально-пізнавальної діяльності (А.М. Матюшкін, Т.Л. Шамова, Г.І. Щукіна й ін.); формування загально педагогічних умінь і навичок (О.О. Абдулліна, В.К. Нікітенко, Л.Ф. Спирін); професійно-моральної підготовки студентів педвузу (Б.Г. Ананьєв, Е.К. Березкіна, Е.Р. Удовіна, Е.А. Гришин, С.Е. Іконнікова, У.Т. Лисовський, Н.Л. Меншикова, Б.Г. Рубін, Л.І. Рувінський і ін.).

Проблема відповідальності розглядається в ряді робіт учених, як соціальна категорія (С.Ф. Анісімов, Л.Е. Архангельський, С.О. Болотов, Л.І. Грядунова, В.І. Ігнатовський, А.Ф. Плахотний, О.Л. Слобідський, Л.Е. Торунцова, Е.І. Фокіна, І.Ф. Цвєтаєва, Б.С. Яковлев).

У психологічній літературі відповідальність виступає як психічний стан особистості (Б.Г. Ананьєв, І.Л. Божович, А.Г. Ковальов, О.М. Леонтєв, К. Муздибаєв, В.М. М'ясищев, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе).

Процес формування відповідального ставлення до навчання – це організована педагогами і самими учнями діяльність для досягнення конкретних завдань шкільного життя, які постійно змінюються й ускладнюються і зміст яких визначається однією метою – виховання відповідального ставлення до навчання.

Відповідальне ставлення може бути усвідомленим (коли проходить через розум і серце дитини і стає її життєвою необхідністю, нормою поведінки, життєвим кредо), тобто в його основі лежить внутрішня спрямованість на виконання певних обов'язків, і показовим або стимульованим зовнішніми факторами (наказами чи вимогами батьків, учителів тощо). У зв'язку з цим зовнішня сторона процесу відповідального ставлення до навчання полягає в забезпеченні засвоєння й передачі знань, формуванні умінь та навичок учнів на основі глибокого усвідомлення ними особистісної значущості навчання. Внутрішня сторона цього процесу полягає в активному опануванні наявних зовнішніх впливів. При цьому учень керується мотивом обов'язку, відповідальності, особистого престижу.

Результати наукових досліджень проблеми формування відповідального ставлення учнів до навчання можуть бути використані в умовах національної школи лише у певній їх

частині, оскільки авторитарна педагогіка розглядала відповідальність з огляду силового тиску колективу на особистість.

Розглядаючи відповідальність у контексті ставлення учня до процесу та результатів навчання, на основі вивчення літературних джерел приходимо до висновку, що відповідальне ставлення до навчання – це складне психологічне утворення, яке тісно пов'язане з інтересами людини, її мотивами, здібностями, світосприйманням, емоціями тощо.

Нами була розроблена система уроків, на якій запропоновувалися різні завдання з метою формування відповідального ставлення молодших школярів до навчання. Система завдань будувалася таким чином, що на етапі актуалізації знань учням пропонувалися дидактичні ігри репродуктивного характеру. На цьому етапі формування допомагати один одному підвищувало результативність виконання пізнавального завдання, що, в свою чергу, впливало на активізацію учнів.

На етапі засвоєння нового матеріалу учням пропонувалися складніші завдання, частково – пошукового характеру, учням надавалася можливість відчутти, яким чином від якісного виконання завдання кожним учасником залежить результат уроку. Для цього етапу характерним є формування педагогом у школярів уявлень про значущість якісного виконання свого пізнавального завдання.

На етапі закріплення й повторення навчального матеріалу використовувалися пізнавальні завдання пошукового характеру. Учні вчилися планувати, аналізувати та оцінювати свої дії та дії однокласників. Позитивні взаємовідносини, вміння розподілити матеріал, позитивно вплинути на активізацію навчальної діяльності учнів.

На етапі контролю знань застосовувались пізнавальні завдання творчого характеру. Учні надавалася можливість творчо виконувати пізнавальне завдання.

Опора на творчість передбачає зацікавленість учасників, прагнення виконувати пізнавальне завдання швидко й правильно. Таким чином, нами була розроблена структура уроку з підвищенням вмотивованості навчання. Основою для її будови слугувала структура інтерактивного уроку за О.Пометун, яка була рекомендована для проведення інтерактивного уроку в середній і старшій ланці. Ми розглянемо активізацію мотивів навчальної діяльності в початкових класах. Наведемо зазначену структуру із завданнями кожного етапу.

СТРУКТУРА УРОКУ З ПІДВИЩЕННЯ ВМОТИВОВАНОСТІ НАВЧАННЯ

I. Організаційно – мотиваційний етап.

а) Мотиваційний етап.

Мета: повідомити учням основне завдання уроку, викликати інтерес до обговорюваної теми, активізувати увагу на проблемі уроку, створити позитивну атмосферу.

б) Представлення теми та очікувальних навчальних результатів.

Мета: забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, чого вони повинні досягти в результаті уроку.

Початок уроку повинен бути цікавим, не залишити поза увагою жодного учня, спрямований на створення комфортної доброзичливої атмосфери подальшої взаємодії учителя й учнів.

II. Операційно-пізнавальний етап.

Мета: дати учням потрібну інформацію для засвоєння і застосування знань, умінь і навичок відповідно до мети уроку. Особлива увага вчителя спрямована на створення та підтримання мотивації до навчальної діяльності. Суттєвий вплив на виникнення правильного ставлення до навчальної діяльності на цьому етапі можуть мати позитивні емоції (“сподобалось”, “задоволення від добре виконаної роботи” та ін.).

III. Рефлексивно-оцінювальний етап.

Мета етапу – закріплення знань учнів, виконання творчих пізнавальних завдань з метою закріплення пізнавальної активності, позитивної мотивації навчання.

IV. Підсумково-мотиваційний етап

На цьому етапі аналізується зроблене, зіставляється досягнуте із поставленою метою та оцінкою роботи. Підбиття підсумків має бути організоване таким чином, щоб учні відчули задоволення від зробленого, від подолання труднощів і пізнання нового. Цей етап має слугувати своєрідним підкріпленням навчальної мотивації, що врешті-решт приведе до формування її сталості.

Підбиття підсумків бажано проводити у формі запитань: що нового дізналися, яких навичок набули, як це може згодитися в житті. Крім того, можна поставити запитання і щодо проведення самого уроку: що було найважливішим, що ще сподобалося, що потрібно змінити в майбутньому.

Як показало опитування учнів, після експерименту 30% учнів сказали, запропоновані уроки – це засіб підвищення оцінки, інші 40% винесли на перше місце можливість виявити себе з позицій відповідального ставлення до навчання. Дізналися про цікаве, яке виходить за обмеження шкільної програми, – 20%; 10% учнів відмітили можливість самостійних дій. Багатьох зацікавила нетрадиційність уроків, незвичне оформлення кабінету, робота з додатковими джерелами знань. На уроках такого типу учні також мають можливість стати співавтором учителя, виявити свою винахідливість.

Таким чином, використання на уроках початкової ланки запропонованої нами структури уроку забезпечує розвиток пізнавальних інтересів учнів, мотивів навчання як одного з вирішальних факторів підвищення ефективності формування відповідального ставлення до навчання молодших школярів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні можливостей використання ігрових технологій в інших формах навчальної діяльності з метою формування відповідального ставлення до навчання молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архипенко Ф. Игра в учебной деятельности младшего школьника // Нач. школа. – 1989. – №4. – С. 4 – 6.
2. Воронова Н. Мотивация как фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів // Початкова школа. – 2007. – №1. – С. 5 – 7.
3. Педагогічні технології / О.С.Падалка, А.М.Нісімчук, І.О.Смолюк, О.Г.Шпак – К.: Українська енциклопедія, 1995. – 253 с.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

УДК 372: 81'233

І.І. Козак

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЕТИКИ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовані психолого-педагогічні умови забезпечення наступності між дошкільною та шкільною ланками освіти у формуванні культури спілкування дітей; вихователям дошкільних закладів та учителям початкової школи запропоновані окремі інтерактивні ігри, що, на думку автора, сприятимуть свідомому засвоєнню норм етикету та культури спілкування дітей 6 – 10 років.

In the articles are grounded the psychologic and pedagogic conditions providing for the following are between the preschool and school links of education in forming of culture of speacing of children; the separate interactive games, that, in the opinion of author, will be instrumental in the conscious mastering of norms of etiquette and culture of speacing of children 6 – 10 years of age are offtrred to the educators of preschools and teachers of primary school.

Формування загальнолюдських та національних цінностей у процесі навчально-виховної діяльності є пріоритетним напрямком державної політики в галузі освіти. Це положення Національної доктрини розвитку освіти конкретизується у законі України “Про дошкільну освіту”, за яким важливістю набуває формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду” [4: 24]. Основною ж змістовою лінією мовної освіти, задекларованою у державному стандарті початкової загальної освіти є мовленнєва, яка спрямована на формування в учнів початкової школи умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Говоріння ж як активна мовленнєва діяльність передбачає засвоєння та використання школярами етикетних норм спілкування. Отже, державними освітніми документами в галузі дошкільної та початкової освіти визнається необхідність підготовки особистості до взаємодії з соціальним середовищем, формування соціалізуючих та комунікативних навичок.

Програмою розвитку, навчання та виховання дітей “Дитина в дошкільні роки” [2] виокремлюється напрям “Мовленнєвий етикет” в аспекті розвитку особистості, становленні соціальних компетенцій дитини молодшого, середнього та старшого дошкільного віку. Програмою передбачено поступове засвоєння норм спілкувального етикету, засвоєння доречного використання як мовних, так і позамовних засобів спілкування. Зауважимо, що авторами програми передбачено засвоєння елементарних стійких формул спілкування в основних тематичних групах: привітання, знайомство, запрошення, прохання, згода/відмова, вибачення, співчуття, комплімент, побажання, подяка, прощання тощо.

У програмі для середньої загальноосвітньої школи (1-4 класи) освітньої галузі “Мова і література” [6] також наголошується на необхідності формування культури мовлення та культури спілкування молодших школярів у процесі організації діалогічного говоріння на уроках розвитку зв’язного мовлення, у процесі засвоєння знань розділу “Мова і мовлення”, “Слово” тощо. Актуальним є розв’язання цього завдання й у позаурочній виховній діяльності. Відповідно до поставлених завдань, “підручники з рідної мови для 2 – 4 класів пропонують ілюстративні і текстові зразки, орієнтири культурного поведіння дітей у транспорті, на вулиці, у місцях відпочинку, у приміщеннях культурного призначення, пропонують приклади дитячої поведінки, яка заслуговує осуду” [1: 103] – наголошує М.Вашуленко.

Питання формування мовленнєвого етикету впродовж усіх трьох періодів дитинства та пов’язаної з цим проблемою наступності перебувають у колі наукових інтересів теоретиків та практиків: О.Бобира, А.Богущ, Р.Євтушенко, Л.Калуської, К.Крутій, І.Курочкіної, І.Печенко, Н.Подлевської, Л.Хоружи тощо. Автори розглядають зміст, принципи, педагогічні умови і методи формування культури поведінки дітей дошкільного, молодшого та середнього шкільного віку. У дослідженнях загострюється увага на добірці практичного матеріалу для формування культури спілкування, визначається винятково важлива роль педагога у забезпеченні етичного впливу на особистість вихованців, наголошується на необхідності застосування активних форм засвоєння мовленнєвого етикету школярами тощо. Однак у дослідженнях недостатньо уваги приділено інтерактивним іграм як важливому засобу формування правил етикетного спілкування, не передбачено варіативності у формах контролю за результатами сформованості комунікативних навичок.

Мета статті – з’ясувати психолого-педагогічні умови забезпечення наступності між дошкільною та шкільною ланками освіти у формуванні культури спілкування дітей; запропонувати вихователям дошкільних закладів та учителям початкової школи окремі інтерактивні ігри, що сприятимуть свідомому засвоєнню норм етикету та культури спілкування дітей 6 – 10 років.

Для розв’язання поставленої мети насамперед з’ясуємо значення термінів “мовний етикет” та “спілкувальний етикет”. Мовний етикет, як зазначає Н.Подлевська, – це система стандартних словесних формул, уживаних у ситуаціях, що весь час повторюються у повсякденні: вітання, прощання, побажання, запрошення. Спілкувальний етикет – це

етикетне використання мовних і позамовних засобів спілкування. Тому термін “спілкувальний етикет” є ширшим, що об’єднує як використання сталих мовленнєвих формул взаємодії, так і елементів невербального контакту: відповідної міміки, жестів, інтонації, постви тощо. Відомо, що без адекватного комплексного використання мовних і позамовних засобів, спілкування може не досягти бажаних результатів, або навіть мати зворотній ефект.

Спілкування – це вид мовленнєвої діяльності. Як і будь-яка інша діяльність, спілкування містить три основних компоненти: продумування та конкретизація мети, виконання діяльності, контроль та корекція результатів діяльності. В опануванні правил спілкувального етикету, їх прийнятті та свідомому використанні особливо вагома роль належить мотивації як сукупності спонукальних факторів, що спрямовують поведінку особистості у бажаному, соціально прийнятному напрямі.

Відомо, що дошкільний та молодший шкільний вік є тим раннім періодом дитинства, коли психіка вихованців найбільш пластична і чутлива до зовнішніх вражень, емоційних подій і переживань. Тому важливо у цей період забезпечити формування стійких мотиваційних фіксацій особистості, надання їм позитивного емоційного наповнення. І особливо велика роль у цьому належить керівникам навчально-виховного процесу – вихователям дошкільних закладів та учителям початкових класів.

Проблему наступності у забезпеченні переходу від ігрової у дошкільному віці до навчальної діяльності у шкільний період дитинства досліджували А.М.Богущ, І.П.Печенко. “Комунікативний аспект спадкоємності передбачає збереження на перших етапах навчання в школі особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями ...” [3: 85]. Отже, забезпечуючи наступність між дошкільним та шкільним періодом дитинства, керівник навчально-виховного процесу забезпечує поступову зміну стилю спілкування у системі “учитель-учень”.

Однак зміна соціальних ролей дитини та дорослого, на нашу думку, не повинна змінити стратегії розвитку мотивації досягнення у процесі формування спілкувального етикету. За результатами психологічних досліджень Д.Аткінсона, Д.Мак-Клеланда відомо, що мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху, а не уникнення невдачі [5: 175]. Високий рівень мотивації досягнення напряму пов’язаний із характером взаємодії між дитиною та дорослим.

Особливої значущості у формуванні спілкувального етикету набувають вимоги до оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. З одного боку, негативні оцінки, що їх може отримати школяр за результатами перевірки рівня сформованості комунікативних умінь, утруднюють становлення мотивації досягнення, можуть взагалі демотивувати особистість до подальшого навчання спілкуванню. А залишити без оцінки та й навіть оцінного судження невдало побудований навчальний діалог педагог теж не може. Передусім тому, що відсутність зворотної інформації унеможлиблює зростання мовленнєвої компетентності школярів.

На нашу думку, ефективним засобом налагодження зворотного зв’язку у процесі формування спілкувального етикету є мотиваційне судження з фіксацією не стільки результату діяльності, скільки унаочнення зростання певних навичок. У цьому зв’язку С.С. Занюк зазначає: “Лише інформація стосовно успішного (чи неуспішного) виконання завдання є недостатньою для зростання почуття власної компетентності. Важливим є повідомлення учням, які саме навички розвинулися і як це допоможе їм у майбутньому” [5: 196].

Достатнім, на наш погляд, засобом швидкого і адекватного підкріплення сформованих мовленнєвих навичок молодшого школяра є ведення *щоденника етикету*, де поступовий перехід до самоаналізу діяльності унаочнює прогрес, приносить задоволення і підтримує належний мотиваційний тонус.

Неабиякого значення у забезпеченні наступності між дошкільною та шкільною ланками освіти у формуванні етичних норм спілкування має *гра*. Інтерактивні психологічні

ігри, запропоновані К.Фопелем [7], допоможуть сформувати навички етичної взаємодії, що ґрунтуватимуться на основі не лише формального-поверхового спілкування, а уміння широко і коректно висловлювати свої почуття до співрозмовника. Ці ігри можуть бути включені у структуру навчальної діяльності школярів або пропонуватися у позаурочний час.

Ігри, спрямовані на усвідомлення ролі та значення невербальних засобів спілкування.

Гра “Один олівець на двох” (з 6 років). *Мета:* допомогти усвідомити роль спілкування у виконанні спільного завдання; сформувати уміння привертати увагу при встановленні невербального контакту.

Матеріали гри: аркуш паперу, олівець, музичний супровід.

Інструкція до виконання: Кожна пара учнів спільним олівцем на спільному аркуші паперу мовчки намалює один і той самий малюнок упродовж 2-3 хв.

Правила гри: Не можна перемовлятися один з одним. Не можна попередньо домовлятися про зміст малюнка. Можна час від часу поглядати на партнера, намагатися зрозуміти його ідеї щодо майбутнього зображення.

Аналіз вправи: Що намалював, працюючи в парі? Чи складно було працювати мовчки? Чи змогли поглядом домовитися з товаришем про зміст зображення? Для чого людям потрібне мовлення?

Гра “Почуття та інтонація” (з 7 років). *Мета:* з’ясувати роль голосових інтонацій, міміки, жестів при передачі різних почуттів.

Інструкція до виконання: Уявіть, що ми перенеслися на машині часу до іншої планети, де усі розмовляють лише голосними звуками. Спробуйте показати інопланетянам радісне Аааа, щасливе Уууу тощо. Висловіть на їх мові страх, любов, хвилювання, гордість, гнів, допитливість.

Правила гри: Упродовж 3 хв. У парах поговоріть один з одним на мові інопланетян. Висловіть ті почуття, які зараз відчуваєте. Звертайте увагу на голос, поставу, міміку співрозмовника.

Аналіз вправи: Чи легко було спілкуватися? Яке почуття висловити найважче, які найлегше? Чи допомагають міміка, інтонація зрозуміти почуття інших?

Ігри, спрямовані на забезпечення контролю поведінки у спілкуванні.

Гра “Камінь мудрості” (з 6 років). *Мета:* сформувати уміння учнів вести діалог, не перебиваючи один одного, бути уважним до співрозмовника.

Матеріали гри: гарний, не дуже маленький камінь.

Правила гри: Може висловлюватися у колі лише той, у кого в руках незвичайний “Камінь мудрості”. Інші говорити не можуть. За потреби камінь потрібно передати іншій дитині.

Аналіз вправи: Чи подобається тобі, коли інша людина перебиває тебе? Що ти відчуваєш, коли хочеш щось розказати, а інші зайняті у цей час своїми розмовами? Що ти відчуваєш, коли всі уважно слухають тебе?

Гра “Наляканий їжачок” (з 6 років). *Мета:* вчити налагоджувати довірливі стосунки, висловлювати підтримку співрозмовнику.

Інструкція до виконання: Уявіть маленького Їжачка, який живе у лісі. Раптом він почув голосний гавкіт собаки і скрутився, захищаючи свій живіт і носик. На щастя, йому на допомогу прийшов маленький Хлопчик, який прогнав собаку. Але Їжачок вперше бачить людину і не знає, чи можна їй довіряти. Спочатку можна тихо поговорити з Їжачком, висловити йому підтримку, викликати довіру. Якщо ми будемо терплячими, то Їжачок повільно розкриється і покаже свій носик.

Правила гри: Гра проходить у парах. Одна дитина присідає, ототожнюючись з наляканим їжачком, що звернувся у клубочок. Інша намагається словами і відповідними жестами заспокоїти їжачка, завоювати його довіру. Якщо виникає довіра до слів, інтонації, рухів партнера по діалогу, то Їжачок повільно встає. Діти міняються ролями.

Аналіз вправи: В яких ситуаціях ти відчуваєш те саме, що і їжачок? Що повинна зробити інша людина, щоб ти зміг їй довіряти? Що ти відчував, коли був Хлопчиком, який допомагає Їжачку?

Гра “Спасибі за приємний день” (з 8 років). *Мета:* сформувати вміння яскраво і виразно висловлювати дружні почуття, вдячність один одному. Гра може стати своєрідним ритуалом закінчення екскурсії, останнього уроку тощо.

Інструкція до виконання: Один з учнів стає у центр кола. Інший підходить до нього, тисне руку і промовляє: “Спасибі за приємний день!”. Обидва, перебуваючи у центрі, тримаються за руки. Потім підходить третій учень, тисне вільну руку одного з товаришів зі словами “Спасибі за приємний день!”. Таким чином група у центрі кола постійно збільшується. Коли до групи приєднається остання дитина, коло замикається і церемонія завершується мовчазним трикратним потискуванням рук. На цьому гра завершується.

Таким чином, важливою умовою у забезпеченні наступності між дошкільною та шкільною ланками освіти володіє інтерактивна гра, що забезпечує включення у взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, вчить аналізувати власні почуття, шукати адекватні, прийнятні у суспільстві форми їх вияву. Перспективами подальших досліджень може стати виокремлення інтерактивних ігор для засвоєння етичних норм спілкування дошкільників та школярів в усіх 15 основних тематичних групах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. – К.: Освіта, 2006. – 269 с.
2. Дитина в дошкільні роки: Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – 2-е вид. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2004. – 268 с.
3. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А.М.Богущ, Л.О. Варяниця, Н.В.Гавриш, С.М. Курінна, І.П. Печенко; Наук. ред. А.М. Богущ; За ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Дошкільна освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання/ Упоряд. Л.Гураш, Т.Вороніна. – К.: Вид. дім “Шкіл. світ”, 2006. – 120 с.
5. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
6. Програма “Українська мова” //Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: “Початкова школа”, 2006. – С. 12 – 59.
7. Фопель К. Как научить детей сотрудничать?: Практическое пособ.: В 4 т. – М.: Генезис, 1998. – 160 с.

УДК 372.3

І.В. Онищенко

ЗАЛУЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ЧИТАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкривається сутність та механізми формування інтересу до книжки, визначаються педагогічні умови залучення дошкільників до читання в умовах сучасного соціокультурного середовища.

The paper studies the essence and mechanisms of forming the interests to the book, determines pedagogical conditions of teaching reading for pre-school children in a definite socio-cultural environment.

Постановка проблеми. Проблема залучення дошкільників до словесного мистецтва, розвиток та виховання дітей засобами словесного мистецтва – одна із важливих і складних проблем сучасної науки. Мистецтво слова дає змогу розкривати перед дошкільниками багаті

художньо-пізнавальні можливості, навчати дітей сприймати через літературний твір навколишній світ, одержувати від читання глибоку естетичну насолоду.

На жаль, сьогоdnішній стан дитячої літератури не можна назвати благонадійним або, навіть, нормальним, хоча книг для дітей і про дітей видається велика кількість. У цьому потоці книжкової продукції демонстративно зменшується питома вага серйозної, духовної та морально збагаченої літератури, а це, в свою чергу, впливає на зниження рівня духовності людини, на глобальне руйнування національних традицій [6: 3].

Процес спілкування дошкільника з книгою безпосередньо спрямований на становлення та соціалізацію особистості. Книга має великий вплив на розумову, духовну та емоційну сфери дитини, і тому проблема ефективного формування та розвитку інтересу до читання сьогодні є найбільш актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні дослідження вчених Н.Й.Волошиної, Л.Г.Коваль, І.В.Крицької, Н.Є.Миропольської, Г.М.Недялкової, Л.І.Олефіренко, Л.А.Руденко, О.П.Рудницької, М.М.Шпак та ін. підтверджують думку про те, що дітям дошкільного віку властиві особливі передумови для активного залучення до художньо-мовленнєвої діяльності.

Психолого-педагогічні дослідження М.М.Волокітіної, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Л.В.Занкова, О.В.Запорожця, В.А.Крутецького, Г.О.Люблинської, М.М.Матюхіної, Т.С.Михальчик, Н.Д.Молдавської, З.І.Романовської та ін. визначають особливості розвитку вмінь у дітей дошкільного віку естетично оцінювати твори художньої літератури.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень з порушеної проблеми, питання залучення дітей дошкільного віку до читання в умовах сучасного соціокультурного середовища висвітлені недостатньо. Вказана проблема є актуальною й вимагає першочергової уваги й осмислення, адже дитяча література, читання як процес відіграють провідну роль у формуванні особистості, у створенні системи загальнолюдських цінностей.

Метою дослідження є виявлення сутності й природи інтересу до книжки, визначення умов залучення дошкільника до читання в умовах сучасного соціокультурного середовища. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **дослідницьких завдань**: 1) проаналізувати теоретичні та експериментальні дослідження можливостей залучення дошкільника до читання; 2) виявити умови виникнення й механізми формування інтересу до книжки; 3) визначити педагогічні умови залучення дитини дошкільного віку до читання в умовах сучасного соціокультурного середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з найважливіших характеристик людини як живої соціальної системи є її відкритість, неможливість існування без безперервної взаємодії з іншою системою – навколишнім середовищем [4: 157]. У словникових джерелах поняття “середовище” тлумачиться як “сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму; це соціально-побутові умови життя людини; оточення” [1: 1116].

Під соціокультурним середовищем ми розуміємо сукупність соціально-культурних, соціально-педагогічних, сімейних, побутових умов спілкування дитини в системах “дорослий (батьки, родичі, вихователь) – дитина”, “дитина – дорослий”, “дитина – дитина”. Для сучасного соціокультурного середовища найвищими цінностями є гідність, духовність, свобода, рівність, солідарність, згуртоване демократичне суспільство, правова держава, міжнаціональна і міжконфесійна злагода, взаємна повага і толерантність, справедливість та добро.

Формування та розвиток духовного світу людини, як і все, розпочинається з дитинства, залежить від сім'ї, оточення та, звісно, від книжки – невичерпного джерела мудрості і знань. Упродовж всього життя ми звертаємося до книжки, яка розкриває перед нами чарівний світ – краси, добра, ідей і роздумів, збагачує нас духовно, загострює розум. Книжка і сьогодні залишається досконалим інструментом для інтелектуального, духовного розвитку і формування людини. І чим раніше до рук дитини потрапить потрібна книжка, яка

навчить її відрізнати добро від зла, обирати вірних друзів, пробудить громадянську самосвідомість, тим скоріша вона сформується як особистість.

На думку В.О.Сухомлинського, одним із стимулюючих факторів створення розвивального мовленнєвого середовища є “подорожі” дітей у світ природи, які він “не уявляв собі як щось відривне від книжки” [5: 194]. Педагог був переконаний, що дитина не бачить краси навколишнього світу, якщо не відчула краси слова, прочитаного у книжці.

Відомо, що саме в дитинстві формується світогляд людини, закладаються основи її інтелекту, культури, освіти, і однією з основних складових розвитку є читання. А саме вихователі, пропагуючи істину, добро і красу, сіючи зерна духовності, покликані удосконалювати та розвивати внутрішній світ дитини, сприяти її всебічному і гармонійному розвитку.

Фахівці відзначають, що спочатку книжка для дитини асоціюється з річчю, якою можна погратися, пошарудіти, випробувати на міцність, а вже потім – користуватися нею як джерелом знань. Особливу цінність у вивченні цього питання становлять дослідження, гарантована багаторівнева підтримка і стимулювання саме дитячого читання, оскільки діти є носіями і безпосередніми ретрансляторами знань та накопиченого соціального досвіду, вони є генофондом кожної самобутньої нації. Читання – багаторівневий процес, який починається з вивчення букв, читання слів і закінчується розмірковуванням, а згодом прилученням до освіти та культури.

Погоджуємося з думкою З.О.Гриценко, що “дуже не правий той, хто вважає, що дошкільника треба тільки забавляти, що йому досить ігрової літератури й гри з літературою в процесі заняття в дошкільній установі, що часом перетворюється на забавку, виставу або тренування дітей за допомогою різного роду вікторин і вправ. У дошкільній установі забули про гедоністичну функцію літератури й мистецтва, функцію насолоди, якої може й має досягати дитина у процесі вдумливого виразного читання художнього тексту” [3: 27].

Отже, сьогодні вихователів слід бути особливо грамотним у питаннях формування кола дитячого читання, глибоко знати історію рідної літератури й літератури інших народів, щоб професійно підходити до аналізу дитячих творів, виділяючи в літературі будь-якого народу, в першу чергу, “загальнолюдські прагнення”, виховуючи повагу до культури різних народів і бажання зрозуміти й прийняти її.

З метою залучення дошкільників до читання вихователі може проводити подорожі до “Країни книжок”, організовувати виставки дитячих малюнків. Пробудити інтерес до читання допоможе й яскраво оформлена книжкова виставка. Кожна така виставка – це завжди результат співпраці автора, художника, а іноді й дошкільника. Із великим задоволенням діти переглядають лялькові вистави “Як Незнайко читав книжку”, “Як Барвінок і Ромашка книгу рятували” та ін. Ми вважаємо, що запропоновані види робіт зможуть зацікавити дітей художнім матеріалом, розвиватимуть художнє (образне) мислення, впливатимуть на розвиток їхніх естетичних потреб.

Ще однією ознакою нинішньої соціокультурної ситуації є кризові явища в родині: зростання кількості неповних сімей, асоціальний спосіб життя низки сімей, падіння життєвого рівня, зростання психоемоційних і фізичних перевантажень у дорослого населення, звужене коло внутрішньосімейного спілкування тощо. А це веде до того, що все більша кількість дітей зростає без книжки взагалі.

Саме з розмов з батьками, у бесідах, під час обміну думками та досвідом діти усвідомлюють, що таке добро і зло, милосердя й віра, допомога й дружба, любов і великодушність, шляхетність та гідність, справедливість і честь. Глибше зрозуміти та осмислити ці поняття і оточуючий світ дітям допоможуть книжки для сімейного читання. І одне з основних завдань дорослих – батьків, вихователів, бібліотекарів – грамотно та ненав’язливо полегшити малюкам процес пізнання навколишнього світу і самого себе. На це спрямовані книжки таких видавництв: “А–БА–БА–ГА–ЛА–МА–ГА”, “Ранок”, “Лелеченя”, “Троно”, “Промінь” та ін., які розширять знання дітей про навколишній світ, сприятимуть мовленнєвому розвитку дошкільника.

Однак не може бути розвивальним сучасне соціокультурне середовище без наявності в дошкільному навчальному закладі бібліотеки для читання. У загальнодержавній системі виховання бібліотекам, які обслуговують дітей дошкільного віку, належить важлива роль. Проте поряд з окремими досягненнями у формуванні фондів, контингенту маленьких читачів, методики роботи з ними визначаються і досить серйозні вади, серед яких Л.Веселова виділяє такі: “зміст сучасної роботи з читачами не забезпечує цілісного, гармонійного розвитку дитини; існуюча методика не створює належних умов для залучення дітей до читання, творчої діяльності; ... відсутній зв'язок з батьками (бібліотекарі зі свого боку не враховують сімейні обставини щодо організації читання дітей, батьки ж, у свою чергу, не зорієнтовані на розуміння значення читання в дитячому віці та своєї ролі в керівництві ним) та ін.” [2: 3].

Ці вади поряд з іншими факторами зумовили зменшення частки читання в структурі дозвілля дошкільників, низький рівень розвитку літературного смаку. Найчастіше вихователь у дошкільній установі стає єдиною людиною, яку діти бачать із книгою. Чи не звідси йде та відраза до дитячої літератури, нерозуміння її, глузування над змістом або помилкове трактування його, що властиві деяким людям?

Висновки. Отже, залучення дошкільників до читання є одним із важливих напрямків діяльності вихователя дошкільного навчального закладу. Вихованню інтересу дитини до книжки, прищепленню навичок користування нею, формуванню особистих мотивів читання сприятиме створення науково обґрунтованої системи педагогічних умов, ефективних методичних розробок, програм та стратегій розвитку і стимулювання дитячого читання. Це може стати предметом подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.; Ірпінь: ВТ “Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Веселова Л. Читання дітей – нове мислення і перспективи // Світ дитячих бібліотек. – 2007. – № 3 (25). – С.3-5.
3. Гриценко З.О. Залучення дошкільників до художньої літератури в умовах сучасного соціокультурного середовища // Педагогіка. – 2006. – №2. – С.27-29.
4. Лукашевич М.П. Соціалізація. – К.: Либідь, 1998. – 306 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977.
6. Трохименко Г., Драган Р. Читання як нормативна основа соціальної поведінки дітей // Світ дитячих бібліотек. – 2005. – № 4(17). – С.3-5.

УДК 373.2.035

О.О. Стаєнна

ТВОРЧЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ГРОМАДЯНСЬКОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкриваються особливості організації творчого проектування у громадянському вихованні дітей старшого дошкільного віку. Особлива увага приділена аналізу можливостей використання етнографічно-краєзнавчих матеріалів в організації проектної діяльності дошкільників.

In the article are revealed the peculiarities of organization the creative projecting in the civil education of children of senior preschool age. The special attention is spared to the analysis of possibilities using of ethnographic local materials in the organization of project activity of children under school age.

У наш час практично всім зрозуміло, що тенденції глобалізації сучасного світу не можуть не впливати на систему освіти та виховання як в світі, так і у нашій країні. Серйозні зміни, що відбуваються в економічній, політичній, релігійній та інших сферах культури змушують передивитись роль освіти і виховання як необхідної умови подальшого розвитку суспільства.

Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації і держави. Характерним для сучасної освіти України є пріоритет особистісного розвитку дитини. Мета освіти полягає в гармонійному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Дошкільна ланка – основа соціокультурного становлення особистості. У “Базовому компоненті дошкільної освіти” [1] визначено, що виховання – це залучення дитини до системи вироблених людством цінностей, забезпечення умов для їх духовного зростання, формування основ ціннісного ставлення до дійсності.

Одним із пріоритетних напрямків світового розвитку суспільного життя в новому тисячолітті є процес демократизації. У цих умовах система виховання й освіти молодого покоління дедалі більше орієнтується на гуманізацію, прищеплення маленьким громадянам загальнолюдських і національних цінностей, покладених в основу прав і свобод людини й громадянина. Першоосновою демократичного ладу є людина, а її життя, честь, гідність, права та свободи – найвищі соціальні цінності. Саме тому формування активної життєвої позиції громадян стає одним із головних завдань національної освіти будь-якої соціальної незалежної, демократичної та правової держави

Мета нашої статті полягає у визначенні основ використання методу творчого проектування у процесі громадянського виховання дітей старшого дошкільного віку.

Проблема громадянського виховання дітей набуває все більшого значення в сучасний період. Ми живемо у досить складний і водночас дуже цікавий час. Ламаються застарілі стереотипи, стрімко оновлюється суспільство. Дедалі частіше ми звертаємось до витоків нашої духовності і з жалем переконаємося, що багато втрачено, забуто, загублено. І наша справа на даному етапі навчити дитину шанувати рідне слово, родинні традиції, минуле свого краю, не цуратися свого роду, знати звичаї та обряди свого народу.

У “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” [3] під громадянським вихованням розуміється формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною. Отже, громадянське виховання має бути спрямоване на формування такої якості як громадянськість. В “Українському педагогічному словнику” С.Гончаренко дає визначення цьому поняттю. На його думку, громадянськість – це “усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов’язків щодо держави, суспільства, почуття відповідальності за їхнє становище” [2: 75]. Майже таке визначення поняттю “громадянськість” дає педагог Н.П.Волкова. На її думку, громадянськість визначає не лише духовно-моральну цінність громадянина, але й пов’язана з світоглядною і психологічною характеристикою особистості. Саме вона визначає її обов’язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною.

Основною метою громадянського виховання передбачено формування у людини моральних ідеалів суспільства, почуття любові до Батьківщини, прагнення до миру. С.Гончаренко наголошує на тому, що в “сучасних умовах важливою громадянською якістю стає здатність людини до самовизначення, завдяки якому людина зможе розумно існувати в умовах вибору, тобто в умовах свободи й відповідальності” [2: 75].

Завдання формування громадянських якостей у дошкільників передбачається “Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні”. Одним із показників життєвої компетентності дошкільника є формування комплексу уявлень дитини про державу, народи, нації, суспільство, людство як узагальнені категорії, розуміння себе громадянином. Проблема громадянського виховання дошкільників переростає у проблему громадянського виховання нації, яка з кожним днем набуває все більшої актуальності.

У наш час громадянська обізнаність стає не лише стратегічною спрямованістю гуманістичної освіти, а й усієї системи в цілому. Метою виховної роботи є створення умов для становлення особистості, людини, громадянина.

Вихователі мають орієнтуватися на формування особливості кожної дитини, розвиток її творчої спрямованості, розкриття потенційних можливостей при збереженні дитячої субкультури та визнанні унікальної ролі дошкільного дитинства в формуванні особистості. Саме тому все більшого розвитку набуває пошук та розробка інноваційних підходів до громадянського виховання.

В останній час широкого застосування набуває метод проектування, що був розроблений на початку ХХ століття американським філософом, психологом і педагогом Джоном Дьюї. Цей метод передбачає наявність елементів комбінування, аналогізування, універсалізацію тощо. Саме тому потрібно зробити акцент на впровадженні методу проектів у громадянське виховання дітей старшого дошкільного віку.

Щоб дитина сприймала необхідні знання, проблема, що вивчається, має бути пов'язаною з реальним життям, а її вирішення має вимагати пізнавальної активності та вміння використовувати наявні знання для отримання нових.

Аналіз етнографічно-краєзнавчих матеріалів переконав нас у тому, що народні традиції мають значний потенціал щодо організації творчого проектування з дітьми дошкільного віку. Традиції рідного краю надають можливість пробуджувати, надихати дитячий розум красою слова, красою думки, красою праці, чарівна сила яких накопичувалась протягом багатьох століть.

Свою роботу ми планували згідно з запропонованою Лінник О. системою поетапного виконання творчих проектів [4]. Згідно з цією системою можна виокремити такі етапи:

1) підготовчий етап – мотивація дітей до виконання проекту, надання необхідної інформації, вибір теми, розподіл завдань, ролей;

2) дослідно-творчий етап – пошукова або творча робота, досліді та творчі ігри, забезпечення проміжного контролю та надання допомоги, оформлення результатів;

3) заключний етап – презентація результатів у формі подарунка, виставки, доповіді тощо.

У роботі з громадянського виховання ми створювали разом з дітьми проекти за такими напрямками:

- козацьке минуле Луганщини;
- традиції побуту рідного краю;
- традиційні ремесла Луганщини.

Так, наприклад, під час роботи за першим напрямком були розроблені проекти: “Луганщина – світанок України”, “Луганщина – козацький край”, “Мій козацький рідний край”. Під час роботи ми ставили за мету розширення знань дітей про те, що в минулому на території Луганщини розташовувались зимовники козаків. Ми намагалися підвести дітей до думки, що вони – нащадки козаків і сьогодні відповідальні за долю рідного краю й України взагалі.

У процесі ознайомлення з традиціями побуту був створений проект “Слобожанська хатина”. В ній ми розмістили елементи народного вбрання: сорочки, пояси, корсетки, запаски, предмети побуту, глечики, рушники, лави та ін. Це сприяло тому, що діти почали бачити красу народного костюму, краще запам'ятовували назви елементів одягу та предметів побуту у самостійній творчій грі. Особливу увагу ми приділяли малюнкам, які використовувались при настінному розписі. Це “сосенка”, “птахи”, “зірки”. Вони відбивають не лише характер малюнка, а й пов'язані з символами східнослов'янської культури. У декоративних розписах рослинні мотиви є найбільш поширеними у нашому регіоні.

У процесі ознайомлення з традиційними ремеслами Луганщини були реалізовані проекти на такі теми: “Зачароване веретено”, “Звідки з'явилися вишиванки”, “При гончарному крузі”. Під час роботи ми намагалися сформувати у дітей уявлення про

різновиди декоративно-прикладного мистецтва Луганщини, про їх регіональні особливості, що виявляються у кольоровій гамі, способах і прийомах виготовлення та оздоблення.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що організація проектної діяльності у громадянському вихованні дошкільників сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей, розвитку творчого потенціалу, формуванню уявлень про національну культуру, обряди та звичаї нашого народу тощо. Однак слід пам'ятати, що це багатогранний та трудомісткий процес, який торкається всіх сторін життєдіяльності дитини і потребує ретельної підготовки та подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 1999. – 62 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти, 2001.
4. Лінник О.О. Творче проектування в організації життєдіяльності шести річок: Навчально-методичний посібник. – Луганськ: Альма-матер, 2005.– 178с.

УДК 373.29

І.М. Філіпішена

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЕМПАТІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено особливості реалізації наступності у формуванні емпатії, розкриті різні напрямки і підходи у дослідженні цього явища.

In the article are certain the peculiarities of realization of the following in forming of empathy, the different directions and approaches are exposed in research of this phenomenon on the basis of analysis of psychology and pedagogic literature.

Гуманізація педагогічного процесу в дошкільному закладі і школі ставить нові вимоги щодо встановлення зв'язків наступності на сучасному етапі. Перш за все, це відмова від стереотипного погляду на наступність як на односторонній зв'язок, творче вирішення спільних проблем як дидактичного характеру, так і виховного плану.

Одним із актуальних завдань дошкільного виховання і початкової освіти є демократизація та гуманізація взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу. У цьому контексті пріоритетного значення набуває емпатія, яка розглядається як умова регуляції, гармонізації міжособистісних взаємовідносин.

Теоретичні основи реалізації наступності у формуванні емпатії засновані на ідеях Т.П.Гаврилової, Д.Б.Ельконіна, О.В.Запорожця, О.М.Кайріс, І.М.Коган, В.І.Кротенко, І.М.Лапшиної, А.С.Сичевського, Л.П.Стрелкової, А.В.Соломатіна, Г.С.Тарасенко та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити особливості реалізації наступності у формуванні емпатії, розкрити різні напрямки і підходи у дослідженні цього явища.

Проблема наступності для сучасної педагогічної науки не є новою. Термін “наступність” в педагогічній літературі почав широко вживатись в середині ХХ ст. Але окремі елементи наступності у навчально-виховному процесі аналізувались багатьма вченими ще до нашої ери.

Значний внесок у розробку наукових засад наступності у навчанні і вихованні зробили відомі педагоги XV-XVII ст. Я.О.Коменський, Д.Локк, К.А.Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, А.Дістервег.

Останнім часом термін “наступність” знаходить своє відображення у нормативних документах державного масштабу, зокрема Національній доктрині розвитку освіти, концепціях, наказах, законі України “Про освіту” та інших. Це свідчить про зростаюче значення наступності в системі наскрізної освіти. Для результативного навчання необхідно дотримуватись узгодженості педагогічних компонентів між першими двома освітніми ланками.

Під наступністю наскрізної освіти науковці розуміють такий взаємозв’язок сумісних ступенів, коли діалектичні протиріччя, що виникають на “стиках” освітніх ступенів, розв’язуються організованою взаємодією відповідних компонентів: зміст, методи навчання і виховання, форми, кінцеві результати, мета [5: 7].

Отже, наступність у системі наскрізної освіти між дошкільним закладом і початковою школою – це передусім послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, взаємозв’язок і узгодженість змісту, методів та форм навчально-виховної діяльності.

Сформувати духовно багату, соціально активну особистість можна тільки за умови, якщо вона володіє емпатією, яка трактується як особлива моральна якість особистості, що допомагає досягти взаєморозуміння у міжособистісних стосунках.

Розвиток емпатійних почуттів і переживань дитини розпочинається з періоду новонародженості. Вирішальне значення у формуванні емоційного відгуку дитини на почуття і переживання інших людей відіграє “комплекс пожвавлення”, що виникає у немовлят віком 1,5 – 2 місяці. Позитивна емоційно-рухова реакція дитини, що супроводжується усмішкою та зоровим зосередженням на обличчі дорослого, як вважає Д.Б.Ельконін, є показником становлення нової соціальної потреби – потреби у спілкуванні [9]. Спілкування є важливою умовою життєдіяльності людини, без якої не може відбуватися повноцінний розвиток емоційно-вольової сфери особистості дитини. На даному віковому етапі спілкування має емоційно-позитивний характер. Таким чином, у дитини створюється емоційно-позитивний тонус, що буде слугувати основою для формування емпатії [8].

Другий рік життя – значний етап у житті дитини, початок широкого спілкування з навколишнім світом завдяки оволодінню прямоходінням та розвитком мовлення. У процесі оволодіння практичними діями у дітей відбувається розвиток таких емоцій, як співчуття, почуття провини, сум, радість [7].

Третій рік життя – переломний етап у житті дитини. В цей період відбуваються якісні зміни у її психіці, які забезпечують поступове перетворення дитини на істоту активну, діяльну. Новоутворення “кризи трьох років” сконцентровані навколо “Я” особистості, що формується. Їх сутність полягає у психологічному відокремленні “Я” дитини від оточуючих дорослих. Розвивається емоційно-вольова сфера, елементи свідомості та самосвідомості [7: 12].

Проблема формування емпатії у дошкільників посідає центральне місце у роботі американської дослідниці Л.Мерфі. Досліджуючи емпатійну поведінку дітей 3-4 років, науковець розглядає емпатію у зв’язку з альтруїстичними формами поведінки, звертає увагу на соціальні і психологічні фактори, що визначають розвиток емпатії і її прояви у дітей. Згідно з поглядами дослідника, розвиток емпатії пов’язаний з віковими змінами таких індивідуальних якостей, як темперамент, сила емоційних збуджень, і визначається впливом тих соціальних груп, в які потрапляє дитина [2: 154].

За глибоким переконанням А.Валлона, в 4-5 років дитина вже усвідомлює почуття і переживання інших людей, може передбачити наслідки своєї поведінки, входить у “ситуацію альтруїзму” [1].

Джерелом емоційних переживань дитини є її діяльність, спілкування з оточуючим світом. Діяльність породжує передусім позитивні емоції, причому своєю метою, сенсом, якого вона набуває для дитини, та самим процесом її виконання [6: 51].

Провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра, у процесі якої відбувається всебічний і гармонійний розвиток особистості дитини, формуються емоційні переживання та почуття, відтворюються міжособистісні взаємовідносини між людьми.

Гра – це соціальна практика дитини. В ній діти за власною ініціативою вступають у спілкування між собою, самостійно будують свої взаємовідносини. Дошкільний вік – період, коли у зв'язку зі значним ускладненням діяльності дитини з'являються сюжетно-рольові ігри з їх необхідністю керувати своїми безпосередніми бажаннями, враховувати думку ровесників [3].

Сюжетно-рольові ігри є важливим фактором формування емпатії, оскільки передбачають виконання уявних ролей в уявних ситуаціях, збагачують емоційний досвід дитини, дають можливість дитині поставити себе на місце іншого, мислено перевтілитись у нього, на певний проміжок часу ототожнити себе з ним, “перенести чужий біль на себе” [6].

За роки дошкільного дитинства дитина набуває деякого емоційного досвіду, у неї формуються певні особливості емоційної поведінки, емоційного відгуку на почуття і переживання ровесників і дорослих [10].

Молодший шкільний вік є вирішальним у становленні особистості дитини. На даному віковому етапі продовжується розвиток емоційно-вольової сфери, відбувається збагачення і розширення знань про норми і правила поведінки.

Саме на цьому віковому етапі у школярів формується вміння брати до уваги точку зору інших людей, дивитися на себе з боку очима інших, усвідомлювати свої вчинки, співвідносити свою поведінку з її наслідками для інших оточуючих [2: 27].

Повноцінний емоційний розвиток молодших школярів залежить від адаптації до нових умов. Процес пристосування дитини до шкільного середовища буде здійснюватися успішно за умови наявності вміння встановлювати і підтримувати емоційні контакти з ровесниками і дорослими, здатності проникнути в духовний світ іншої людини.

Велике значення у формуванні емоційного відгуку на почуття і переживання інших людей відіграє емоційна готовність дітей до школи. Згідно з поглядами Т.В.Дуткевича, про емоційну готовність свідчить здатність переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань – радість від успішного вирішення завдань, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву. Психолог наголошує, що важливим аспектом емоціональної готовності є вміння спілкуватися з дорослими і ровесниками, орієнтуючись на нову позицію школяра [4: 286].

Формування емпатії у дітей молодшого шкільного віку здійснюється насамперед на основі провідної діяльності. Для молодших школярів такою діяльністю є навчання. Навчальна діяльність і все, що з нею пов'язано, стає для дитини предметом гострих і різноманітних емоційних реакцій, фактором розвитку емпатії [10].

Раціонально організована навчальна діяльність здійснює позитивний вплив на формування емпатійних почуттів. На уроках гуманітарного циклу діти знайомляться з поведінкою людини, її вчинками, аналізується зміст моральних якостей, ставлення особистості до інших людей, самої себе, друзів, ворогів [6].

Особливістю молодшого шкільного віку є пошук емоційних контактів з новим соціальним середовищем. Саме на цьому етапі у дітей розширюється коло спілкування за рахунок включення в учнівський колектив, змінюється характер спілкування з батьками. Досить часто навчальна діяльність школярів визначається потребою в емоційному контакті, а не діловими мотивами [8: 31].

Однією з характерних особливостей молодшого шкільного віку є незаперечний авторитет учителя та довірливе підкорення йому, підвищена сприйнятливність та вразливість, наївно-ігрове ставлення до усього, з чим дитина стикається [6].

Можливість ефективного емпатійного розвитку молодших школярів забезпечується сприятливим психологічним мікрокліматом у класі, учнівському колективі. Його основою є набуття дітьми емпатійних здібностей та відповідної практики взаємовідносин.

Процес формування емоційного відгуку на почуття і переживання інших людей у дошкільному закладі та в початковій школі здійснюється концентрично з поступовим ускладненням і розширенням відповідних видів емоційної діяльності, що становить структуровану наскрізну систему роботи.

Провідне значення у процесі формування емпатії відіграє правильний добір методів і прийомів навчання і виховання, який зумовлений віковими особливостями дітей.

У дошкільному віці провідним видом діяльності є гра, тому під час навчання ігровий метод виступає домінуючим. У початковій школі ігровий метод теж використовується, але епізодично.

Для дітей молодшого шкільного віку характерний перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, тому в початковій школі широко використовуються наочні та словесні методи навчання.

З метою формування співчуття і співпереживання в дошкільному закладі і початковій школі використовують практичні методи навчання. В дитячому садку переважають репродуктивні вправи, а у початковій школі – індуктивно-дедуктивні та евристичні.

Усі вищезгадані методи при систематичному застосуванні ознайомлюють дитину зі світом переживань інших людей, формують уявлення про цінність іншого, розвивають і закріплюють потребу в благополуччі інших людей, допомагають виявляти у спілкуванні такі аспекти взаємин, як позитивне ставлення, повага, щирість.

Реалізація вимог щодо формування у дошкільників емоційного відгуку на почуття і переживання інших людей здійснюється через систему відповідних занять: комплексних, комбінованих, тематичних, інтегрованих.

У процесі повсякденної діяльності дошкільники сприймають різноманітні предмети і явища оточуючого світу і це відкриває перед ними широкі можливості для формування співчуття і співпереживання.

Діти в різний спосіб оволодівають емпатією, тому педагогам варто проводити додаткову роботу поза заняттями з метою формування емоційного відгуку на почуття і переживання інших людей.

Отже, реалізація виховних завдань здійснюється в різних формах: педагог обирає ту форму, яка найбільше підходить до конкретного випадку, але заняття залишається основною формою навчання у дошкільному закладі. Цілеспрямована систематична робота з формування емпатії продовжує здійснюватися в початковій школі, де основною формою навчання є урок.

Таким чином, якість формування емпатії у першому класі багато в чому залежить від продуманих форм наступності педагогічного впливу працівників дошкільного закладу і школи. Наступність у формуванні емпатійних почуттів полягає у встановленні зв'язку у навчально-виховному процесу на різних ступенях його виявлення, зокрема між навчально-виховною роботою в старших групах дитячого садка та в першому класі школи. Наступність забезпечується програмами дошкільного закладу і початкової школи, метою, формами змістом і методикою навчально-виховної роботи.

Вивчення можливостей формування емпатії у молодшого школяра в позакласній роботі, на нашу думку, є перспективним напрямом подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967.
2. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. – М.: Знание, 1984. – 80с.
3. Деятельность и взаимоотношения дошкольников/ Под ред. Т.А. Репиной. – М.: Педагогика, 1987. – 192с.
4. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
5. Кухта А.М. Пути обеспечения преемственности в организации учебной работы школы. – Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед наук. – К., 1970. – 19с.
6. Лук А.Н. Эмоции и личность. – М.: Знание, 1982. – 176с.

7. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку/ За ред. З.П.Плохій. – К.: НДП педагогіки України, 1991. – 198с.
8. Семиченко В.А. Психологія емоцій. – К.: Магістр – S, 1998. – 128с.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Просвещение, 1960. – 328с.
10. Якобсон П.М. Чувства их развитие и воспитание. – М.: Знание, 1976.

УДК 373.31

С.І. Якименко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автор розкриває особливості формування світогляду дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

In the article the author exposes the features of forming children of senior preschool and junior school age world view.

Розвиток людини – єдиний процес у всьому багатстві його властивостей, детермінований історичними умовами життя людини у суспільстві. Цей процес становить цілісність індивідуального розвитку, яка стосується не тільки окремого етапу індивідуального розвитку, але охоплює весь життєвий цикл людини. Розвиток характеризує всі фази життя, кожна з яких має свої періоди: дитинство, юність, зрілість, старість. Останні характеризуються формуванням особливих новоутворень, нових здібностей, принципів особистісної організації, нових психологічних стратегій та тактик вирішення індивідом соціально-детермінованих завдань, у тому числі й свого власного розвитку. Новоутворення кожної стадії розвитку особистості, включаючись до складу наступної, набувають більш високого рівня розвитку. Фази особистісного розвитку поступово становлять цілісність, у складі якої пізніші психологічні новоутворення, стратегії і тактики не відмінюють, але видозмінюють, підкорюють психологічні утворення більш ранніх стадій та рівнів включенням їх у нові системи ставлення особистості до світу. Ці загальні положення стосуються кожного етапу життєвого циклу людини.

У вітчизняній психології найбільш розробленою є теорія дитячого розвитку як певного вікового періоду. Л.С. Виготський сформулював принципи підходу до періодизації дитинства, які найповніше конкретизував Д.Б.Ельконін. Він створив концепцію психічного розвитку, яка об'єднує дві лінії: пізнавальний та власне особистісний розвиток дітей від народження і до закінчення середньої школи [2; 5].

Дитинство, на яке припадає дошкільний та молодший шкільний вік, не лише продукт еволюції, а й результат історичного розвитку. Ще в працях Л.Виготського та П.Блонського було показано внутрішній зв'язок періодизації розвитку психіки дитини з системами виховання та навчання, що історично змінюються [1; 2]. Фундаментальним положенням культурно-історичної теорії Л.Виготського є теза про наявність певного взаємозв'язку між рівнем розвитку психічних процесів та соціальними інститутами, що оформлюють різні типи діяльності дітей, про вплив цих інститутів на психічний розвиток дитини.

Підсумком формування світогляду є утворення різноманітних форм матеріальної і духовної діяльності особистості в даному соціумі.

Мета даної статті – розкриття особливості формування світогляду дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Розглянемо психічні особливості дітей молодшого шкільного віку та їх взаємозв'язок з діяльністю дитини як процесом соціалізації особистості.

Як вказував В. Давидов, молодший шкільний вік – це особливий період у житті дитини, який виділився історично порівняно нещодавно. Його не було у тих дітей, які взагалі

не відвідували школу, його не було і у тих, для кого початкова школа була першою і останньою сходинкою освіти. Появлення цього віку пов'язано з введенням системи обов'язкової середньої освіти. Молодший шкільний вік тісно пов'язаний з періодом дитинства. Довготривалість дитинства знаходиться залежно від рівня матеріальної і духовної культури суспільства [3].

Теоретичні питання про історичне походження періодів дитинства були представлені в працях П.Блонського, Л.Виготського, Д.Ельконіна. Хід дитячого розвитку, за Л.Виготським, не підпорядковується вічним законам природи, законам визрівання організму. Хід дитячого розвитку в класовому суспільстві, вважав він, має цілком певний класовий зміст. Саме тому, підкреслював Л.Виготський, що немає віковично дитячого, існує лише історичне дитинство.

Історичне поняття дитинства пов'язується не з біологічним станом незрілості, а з певним соціальним статусом, з колом прав і обов'язків, які притаманні цьому періоду життя, з набором посильних для цього видів і форм діяльності. Французький демограф і історик Ф.Арієс для підтвердження цієї ідеї наводить багато фактів. Так, на думку Ф.Арієса, відкриття дитинства почалось у XIII ст., розвиток якого можна простежити в історії живопису XIV-XVI ст., але очевидність цього відкриття найбільш повно висвітлюється в кінці XVI – на початку XVII ст. Важливим символом переходу до дитинства, на думку дослідника, є появлення спеціального дитячого одягу, який відрізняє дитину від дорослого.

Розвиток суспільства привів до подальшої зміни відношення до дітей. Вже у XVII ст. педагогічні тексти наповнюються коментарями відносно дитячої психології.

Як підкреслював Д.Ельконін, дитинство виникає тоді, коли дитину неможливо безпосередньо ввести в систему суспільного відтворення, тому що вона ще не може оволодіти знаряддями праці через їх складність. З виникненням віку дитинства об'єктивно виникли умови для становлення дитячої психології. Немає майже ні одного видатного психолога, який би займаючись проблемами загальної психології, не звернув увагу на питання дитячої психології. У цій галузі працювали такі всесвітньо відомі вчені як Дж.Уотсон, В.Штерн, К.Бюллер, К.Каффа, К.Левін, А.Валлон, З.Фрейд, Е.Шпрангер, Ж.Піаже, В.Бехтерев, С.Рубінштейн, Д.Узнадзе, Л.Виготський, А.Лурія, А.Леонтьєв, П.Гальперін та ін. Різноманітність наукових течій та світоглядних переконань народила багато теорій і підходів до дослідження психіки дитини: теорія трьох ступенів дитячого розвитку К.Бюллера, концепція конвергенції В.Штерна, психологічні теорії З.Фрейда та А.Фрейда, епігенетична теорія розвитку особистості Еріка Ериксона, теорія соціального навчання Р.Сирса, теорія інтелектуального розвитку дитини Ж.Піаже, теорія виховання Д.Ельконіна, теорія поведінки Дж.Локка, Дж.Уотсона, Р.Райнера, Б.Скиннера, Альберта Бандури, гуманістична теорія Ж.-Ж.Руссо, Абрахама Маслоу та багато інших. Молодший шкільний вік, який орієнтовно обмежується 6-10 роками, глибоко досліджували Д.Ельконін, В.Давидов, їх співпрацівники та послідовники (Л.І.Айдарова, О.К.Дусавицький, Г.К.Маркова, Ю.О.Полуянов, В.В.Репкін, В.В.Рубцов, Г.О.Цукерман та ін.).

Основною діяльністю для дитини в цей період є навчальна діяльність. Кожна діяльність характеризується за її предметом. Парадоксом навчальної діяльності є те, що при засвоєнні знань, дитина сама нічого в цих знаннях не змінює. Предметом зміни в навчальній діяльності вперше стає сама дитина, сам суб'єкт, який здійснює цю діяльність. Вперше суб'єкт сам для себе виступає як самозмінюючий. Навчальна діяльність повертає дитину на саму себе, вимагає рефлексії, оцінки того "ким я був" і "ким я став". Оцінка особистісних переутворень, рефлексія на себе – це є предмет навчальної діяльності.

У будь-якій діяльності розрізняють мету та мотив. Мета діяльності – це її усвідомлений результат. Саме в цьому питанні оцінки психологів розбігаються. Деякі з них, прихильники "спонтанної" або "процесуальної" теорії дитячої діяльності вважають, що на початку навчальної діяльності у дитини не існує спонукання діяти цілеспрямовано, в основі її діяльності лежить захоплення самим процесом безвідносно до його результатів. В.Штерн вважав, що дитина 6-7 років ще не володіє свідомо волею до навчання. Навчання таких дітей,

за його думкою, є нічим іншим, як продуктом несвідомого відбору вражень, які постачає їм навколишнє середовище. На думку Л.Виготського, дитина до 3 років вчиться за своєю власною особистою програмою. Перш ніж вона стає здатною вчитися систематично (за програмою дорослих), проходить певний підготовчий період. У його ході нові вимоги, які пред'являються до дитини з боку інших людей, поступово перетворюються в її "власну" програму. Здійснюється це поступово, і приблизно в 7 років дитина робить у своєму навчанні новий якісний крок – починає вчитися за програмою своїх педагогів, наближаючись до вимог школи. Приблизно в цьому віці відбуваються якісні зміни в сфері мислення, в мовленні, уяві, пам'яті, сприйнятті дітей. Егоцентризм, який властивий для дітей дошкільного віку, починає зменшуватися (але не зникає повністю). Дитина може сприйняти точку зору іншого, чітко усвідомлюючи, що інша людина може дійти до інших висновків. Це нове усвідомлення приходить, як указував Ф.Хобсон, К.Робінсон та ін., завдяки соціальному спілкуванню з однолітками. На зміну монологу як стилю дошкільників, приходить взаємний обмін інформацією. Взаємні відношення при розподілі діяльності та взаємному обміну способами дій, як зазначав Л.Виготський, складають психологічну основу і рушійну силу розвитку власної активності індивіда. Планування та виконання програми дій, здійснення цілеспрямованої довільної поведінки стає можливим тому, що біля 7 років завершується морфологічне дозрівання лобового відділу великих півкуль. У цьому віці зростає рухомість нервових процесів збудження та гальмування, хоча процеси збудження превалюють. Зростає значення другої сигнальної системи в аналізі і синтезі вражень від зовнішнього світу, в утворенні тимчасових зв'язків у виробленні нових дій і операцій, у формуванні динамічних стереотипів.

У дітей добре розвинені всі органи чуття. Молодші школярі особливо активно реагують на безпосередні враження, отримані завдяки цим органам.

Із особливостей анатомо-фізіологічного дозрівання треба звернути увагу на те, що розвиток крупних м'язів випереджає розвиток дрібних, і тому діти краще виконують розмашисті дії, ніж ті, які потребують дрібної роботи, точності.

Зміни, які відбуваються в рості та розвитку дитини, наочно можна прослідкувати за діаграмою, укладеною Ф.Хобсоном, К.Робінсоном та ін.

Особливою властивістю дітей молодшого шкільного віку стає розвиток мислення, тому що саме навчання, навчальна діяльність висуває мислення в центр свідомості дитини. Цим самим мислення стає домінуючою функцією, визначає роботу і всіх інших функцій свідомості – вони інтелектуалізуються та стають довільними. На думку Ж.Піаже, для дітей молодшого шкільного віку ведучим є конкретно-образне мислення. Однак, у роботах Д.Ельконіна, В.Давидова та їх послідовників доводиться, що діти цього віку мають набагато більші пізнавальні можливості, які дозволяють розвивати у них основи теоретичних форм мислення. Розвиток мислення молодших школярів проявляється в здатності усвідомлювати і вирішувати дедалі складніші пізнавальні й практичні завдання, здійснювати потрібні для їх розв'язання дії та операції, виражати їх результати у судженнях, поняттях, міркуваннях. Молодшому школяреві під силу не лише розрізнення способу і результату рішення, а й перехід до пошуку декількох способів вирішення, також їх застосування у знайомих і трохи змінених ситуаціях.

Контрольно-оцінювальні дії здійснюються поки що у простих формах – у вигляді підсумкового контролю за результатами виконання роботи. Але у процесі роботи вже починають здійснюватися дії контролю за способом вирішення, що є основою формування уваги, коригування роботи в процесі її виконання.

Важливу роль у навчальній діяльності відіграє її мотивація. Мотив, з яким дитина спочатку приходить до школи, не пов'язаний із змістом тієї діяльності, яку вона повинна виконувати в школі. Лише пізніше, при відповідній побудові навчально-виховного процесу, виникає пізнавальна мотивація (інтерес до знань), а на її основі може перетворитися у навчально-пізнавальну мотивацію (інтерес до способів придбання знань) та зародження мотивів самоосвіти (інтерес до додаткових доповнюючих джерел знань, епізодичне читання

додаткової літератури за темою, яка цікавить дитину). Якісна зміна проходить і в соціальних мотивах навчання: від бажання дитини отримати похвалу від дорослих до глибокого усвідомлення причин необхідності навчатися.

Таким чином, молодший шкільний вік – це вік великих змін та новоутворень, найголовнішим з яких є інтенсивний інтелектуальний розвиток. Розвиток пам'яті стоїть у прямому зв'язку з розвитком інтелекту. Що стосується самого інтелекту, то в цьому віці, за словами Л.Виготського, ми маємо справу з розвитком інтелекту, який не знає самого себе.

Отже, основними психологічними новоутвореннями молодшого шкільного віку є:

1. Довільність і усвідомленість всіх психічних процесів та їх інтелектуалізація, їх внутрішнє опосередкування, яке відбувається завдяки засвоєнню системи наукових понять.
2. Усвідомлення своїх особистісних змін у результаті навчальної діяльності, яка є домінуючою у цьому віці.

Вищевикладений матеріал дає підставу звернути увагу на наступні особливості формування світогляду молодших школярів:

1. Складність педагогічного керівництва формуванням світогляду молодших школярів. Вона обумовлена віковими психологічними особливостями, їх мінливістю, та виникає в тій чи іншій мірі при будь-якій організації навчально-виховного процесу.

2. Формування світогляду є сензитивним періодом для молодших школярів. Діти цього віку “відкриті” для нових знань. Хоча дитина має попередній власний стихійний досвід, він легко узгоджується з теоретичними знаннями і ще не має закоренілих штампів, шаблонів мислення. Сприйняття дитини як суб'єкта посилює розвиток найсильніших якостей людини: її інтелекту, мотивацій, емоцій, діяльнісних структур.

3. Формування світогляду дитини в молодшій ланці школи є необхідною умовою та базисом для формування особистості та її відношення до навколишнього світу. Позитивний (чи негативний) досвід шкільного дитинства впливає на пізніші психологічні новоутворення, стратегії та тактики, які вже не можуть відмінити попередні структури, а лише включають їх у нові системи відношення особистості до світу.

Проблема формування світогляду дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку багатогранна та потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блонський П.П. Завдання та методи народної школи // Вибр. пед. і психолог. твори у 2-х т. – М., 1979. – С. 39-85.
2. Виготський Л.С. Проблеми вікової періодизації дитячого розвитку // Питання психології. – 1972. – №2.
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии, 1992. – №3-4.
4. Піаже Ж. Вибрані педагогічні твори. – М., 1952. – 646 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.

Розділ 4

Теорія і методика професійної освіти

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПУ ДО ОСВІТИ В ІНТЕГРОВАНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ
МОЖЛИВОСТЯМИ В КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОГО СОЦІАЛЬНОГО
ЗАКОНОДАВСТВА**

У статті на основі аналізу історичного аспекту еволюції міжнародного соціального законодавства у сфері обґрунтування та забезпечення права на освіту людей з обмеженими функціональними можливостями охарактеризовано освітню складову основних міжнародно-правових документів у контексті досліджуваної проблеми.

In the article on the basis of analysis of historical aspect of evolution of international social legislation in the field of ground and providing people with the limited functional possibilities right for education the educational constituent of basic international-law documents is described in the context of the probed problem.

Сучасному етапові суспільного розвитку притаманне загальне визнання таких цінностей, як принцип загальної рівності, гідність та цінність кожної людської особистості. Така позиція є принципово важливою та актуальною для категорії громадян з обмеженими функціональними можливостями. Вона дає підстави для забезпечення не лише матеріальної підтримки і різного роду послуг з боку системи соціального захисту, але й максимально повноцінного, незалежного життя, яке реалізується, насамперед, через механізми освіти.

Контекст сьогоденних міжнародних процесів (полікультурність, з одного боку, та глобалізація, з іншого) призводить до підвищення ролі міжнародних організацій, в тому числі у сфері освітнього законодавства. Особливої актуальності в даному контексті набуває питання онтогенезу міжнародної законодавчої практики з питань забезпечення права на освіту в інтегрованому середовищі осіб з обмеженими функціональними можливостями.

Аналіз діяльності міжнародних організацій, таких, як ООН, ЮНЕСКО та ін., які традиційно стоять біля витоків міжнародного соціального законодавства у площині забезпечення права на освіту осіб з обмеженими функціональними можливостями, є предметом прямих чи опосередкованих досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних авторів. Так, дослідження документів міжнародного соціального законодавства лежить в основі обґрунтування сучасних концепцій соціальної інтеграції (у т.ч. освітньої) молодих людей з обмеженими функціональними можливостями (О.Сінявська, С.Васін). Політико-правові стратегії досвіду впровадження програм інтегрованої освіти на рівні міжнародного співтовариства та окремих країн аналізуються в дослідженнях Є.Ярської-Смірної, П.Романова, Н.Борисової, В.Шмідт, Д.Зайцева та ін. Представлені праці, автори яких намагаються виявити та пояснити специфічні особливості впровадження міжнародних освітніх стандартів щодо осіб з обмеженими функціональними можливостями у вітчизняній практиці (Р.Діменштейн, І.Ларікова). Детальний аналіз міжнародного, зарубіжного та вітчизняного (радянського та російського) законодавства, особливості становлення та розвитку систем освіти осіб з обмеженими функціональними можливостями здійснений у працях Н.Малофєєва.

Окремі аспекти міжнародного освітнього законодавства, його співвіднесення з українськими реаліями можливостей доступу осіб з обмеженими функціональними можливостями до освіти, висвітлені у працях С.Богданова, Я.Грибальського, І.Данчака, Г.Еннса, К.Кольченко, М.Сварника, О.Столяренко, В.Синьова, І.Тараненка, П.Таланчука, А.Шевцова та ін.

Незважаючи на значні науково-теоретичні напрацювання у сфері дослідження питань правового підґрунтя процесу інтегрованого навчання, проблема аналізу міжнародного соціального законодавства у сфері забезпечення права на освіту людям з обмеженими

функціональними можливостями саме в інтегрованому освітньому просторі, залишається недостатньо вивченою, що зумовлює наступні завдання статті:

- у даній статті розглядається історичний аспект еволюції міжнародного соціального законодавства у сфері обґрунтування та забезпечення права на освіту людей з обмеженими функціональними можливостями в період від 50-х років ХХ століття до сьогодення;
- здійснено характеристику освітньої складової основних міжнародно-правових документів щодо осіб з обмеженими функціональними можливостями окресленого періоду;
- уточнюються етапи розвитку міжнародного законодавства щодо питань інтегрованої освіти та конкретизуються їх хронологічні межі та змістове наповнення.

Національне законодавство різних країн значно еволюціонувало щодо забезпечення правового підґрунтя реалізації стратегій інтегрованої (інклюзивної) освіти для людей з обмеженими функціональними можливостями. Визначальна роль у даному процесі належить діяльності міжнародних організацій, зокрема ООН, яка впродовж останніх п'ятидесяти років виступала ініціатором позитивних змін як у національній політиці відносно до людей з обмеженими функціональними можливостями загалом, так і у сфері освіти зокрема.

Пріоритети діяльності ООН стосовно категорії осіб з обмеженими функціональними можливостями логічно поділити на наступні етапи:

- 1945-1955 рр. – соціальне забезпечення;
- 1955-1970 рр. – надання реабілітаційних послуг (у тому числі соціальної реабілітації), перехід від медичної до соціальної моделі інвалідності;
- 1970 рр. – прийняття принципу рівності в реалізації громадянських та політичних прав;
- 1980 рр. – утвердження принципу незалежного життя шляхом реалізації трьох стратегічних напрямів: попередження інвалідності, відновлення працездатності, створення рівних можливостей;
- 1983-1992 рр. – розширення просторових рамок прийняття та реалізації стратегії незалежного життя, закріплення громадянських прав та обов'язків людей з обмеженими функціональними можливостями;
- З 1993 р. по сьогодення – формування та реалізація стратегії “суспільство для всіх”.

Здійснимо поступальну характеристику зазначених етапів. Хоча в основі принципу інтеграції лежить право людини на освіту, проголошене у Всесвітній декларації прав людини у 1948 році, де зазначається: “Кожен має право на освіту...освіта має бути спрямована на розвиток людської особистості та посилення поваги до прав людини та основних свобод...”, ідея інтегрованого навчання постає як вагома складова процесу інтеграції людей з обмеженими функціональними можливостями в суспільство в 1970-ті роки. Це відповідає третьому умовному етапу діяльності ООН щодо людей з обмеженими функціональними можливостями. На цей період припадають перші прецеденти закриття спеціальних шкіл у Західній Європі як дискримінаційних. Приймається концептуально важливий документ – Декларація ООН “Про права інвалідів” (1975р.), в якому, зокрема, відзначено “Інваліди мають ті ж громадянські і політичні права, що й інші особи... Інваліди мають право на заходи, призначені для того, щоб дати їм можливість здобути якомога більшу самостійність. Інваліди мають право на освіту, ремісничу професійну підготовку та відновлення працездатності... що дозволить їм максимально проявити свої можливості і здібності та прискорить процес їх соціальної інтеграції” [1].

Однак Декларація ООН “Про права інвалідів”, незважаючи на її прогресивність (згодом її назвали Конституцією людей з інвалідністю), не виписувала чіткого механізму інтегрованої освіти, хоча й стала його підґрунтям.

Це завдання поступально вирішувалось і законодавчо закріплювалось в актах міжнародного законодавства наступних років.

Так, у Санберзькій декларації (7 листопада 1981 р.) відзначалось, що право на освіту належить до категорії основних прав осіб з інвалідністю (стаття 1), а програми у сфері освіти мають здійснюватись в широких рамках процесу неперервної освіти (стаття 4). Ключове значення має стаття 6 даного документу, де відзначено, що “програми у сфері освіти, професійної підготовки, культури та інформації мають бути націлені на інтеграцію інвалідів у нормальне робоче середовище” [2].

Інноваційні спрямування Санберзької декларації знайшли продовження і розвиток у Таллінських керівних принципах (8 грудня 1989 р.). У розділі D цього документу “Підтримка освіти та професійної підготовки” (стаття 23) вказано на необхідність надання інвалідам можливостей для отримання початкової, середньої та вищої освіти в межах звичайних систем освіти та звичайних шкіл. Це стало потужним поштовхом до розробки нормативної бази національних законодавств щодо впровадження програм інтегрованого навчання.

Таллінські керівні принципи, окрім декларування необхідності інтегрованого навчання, окреслюють коло суміжних проблем: організація спеціального навчання вчителів та формування готовності до роботи в інтегрованих класах (стаття 25); залучення закладів, що надають медичні та соціальні послуги, забезпечення співдії вчителів та батьків, забезпечення процесу навчання технічними засобами, використання спеціальних методів навчання, створення стимулів для вчителів (стаття 26); поєднання можливостей отримання освіти (в тому числі професійної) з формуванням соціальних навичок та навичок самопомоги (стаття 28); включення в загальну програму підготовки викладачів здобуття навичок навчання дітей та підлітків-інвалідів у звичайних школах (стаття 29) [3].

Не менш важливими для окресленого періоду є положення “Конвенції про права дитини” (ООН, 1989), такі як право дитини не зазнавати дискримінації, зазначене у статті 2 та статті 23. Зокрема, у статті 23 йдеться, що дитина з особливими освітніми потребами повинна мати: “доступ до освіти, виховання, медичного обслуговування, реабілітаційних послуг, професійної підготовки, максимально можливої соціальної інтеграції та індивідуального розвитку, включаючи його чи її культурний та духовний розвиток”. Стаття 29 “Цілі освіти” зазначає, що освіта дитини має бути спрямована на розвиток особи, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в найповнішому обсязі, освіта повинна сприяти розвитку потенціалу дитини в усіх сферах.

Логічним наслідком практичного впровадження положень цих документів є утвердження принципу, що всі діти мають право на освіту, яка не дискримінує їх у жодних сферах, таких як етнічні, релігійні, статеві, мовні відмінності, економічне становище, особливі потреби.

Підхід до освіти на основі прав ґрунтується на трьох принципах:

1. Доступна та обов’язкова освіта
2. Рівність, інклюзія та відсутність дискримінації
3. Право на якісну освіту

Нова філософія проблеми інвалідності стала основною ідеєю “Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів” (20 грудня 1993 р.) У шостому правилі цього документа “Освіта” було визначено ключові напрями реалізації освітніх програм для людей з інвалідністю. Особливістю цього документа є те, що його зміст викладено не у вигляді рекомендацій, а як прямі зобов’язання держав-учасниць. Так, у пункті 1 чітко визначено, що “відповідальність за освіту інвалідів у інтегрованих структурах слід покласти на органи загальної освіти. Освіта в звичайних школах передбачає забезпечення послуг перекладачів та інших допоміжних послуг” [4]. У пункті 6 відзначено три основних умови ефективної освітньої політики: чітко сформульована політика, зрозуміла на рівні школи і в більш широких рамках громади; забезпечення гнучкості навчальних програм, можливість внесення в них додатків та змін; надання високоякісних навчальних матеріалів, забезпечення на постійній основі підготовки викладачів та надання їм підтримки.

Розширеним трактуванням принципів “Стандартних правил...” стала Саламанкська декларація (10 червня 1994 р.), у створенні якої взяли участь 92 уряди та 25 міжнародних організацій. Саламанкська декларація та Рамки дій стали підставою для визнання необхідності принципу включення та створення “Шкіл для всіх”. (У документі замість поняття “інтеграція” вперше на міжнародному рівні вживається поняття “інклюзія”). Важливо, що у вступі до Рамок дій відзначено виключну суспільну необхідність програм інтегрованого навчання: “відмінності між людьми є нормальним явищем, навчання слід відповідним чином адаптувати до потреб дітей, а не підганяти дітей до наперед сформованих засад організації та характеру навчального процесу. Політика, орієнтована на потреби дітей, може допомогти запобігти непотрібним витратам ресурсів та поразкам надій, що часто стає наслідком низької якості освіти і шаблонності концептуального підходу до освіти. Більше того, школи, що приділяють основну увагу дітям, є тренувальною площадкою для суспільства, орієнтованого на задоволення потреб людей, в якому існує поважливе ставлення до відмінностей та гідності людей” [5: 6]. У розділі 1 Рамок дій, що має назву “Новий підхід до освіти людей з особливими потребами” відзначається (стаття 6), що “інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами найкращим чином відбувається в межах інклюзивних шкіл, які приймають всіх людей в межах певної громади” [5: 11].

Основним принципом інклюзивної школи визнається необхідність спільного навчання для всіх дітей у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи на труднощі та розбіжності, які між ними є. Закріплено потребу надання додаткової допомоги в межах освітнього процесу, а зарахування дитини в спеціальний клас у рамках загальноосвітньої школи розглядається як виключення, можливе лише в крайніх випадках.

У Розділі II – “Керівні принципи діяльності на національному рівні” визначено, що “в рамках законодавства слід визнати принцип рівності можливостей для дітей, молоді і дорослих з вадами фізичного та розумового розвитку, що має забезпечуватись, по мірі можливостей, в умовах, що гарантують інтеграцію. Як нагальну необхідність визначено орієнтацію на максимальну незалежність молоді з обмеженими функціональними можливостями у дорослому житті.

Факторами, пов’язаними зі школою і такими, що впливають на успішність процесу інтеграції, згідно документа, є гнучкість навчального плану, управління школою, інформація та наукові дослідження. Особливу увагу приділено питанням набору і підготовки педагогічного персоналу. Визначено, що у педагогічних учбових закладах особливу увагу слід приділяти “підготовці всіх викладачів до їх автономної діяльності і використанню їх навичок до адаптування навчальних планів та процесу навчання для задоволення потреб учнів, а також до спільної діяльності зі спеціалістами та співробітництва з батьками” [5: 25]. Основна консультативна роль в контексті освіти осіб з обмеженими функціональними можливостями відводиться університетам, особливо в галузі підготовки інструкторів-викладачів, розробки програм професійної підготовки та навчальних матеріалів. Відзначається також необхідність спілкування з дорослими, які, маючи вади розумового або фізичного розвитку досягли успіху. Забезпечення можливостей отримання професійної освіти є додатковим механізмом реалізації власних прав та визначення власного стилю життя. У розділі “Пріоритетні області” визначається необхідність надання молодим людям допомоги у процесі переходу від навчання у школі до дорослого життя, що має враховуватись у навчальних планах. Необхідністю визначається створення програм, що передбачають підтримку для вступу до вищих навчальних закладів. Особливу увагу у документі рекомендується приділяти розвиткові та реалізації програм неперервної освіти.

Загалом, реалізація процесу “Освіта для всіх” на рівні міжнародного законодавства має своїм початком саме 1990-ті роки. Саме в 1990 році, в межах Всесвітньої конференції по освіті для всіх (Джомтьєн, Таїланд) було прийнято Всесвітню декларацію щодо освіти для всіх. У тексті декларації визначено, що кожна людина-дитина, молода людина і дорослий може скористатися можливостями освіти, спрямованими на задоволення їх базових потреб у освіті. За десять років Всесвітній форум з питань освіти відбувся в Дакарі 26-28 квітня 2000

року. Дакарська програма дій окреслила перспективи розвитку програми “Освіта для всіх” на період до 2015 року. Країни-учасниці та організації-донори зобов’язались забезпечувати базову освіту усім громадянам. Дакарський форум визначив основні виклики XXI століття, визначаючи, як найбільш важливі пріоритети, освіту для жінок, працюючих дітей, дітей етнічних меншин, дітей, що потрапили у конфліктні зони, хворі на СНІД та освіту для інвалідів. Таким чином, Дакарський форум окреслив основні пріоритети освітньої стратегії на міжнародному рівні. Стосовно категорії осіб з обмеженими функціональними можливостями, то вже в документах, прийнятих у найближчий час, було окреслено практичні механізми реалізації освітніх програм.

Це, зокрема, документи Пекінської декларації прав інвалідів у новому тисячолітті (2000 р.); Європейського самміту в Лісабоні “Меморандум неперервної освіти Європейського Союзу” (2003 р.); Конвенції в Касабланці (2005 р.); Мадридській декларації (2007 р.). Виключне значення в окресленому процесі має Конвенція про права інвалідів (ООН, 2007 р.), де викладене сучасне бачення реалізації права людей з обмеженими функціональними можливостями на освіту: “держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту. З метою реалізації цього права без дискримінації і на основі рівності можливостей, держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання впродовж усього життя” [6].

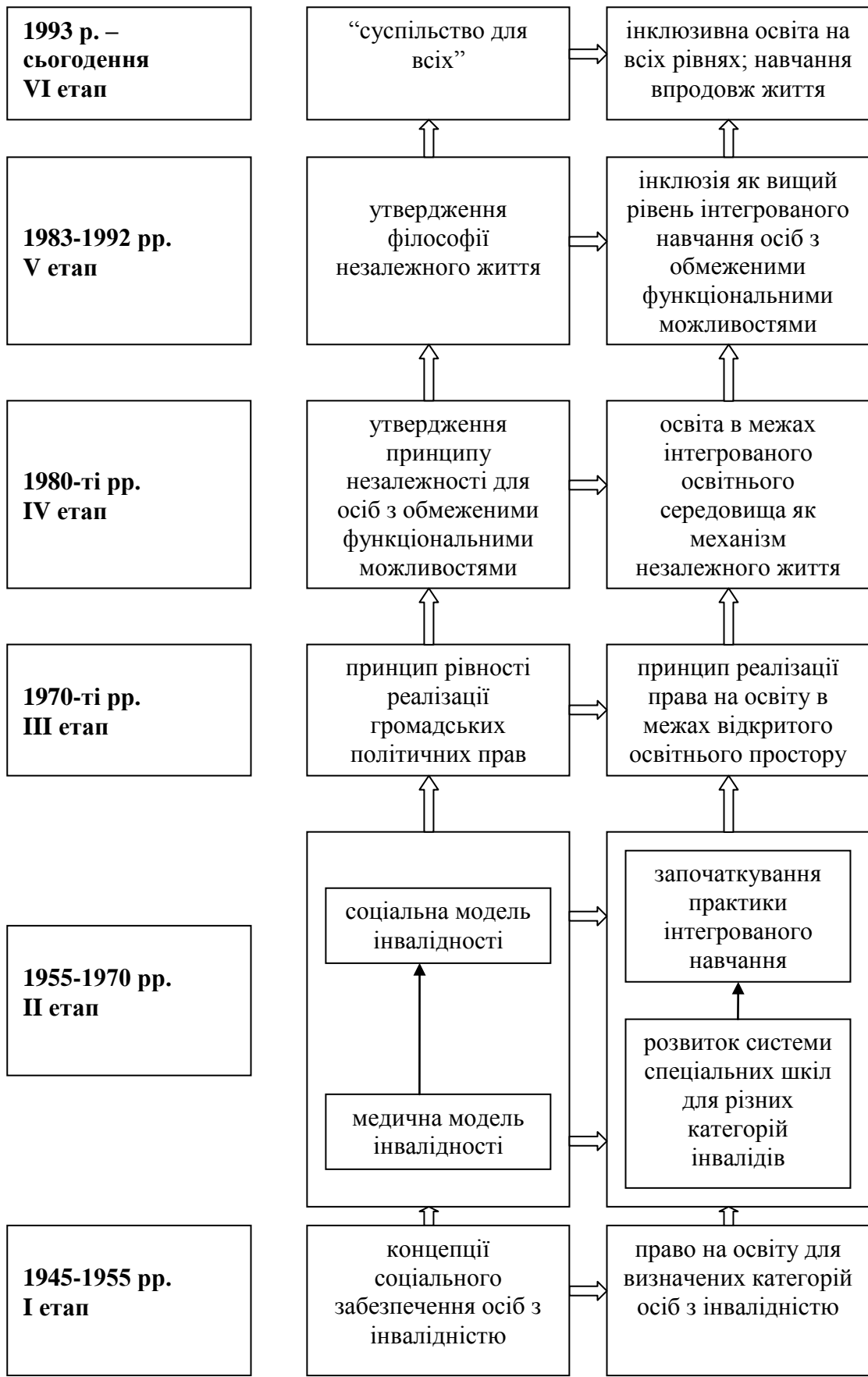
У Конвенції 2007 року також визначено, що реалізуючи принцип інклюзивної освіти, держави-учасниці переслідують: а) повний розвиток людського потенціалу, почуття гідності та самоповаги, посилення поваги до прав людини, основних свобод та людського багатоманіття; б) розвиток особистості, талантів і творчості інвалідів, а також їх розумових та фізичних здібностей у найповнішому обсязі; в) надання інвалідам можливості ефективно брати участь в житті вільного суспільства.

Визначено механізми, завдяки застосуванню яких право на освіту реалізовуватиметься максимально повно, а саме: вимога не виключати інвалідів із системи загальної освіти, а дітей-інвалідів з системи обов’язкової початкової і середньої освіти; забезпечення доступу до інклюзивної та якісної освіти за місцем проживання; забезпечення пристосувань, що враховують індивідуальні потреби; забезпечення підтримки всередині системи загальної освіти; забезпечення індивідуальної підтримки.

Окремо акцентовано на необхідності засвоєння життєвих та соціалізуючих навичок як умов повноцінної участі в процесі освіти і забезпечення якості життя членів громади. Цей підхід реалізується в засвоєнні мови жестів і мовної самобутності глухих, засвоєння абетки Брайля та альтернативних методів, способів і форм спілкування, навичок орієнтації та мобільності; залучення на роботу вчителів, що володіють такими вміннями.

Виключно важливим є пункт 5 статті 24 “Освіта”. Вперше чітко і однозначно визначено, що “країни-учасники забезпечують доступ інвалідів до загальної вищої освіти, професійної освіти, освіти для дорослих та освіти впродовж життя без дискримінації і нарівні з іншими. З цією метою держави забезпечують, щоб для інвалідів створювались розумні пристосування”. Таким чином, саме Конвенція про права інвалідів 2007 року є відображенням найвищого, за сучасних конкретно-історичних умов, рівня інтегрованості людей з обмеженими функціональними можливостями у різні площини життя суспільства, в тому числі, у сфері освіти.

Формулюючи загальні висновки з дослідження, можемо підсумувати, що процес еволюції нормативно-правового підґрунтя доступу до освіти в інтегрованому середовищі для осіб з обмеженими функціональними можливостями, в контексті міжнародного соціального законодавства, пройшов шість основних змістових етапів:



Таким чином, останні шістьдесят років стали найбільш динамічним та прогресивним періодом змін суспільного ставлення до категорії осіб з обмеженими функціональними можливостями, що особливо чітко простежується у площині освіти. Визначальна роль у цьому процесі належить міжнародним організаціям, зокрема ООН, які, з одного боку, стали зосередженням позитивного освітнього досвіду різних країн, а з іншого – ініціаторами цих змін в усьому світі. Їх діяльність у цьому напрямку потребує подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Организация Объединенных Наций. Генеральная Ассамблея. Официальные отчеты. Тридцатая сессия. Дополнение № 34 (A/10034). – С. 114-115. /СССР и международное сотрудничество в области прав человека. Документы и материалы. – М.:Международные отношения, 1989 г. http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117.
2. Санбергская декларация. Принята Всемирной конференцией, посвященной действиям и стратегии в области обучения, предупреждения инвалидности и вовлечения инвалидов в жизнь общества 7 ноября 1981 года, Торремолинос, Испания. Документ ООН A/36/766// <http://www.sid-vd.ru/?id=950>.
3. Таллінські керівні принципи для діяльності у сфері розвитку людських ресурсів стосовно інвалідів. 44 сесія ГА ООН// <http://www.ur.org/russian/dokumen/deklarat/tallin.pdf>.
4. Резолюция 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов 20 декабря 1993 года / “Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи”, сорок восьмая сессия, дополнение № 49 (A/48/49), С. 292-306 // http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_306.
5. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10 июня, 1994 г. // <http://www.un.org/russian/dokumen/deklarat/salamanka.pdf>.
6. Конвенция про права інвалідів // <http://www.un.org/russian/disabilities/convention/disabilitiesconv.pdf>
7. Дименштейн Р.П., Ларикова И.В. Интеграция “особого” ребенка в России: законодательство, практика и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи, 2000. – Вып. 3. – С. 27-64.
8. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Издательство “Экзамен”, 2003. – 256 с. /www.pedlib.ru/Books/1/0160/1_0160-1.shtml.
9. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник /Кол. авторів: А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З. Софій та ін. За заг. ред. Л.І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.

УДК 371 + 378

В.Д. Шарко

ПРО ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається зміст методичної підготовки вчителя в контексті технологічного підходу до навчання.

The article is devoted to features of achievements of technological points of view in a methodical training of a teacher.

Сучасний етап розвитку школи характеризується активним пошуком нових більш ефективних підходів до організації навчального процесу. Необхідність такого пошуку пов'язана з вимогами, які висуває суспільство перед навчальними закладами щодо підготовки молоді до життя. Результатом пошукової діяльності науковців і вчителів стала поява значної кількості педагогічних технологій, які реалізують різні підходи до організації

навчального процесу. В основі кожного з підходів лежить конкретна ідея, реалізація якої пов'язана з модернізацією уроку та підвищенням його результативності.

Застосування технологічного підходу до організації навчального процесу в школі вимагає від учителів певної підготовки, якою вони, за результатами наших досліджень, сьогодні ще не володіють в необхідній мірі. З огляду на це, проблема визначення змісту підготовки майбутніх і працюючих учителів до впровадження технологій навчання і практику шкіл є актуальною.

Мета нашого дослідження полягала у виявленні змісту методичної підготовки вчителя, пов'язаного з реалізацією технологічного підходу до проектування і проведення уроків.

Досягнення мети з'ясування наступних питань: В чому полягають відмінності технології від методики навчання предмета? Чи відрізняються поняття “навчальна” і “педагогічна” технологія? Що дає вчителю (викладачеві) перехід на технологічну основу навчання учнів (студентів)? Які особливості навчального процесу можна реалізувати шляхом застосування технологічного підходу? Якими технологіями повинен оволодіти вчитель, щоб досягти запланованих результатів у навчанні учнів? Які технології ефективніше застосовувати у підготовці майбутніх учителів? Чи підготовлені вчителі шкіл до реалізації технологічного підходу до навчання? Які аспекти в їх методичній підготовці потребують підсиленої уваги?

Вивчення літератури з даної проблеми дозволило встановити, що слово “технологія” має грецьке походження й означає “знання про майстерність”, а думки про технологізацію освіти висловлював ще 400 років тому Ян Амос Коменський. Він виділяв у ній уміння: правильно визначати мету; обирати засоби досягнення її; формувати правила користування цими засобами [6]. Сьогодні педагогічну технологію розуміють як нові підходи до аналізу та організації навчального процесу, що передбачають пошуки відповідей на дві групи питань: перша – пов'язана з застосуванням засобів у навчальному процесі, друга – з його організацією. Зокрема, автор теорії педагогічних систем В.Беспалько вважає, що педагогічна технологія – це наукове, відповідним чином структуроване проектування (опис) педагогічного процесу шляхом аналізу, відбору, конструювання й контролю всіх його керованих компонентів у їх взаємозв'язках з наступним відтворенням проекту в навчальній аудиторії.

Сьогодні проблемі реалізації технологічного підходу до навчання приділяється значна увага науковців. Результатом їх діяльності в цьому напрямі є визначення технологій; класифікація технологій навчання і виховання за різними ознаками; розкриття особливостей кожної групи технологій; визначення переваг застосування у практиці навчання одних технологій перед іншими; введення рівнів застосування педагогічних технологій: загальнодидактичного, суто методичного (предметного) і локального [8].

Узагальнюючи результати досліджень з даного напрямку, С.Сисоєва зазначає, що “кожна педагогічна технологія відображає певний концептуальний підхід в освіті, принципи і методи його реалізації у навчально-виховній взаємодії вчителя та учня” [9]. В структурі педагогічної технології вона виділяє наступні компоненти:

- концептуальний, який відображає “ідеологію” проектування і впровадження педагогічної технології;
- змістово-процесуальний, який відображає мету (загальну і конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання і розвитку учнів; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління навчально-виховним процесом;
- професійний компонент, який відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя [9].

М. Чошанов, проаналізувавши праці В. Беспалька, Б. Блума, М. Кларіна, І. Марєва, виявив, зокрема, такі істотні ознаки педагогічних технологій: діагностичне цілепокладання і

результативність, що в сукупності гарантують досягнення навчальної мети, забезпечують економічність, створюють за рахунок прискорення процесу навчання резерв часу; алгоритмізованість і проєктованість, цілісність і керованість, тобто можливість відтворення технології або її окремих елементів, незалежно від майстерності педагога; коригованість, яка передбачає постійний зворотний зв'язок; застосування різноманітних засобів наочності [10].

Важливим з позицій правильного вживання і застосування було визначення зв'язку між поняттями “педагогічна технологія” і “технологія навчання”. Аналіз літератури з даної проблеми засвідчив, що поняття “педагогічна технологія” визначається як широке родове поняття, що включає технології навчання, виховання і розвитку та вміщує матеріально-технічне і правове забезпечення навчально-виховного процесу, просторово-часові чинники, методи, засоби й форми роботи, педагогічну майстерність усіх учасників виховного процесу, набір обов'язкових видів діяльності, що виконує кожен учень.

Порівняння складу елементів, що входять до поняття “технологія навчання”, дозволило встановити, що: це системний об'єкт; він не може бути ізольованим від інших елементів системи, до складу якої входить; в основу кожної технології покладається певна ідея, що пов'язана з метою і результатом діяльності, які передбачається досягти при навчанні школярів за даною технологією; залежно від мети, яка реалізується за допомогою даної технології, визначається склад методів і прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; реалізація певної технології вимагає від учителя знання того, що при застосуванні конкретної технології не можна порушувати послідовності дій, передбачених її планом; застосування конкретної технології вимагає від учителя володіння елементами педагогічної техніки, характерними для неї.

У контексті означених на початку підрозділу напрямів аналізу проблеми технологізації навчального процесу цікавими виявились думки В. Монахова з приводу визначення методологічних основ технологізації навчання і виявлення загальних вимог щодо розробки і впровадження педагогічних технологій у навчальний процес. Виявляючи сутність технологій навчання як педагогічної категорії, автор зауважує, що стійкість показників навчального процесу варто розглядати як характеристичну якість технології. При цьому висловлює думку, що під педагогічною технологією варто розуміти певну “технологічну оболонку”, у якій комфортно учителю й учню. Основні характеристики “технологічної оболонки” повинні бути, безумовно, стійкими, вони не можуть залежати від суб'єктивності автора й виконавців проєкту. До їх складу вчений включає: по-перше, особливості перекладу задуму вчителя на мову проєктування навчально-виховного процесу; по-друге, головні моменти в проєкті – структура й зміст учбово-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, а не педагогічні впливи вчителя; по-третє, методологію технологічного цілепокладання, бо ціль – основа функціонування будь-якої технології й основа керування навчальним процесом.

На думку В.Монахова, використання педагогічної технології вимагає певного концептуального підходу до навчання, тому бажано для порівняння різних технологій розробити по можливості універсальний методологічний підхід до їхнього проєктування й експертизи. Методологія проєктування педагогічної технології повинна ґрунтуватися на певних принципах, правилах, логіці й доцільності. Проєктування й створення педагогічної технології повинні відповідати вимогам системи дидактичних аксіом, у складі яких автор виділяє три групи. Перша – це аксіоми включення педагогічної технології в єдиний освітній простір країни. Друга група – це аксіоми моделювання навчального процесу. Третя – це аксіоми нормалізації навчального процесу [7].

Проблема визначення педагогічної технології залишається актуальною і в наш час. Про це свідчать різні підходи вчених до виявлення змісту цього поняття, наведені Г.Селевком у своєму дослідженні [7]. Виділимо з них визначення В.Монахова, який розуміє педагогічну технологію як феномен, що характеризується двома принциповими відмінностями від методики: гарантованістю кінцевого результату і проєктуванням навчального процесу.

Дозволимо собі з цього приводу висловити декілька міркувань, котрі співпадають з тими, що проголошують М.Бершадський і В.Гузєєв [1], які зазначають, що “формально між методичним і технологічним підходами до навчального процесу немає протиріччя, так як поняття “методика навчання” ширше за поняття освітньої технології. Традиційно вважається, що предметом методики є методична система, що включає цілі навчання, його зміст, форми, методи, засоби й прийоми організації навчального процесу, тобто методика прагне відповісти на три основних питання: “Навіщо, чому і як навчати?”. Технолог же починає діяти тоді, коли зміст і цілі вже визначені, і треба розробляти конкретні процедури їх досягнення, тому технологія відповідає переважно на третє питання тріади “Як навчати?”.

Таке розуміння відмінності між методикою і технологією навчання продукує питання “У чому полягає різниця між методичним “Як навчати?” і технологічним?” Вищенаведені результати аналізу змісту поняття “технологія навчання” дає підстави для відповіді: методичне “Як навчати?” передбачає можливу варіативність у досягненні поставлених цілей навчання; технологічне “Як навчати?” проголошує єдиний для даної технології шлях досягнення визначених цілей. При цьому шлях цей алгоритмізований і відповідає структурі уроку в даній технології.

Таке трактування співвідношення між “технологією” і “методикою” дозволяє зрозуміти одну з основних вимог технологічності – здатність до тиражування й перенесення в інші предметні області, а також усвідомити необхідність оволодіння знанням структури уроку в кожній технології навчання та опанування спеціальними елементами педагогічної техніки, характерними для кожної конкретної технології навчання (інтерактивної, розвивальної, технології розвитку критичного мислення та ін.).

Перехід на технологічний підхід до проектування уроку вимагає від учителя володіння певними знаннями та уміннями. Вивчення досвіду вчителів з планування й організації навчального процесу засвідчив, що більшість із недоліків їх діяльності мають технологічний характер і свідчать про недостатній рівень підготовки вчителів саме з цього аспекту їх роботи. З огляду на це зауважимо, що навчання студентів і вчителів технологіям навчання шкільних дисциплін та ознайомлення з елементами педагогічної техніки повинні увійти до змісту їх методичної підготовки. Ця проблема на рівні методики навчання фізики досліджувалась О.Іваницьким [5], який запропонував підійти до її аналізу з позицій прагматичного, контекстного та системного підходів, і на їх підставі встановив, що у підготовці вчителів до технологічного аспекту педагогічної діяльності можна виділити інваріантний і варіативний компоненти. Ми погоджуємося із думкою автора щодо доцільності виділення цих складових, але вважаємо, що зміст інваріантного компоненту повинен визначатися з інших позицій:

- по-перше, психологічної, згідно з якою структура діяльностей, до яких залучаються учні в навчально-пізнавальному процесі, організованому за будь-якою технологією, повинна включати: ціле-мотиваційний, виконавчий і контрольно-рефлексивний етапи, а до складу діяльності вчителя на уроці повинні входити: організація, актуалізація опорних знань і життєвого досвіду учнів, активізація, стимуляція, мотивація, моніторинг, управління, корекція і фасилітація;
- по-друге, з прагматичної, згідно з якою вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем. В педагогічній науці і практиці сьогодні існують дві цілком різні стратегії, у межах яких функціонують системи освіти – стратегія формування та стратегія розвитку. Стратегія формування – це педагогічне втручання ззовні у внутрішній світ учня, нав’язування дитині вироблених суспільством способів діяльності, оцінок. Стратегія розвитку передбачає розвиток особистісного потенціалу учня, його самоактуалізацію. Пріоритетними при виборі технологій навчання мають бути ті, що орієнтовані на самонавчання, саморозвиток і самовиховання школярів;

- по-третє, з герменевтичної, відповідно з якою вибір технології уроку та елементів педагогічної техніки для вивчення конкретного матеріалу повинен бути обґрунтованим і відповідати умовам одержання найкращого результату;
- по-четверте, з інструментальної, згідно з якою вчитель повинен володіти певним набором інструментів – елементів педагогічної техніки, без яких неможливе проектування уроку за будь-якою технологією. До складу таких груп елементів мають увійти: прийоми розвитку когнітивних умінь учнів; типи завдань з формування наукових понять; прийоми роботи з підручником та ігрові прийоми роботи з текстом; методи та прийоми розвитку мотиваційної сфери учнів та підтримки інтересу і активного ставлення до навчальної діяльності; прийоми, що сприяють утворенню позитивного мікроклімату в класі; способи актуалізації опорних знань та життєвого досвіду школярів; види самостійної роботи учнів та методика їх організації; прийоми інтерактивного навчання; ігрові прийоми організації навчальної діяльності; прийоми контролю знань і вмінь учнів; евристичні методи навчання; прийоми роботи з обдарованими дітьми та ін.

Визначення змісту методичної підготовки вчителя до впровадження технологічного підходу до проектування і проведення уроків окреслило проблему виявлення стану готовності вчителів шкіл до реалізації цього аспекту своєї професійної діяльності. Багаторічний досвід роботи автора в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів та результати анкетування вчителів дали підстави для висновку, що до основних недоліків в організації уроків учителями сьогодні можна віднести:

- відсутність системного підходу до планування процесу вивчення теми (розділу) а також визначення ролі кожного уроку в системі завдань, що ставляться перед учнями під час її вивчення;
- недостатнє знання типів уроків (стандартних і нетрадиційних), їх призначення і структури, відсутність компетентного підходу до відбору найбільш адекватних їх типів для реалізації кожної конкретної цілі;
- недостатнє знання і володіння елементами педагогічної техніки, результатом чого в більшості випадків є шаблонна структура уроків, їх одноманітність;
- недостатність знань із галузі сучасних технологій навчання, невміння здійснювати раціональний їх вибір для конкретної теми уроку;
- недостатність знань психологічних основ уроку, які включають: знання психологічних принципів організації уроку; знання особливостей психічного розвитку кожного учня в класі (розумові здібності, нахили, інтереси; тип уваги, пам'яті, мислення, сприйняття; характер, темперамент, воля та ін.); знання механізмів протікання когнітивних процесів та врахування їх у навчально-пізнавальній діяльності; знання психологічних особливостей класних колективів та врахування їх під час планування і організації роботи в малих групах і парах; знання психологічних вимог щодо організації будь-якого виду діяльності учнів на уроці, структура якої передбачає: мету, мотив, засоби, план діяльності, реалізацію плану, контроль, корекцію, рефлексію;
- перевантаженість змісту навчального матеріалу, надмірна кількість другорядних фактів, невмотивоване бажання відійти від підручника при поясненні нового матеріалу;
- слабке врахування життєвого досвіду учнів під час планування та організації навчально-пізнавального процесу;
- відсутність умов для здійснення учнями права вибору рівня опанування навчального матеріалу, форм роботи з ним і звітування про власні здобутки, виду домашнього завдання і форм його виконання тощо;
- недостатність приділення уваги експериментальним методам дослідження природи, що виступають і як джерело знань, і як приклад можливого їх практичного застосування;

- недостатнє використання нових інформаційних технологій на різних етапах опанування знанням і досвідом різних видів діяльності;
- низький рівень володіння формами і методами управління навчальним процесом;
- низький рівень володіння термінологічним апаратом, який застосовують для опису основних етапів сучасного уроку.

Зазначені недоліки, в першу чергу, пов'язані з відсутністю належної теоретичної бази в методичній підготовці вчителів, актуальність якої стала ще вагомішою в умовах переходу на технологічний підхід до навчання школярів.

Розглядаючи питання про організацію навчання студентів у ВНЗ, орієнтованого на формування технологічного компонента їх майбутньої діяльності, ми вважаємо необхідним введення акмеологічних технологій підготовки майбутніх учителів, розуміючи при цьому "системний спосіб навчання майбутніх спеціалістів проектуванню, створенню і частковій апробації елементів методичної системи роботи вчителя, в тому числі й технологій навчання" [5]. Технологічний підхід до вивчення методичних дисциплін, як стверджує В.Загвязинський, дозволяє відпрацьовувати схеми і алгоритми навчаючої і навчальної діяльності, які гарантують досягнення запланованого результату [4], а, отже, майбутні вчителі повинні набувати досвіду з його застосування.

Висновки. Реалізація технологічного підходу до проектування і проведення уроків пов'язана з усвідомленням учителем його відмінностей від методичного підходу, знанні ідеї, яка втілюється у конкретній технології навчання, і володінні елементами педагогічної техніки, які дозволять спроектувати урок, що відповідає конкретній технології навчання.

Конкретизація вимог до уроку в межах певної технології навчання (особистісно зорієнтованої, розвивальної, інтерактивної, біоадекватної, модульної, інформаційної та ін.) знаходить відображення у його структурі. Відмінності структур уроків у різних технологіях навчання обумовлюються їх особливостями.

Аналіз стану підготовки вчителів до реалізації технологічного аспекту професійної діяльності у ВНЗ і закладах післядипломної освіти педагогічних кадрів свідчить, що належна увага цьому питанню в них не приділяється. Результатом чого є низький рівень підготовки учителів і студентів до впровадження технологічного підходу до проектування і проведення уроків.

При визначенні змісту підготовки вчителів до реалізації технологічного підходу до навчання школярів доцільно враховувати різні його аспекти (прагматичний, психологічний, герменевтичний, інструментальний) і виділяти два компоненти: інваріантний, до складу якого входять теоретичні засади організації й управління навчанням школярів, і варіативний, що визначає особливості навчання конкретної дисципліни.

Вивчення методичної літератури засвідчило, що сьогодні існує багато посібників для вчителів з описом особливостей впровадження педагогічних технологій. Шляхом самоосвіти можна ознайомитися з викладеними в них теоретичними засадами застосування сучасних технологій у практиці навчання школярів. Але одних знань концепцій, що лежать в основі технологій навчання, замало для їх впровадження. Необхідно володіти певним інструментарієм, за допомогою якого можна реалізувати конкретні технології. Таким інструментарієм виступають методичні прийоми, які сьогодні називають елементами педагогічної техніки вчителя. В зв'язку з цим, обов'язковим елементом підготовки вчителя до роботи за новими технологіями є навчання його елементам тих педагогічних технік, за допомогою яких він зможе реалізувати поставлені завдання і досягти мети.

Підвищення результатів навчання школярів на основі застосування технологічного підходу залежить від обґрунтованого й вірного вибору технології навчання, готовності вчителя до її реалізації, готовності учнів "включитися" в нові умови навчальної діяльності.

Перехід на нові технології навчання може на початковому етапі супроводжуватися зниженням результативності навчального процесу, причини якого пов'язані з перебудовою стратегії роботи вчителя, неготовністю учнів включитися в роботу за новим сценарієм.

Адаптувавшись до нових умов, учні можуть підвищити показники своєї діяльності порівняно з традиційною системою навчання.

Надання вчителю можливості обирати стратегію навчання в межах обраної технології, сприятиме не тільки підвищенню результативності навчання учнів, але й супроводжуватиметься зростанням його творчого потенціалу.

Порушена проблема потребує подальшого дослідження, спрямованого на вдосконалення методичної підготовки вчителя до проектування і проведення уроків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2003. – 256 с.
2. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. – М.: Высшая школа, 1988. – 220 с.
3. Беспалько В.П. Состав педагогической технологии. – М., 1993. – С. 10.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 192 с.
5. Іваницький О.І. Сучасні технології навчання фізики в середній школі. Монографія. – Запоріжжя: Прем’єр, 2001. – 266 с.
6. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник/ Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків, “ОВС”, 2002. – 400 с.
7. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. – 1997. – №6. – С.26–31.
8. Селевко Г. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С. 1.
9. Сисоева С.О. Педагогічні технології у сучасному освітньому просторі //Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 311–325.
10. Чошанов М. Что такое педагогическая технология //Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 10.
11. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К. С-Пб.: Богданова А.М., 2007. – 220 с.
12. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 420 с.

УДК 371.036

С.В. Шмалей

СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Статтю присвячено розробці системи рейтингового контролю якості підготовки студентів – майбутніх педагогів.

The article is devoted to development of the rating checking quality of students’ – future teachers’ preparation system.

Сучасні тенденції розвитку вітчизняної освіти і ринку праці вимагають диференційованих і точних оцінок якості підготовки фахівців, які відрізняються в традиційній системі формування майбутнього вчителя [1: 31; 4: 112]. Підвищення точності виміру якості підготовки випускника педагогічної спеціальності є однією з головних умов ефективного керування цією якістю [5: 124]. Одним із перспективних засобів рішення визначених завдань виступає факультетський рейтинговий контроль якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя [6: 85].

Мета дослідження – розробка системи рейтингового контролю якості підготовки майбутнього педагога.

Факультетська система рейтингового контролю якості підготовки студентів – це складна динамічна система, що має багаторівневу й багатокомпонентну структуру [2: 73]. У факультетській системі рейтингового контролю виділяють три рівні:

- рейтинговий контроль якості підготовки студентів з кожної дисципліни (контроль на рівні викладача);
- кафедральний рейтинговий контроль якості підготовки студентів з дисципліни кафедри;
- факультетський рейтинговий контроль якості підготовки майбутнього вчителя.

Загальний факультетський рейтинг якості підготовки студента розраховується тільки раз у рік (семестр) за даними його кафедральних рейтингів, професійного тестування наприкінці навчального року (семестру), участі у позанавчальній діяльності. Він є засобом моніторингу якості професійно-педагогічної підготовки студентів і обґрунтовує оптимальне управлінське рішення кафедри й факультету.

Вважаємо необхідним визначити наступні керуючі функції загального факультетського рейтингу студентів:

- система вироблення рішення про корекцію навчального процесу на факультетському рівні, що умовно ділиться на два компоненти: алгоритмічна обробка масивів кількісної інформації й експертне рішення про розподіл переваг між студентами залежно від їх узагальнених рейтингів [3: 157];
- система вироблення рішення про корекцію навчального процесу на кафедральному рівні керування, що умовно ділиться на три компоненти: алгоритмічно чітку обробку масивів кількісної інформації; експертне рішення про вибір рівня навчання студентів з предметів кафедри; експертне рішення про доцільність структури наукової й навчально-виховної роботи викладача [2: 269];
- система вироблення рішення про корекцію навчального процесу на викладацькому рівні керування, що умовно ділиться на три частини: алгоритмічно чітка обробка кількісного масиву даних з дисципліни; аналітичне індивідуальне рішення про необхідність включити в навчальний процес оновлену науково-предметну інформацію; аналітичне індивідуальне рішення про введення в навчальний процес інноваційних освітніх технологій [5: 48].

Загальний рейтинг якості підготовки студента є синтетичним показником його кафедральних і факультетських рейтингів.

Рейтинговий контроль на кафедрі й факультеті може вестися паралельно із традиційним контролем, передбаченим навчальним планом, а саме: заліки й экзамени з дисциплін. Все залежить від мети рейтингового контролю, який може проводитися з метою одержання більше диференційованої оцінки якості підготовки студентів. У цьому випадку виділяються основні параметри, що характеризують дану якість, і розробляється бальна шкала оцінки.

В аспекті нової якості підготовки студента особливий зміст здобувають фактори, що характеризують відношення студента до навчання і компетентностей. В аспекті компетентнісного підходу актуалізується необхідність виміру якості сформованості ключових компетентностей (загальнонавчальних, організаційних, комунікативних, інформаційних і ін.), особистісних якостей студентів, їхніх ціннісних відносин. Ці компетентності і якості особистості можуть скласти предмет рейтингового контролю, а отриманий при цьому рейтинговий бал може поповнити портфоліо студента або європейський додаток до диплома.

Факультетський рейтинг якості підготовки студентів розраховується за даними контролю, проведеного деканатом (вхідний рейтинговий контроль, тестування на професійну придатність, участь в олімпіадах, наукових конференціях і ін.).

Отже, факультетський рейтинг якості професійно-педагогічної підготовки студентів розраховується за даними контролю, проведеного деканатом (вхідний рейтинговий контроль, тестування на професійну придатність, участь в олімпіадах конференціях, суспільних заходах і ін.). Для розробки факультетської системи рейтингового контролю якості підготовки (КПС) майбутнього вчителя необхідно вирішити наступні задачі:

- 1) визначити критерії КПС;
- 2) визначити мету рейтингового контролю;
- 3) розробити інструмент виміру КПС;
- 4) розробити рейтингову шкалу оцінювання КПС;
- 5) розробити методіку рейтингової оцінки КПС;
- 6) розробити технологію збору й зберігання рейтингових балів студента, створення бази даних рейтингового контролю;
- 7) розробити комп'ютерне забезпечення рейтингової системи оцінки.

Розглянемо одну з можливих методик розробки шкали кафедрального й факультетського рейтингів студента на прикладі кафедри фізіології людини і тварин.

Пропонована рейтингова шкала оцінки якості підготовки студентів заснована на традиційній для вищих навчальних закладів шкалі. Отриману студентом традиційну оцінку пропонується переводити в рейтинговий бал за допомогою деякого коефіцієнта, що характеризує трудомісткість вивчення теми (дисципліни) як відношення кількості відведених на її вивчення годин аудиторних занять до числа аудиторних годин, що відводяться на вивчення всієї дисципліни (всіх дисциплін кафедри). Отриманий рейтинговий бал є зваженим за обсягом тем (навчальних дисциплін). У цьому випадку стають диференційованими традиційна “трійка”, “четвірка” і “п’ятірка”. Справді, наприклад, “п’ятірки”, отримані на іспиті (заліку, контрольній роботі й т.п.) з 30-годинного курсу дисципліни і 100-годинного курсу, загалом кажучи, – різні “п’ятірки”.

Наприклад, α – позитивна оцінка якості підготовки студента з дисципліни в традиційній шкалі, тобто $\alpha = 2; 3; 4; 5$; n – кількість годин аудиторних занять, що відводяться на вивчення дисципліни в даному семестрі; m – кількість годин аудиторних занять, що відводяться на вивчення окремих тем дисципліни, які винесені у цьому випадку на контроль.

Тоді переклад традиційної оцінки в рейтинговий бал будемо здійснювати за формулою:

$$r_{\alpha} = \alpha \cdot k,$$

де $k = \frac{10m}{n}$ – коефіцієнт трудомісткості вивчення даної теми (дисципліни); r_{α} – рейтинговий бал студента в одній процедурі виміру якості його підготовки з дисципліни кафедри.

Якщо на іспит (залік) виноситься весь семестровий (річний) обсяг матеріалу, то $m=n$ рейтинговий бал студента, отриманий їм на іспиті або заліку, $r_{\alpha} = 10\alpha$.

Як приклад розрахуємо за формулою рейтингову шкалу оцінювання якості підготовки студентів у першому семестрі з дисципліни фізіологія людини. Усього за навчальним планом у першому семестрі на вивчення цього розділу відводиться 70 годин аудиторних занять ($n = 70$). Здачу семестрового заліку оцінюємо в 30 балів, що порівняно із середнім сумарним балом за контрольні роботи, колоквиуми, захист індивідуальних домашніх завдань на “три” (табл. 1).

При такій диференціації традиційних оцінок вони залишаються недостатньо точними. Однак існує об’єктивна можливість уточнення. Мова йде про те, що серед традиційних оцінок є ті, які отримані студентами достроково, у термін і після нього (після декількох перездач), а тому в кожній із них закладена додаткова інформація про якість підготовки студентів, але вона, як правило, не враховується. Ця інформація певним чином характеризує якість біологічної підготовки студента, так і цілого ряду його надпредметних компетентностей (організаційних, навчальних та інших).

Рейтингова шкала оцінки якості підготовки студентів з фізіології людини (1 семестр)

№	Форма контролю	Кількість академ. годин	Оцінки/бали			
			Не здано	$\alpha = 3$	$\alpha = 4$	$\alpha = 5$
1	Іспит (диф. залік)	70	0	30	40	50
2	Залік	70	0	30	30	30
3	Контрольна робота 1	22	0	9	13	16
4	Контрольна робота 2	36	0	15	21	26
5	Колоквіум	12	0	5	7	9
6	Захист индивід. дом. завдання	58	0	25	7	41
	$\Sigma \alpha$		0	114	144	172 max бал

Повнота засвоєння студентом надпредметних компетентностей може характеризуватися на основі результатів безпосереднього виміру, експертної оцінки й результатів опосередкованих вимірів. У цьому зв'язку якість сформованості в студента надпредметних компетентностей може бути оцінене за допомогою виміру основних параметрів його навчальної й позанавчальної діяльності. Так, виконання студентом графіка навчальної роботи можна розглядати як параметр, що характеризує сформованість у нього певних надпредметних компетентностей. Для деяких студентів є нормою нерегулярність навчальної роботи, порушення її графіка й графіка контролю. Певна категорія студентів не прагне вчасно підготуватися до контрольної роботи, колоквіуму. Реальні випадки переписування контрольних робіт і перездачі колоквіумів, заліків і екзаменів декілька разів. Причини цього полягають у тому, що студенти розраховують на можливість зробити це пізніше, у будь-який зручний для них час, а також у відсутності яких-небудь мір осудження такого відношення до графіка навчального процесу. Однак підсумок один. Наприклад, студент, що здав іспит вчасно на “задовільно”, і студент, що здав цей іспит із третьої спроби на “задовільно”, у заліковій книжці й у додатку до диплома мають однакові, хоча насправді вони різні. Тим самим існуюча система оцінювання КПС є недосконалою, не дозволяє зробити точну оцінку якості навчальної діяльності.

Сформована практика має ряд негативних наслідків. По-перше, страждає якість біологічної підготовки студентів, тому що їм доводиться приступати до вивчення нового матеріалу, без оволодіння попереднім. Витрачаючи час на попередній матеріал, вони відчувають дефіцит часу для вивчення нового матеріалу. По-друге, подібний регламент навчальної роботи студентів не сприяє формуванню організаційних умінь і навичок, дисципліни праці, уміння планувати свою роботу й вчасно виконувати ці плани й інші професійно важливі для майбутнього вчителя надпредметні уміння і навички. По-третє, на всі “переписування” і “перездачі” витрачається робочий час викладача і час, не врахований у навчальних дорученнях. Доцільніше було б направити їх на роботу з добре встигаючими перспективними студентами.

Зазначене вище свідчить про актуальну проблему розробки механізмів мотивації своєчасного виконання студентом графіка навчальної роботи й удосконалювання системи контролю якості підготовки фахівців. Один з реальних шляхів рішення цієї проблеми ми бачимо в розробці й використанні рейтингового контролю за своєчасністю виконання кожним студентом графіка навчальної роботи і включенні цієї рейтингової оцінки в кафедральний рейтинг якості підготовки студента в процесі вивчення дисциплін кафедри.

Для розробки рейтингової шкали виконання студентом графіка навчальної роботи при вивченні дисципліни можна скористатися наступною методикою. За дострокове проходження того або іншого виду контролю студентові до отриманого рейтингового бала

оцінки якості підготовки з дисципліни (табл. 2) додається в кафедральний рейтинг 20% від цього бала.

Таблиця 2.

Рейтингова шкала оцінки виконання студентом графіка навчальної роботи (за табл. 1)

№	Вид контролю	Оцінка (α)	Рейтинговий бал r_{α}	Термін звітності		
				достроково (+20%)	перша передача (-20%)	друга передача (-40%)
1	Іспит (диф. залік)	3	30	+6	-6	-12
		4	40	+8	-8	-16
		5	50	+10	-10	-20
2	Залік		30	+6	-6	-12
3	Контрольна робота 1	3	9	+2	-2	-4
		4	13	+3	-3	-5
		5	16	+3	-3	-6
4	Контрольна робота 2	3	15	+3	-3	-6
		4	21	+4	-4	-8
		5	26	+5	-5	-10
5	Колоквіум	3	5	+1	-1	-2
		4	7	+1	-1	-3
		5	9	+2	-2	-4
6	Захист індивідуального домашнього завдання	3	25	+5	-5	-10
		4		+7	-7	-13
		5	41	+8	-8	-16
7	Σr_{α}	3	114	+25	-25	-50
		4	144	+31	-31	-61
		5	172	+34	-33	-68

Наприклад, якщо студент здав іспит достроково на “добре”, тобто за рейтинговою шкалою набрав 40 балів, йому за достроковість у кафедральний рейтинг додається 20% від 40 балів, тобто плюс ще 8 балів. Якщо ж студент набрав 40 балів після i -кратного виконання даного контрольного виду діяльності, то його кафедральний рейтинг зменшується на $k(i-1)$ 0,2 бали. Наприклад, студент із третьої спроби здав іспит на “задовільно”, тобто набрав 40 балів. У цьому випадку його кафедральний рейтинг зменшується на $30 \cdot 2 \cdot 0,2 = 12$ балів. Якщо студент з другого разу написав контрольну роботу на 2 і набрав 21 бал, то в цьому випадку його кафедральний рейтинг зменшується на 4 бали ($21 \cdot 0,2 = 4,2$). Природно, що ці заходи ми рекомендуємо використовувати тоді, коли студент складає екзамен, залік, контрольну роботу, колоквіум після терміну, встановленого за графіком, без поважної причини (табл. 2).

На підставі табл.1 і табл.2 розрахуємо шкалу зваженої оцінки якості підготовки студентів з дисциплін кафедри (табл. 3).

Рейтингова шкала зваженої оцінки якості підготовки студентів з дисциплін кафедри

№	Вид контролю	Оцінка	Термін звітності /бали			
			в термін	до терміну	перша перездача	друга перездача
1	Іспит	3	30	36	24	18
		4	40	48	32	24
		5	50	60	40	30
2	Залік		30	36	24	18
3	Контрольна робота 1	3	9	11	7	5
		4	13	16	10	8
		5	16	19	13	10
4	Контрольна робота 2	3	15	18	12	9
		4	21	25	17	13
		5	26	31	21	16
5	Колоквіум	3	5	6	4	3
		4	7	8	6	4
		5	9	11	7	5
6	Захист індив. домашнього завдання	3	25	30	20	15
		4	33	40	26	20
		5	41	49	33	25

У руслі відзначеної проблеми, уточнення оцінки якості підготовки студентів, доцільно розглянути питання про відвідування студентом навчальних занять. З цього питання існують різні точки зору. Одні вважають, що студент може й не відвідувати заняття, аби тільки він успішно пройшов у термін всі форми контролю, інші, навпаки, вважають обов'язковим відвідування студентом занять. Якщо розглядати це питання в аспекті якості професійно-педагогічної підготовки студентів, можна назвати ряд аргументів на користь відвідування студентами всіх занять. По-перше, система аудиторних навчальних занять є орієнтовною основою навчально-пізнавальної діяльності студентів. По-друге, система навчальних занять – це умова для необхідної комунікації та спілкування (педагогічного, професійно-педагогічного) студентів з викладачами й студентів зі студентами в процесі навчання у вузі. По-третє, у системі навчальних занять забезпечуються умови для систематичного оволодіння спеціальністю, що спрямовано на досягнення високої якості підготовки фахівця. З іншого боку, регулярне відвідування студентом занять є показником його організаційної дисципліни, уміння регулярно працювати, слухати і конспектувати.

У зв'язку з цим вважаємо, що відвідування студентом аудиторних занять з дисципліни – важлива умова для досягнення потрібної якості його професійної підготовки. Тому при підрахунку кафедрального рейтингу студента з дисципліни необхідно враховувати якість відвідування їм аудиторних занять з даної дисципліни. Пропонуємо з цією метою з кафедрального рейтингового балу студента з дисципліни знімати кількість балів, номінально рівне кількості пропущених студентом годин аудиторних занять з цієї дисципліни в семестрі.

Позанавчальна робота студента з дисципліни певним чином впливає на якість професійно-педагогічної підготовки студентів, тому її потрібно враховувати при визначенні кафедрального рейтингу студентів. Однак розробка рейтингової шкали для оцінки якості позанавчальної роботи студента є особливо складною, тому що цей вид діяльності з дисципліни не регламентований у стандарті спеціальності. Необхідно визначити перелік видів і форм позанавчальної роботи студента з дисциплін, виконання яких буде оцінюватися в рамках кафедрального рейтингу студента. На біологічних кафедрах у цей перелік доцільно

включити: роботу в гуртку (факультативі), участь в олімпіадах, конференціях, підготовку публікацій за результатами дослідження, участь у проектах. Далі потрібно визначити рівні, на яких може реалізуватися та або інша форма позанавчальної роботи студента, і міру його участі. Наприклад, олімпіада може бути факультетською, регіональною, всеросійською, міжнародною, а міра участі студента в ній може бути визначена підсумками цієї участі (I місце, призове місце, інше заохочення, проста участь без яких-небудь заохочень). Після цього можна приступати до розробки рейтингової шкали оцінки якості позаучбової роботи студента з дисципліни.

По-різному можна підійти до формування цієї шкали, але рейтинговий бал кожного виду поза навчальної роботи студента повинен бути значним, тобто помітно збільшувати кафедральний рейтинг студента. Справа в тому, що зараз, на жаль, тільки окремі студенти беруть участь у формах позааудиторної роботи, далеко не всі студенти, що мають необхідний для цього потенціал, реалізують його. Виходячи зі специфіки видів і форм позааудиторної роботи, можна сказати, що не всі студенти досягають можливого для них рівня математичної й дослідницької діяльності в цілому, що вважається високими показниками якості професійно-педагогічної підготовки вчителів. У цьому зв'язку рейтинговий бал потрібно розглядати як мотивуючий фактор участі даної категорії студентів у подібних формах позанавчальної роботи з дисципліни.

Приведемо обґрунтування однієї з можливих рейтингових шкал оцінювання позанавчальної роботи студентів з дисципліни.

1. Фізіологічний гурток (факультатив).

Студент по-різному може брати участь у його роботі: просто відвідувати; написати реферат на задану керівником тему; вирішити самостійно цікаве завдання й оформити його рішення; виступити на засіданні гуртка з повідомленням за своїм рефератом або з поданням самостійно виконаного рішення завдання.

Найвищим ступенем участі студента в роботі гуртка є виступ на його засіданні з поданням самостійно вирішеного завдання. Це свідчить про сформованість у студента наступних умінь: працювати з основною і додатковою літературою з дисципліни; вирішувати нестандартні завдання; оформляти рішення цих завдань; обґрунтовано викладати рішення таких завдань; відповідати на питання викладача й студентів, що виникли в ході подання свого рішення завдання. Яким балом можна це оцінити? Чи можна оцінку успішного виступу студента на гуртку з рішенням однієї або декількох цікавих нестандартних завдань за балами прирівняти до семестрового іспиту, зданого на “відмінно” у визначений термін (табл. 3)? Можливо, що оцінка “відмінно” на семестровому іспиті відповідає системному знанню дисципліни в обсязі семестру й умінню його використовувати, у тому числі й у рішенні нестандартних завдань цієї дисципліни. Завдання ж, які розв’язуються в гуртках, як правило, пов’язані з поглибленням знань студентів у певному напрямку або з використанням знань з дисципліни в рішенні вузького класу завдань. На наш погляд, оцінку такого виступу в балах можна дорівняти до максимальної балової оцінки однієї контрольної роботи. Наприклад, у першому семестрі такий виступ на гуртку може бути оцінено в 30 балів. Гурткова форма роботи використовується, як правило, на I-II курсах. Для студентів I-II курсів подібний виступ – якісне досягнення, тому воно повинне бути оцінене досить високо. Це доцільно зробити ще й тому, щоб починати мотивувати позанавчальну діяльність студентів з дисципліни з перших курсів.

2. Біологічна олімпіада.

При розробці рейтингової шкали оцінювання участі студентів у природничих олімпіадах необхідно враховувати: вид олімпіади (очний або заочний); рівень олімпіади (групова, факультетська, міжвузівська, регіональна, республіканська, міжнародна); офіційні підсумки участі студента в олімпіаді (I місце, призове місце, спеціальний приз). Отже, перше місце на міжнародній студентській олімпіаді – найвищий результат участі студента в олімпіадах. Це завжди явище, це те, що доступно не кожному відмінникові, тому повинне оцінюватися в балах “дуже дорого”. Рейтингову оцінку в балах такого результату можна дорівняти до максимального бала оцінки якості підготовки студента з дисципліни у

відповідному семестрі. За табл. 1 це можна оцінити в 150-200 балів. Однак подібні досягнення студентів досить рідкі, і буде неправильно закладати ці бали в кафедральний або факультетський рейтинги, тому що це приведе до значного збільшення розмаху рейтингової шкали й тим самим необгрунтовано занижить очікувані відносні (нормовані) кафедральні й факультетські рейтинги студентів. Тому розрахунок максимально можливого кафедрального й факультетського рейтингів студентів доцільно проводити без обліку подібних виняткових випадків. Реально в кафедральний рейтинг студента включати рейтинг його участі в курсових, факультетських і міських олімпіадах. Перше місце на олімпіаді буде відповідати максимальному балу рейтингової шкали участі студентів у відповідній олімпіаді.

Балову оцінку за I місце в очному турі курсової олімпіади можна дорівняти до суми максимальних балів контрольної роботи в семестрі. Наприклад, у першому семестрі сума максимальних балів за контрольні роботи дорівнює 42 (табл. 1). Отже, за I місце на очному турі курсової олімпіади рейтинговий бал буде дорівнювати 42. Перше місце в заочному турі курсової олімпіади можна оцінити максимальним балом за одну контрольну роботу в даному семестрі.

Для першого семестру, виходячи з табл. 1, балова оцінка за I місце в заочному турі курсової олімпіади буде дорівнювати 26. Для факультетських і міських олімпіад відповідні бали повинні бути вище. Помітимо, що рейтингову оцінку участі студентів в олімпіадах доцільно включати у факультетський рейтинг, тому що олімпіадні завдання, як правило, представлені завданнями ботаніки, зоології, фізіології, тому в підготовці студентів беруть участь всі природничі кафедри. У зв'язку із цим незрозуміло, якій кафедрі врахувати бали, набрані студентом за участь в олімпіадах.

3. Наукові студентські конференції.

Студенти беруть участь у конференціях різного рівня: міжнародних, всеукраїнських, регіональних, університетських, факультетських. Ступінь участі студентів у цих конференціях може бути різним. Залежно від цього розробляється рейтингова шкала оцінки успішності участі студента в науковій конференції (табл. 4). Участь у конференції, безсумнівно, підвищує якість підготовки студента з дисципліни, включення цього бала в кафедральний рейтинг студента дозволить одержати більш диференційовану оцінку якості підготовки.

Отже, на шляху вдосконалення оцінки якості підготовки студентів доцільно ввести кафедральний, факультетський і загальний рейтинг-контроль студента. Важливим є питання про адекватність обраних характеристик якості підготовки студентів і оптимальності їхньої кількості. Відзначимо, що при розробці кафедрального рейтингу студента оптимальним є виділення й вимір 4-5 параметрів якості підготовки студентів на кафедрі.

Таблиця 4.

Рейтингова шкала оцінки участі студентів у наукових конференціях

№ п/п	Студентська конференція	Оцінка в балах						
		доповідь (1 місце)	доповідь (призове місце)	участь з повідомленням	публікація тез	публікація тез у співавторстві	публікація статті	публікація статті у співавторстві
1	Міжнародна	100	90	70	70	35	90	50
2	Всеукраїнська	70	60	50	50	25	60	30
3	Регіональна	60	50	40	40	20	50	25
4	Університетська	50	40	30	30	15	40	20
5	Факультетська	40	30	20	20	10	30	20

Аналіз результатів впровадження системи рейтингового контролю, який проведено за наведеною методикою, свідчить про позитивні зрушення за певними параметрами якості підготовки студентів: підвищення активності і зацікавленості до навчальних дисциплін, рівня якості знань та успішності навчання, мотивації успіху та статусності.

Перспективним вбачається подальше дослідження ставлення учасників навчально-виховного процесу до реалізації зазначеного підходу та формування особистісних стратегій освітнього розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булавенко О. Болонская декларация и структурная перестройка процесса обучения / О. Булавенко // Народное образование. – 2005. – №7. – С. 28 – 39.
2. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика / Б.С. Гершунский. – К., 1986. – 312 с.
3. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – Ульяновск, 2005. – 280 с.
4. Никитина Н.Ш. Рейтинговая оценка деятельности факультетов как элемент системы мониторинга качества образования в университете / Н.Ш. Никитина // Университетское управление. – 2003. – № 4 (27). – С. 104 – 119.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М., 2001. – 272 с.
6. Чучалин А. Кредитно-рейтинговая система / А. Чучалин, О. Боев // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 81 – 93.

УДК 371.321: 81'233

І.В. Варнавська

ФАХОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

У статті розглянуто проблему використання принципів сучасної освіти у студентів-нефілологів ВНЗ. Принципи повинні виробляти певні професійні якості, у тому числі й лінгвістичну підготовку, що передбачає вільне володіння українським фаховим мовленням.

According to the principles of modern education certain professional qualities must be developed for the students of non-philological specialties of higher educational establishments, including linguistic training which means free usage of Ukrainian professional speech.

Сучасний період розвитку України відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти, що дає змогу формувати духовно багате й професійно підготовлене покоління. Відбувається реформа вищої школи, її цілеспрямованість на гуманізацію та гуманітаризацію освіти. Це дає можливість сформувати соціальне замовлення суспільства щодо надання мовної свідомості студентам – майбутнім фахівцям із різних галузей, оскільки уміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися не тільки на виробництві, а й у безпосередніх ділових контактах із колегами.

У зв'язку з цим все частіше висловлюються думки, що відповідно до принципів сучасної освіти у студентів-нефілологів ВНЗ повинні вироблятися певні професійні якості, у тому числі й лінгвістична підготовка, що передбачає вільне володіння українським фаховим мовленням. У цьому полягає актуальність статті.

Незважаючи на актуальність такого напрямку роботи, українською лінгводидактикою він досліджений недостатньо. У методичній та лінгводидактичній літературі увага приділяється розробленню загальних методик формування мовної компетенції студентів (Л.Барановська, Л.Головата, Л.Лучкіна, Т.Рукас та ін.), проблемам формування мовленнєвої культури (Н.Бабич, О.Беляєв, Є.Голобородько, О.Караман, А.Коваль, М.Пентилюк,

В.Мельничайко, О.Хорошковська та ін.). Прийоми засвоєння термінології згадуються побічно, розроблено окремі види робіт з професійною термінологією (Г.Берегова, Н.Костриця, Л.Лучкіна, В.Михайлюк, Т.Рукас, Н.Тоцька, Я.Януш).

Загальної системи роботи з науковою термінологією, яку можна було б застосовувати для навчання українським терміносистемам студентів усіх спеціальностей російськомовного оточення Південної України не розроблено. Такий стан не дозволяє побудувати роботу таким чином, щоб студенти-нефілологи, наприклад, студенти факультету фізичного виховання та спорту, російськомовного регіону могли писати реферати, дипломні та курсові роботи, працювати з навчальною літературою, виконувати самостійні завдання, брати участь у конференціях та семінарах українською мовою.

Подібна ситуація є небажаною. Адже опанування професійною лексикою, а отже, і формування світогляду та професійної компетентності майбутніх фахівців починається у ВНЗ. Тут виникають суттєві протиріччя. З одного боку, держава вимагає у всі сфери виробництва активного запровадження української мови та спеціалістів, які вільно нею володіють, з іншого боку, освіта, особливо в південних регіонах України, базується на викладанні більшості дисциплін, у тому числі й фахових, російською мовою, що створює певні труднощі для засвоєння професійної термінології українською мовою.

Аналіз стану проблеми збагачення професійного мовлення студентів-нефілологів українською науковою термінологією у навчально-методичній літературі, теоретичне обґрунтування та практичні рекомендації розв'язання означеної проблеми і будуть метою нашої статті.

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем професійного мовлення галузевої фразеології та термінології, що допоможе при навчанні в університеті, а також у подальшій професійній діяльності, котра вимагає застосування у виробничій сфері української мови. “Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти нефілологічних ВНЗ повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології” [9: 62], бо мовленнєва специфіка даного стилю спілкування визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності. Лінгвістами-філологами доведено, що спеціальні галузеві терміни становлять понад 60 % професійної лексики фахівця [5: 96], решту посідає загальнонаукова термінологія та загальноживані лексеми. Крім того, термінологічна лексика має велике значення для науково-виробничої комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, полегшує процес засвоєння знань та реалізації їх у майбутній фаховій діяльності, поглиблює знання студентів про ознаки виучуваних понять, є засобом розширення активного професійно зумовленого словникового запасу, підвищує культурний рівень майбутньої української інтелігенції.

Мовленнєві уміння і навички відображають рівень сформованості комунікативних дій і є критерієм розвиненого мовлення людини, тобто складають мовленнєву компетенцію майбутнього спеціаліста, яка передбачає наявність у мовця умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, будувати текст в усній чи писемній формі, раціонально використовуючи терміни, ділові штампи, канцеляризми, послуговуючись офіційно-діловим, науковим та розмовними стилями, і відповідні навички культури професійного спілкування. Мовленнєва компетенція майбутніх фахівців виявляється в усній і писемній формах.

Види усних висловлювань визначаються ситуацією мовлення. Умови, в яких відбувається усне ділове спілкування, неоднакові: адже зовсім інші вимоги ставить перед нами розмова з одним співбесідником, з кількома, і з цілим залом слухачів; по-іншому ми будемо свою розмову, якщо людина сидить перед нами або якщо вона звернулася до нас по телефону тощо. Тому усне професійне спілкування поділяють на публічне й приватне (залежно від кількості співрозмовників і завдань спілкування). Кожна окрема ситуація мовлення вимагає від мовця побудови окремого професійного висловлювання – добору мовних засобів, підпорядкованих позамовним факторам (меті спілкування, суспільній сфері спілкування).

Реалізації формування у студентів професійної мовленнєвої компетенції на основі фахової термінології повинна сприяти заміна курсу “Ділова українська мова” на курс “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, що враховує особливості викладання мови на нефілологічних спеціальностях, визначаючи їх профільною специфікою останнього, вимагаючи професійно орієнтованої комунікації, спрямованої на конкретного адресата – фахівця певної професійної спеціалізації.

Передумовою успішного засвоєння і подальшого активного використання базової наукової та професійної термінології, на наш погляд, служить раціональне поєднання комунікативного підходу та професійного контексту. Доцільність такого методу підтверджують дані лінгвістичних спостережень, що засвідчують необхідність знання приблизно 75-85% усіх термінів, які зустрічаються, для вільного розуміння та читання наукових текстів.

Ефективність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та писемному українському фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих як на переклад та вдумливе засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології у конкретних робочих ситуаціях.

Продуктивним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомлюючу функцію, так і творчих, що сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до виробничої ситуації.

Серед великої кількості репродуктивних вправ ефективним є використання наступних: дати усно тлумачення фаховим термінам українською мовою; дібрати терміни до запропонованих визначень; скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника, давши пояснення термінам; переказати матеріал попередньої лекції, звертаючи увагу на вимову та вживання фахової термінології.

Вправи творчого спрямування повинні бути складнішими і передбачати більшу самостійність студента при їх виконанні, наприклад, за допомогою словника доберіть до термінів синоніми, складіть з них пари, введіть терміни-синоніми в речення, враховуючи відтінки їх значень; за допомогою словника доберіть до термінів антоніми, складіть з ними речення; складіть усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію; складіть діалог виробничої тематики, насичений вашою фаховою термінологією; прочитайте текст, виправте терміни, що вжиті з невластивим для них значенням.

Доцільним є також застосування вправ порівняльно-зіставного типу, що допомагають студентам відчутти специфіку виучуваних понять, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим; та вправ на переклад, що виявляють “поряд із спільними ознаками, котрі є характерними для близькоспоріднених мов також риси своєрідні, національно специфічні” [7: 26]. Вправи цих типів дозволяють проаналізувати особливості виучуваних понять на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях. Крім того, збагачуючи лексичний запас студентів-нефілологів професійно-науковою термінологією, ми одночасно маємо змогу підвищувати культуру мовлення майбутніх фахівців, звертаючи увагу на: особливості вимови та правопису того самого терміна в російській та українській мовах; доречність використання термінів та професіоналізмів у різних мовних ситуаціях; нюанси вживання термінів-синонімів (дублетів – власне українського слова та інтернаціоналізму) у фахових текстах; особливості перекладу стійких термінологічних сполук, що не мають точних українських відповідників російським варіантам та ін.

Застосування таких видів роботи допоможе студентам уникати сліпого калькування при перекладі фахової літератури та написанні текстів професійного спрямування, орієнтує на вживання нормативних форм термінолексем та фахових фразеологічних терміносполучень, дає можливість знаходити складні перехресні відношення в найбільш

близьких мовах, як то російська та українська, що є надзвичайно цінним для південно-східних регіонів України.

Найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетенції на основі науково-професійної термінології є використання текстів зі спеціальності. Невеликих за обсягом, доступних за змістом, насичених словами, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, характерними для мови спеціальності. Тільки на рівні тексту виучувані професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем та синтагм. Так, наприклад:

1. Аналіз тексту фахового спрямування. Знайдіть прислівники й визначіть частоту їх вживання порівняно з іншими частинами мови. Зробіть узагальнюючий висновок.

Туризм

Під туризмом розуміють теорію і практику різного роду походів, сходження на гори і подорожі з метою спортивного суперництва, активного відпочинку, освіти і виховання. Для подорожей у відпустку з використанням громадського або особистого транспорту, в яких головне місце займають розмови і відпочинок, все більше підходить слово туризм. Туризм складає частину фізичної культури і спорту, оскільки він служить виявленню здорового способу життя, розвитку, досконалістю і збереженню фізичної роботоздатності та всебічної підготовки. В туристичній діяльності в центрі уваги знаходяться різні форми планомірних і організованих туристичних походів, велотуризм, подорожей на човнах і лижних походів. Крім того, туризм пов'язаний з культурними цінностями. Особливо важливе значення туризму – в організації дозвілля для молоді.

Різні форми туризму віддають перевагу засобам організації раціонального дозвілля, активного відпочинку і виявлення здорового способу життя для широких верст населення та різних за віком.

2. Завдання-переклад. Перекласти текст українською мовою. Розставити розділові знаки. Знайти слова, які змінюють рід в українській мові при перекладі.

Личностный рост социального работника – основа профессионализма

“Первая и лучшая из побед это победа над самим собой. Не справится с самим собой самая позорная и низкая вещь”. Платон.

Не каждый человек может стать социальным работником основным определяющим фактором здесь является система его ценностей которая, в конечном счете определяет профессиональную пригодность и эффективность практической деятельности. Представление об абсолютной ценности человека переходит из разряда философского понимания в категорию базисного психологического убеждения как основы всей ценностной ориентации социального работника.

Поэтому социальная работа была и остается одной из самых трудных. Она не всегда адекватно воспринимается общественным мнением но остается одной из самых одухотворенных и благородных видов деятельности.

Стиль поведения социального работника, обусловленный совокупностью его личностных качеств его ценностными ориентациями и интересами, оказывает решающее воздействие на систему отношений которую он формирует. Следовательно роль личностных качеств социального работника несомненно велика в его профессиональной деятельности.

Викладачеві-мовнику не під силу організувати роботу над вивченням фахової термінології як системи, що служить основою для опанування майбутньою професією, знайти інформативні тексти за фахом, із великої кількості термінів відібрати найбільш уживані у певній сфері виробництва.

Отже, перспективи виходу з цієї ситуації вбачаємо у тісній співпраці викладачів української мови (за професійним спрямуванням) із викладачами профілюючих фахових дисциплін, у створенні інтегрованих методичних посібників з української мови, наповнених текстами, що несуть у собі базові знання для майбутніх спеціалістів, насичених

найуживанішою фаховою термінологією, створенні перекладних словників-мінімумів фахових термінів та професійних сполук, укладанні тезаурусів, які б описували фахову термінологію у терміносистемі, тобто з урахуванням усіх родо-видових та логіко-понятійних зв'язків. Бажаним було б викладання і самих професійно зорієнтованих дисциплін державною мовою, збільшення кількості україномовних підручників та галузевих перекладних і тлумачних словників. Лише зацікавивши студентів їх майбутньою спеціальністю, ми зможемо привити любов до української мови та отримати національно свідомих, мовленнєво компетентних фахівців, що зможуть досягти особистісного й професійного самовизначення та домогтися самореалізації. Аспекти висвітлення цієї проблеми і є перспективою нашої подальшої роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 230с.
2. Васильєва А.Н. Основи культури речі. – М.: Русский язык, 1990. – 247с.
3. Даниленко В.П. Лингвистическое изучение терминологии и культуры речи // Актуальные проблемы культуры речи. – М., 1971. – С.28-32.
4. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності: Стилїстика та культура мови. – К.: Довіра, 1999. – 432с.
5. Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения: Учебное пособие – К.: УМКВО, 1989. – 103 с.
6. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2-3.
7. Михайлюк В. Переклад у формуванні культури ділового мовлення // Дивослово. – 1999. – № 7. – С.26-29.
8. Паламар Л. Проблеми функціонування української мови у вузах у період національного відродження // Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К.: ІСДО, 1993. – С. 3-11.
9. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62-65.
10. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування // Рідна школа. – 2002. – №1. – С. 63-65.

УДК 378

О.В. Васильєва

МЕТОДИЧНА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблемі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови дошкільних закладів навчання, висвітлюються функції вчителя та рівні його підготовки до навчання дошкільників англійській мові.

The article is devoted to the problem of methodical education of future foreign language teacher of prachool educational institutions, teacher's functions and levels of his preparedness for English teaching are shown.

Успіх навчання дошкільників іноземної мови, формування у них готовності з цікавістю вивчати цей предмет у школі визначається особистістю педагога-вихователя. Особистість вчителя у навчанні займає провідне місце, його якості підвищують чи знижують виховний вплив навчання.

Актуальність статті зумовлена тим, що педагог, який взявся навчати іноземної мови дошкільників, своїми професійними, особистісними, комунікативними якостями в їх поєднанні має у найвищому ступені відрізнятися від педагога будь-якого рівня і форми навчання. Дошкільників іноземної мови мають навчати педагоги з високим рівнем

підготовленості, які досконало володіють основними принципами педагогічної майстерності, реалізують необхідні професійні функції.

Метою дослідження є визначення провідних чинників методичної освіти вчителів іноземної мови дошкільних закладів навчання, висвітлення функцій вчителя, аналіз рівнів підготовленості педагогів.

Досягнення визначеної мети дослідження передбачає вирішення таких завдань:

- виявлення сучасних тенденцій професійної освіти вчителів і тенденцій іншомовної освіти дошкільників;
- конкретизації знань, навичок і вмінь, які складають методичну компетенцію вчителя ІМ;
- визначення функцій вчителя дошкільного навчання іноземної мови;
- окреслення рівнів підготовленості майбутнього вчителя дошкільного навчання англійській мові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що вивчення даної проблеми здійснюється українськими та зарубіжними методистами, педагогами, психологами (І.Зимня, С.Ніколаєва, Ю.Пассов, В.Скалкін, С.Роман, М.Біболетова, І.Бім, Д.Лазер, Е.Джонсон, А.Майер, П.Шиллер, Н.Уітні). Вчені довели доцільність і ефективність дошкільної англійської освіти дітей, її позитивний вплив на інтелектуальний розвиток особистості та підготовку дитини до школи.

На думку Т. Шкваріної серед багатьох особистісних якостей педагога на перший план мають бути винесені:

- рівень його знань іноземної мови;
- рівень знань теорії дошкільної освіти;
- рівень педагогічної майстерності;
- особистісний педагогічний талант і творчість [5: 172].

Так, ті, хто навчатиме дітей англійській мові, має добре знати мову. Педагог має любити дітей і саме це робить працю привабливою та легкою. В.Сухомлинський наголошував: “лише той стане справжнім учителем, хто ніколи не забуває, що він сам був дитиною”.

Навчаючи дітей іноземної мови, педагог-вихователь готує їх до елементарного спілкування цією мовою, здійснює розвиток та виховання, готує до успішного навчання на наступному етапі загальної освіти [3: 29]. Проблемі розвитку спілкування дошкільників присвятили свої дослідження відомі вчені. Л.Артемова визначала спілкування дошкільників як засіб морального виховання; А.Богуш підкреслювала, що спілкування дошкільників реалізується у практичній діяльності; О.Запорожець та М.Лисіна, досліджуючи спілкування дошкільників, визначили роль дорослої людини у його розвитку; Л.Обухова, Є.Панько, Т.Піроженко та інші вивчали спілкування як феномен психічного розвитку особистості дошкільників.

Цілі навчання визначають професійні функції учителя іноземної мови. Під функціями педагога розуміють низку професійних обов'язків, виконання яких забезпечує успішне досягнення цілей і завдань навчання і виховання дітей. Зміст функцій учителя ІМ має включати специфіку предмета іноземна мова та особливості його викладання.

Специфіка діяльності вчителя ІМ в дошкільних закладах навчання полягає в тому, що він повинен у процесі навчальної діяльності керувати не лише процесом засвоєння дітьми іншомовного матеріалу, але й процесом спілкування іноземною мовою. На заняттях метою навчання є саме спілкування.

У педагогічній літературі немає єдиного підходу щодо класифікації функцій вчителя ІМ. На нашу думку, у випадку дошкільного навчання англійської мови найдоцільнішим у визначенні функцій педагога скористатися підходами, які пропонує І. Зимня [1: 18].

Перша, цілевизначна група функцій педагога, який здійснює навчання англійської мови дітей у дошкільному виховному закладі, містить:

- мотиваційно-стимулюючу;

- інформаційно-орієнтуючу;
- розвивальну;
- виховну функції.

Другу групу функції вчителя ІМ становлять операційно-структурні функції. До них належать:

- конструктивно-плануюча;
- організаторська;
- комунікативно-навчальна;
- дослідницька функції.

Рівень підготовленості вчителя дошкільного навчання англійської мови характеризують: його особистісні якості, схильність до навчання дітей дошкільного віку, особистісний рівень знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення навчально-виховного процесу; загальний рівень розвитку, установка і мотиви займатися професійною педагогічною діяльністю [2: 186].

Структура діяльності педагога залежить від рівня його методичної освіти, відповідності наступним вимогам:

Учитель іноземної мови дошкільних закладів навчання повинен *знати*:

- структуру, зміст, основні принципи комунікативної методики навчання;
- шляхи забезпечення комунікативної спрямованості навчання;
- прийоми активізації інтелектуальної діяльності учнів;
- сучасні підходи до навчання іноземної мови учнів на початковому етапі;
- місце і особливості навчання граматики в дошкільний період;
- нестандартні форми та прийоми навчання;
- сутність методів, принципів і практики комунікативної методики навчання;

повинен *вміти*:

- користуватись різноманітними формами та прийомами для стимуляції пізнавальної роботи учнів;
- забезпечити необхідний рівень володіння іноземною мовою всіма учнями;
- демонструвати розуміння принципів комунікативної методики як засобу планування, відбору, адаптації та дизайну завдань для учнів.

І.Зимня, Р.Мільруд виділяють чотири рівні підготовленості педагога до навчання дітей англійської мови:

1. Репродуктивний рівень підготовленості. Характеризується умінями педагога розв'язувати навчальні, методичні завдання шляхом відтворення плану діяльності, прийомів і методів навчання за зразками.

2. Репродуктивно-творчий рівень підготовленості. Характеризується не лише діяльністю на занятті за зразком, але й прагненням внести у нього зміни з урахуванням реальної ситуації. Педагог бачить потребу і шукає шляхи більш успішного розв'язання завдань заняття. Основна увага зосереджена на досягненні освітньої мети.

3. Творчо-репродуктивний рівень. Характеризується вмінням комплексно розв'язувати навчально-виховні і методичні завдання навчання англійської мови на спеціальних заняттях. Він не виходить за рамки загальноприйнятої технології навчання.

4. Творчий рівень. Характеризується не лише всебічним урахуванням конкретних умов навчання, але й експериментальним запровадженням досягнень педагогічної теорії щодо навчання дошкільників. Педагог уміє оперативно корегувати навчальний процес, застосовуючи при цьому оригінальні форми, прийоми та засоби.

Отже, висока професійна і педагогічна майстерність педагога – основа успіху дошкільного навчання англійської мови. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови дошкільних закладів навчання має перспективне значення і створює передумови модернізації національної системи мовної освіти. На перспективу наші творчі пошуки ми пов'язуємо з дослідженням особливостей методичної освіти педагогів саме на дошкільному етапі навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
3. Пехоша О.М. Освітні технології. – К.: А.С.К., 2006.
4. Шкваріна Т.М. Англійська мова для наймолодших. – Харків: Видавнича група “Основа”, 2004.
5. Шкваріна Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації). – Умань: Видавничо-поліграфічне підприємство, 2003.

УДК 371.134: 502/504-053.4

О.О. Вашак

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЕКОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У статті визначені особливості організації фахової підготовки майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку екологічно безпечної поведінки.

In the article defined the features of organization professional preparation of future educators to form in the children of preschool age ecologically safe conduct.

На сучасному етапі розвитку екологічної освіти й виховання та безпеки життєдіяльності зростає гостра потреба у підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх педагогів. Формування готовності майбутнього фахівця до вирішення задач з екологічного виховання та безпеки життєдіяльності потребує не тільки високого рівня знань з екології, соціальної екології, валеології, а й пошуку нових підходів до реалізації виховного потенціалу системи освіти.

На нашу думку, певну роль у вирішенні вищезазначених проблем має відіграти систематичне та планомірне навчання підростаючого покоління освіченими педагогами-спеціалістами які б змогли вести кваліфіковану цілеспрямовану педагогічну роботу з виховання у дітей відповідального ставлення до світу природи, з формування елементарних навичок самозахисту дитини у природному довкіллі задля збереження свого життя, здоров'я та самої природи. Проблема різних аспектів підготовки майбутніх педагогів до проведення роботи з екологічного виховання з дітьми була предметом дослідження Л. Зятевої, С. Ніколаєвої, Н. Рижової, Н. Лисенко, Ю. Сизова, М.Дяченко. Н. Яришевої та інших, проте питання формування екологічно безпечної поведінки у дошкільників у природному довкіллі потребує подальшого дослідження.

Метою статті є визначення особливостей організації фахової підготовки майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку екологічно безпечної поведінки.

Завдання, висунуті нами, передбачають встановлення ролі професійно-орієнтованих навчальних дисциплін екологічного спрямування у професійній підготовці майбутніх вихователів до формування у дошкільників екологічно безпечної поведінки; забезпечення ефективності формування у студентів ціннісного ставлення до свого здоров'я й життя та природного довкілля.

Обов'язковим компонентом системи національного виховання і освіти в Україні є формування екологічно безпечної поведінки дошкільників. Саме в цей віковий період відбувається становлення особистості, приймаються певні норми і зразки поведінки, формуються ціннісні орієнтації на основі власних потреб і мотивів. Досягнення рівня екологічного стилю мислення та гармонійного розвитку особистості є критерієм

ефективності організації навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі. З метою збереження природного довкілля, а також життя та здоров'я, майбутні вихователі мають виховувати у дітей свідоме ставлення до загальнолюдських та природних цінностей. Лише на основі прийняття фахівцями та розуміння основних пріоритетів даного напрямку педагогічної діяльності, а також їх активного залучення до пізнавальної діяльності дозволить підготувати висококваліфікованих спеціалістів.

Навчальними планами підготовки педагогів-дошкільників передбачено вивчення декількох курсів, як, наприклад, психологія, фізіологія, екологія, валеологія, основи природознавства та методика ознайомлення дітей з природою, основи медичних знань, що пов'язані з безпекою життєдіяльності. Так, курс "Екологія", спрямований на вивчення студентами різних взаємовідносин між живими організмами та впливу на них навколишнього середовища, зокрема людського з урахуванням можливих наслідків. А суть одного із основних фахових курсів "Основ природознавства та методики ознайомлення дітей з природою" полягає у постійному акцентуванні на виявленні взаємозв'язків у природі, встановленні тих залежностей та законів природи, якими має керуватися людина у своїй поведінці. Фундаментальні концептуальні основи на яких базується цілісна система організації оздоровчих педагогічних технологій, спрямованих на формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, дієвого підходу до його збереження і зміцнення, оптимальної організації навчання і праці, поведінкової стратегії, етичного відношення до себе, інших, оточуючого світу, покладено в основу курсу "Валеологія". Однак спеціальної, цілеспрямованої підготовки педагогів до навчання дітей дошкільного віку основам безпеки життєдіяльності не передбачено.

Особливу актуальність у зв'язку з вищезазначеними проблемами набуває задача підготовки педагогічних кадрів дошкільних навчальних закладів, здібних у повній мірі здійснювати вирішення одного з найважливіших завдань сьогодення – виховання у підростаючого покоління екологічного світогляду, мислення та культури заради збереження природного довкілля, особистого здоров'я та життя. Адже однією з головних функцій будь-якої держави є забезпечення безпеки дітей.

На нашу думку, засвоєнню такого матеріалу значною мірою сприятиме вивчення курсу "Екологія" та "Основи безпеки життєдіяльності" у процесі викладання яких, студенти під час виконання лабораторних, курсових, дипломних робіт, мали б змогу переглядати документальні фільми, слайди, які б демонстрували дію екологічних законів, небезпечних природних явищ на здоров'я та життя людей, катастроф, впливу людської діяльності на природу. Істотний вплив на формування екологічних знань та вмінь має і проведення диспутів зі студентами на зазначені теми. Адже під час диспутів, як вважає Фіцула М.М., зростає ймовірність створення передумов (психологічних, організаційних, пошукових) для розширення екологічного кругозору та відповідальності особистості. Цьому сприяють також науково-пошукові та науково-експериментальні дослідження студентів [9]

Майбутній вихователь, який намагається формувати у дошкільників екологічно безпечну поведінку, має бути відповідальним за ті знання, уміння й навички, яких набувають діти. Тому особливого значення набуває самостійна підготовка студентів, яка за своїм обсягом, значущістю та змістом, повинна перевищувати ті знання, яких вони набули упродовж навчання у вищому навчальному закладі (В.Буряк І.О.Донцов, М.П.Костюк, В.І.Русін та ін.). Забезпечити ефективність самостійної діяльності студентів у навчальному процесі можливо за умови належної науково-методичної бази.

Останнім часом з'явилась велика кількість наукових та методичних джерел, основною метою яких, є не тільки висвітлення питань безпечної життєдіяльності, а й навчання молоді забезпеченню самозахисту від шкідливого і небезпечного впливу як природного, так і антропогенного походження.

Так, деякі питання з безпеки життєдіяльності розглядаються у посібнику Хотунцева Ю.Я. "Екологія та екологічна безпека". Серед них питання природних засад виникнення несприятливих екологічних ситуацій (виверження вулканів, землетруси, зсуви,

повені, урагани, стихійні лиха, що завдають шкоди сільському господарству; загальні закономірності виникнення природних стихійних лих), надзвичайні екологічні ситуації, антропогенні фактори виникнення екстремальних екологічних ситуацій [8].

Новий напрям міждисциплінарних досліджень, який сформувався на стику природничих та гуманітарних наук, висвітлено у посібнику “Основи соціальної екології” Сітарова В.А. та Пустовойтова В.В. Авторами визначено предмет соціальної екології, розкритий її категоріальний апарат, аналіз ключових соціально-екологічних проблем. Окремо представлені основні напрямки прикладних соціально-екологічних досліджень. (екологія поведінки, екологічна психологія, екологічна педагогіка) [7].

З метою широкого впровадження тестування, яке передбачене кредитно-модульною системою оцінки знань студентів, науковцями Івановою І.В., Заплатинським В.М., Гвоздів С.П., розроблений збірник навчально-контролюючих тестів з дисципліни “Безпека життєдіяльності”. Посібник призначено для самостійного вивчення дисципліни “Безпека життєдіяльності” студентами, їхньої підготовки до поточного, модульного та підсумкового контролю. Завдяки посібнику, студенти можуть перевірити свої знання перед контрольними заходами. Водночас, як вважають автори, посібник є актуальним і для викладачів, бо за допомогою поданих тестів в умовах кредитно-модульної системи навчання, вони матимуть змогу моделювати різні варіанти завдань для індивідуальної та самостійної роботи студентів, здійснювати різні види контролю знань [3].

Оволодіння такого роду знаннями дозволяє студентам у процесі самостійної підготовки визначитися із основними поняттями: безпека, небезпека, екологічно безпечна поведінка, а також бути обізнаними з екологічними проблемами. З метою усвідомленого ставлення до екологічних проблем, доцільним було б використання майбутніми вихователями, так би мовити, презентацій індивідуальних програм або схем, що дало б змогу структурувати зміст навчального матеріалу. Використання ж студентами певної кількості літературних джерел у процесі підготовки до презентацій, сприяє формуванню у майбутніх фахівців уміння доводити власну точку зору, а відтак і формувати педагогічний стиль мислення.

Результатом фахової підготовки студентів має стати переконливість у тому, що сформовані у дошкільників екологічні знання та уявлення будуть сприяти розвитку почуття обережності у природі, екологічного стилю мислення та екологічної культури у дітей. Відтак усвідомлення значення найважливіших цінностей людини – життя та здоров’я, а також ролі екологічно безпечної поведінки особистості у природі, повинно стати основною перевагою у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу. Процес виховання повинен передбачати привчання особистості до позитивної екологічної поведінки і виробляти звичку до неї. Це завдання можна розв’язати у процесі конкретної екологічної діяльності, що в певних умовах сприяє виробленню вмінь, звичок, рис характеру, засобів поведінки. Цьому сприяють такі методи як привчання, вправи, доручення, виховні ситуації. Зазначені методи студенти можуть обговорювати та аналізувати під час презентацій особистих програм, диспутів, лабораторних занять.

Отже, розкриті нами певні аспекти організації фахової підготовки майбутніх вихователів до здійснення ефективного виховання у дітей дошкільного віку екологічно безпечної поведінки, ґрунтуються на активній навчальній діяльності студентів, умінні творчо мислити, формуванні у них усвідомленого ціннісного ставлення до особистого здоров’я, життя та природного довкілля. Вони потребують подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богиніч О. Проблема наступності дошкільної та початкової освіти у фаховій підготовці // Збірник наукових праць (спецкурс): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб’єктної освіти”. 17-18 травня 2007 року / За заг. ред. проф. В.І. Сипчинка. – Слов’янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – 415 с.

2. Гвоздїй С.П. Підготовка майбутніх учителів природничого циклу до навчання школярів основ безпечної поведінки. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04 / Південноукраїнський дер. пед. університет імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2007. – 220 с.
3. Іванова І.В., Заплатинський В.М., Гвоздїй С.П. Безпека життєдіяльності: навчально-контролюючі тести. – Навч. посібник. – К.: Самміт-книга, 2005. – 148 с.
4. Качинський А., Загороднюк П. Без наукових засад екобезпеку не вибудуєш // Віче. Теоретичний і громадсько-політичний журнал. – № 1 (70). Січень. – 1998.
5. Зятева Л.А. Экологически безопасная личность // Мир образования – образование в мире. – 2005. – №4. – С. 93-106.
6. Сизов Ю., Дяченко Н. “Экологическое сознание как доминанта экологической культуры и пути его формирования” // Імідж сучасного педагога №5-6 (34-35), 2003. – С. 32.
7. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 280 с.
8. Хотунцев Ю.Я. Экология и экологическая безопасность: Учеб. пос. для студ. высш. уч. зав. – М., 2004. – С. 318.
9. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

УДК 378

Т.А. Ганніченко

***МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ
НА ЗАНЯТТЯХ З МОВ***

У статті розглянута модель формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри на заняттях з мов, визначені її складові.

The model of formation of communicative competence of future economists by means of didactic game on language lessons is considered in the article, its components are determined.

За новими освітніми тенденціями в галузі мовної освіти, основною метою навчання мови є формування комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста [3]. У процесі навчання мов студентів-нефілологів, зокрема майбутніх економістів, ми виявили, що одним із найбільш ефективних методів для формування комунікативної компетенції на заняттях з мов є дидактична гра. Дане припущення спонукало нас до проведення дослідження щодо ефективності використання цього методу у навчанні мов студентів-економістів. Експеримент передбачав, передусім, створення експериментальної моделі формування комунікативної компетенції.

Теоретико-методологічною основою для створення науково обґрунтованої моделі формування комунікативної компетенції майбутніх економістів є положення системного підходу (В.П.Беспалько, Т.А.Ільїна та ін.), діяльнісного (А.Й.Багмут, М.С.Вашуленко, І.О.Зимня, В.К.Іваненко, А.Й.Капська, М.І.Пентилюк, Т.Ф.Потоцька, Г.М.Сагач, Н.Ф.Тализіна, О.М.Хорошковська та ін.), особистісно орієнтованого (М.А.Алексєєв, О.В.Бондаревська, В.В.Рибалка, В.В.Серіков, І.С.Якиманська та ін.), контекстного (А.А.Вєрбицький та ін.), комунікативного (О.М.Біляєв, І.Л.Бім, М.С.Вашуленко, М.І.Гєз, І.П.Гудзик, О.В.Дудников, Г.О.Китайгородська, Т.О.Ладиженська, О.О.Леонтєв, В.Я.Мельничайко, А.В.Мудрик, Є.І.Пассов, Н.А.Пашківська, М.І.Пентилюк, К.М.Плиско, М.М.Скаткін, А.Є. Супрун, Л.В.Скурагівський, Л.П.Федоренко, О.Н.Хорошковська та ін.), технологічного (В.П.Беспалько, М.В.Кларін, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, С.А.Смірнов, Ю.Г.Татур, А.І.Уман та ін.) підходів.

Мета нашої статті: визначити модель формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри на заняттях з мов.

Завданнями статті передбачено:

- розкрити поняття моделі, її значення для експериментального навчання;
- сформулювати поняття “модель формування комунікативної компетенції на заняттях з мов”;
- визначити структурні компоненти даної моделі із зазначенням змісту кожного з них.

Для вивчення внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта дослідження суттєве значення має моделювання. *Моделювання* – метод наукового пізнання, що ґрунтується на заміні предмета або явища, які вивчаються, на їх аналог, модель, що містить істотні риси оригіналу [2: 41].

Модель у експериментальному навчанні має подвійне значення: “вона одночасно і об'єкт вивчення (оскільки вона заміщає інший, подібний до неї об'єкт), і експериментальний засіб (оскільки вона є засобом пізнання цього об'єкта). Для модельного експерименту властиві такі операції: перехід від натурального об'єкта до моделі – побудова моделі і власне моделювання; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до натурального об'єкта, що полягає у перенесенні результатів, отриманих при дослідженні на цей об'єкт” [6: 95-96]

“Будь-яка програма навчання передбачає створення моделі мінімального комунікатора, який повинен бути достатнім для досягнення поставлених комунікативних цілей” [4: 31]. Ми погоджуємося з цією думкою і вважаємо моделювання однією із складових формування комунікативної компетенції.

У процесі моделювання необхідно відтворювати вирішення комунікативних завдань в контексті цілей навчання і формування комунікативних умінь та навичок на основі професійної лексики з використанням різних методів та засобів навчання. Як ми вже відмічали раніше, найкращим засобом навчання, що моделює різні види людської діяльності є дидактична гра. Дидактична гра допомагає встановити відповідність умов навчання критеріям природного спілкування, дає можливість включати студентів в аналогії професійної діяльності. Моделювання дозволяє на прикладі аналогічних ситуацій професійної діяльності сформувати у дидактичній грі необхідні комунікативні вміння та навички. Моделювання ситуацій професійного спілкування у дидактичних іграх можна розглядати як основу формування комунікативної компетенції мовою спеціальності.

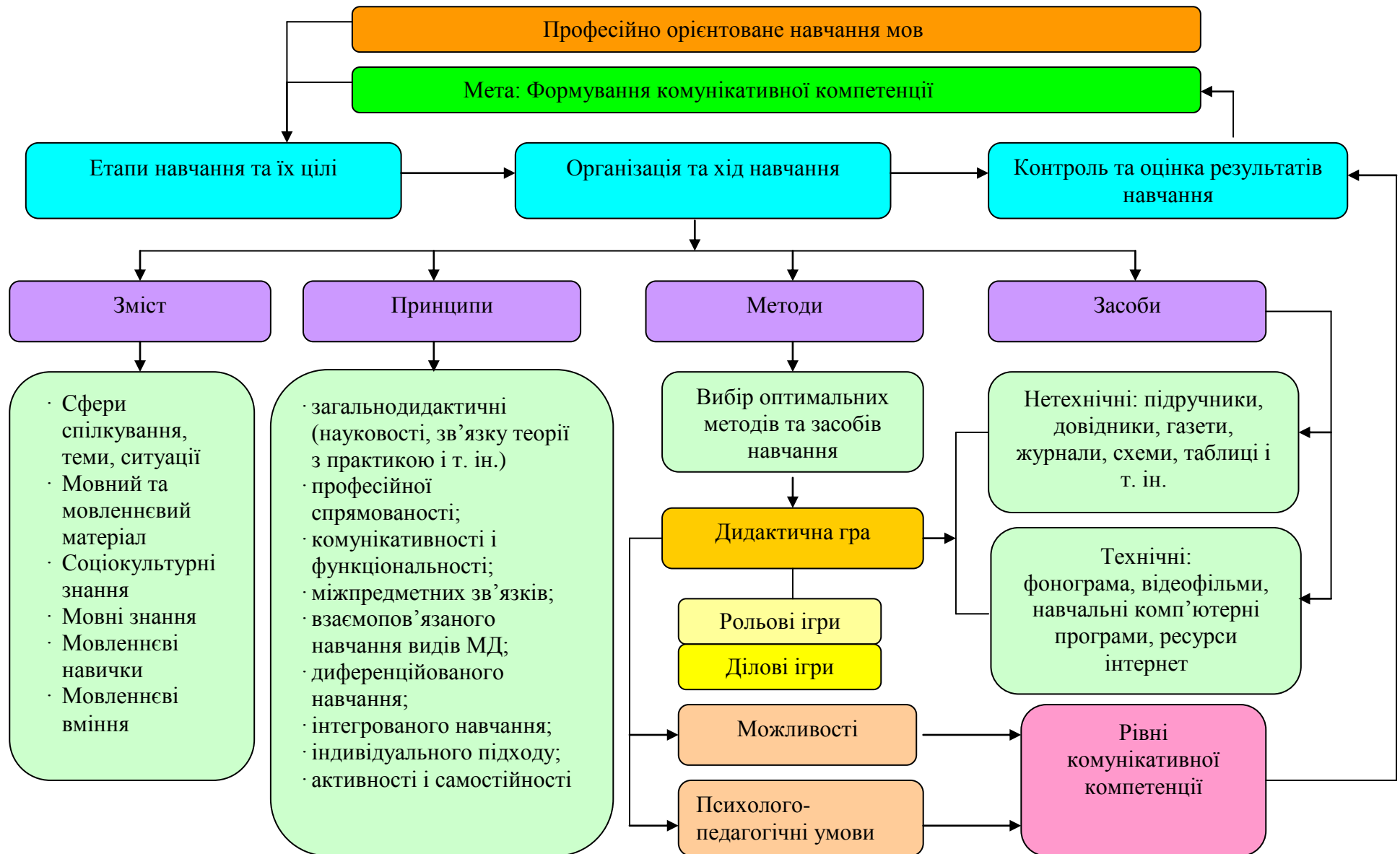
Отже, моделювання є частиною пізнавального процесу, проектування певної ситуації, що імітує реальну ситуацію спілкування і є засобом навчання і формування комунікативної компетенції.

Під *моделлю формування комунікативної компетенції на заняттях з мов за професійним спрямуванням* ми розуміємо дидактичну систему, спрямовану на реалізацію процесу професійно орієнтованого навчання мов студентів (майбутніх економістів), що включає встановлення етапів навчання з визначенням цілей кожного з них, відбір змісту навчання, принципів, оптимальних методів та засобів навчання, контроль та оцінку результатів навчання та їх корекцію.

Проаналізувавши педагогічну та науково-методичну літературу та дослідивши практичний досвід викладачів-мовників, ми прийшли до висновку, що пропонується нами модель повинна мати таку структуру (Таблиця 1). Розглянемо складові даної моделі.

Аналіз документів Ради Європи з питань освіти та професійної підготовки фахівців свідчить про те, що в Загальноєвропейському Співтоваристві проводиться цілеспрямована політика, орієнтована на формування і розвиток здатності фахівців вільно спілкуватися у сфері професійної діяльності [7].

Модель формування комунікативної компетенції на заняттях з мов студентів-економістів



Професійно орієнтоване навчання мов студентів немовних спеціальностей, зокрема майбутніх економістів, здійснюється нами відповідно до вимог Українських кваліфікаційних стандартів та чинних програм підготовки спеціалістів вищих навчальних закладів II-IV рівнів акредитації, рекомендацій Ради Європи щодо мовної освіти. У викладанні курсів “Українська мова за професійним спрямуванням” та “Іноземна мова професійного спілкування (англійська)” у Миколаївському державному аграрному університеті ми ставимо за мету забезпечити формування комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста мовою спеціальності, високої культури ділового спілкування, оволодіння фаховою термінологією та прийомами і практичними навичками укладання документів.

Зміст навчання – поняття, що змінюється залежно від цілей навчання. Навчання професійному спілкуванню повинно містити професійно значиму інформацію. Сучасна дидактика визначає зміст навчання як певний обсяг систематизованих знань, вмінь та навичок, що складають основу гармонійного розвитку особистості.

Зміст навчання студентів професійного спілкування (за Л.В.Барановською) є сукупністю таких знань: 1) знання про спілкування як про психологічну взаємодію людей у процесі спільної діяльності; 2) знання з професійної мови, які допомагають виявляти особливості взаємодії людей на вербально-рольовому рівні; 3) знання з матеріалізації процесів фахового спілкування (теоретичні відомості про об’єкти наукової галузі, методи її дослідження, зміст поняттєво-категоріального апарату), які засвоюються під час занять з мов [1].

М.І. Пентилюк вважає, що крім знань, зміст навчання включає уміння й навички учнів, методи і засоби навчання [5: 47-51].

З аналізу літератури та досвіду роботи ми вважаємо, що зміст навчання мов за професійним спрямуванням має включати:

- Сфери спілкування, теми, ситуації;
- Мовний та мовленнєвий матеріал;
- Соціокультурні знання;
- Мовні знання;
- Мовленнєві навички;
- Мовленнєві вміння.

У навчанні студентів економічного факультету Миколаївського державного аграрного університету запроваджено модульно-рейтингову систему навчання. Особливість його полягає у тому, що зміст навчання подається у самостійних завершених комплексах, засвоєння яких відбувається згідно цілей. Зміст навчання української мови за професійним спрямуванням у Миколаївському державному аграрному університеті забезпечується професійно значимою інформацією, що охоплює сфери спілкування, теми, ситуації професійного життя майбутнього економіста, мовний та мовленнєвий матеріал, соціокультурні знання, мовні знання і забезпечує вироблення комунікативних навичок та вмінь, тобто комунікативної компетенції.

Як ми вже зазначали, більшість термінів економічної лексики має англійське походження, саме тому надзвичайно важливим є тісний зв’язок у викладанні української та англійської мов за професійним спрямуванням. З метою кращого розуміння семантики професіоналізмів доцільним буде використання зіставно-порівняльного методу, що також зараджуватиме небажаному вживанню англійських слів, що мають українські відповідники.

Зміст навчання англійської мови професійного спрямування у Миколаївському державному аграрному університеті забезпечується професійно-орієнтованим навчальним матеріалом, що містить теми, ситуації майбутньої професійної діяльності економіста, мовний та мовленнєвий матеріал, мовні, суспільно-політичні, країнознавчі, культурологічні знання і забезпечує вироблення стійких мовленнєвих вмінь та навичок, формування професійної комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста.

Зміст курсів української та англійської мов за професійним спрямуванням традиційно будується на основі дидактичних та загальнометодичних принципів: науковості,

систематичності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, наступності і перспективності, проблемності.

Крім зазначених принципів, формування комунікативної компетенції на заняттях з мов за професійним спрямуванням здійснюється, на наш погляд, за такими принципами:

- принцип професійної спрямованості;
- принцип комунікативності і функціональності;
- принцип міжпредметних зв'язків;
- принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності;
- принцип диференційованого навчання;
- принцип інтегрованого навчання;
- принцип індивідуального підходу;
- принцип активності і самостійності.

Принципи навчання мови зумовлюють використання *методів навчання*.

Огляд педагогічної та науково-методичної літератури показав, що хоча й існують деякі розбіжності у визначенні методів навчання, вчені (С.Х.Чавдаров, Є.М.Дмитровський, Л.П.Федоренко, О.М.Біляєв, В.О.Онищук) формулюють методи навчання, загалом, як способи (види) взаємодії вчителя (викладача) і учнів (студентів) спрямовані на досягнення цілей навчання [5: 108].

Питання про класифікацію методів навчання залишається дискусійним.

На сьогодні відомі класифікації методів навчання мови *за джерелами знань, рівнем пізнавальної діяльності учнів (студентів), способами взаємодії учителя і учнів (відповідно викладача і студентів) на занятті* [5: 109-118].

Особливу групу методів становлять *інтерактивні методи* навчання, які є ефективним засобом формування комунікативної компетенції. "Інтерактивний" походить від англійського – "inter" (взаємо-) та "act" (діяти). Інтерактивне навчання – це способи комунікативної взаємодії суб'єктів навчання, спрямованих на діяльне засвоєння знань, вироблення вмінь та навичок у співнавчанні, взаємонавчанні (колективному, груповому, у співпраці). Підґрунтям такого навчання є активізація пізнавальної діяльності студентів за допомогою активного спілкування. Саме до цих методів і належить дидактична гра. Оскільки саме під час їх проведення імітуються ситуації професійної діяльності, що сприяє виробленню стійких комунікативних вмінь та навичок ділового спілкування, йде активне й невимушене засвоєння спеціальної лексики, термінів, граматичних структур, стилістичних норм і т. ін. Крім того, у навчанні за цим методом реалізуються всі принципи навчання мов за професійним спрямуванням, що були перелічені нами раніше.

Для підвищення ефективності методів навчання необхідно раціонально і продумано використовувати *засоби навчання*.

У процесі навчання мов, ми розглядаємо засоби навчання як комплекс навчальної літератури і технічних пристроїв, що використовуються як інструмент педагогічного впливу з метою навчити мови і вивчити мову та призначені для підвищення ефективності навчального процесу.

Сьогодні набуває розповсюдження такий ефективний засіб навчання як електронний навчально-методичний комплекс, що містить електронні підручники, посібники, словники, електронні конспекти лекцій, репетитори, тренажери, комп'ютерні лабораторні практикуми, тести, ігри, кросворди і т. ін.

Слід відзначити, що дієвим засобом навчання, який викликає велику зацікавленість у студентів, є використання дидактичних ігор із застосуванням сучасних інформаційних технологій, тобто комп'ютерні ігри. Комп'ютерні ігри мають перевагу перед іншими формами ігор: вони наочно демонструють рольові способи вирішення ігрових завдань, наприклад, в динаміці представляють результати сумісних дій і спілкування персонажів, їх емоційні реакції при успіху і невдачі, що в житті важко передати.

З аналізу науково-методичної літератури та досвіду викладання можна стверджувати, що дидактичні ігри володіють великими навчальними можливостями, їх використання

створює сприятливі психолого-педагогічні умови для формування комунікативної компетенції майбутнього фахівця.

Процес формування комунікативної компетенції студентів включає також встановлення рівнів зазначеної компетенції на початку навчання, а також по його завершенню. Визначення рівнів комунікативної компетенції контрольних та експериментальних груп пов'язане з контролем і оцінкою результатів навчання. За результатами можна визначити ефективність експериментальної методики порівняно з традиційними методами навчання мов.

За поданою моделлю формування комунікативної компетенції нами здійснювалося навчання на заняттях з мов у студентів економічного факультету Миколаївського державного аграрного університету. Результати експериментального навчання вказують на ефективність запропонованої методики навчання. Саме тому у подальшому слід широко її впроваджувати.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барановська Л.В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу//Автореферат дис. ... док. пед. наук. – К., 2005.
2. Білуха М.Т. Основи наукових досліджень. – К.: Вища школа. – 1997. – 270 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Під редакцією С.Ю.Ніколаєвої. – К., 2003.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. Підручник для студентів філологічних факультетів університетів / За ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт., 2005 – 399 с.
6. Штофф В.А. Моделирование в философии. – Л., Наука, 1956. – 301 с.
7. Modern Languages; 1989-98. – Strasbourg: Council Europe Press, 1998.

УДК 378

Р.М. Горбатюк

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті пропонується модель готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності. Визначені педагогічні умови використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Експериментально встановлено рівень сформованості професійних компетенцій у студентів з фундаментальної та фахової підготовки.

In the article the model of readiness of future engineers-teachers is offered to professional activity. The pedagogical terms of the use of information technologies are certain in an educational process. Eksperimental'no is set level of formed of professional jurisdictions for students from fundamental and professional preparation.

Постановка проблеми. Професійна готовність фахівців на сучасному етапі розвитку суспільства є важливою вимогою, яка ставиться до майбутніх фахівців і вищого навчального закладу зокрема. Сучасне інформаційне суспільство зацікавлене в підготовці компетентних, професійно мобільних спеціалістів, здатних за короткий час оволодівати новими знаннями, вміннями і навичками, швидко адаптовувати свою професійну діяльність відповідно до змін змісту та обсягів праці. Формування таких якостей вимагає особистісних і комп'ютерно-орієнтованих підходів. У даний час ведуться активні пошуки способів інтенсифікації і модернізації системи формування професійної готовності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Успішність професійної діяльності майбутніх фахівців системи професійно-технічної освіти визначається вмінням не тільки трансформувати науково-технічні досягнення в конкретне виробництво, але і рівнем їх інформаційної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Закономірності формування професійної освіти майбутніх фахівців розглядалися у працях багатьох учених, а саме: С.А. Бондаренко, В.І. Загвязинського, Є.Ф. Зеєра, І.Я. Лернера, А.К. Маркової, З.А. Решетової, Ю.В. Сенько, Ю.Г. Татур, Ю.Г. Фокіна, Д.В. Чернилевського, І.С. Якиманської та ін.

Аналіз існуючих робіт показав, що питання підготовки інженерів-педагогів системи професійно-технічної освіти не знайшли належного відображення і вимагають додаткового вивчення. У даному дослідженні ми розглянемо проблему формування професійної готовності майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Постановка завдання. Професійна готовність – це інтегративна складна характеристика особистості, що визначається як системна сукупність професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної професійної діяльності. Готовність до виконання професійних функцій є не лише провідним мотивом змісту всіх намірів, а також показником педагогічної культури, загальної соціальної організації особистості, що суттєво впливає на рівень педагогічної майстерності, її професійну компетентність [1].

Готовність студента до навчально-пізнавальної діяльності розглядається психологами як суттєва передумова самої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності [2; 3; 4; 5]. Вона допомагає суб'єктам діяльності успішно виконувати свої обов'язки: правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості; зберігати самоконтроль і перебудовувати свою діяльність при появі непередбачуваних ускладнень чи перешкод.

Професійна готовність, як складне особистісне утворення, формується усіма компонентами внутрішнього світу особистості – емоційно-чуттєвою, вольовою, інтелектуальною сферами, навичками і звичками. Складовими змісту професійної готовності є:

- мотиваційний компонент (професійні установки, інтереси, професійна спрямованість);
- морально-орієнтаційний компонент (морально-професійна орієнтація, що базується на професійній етиці, професійно-педагогічних поглядах, переконаннях, принципах);
- пізнавально-операційний компонент (увага, уявлення, сприйняття, мислення, педагогічні здібності, дії, операції та прийоми);
- емоційно-вольовий компонент (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішність і результативність діяльності майбутнього фахівця, цілеспрямованість, наполегливість);
- психофізичний компонент (властивості та здібності, які забезпечують високу працездатність майбутніх фахівців при виконанні професійних функцій);
- аналітичний компонент (самооцінка своєї професійної підготовленості відповідно до процесу вирішення професійних завдань) [6].

Проблема формування професійної готовності майбутнього фахівця інженерно-педагогічного профілю багатоаспектна і пов'язана з необхідністю вирішення основних протиріч:

- між необхідністю вдосконалення підготовки інженера-педагога в умовах інформатизації освіти і недостатньою розробленістю методичного забезпечення цієї підготовки;
- між системою професійної підготовки майбутнього фахівця інженерно-педагогічного профілю в системі вищої освіти і збільшеними вимогами до рівня його підготовленості, а також недостатнім використанням можливостей інформаційних технологій;

- між необхідністю забезпечення конкурентоспроможності майбутніх інженерів-педагогів і низьким рівнем їх комп'ютерної компетентності.

Метою роботи є виявлення педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю до професійної діяльності.

Готовність фахівця є поєднанням трьох інтеграційних складових: особистісної, теоретичної і технологічної. Разом вони представляють складне діалектичне ціле, і є необхідними для того щоб студент був підготовленим до професійної діяльності. Готовність є результатом професійної підготовки, якістю особистості та регулятором успішності професійної діяльності.

Ступінь готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності можна представити в чотирьох рівнях:

- перший рівень – засвоєння знань характеризується тим, що студенти розрізняють тільки поняття, оперують уявленнями про них, можуть назвати визначення, класифікації, види тощо. Такий рівень володіння знаннями недостатній для вирішення нескладних завдань прикладного характеру. Він кваліфікується як неприпустимий;
- другий рівень – усвідомлено сприйнятих і зафіксованих в пам'яті знань, проявляється у вмінні відтворити знання, застосувати засвоєну інформацію для вирішення простих прикладних завдань. На цьому рівні мінімальна готовність сформована, але вона недостатня для конкуренції фахівців на ринку праці;
- третій рівень – продуктивна діяльність. Тут відбувається узагальнення уявлень, категорій, понять. Даний рівень характеризується вмінням застосовувати знання, отримані в процесі теоретичного навчання, під час індивідуальної та самостійної роботи, де студенти стикаються з труднощами певного роду та отримують в процесі їх подолання суб'єктивно нові якості та інформацію. Студенти можуть виконувати дії, методика і послідовність яких вивчені, але зміст і умови їх виконання нові. Це рівень середньої готовності, який дозволяє майбутнім фахівцям конкурувати на ринку праці;
- четвертий рівень – продуктивна діяльність, яка пов'язана з використанням засвоєної інформації і набутих навичок для пошуку нових шляхів рішення в нових умовах. Вона характеризується здатністю вільно оперувати поняттями, категоріями, направлена на застосування знань і вмінь у нестандартних для суб'єкта навчання ситуаціях. Даний рівень сформованості знань і вмінь вважається оптимальним. Це рівень повної готовності фахівця, що дозволяє вільно конкурувати на ринку праці.

В умовах застосування інноваційних технологій навчання зростає потреба в комп'ютерних знаннях і вміннях, що дозволяють: проектувати, розробляти і впроваджувати комп'ютерні системи і технології навчання; вибирати та обґрунтовувати інформаційні технології та їхні компоненти; здійснювати діагностування, моделювання, прогнозування та вдосконалення навчального процесу та ін. Це вимагає перегляду змісту і структури компонентів готовності фахівця даної професії, кожний з яких набуває комп'ютерної спрямованості.

Суть професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в сучасних умовах інформатизації освіти полягає в оволодінні методами вирішення професійних завдань за допомогою інформаційних технологій. Необхідно навчити їх творчо використовувати інформацію для ухвалення компетентних рішень з урахуванням майбутньої професійної діяльності.

В.І. Андреев вважає, що педагогічні умови – це обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [7]. Спираючись на дане визначення, ми сформулювали відповідні

педагогічні умови використання інформаційних технологій у процесі формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності:

- реалізація науково-методичного забезпечення структури і змісту навчальних і спеціальних курсів, як засобу формування професійної готовності майбутніх інженерів-педагогів;
- освоєння майбутніми фахівцями інженерно-педагогічного профілю інформаційних технологій у процесі аналізу і вирішення професійних завдань;
- усвідомлення необхідності комп'ютерної підготовки майбутніми фахівцями для успішної професійної діяльності і готовність самостійно використовувати сучасні технології навчання у процесі виконання завдань різної складності.

З педагогічних умов витікають критерії визначення рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів, які формуються у студентів внаслідок використання інформаційних технологій у навчальному процесі:

- здатність використовувати інформаційні технології для вирішення типових і нетипових завдань;
- точність і швидкість ухвалення рішень у конкретній ситуації з використанням різних технологій навчання;
- готовність оперативно змінювати спрямованість і мотивацію професійної діяльності залежно від змін умов праці.

Теоретичною основою побудови та реалізації моделі формування готовності майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю до професійної діяльності є ідеї, положення особистісно орієнтованого, комп'ютерно-орієнтованого підходів навчання, а саме:

- визнання унікальності особистості студента як самоцінної індивідуальності, що володіє власною логікою розвитку;
- спрямованість освіти на самоактуалізацію, саморозвиток і самореалізацію студентів у навчально-професійній діяльності;
- інтеграція змісту інформаційних, загальнопрофесійних і спеціальних знань у професійній освіті студентів.

Структурними блоками педагогічної моделі готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності є цільовий, змістовий, технологічний, діагностичний (рис. 1).

Розглянемо зміст кожного блоку.

Цільовий блок є системою цілей, завдань, комплексне вирішення яких сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю до професійної діяльності.

Змістовий блок визначається цільовим. У змісті освіти представлено педагогічно адаптований досвід людства (знання про технології, засоби, інструменти; знання про суспільство, інновації в галузі освіти); досвід інформаційної діяльності; система завдань прикладного змісту, що мають багатоваріантний, альтернативний характер.

Технологічний блок передбачає синтез методик, які регламентують форми організації, методи та засоби формування у майбутніх фахівців професійної готовності до професійної діяльності.

Діагностичний блок моделі є сукупністю методик, методів, способів діагностики рівня сформованості готовності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.

У моделі запропонована технологія формування готовності майбутніх фахівців у процесі впровадження інформаційних технологій, яка складається з трьох етапів.

Перший етап – це знайомство з ключовими поняттями інформатики та основами інформаційних технологій (ІТ), набуття інформаційної культури: основи комп'ютерної грамотності, операційні системи і середовища, алгоритми та мови програмування, офісні пакети, Інтернет-технології. У студентів необхідно сформувані стійкі поняття про роль і місце інформаційних технологій у навчальному процесі. Мета цього етапу – сформувані у

студентів інформаційну культуру, забезпечити загальнопрофесійний рівень знань і спеціальну підготовку в галузі ІТ, незалежно від спеціалізації.



Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності.

На другому етапі (вивчення фундаментальних і фахових дисциплін спеціальності) студенти знайомляться з прикладним програмним забезпеченням інженерно-педагогічного спрямування, моделюють імітаційні виробничі процеси, проводять розрахунки параметрів моделей та їх оптимізацію за допомогою інформаційних технологій, використовують бази і банки даних для накопичення та переробки інформації, проведення необхідних розрахунків за допомогою комп'ютера. Мета другого етапу – підготовка студентів до комплексного застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

На третьому етапі студенти повинні показати вміння застосовувати інформаційні технології, самостійно використовувати пакети прикладних програм при виконанні завдань різної складності. Мета третього етапу – практичне застосування знань на кінцевому етапі підготовки фахівців у ВНЗ з використанням інформаційних технологій; надання студентам можливості реалізувати свою індивідуальність на основі самостійного проведення навчальних досліджень, що дозволить їм наповнити індивідуальною своєрідністю досвід, накопичений на попередніх етапах.

Формування професійної компетентності інженера-педагога забезпечується вивченням всіх дисциплін навчального плану: зміст курсів орієнтований на формування системи знань, системи цінностей – особистісно і професійно значущих для майбутнього фахівця, системи вмінь і навичок, способів і педагогічних технологій, які забезпечують умови для формування готовності інженера-педагога до різних професійних ситуацій.

Пріоритетність деяких дисциплін для формування в процесі навчання готовності щодо прийняття науково обґрунтованого вирішення професійних завдань визначається,

виходячи з таких підстав: аналізу змісту дисципліни в контексті функціональної грамотності фахівця; врахування особливостей організації освітнього процесу в рамках тієї чи іншої дисципліни; визначення ступеня вираженості особистісно орієнтованого характеру відносин між об'єктами освітнього процесу.

Визначення стану готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності проводилось на базі інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ).

До початку експерименту ми провели загальне опитування студентів 3-4-х курсів спеціальностей “Інженерна та комп'ютерна графіка” і “Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні”. Анкета передбачала наступні запитання:

1. Що спонукало Вас вибрати дану спеціальність?
2. Чому, та які дисципліни Ви хотіли б вивчити найбільш глибоко і повно?
3. Які форми організації навчальної діяльності викликають у Вас цікавість?
4. Які дисципліни викликають у Вас найбільший інтерес?
5. Що сприяло формуванню Вашого інтересу до цих дисциплін?
6. Що зацікавило Вас у змісті цих предметів?

Значна частина респондентів (67%) мотивує вибір професії затребуваністю фахівців інженерно-педагогічного профілю на ринку праці, а також можливістю працевлаштування, порівняно з іншими спеціальностями. На решту запитань анкети відповіді студентів були різними: понад 50% респондентів висловили думку про зменшення кількості навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки; 83% опитаних вважають за потрібне розширити фундаментальну і фахову підготовку, зокрема збільшити кількість комп'ютерних дисциплін (наприклад, з програмування, комп'ютерної графіки, 3D-моделювання тощо); майже всі студенти звертають увагу на збільшення обсягу лабораторно-практичного циклу дисциплін фундаментальної і фахової підготовки. Зростання інтересу до дисциплін прикладного характеру (фахова і фундаментальна підготовка) студенти мотивують наближенням їх до майбутньої професійної діяльності. Одержані результати є для нас вагомим чинником щодо корегування навчальних планів зазначених спеціальностей, а також вдосконалення форм організації навчального процесу.

У межах констатуючого експерименту ми провели опитування студентів п'ятих курсів, в якому брали участь 125 респондентів та врахували його результати у подальшій експериментальній роботі.

Дослідження готовності студентів до професійної діяльності на етапі констатуючого експерименту показало, що більшість респондентів позитивно ставляться до роботи у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти, не виключають її як перспективу свого професійного майбутнього.

Опитування проводилося за шкалою: “дуже подобається” – 9,0%, “скоріше подобається, ніж ні” – 73,7%, “байдуже” – 7,8%, “не подобається” – 9,5% відповідно.

Оскільки головною цінністю сучасних професійно-технічних навчальних закладів повинна стати особистість як суб'єкта навчання, так і викладача, ми запропонували студентам відповісти на запитання відкритої анкети:

1. Ким є для Вас учень? 2. Які якості Ви цінуєте в учнях? 3. Якими б Ви хотіли бачити Ваші стосунки з суб'єктами навчання? 4. Які цілі Ви ставите перед собою як інженер-педагог?

Відповіді студентів виявилися неоднорідними: 47,8% респондентів визначили якості особистості учня, що характеризують його як активного суб'єкта навчальної діяльності, який чітко усвідомлює її цілі; риси учня як об'єкта педагогічних впливів, визначили 19,2% респондентів. Характеристики учня як суб'єкта (виконавця) навчальної діяльності (старанність, уважність, витримка, працьовитість, охайність, терпіння, бережливість) визначили понад 90% студентів. Загальнолюдські якості учнів (людяність, доброта, комунікабельність, повага до людей, чесність, відкритість, щирість, відвертість, порядність,

справедливість) зазначили 39,2%, здібності до навчання (творчий потенціал, нестандартність мислення, талановитість) – 16,1% студентів відповідно.

Визначення рівня професійних компетенцій (знань, вмінь і навичок) здійснювалось шляхом виконання завдань педагогічного та інженерного спрямування.

Зокрема студенти виконували завдання, що визначали їх психолого-педагогічну підготовку, а саме:

- визначити та обґрунтувати, які саме вікові та індивідуальні особливості учнів потрібно враховувати на певних етапах уроку;
- обґрунтувати необхідність поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання;
- на прикладі одного з уроків з “Електротехніки” показати шляхи реалізації розвивальної та виховної мети;
- побудувати дидактичну модель комбінованого уроку з курсу “Комп’ютерна графіка”. Визначити його мету, структуру, використовувані методи і принципи навчання;
- розробити індивідуальну інформаційну систему у вигляді каталогу книг, картотеки журнальних статей;
- перевести репродуктивно подану навчальну інформацію у проблемну, розробити проблемні завдання;
- для роботи з графічною інформацією скласти різнорівневі завдання, тести зі схемами, кресленнями, піктограмами;
- створити дидактичні матеріали (тести, словесні та предметні ігри, інформаційні, інструкційні та картки ескізів) з використанням прийомів на переведення інформації з одних форм в інші (наприклад, вербальної у графічну чи навпаки); на зменшення або збільшення обсягу інформації; на повноту даних (повна, неповна, надлишкова інформація); на синтез фактичного матеріалу з декількох суміжних галузей (міждисциплінарний підхід); на адаптацію інформаційного сповіщення з урахуванням рівня підготовленості учнів, їх вікових особливостей сприйняття навчальної інформації, життєвого досвіду.

Крім цього, студентам були запропоновані тестові завдання фундаментальної і фахової підготовки, наприклад:

1. Об’ємні моделі (моделі твердого тіла) задаються:

- координатами вершин і ребрами, що з’єднують їх;
- поверхнями (площинами, площинами обертання та ін.);
- формуються з елементарних об’єктів (базисних тіл) із використанням логічних операцій об’єднання, віднімання, перетину;
- лініями довільної форми.

2. Для проведення кусково-лінійної інтерполяції у MathCad використовується функція:

- `linterp (VX, VY, x);`
- `interp (VS, VX, VY, x);`
- `corr (VX, VY);`
- `intercept (VX, VY).`

3. Основою інформаційного забезпечення САПР є:

- набір документів;
- бази і банки даних;
- мережа Internet;
- каталоги стандартів.

4. Екранний елемент, який відображає ієрархію створення геометричної моделі це:

- дерево побудови;
- допоміжна геометрія;
- рядок повідомлень системи;

- панель управління.
5. САД-системи це:
- система автоматизації інженерної праці;
 - система автоматизованого проектування;
 - автоматизована система технологічної підготовки виробництва;
 - система архітектурних даних.
6. Вираз AutoLISP має вигляд:
- функція (аргумент1 аргумент2) = результат;
 - (функція (аргумент1 аргумент2 ... аргументN));
 - (функція аргумент1 аргумент2 ... аргументN);
 - (функція = аргумент1 аргумент2 ... аргументN).

Отримані результати показали, що серед майбутніх фахівців 76,8% опитуваних визнали якість сформованості професійних компетентностей недостатньою. Подальше тестування студентів підтвердило низький рівень сформованості знань, умінь і навичок з фундаментальної і фахової підготовки, зокрема відмінні та добрі оцінки продемонстрували лише 23,1% опитаних, а основний результат склали задовільні (31,2%) та незадовільні (45,7%) оцінки.

Висновки та результати подальших досліджень. У процесі констатувального експерименту виявлено, що більшість студентів знаходяться на низькому рівні сформованості професійної компетентності. Це негативно впливає на готовність майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності.

Одержані результати переконують у потребі вдосконалення роботи вищих навчальних закладів з формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубасенюк О.А. Професійне становлення педагога. – Житомир: ЖДПІ, 2003. – 106 с.
2. Бочкарев Л.Л. Психологические аспекты формирования готовности музыкантов-исполнителей к публичному выступлению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., 1975. – 23 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: Изд-во Белорусского ун-та, 1976. – 176 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Мн.: Университетское, 1993. – 368 с.
5. Шеляховская Н.К. Формирование временного состояния готовности к труду у учащихся профтехучилищ // Вопросы педагогической психологии. – М.: Московский обл. пед. ин-т им. Н.К.Крупской, 1972. – С. 144-169.
6. Слостенин В.А. Социальный работник: готовность к профессиональной деятельности / Научные труды МГПУ. – М.: Прометей, 1995. – С. 3-10.
7. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С. 124.

УДК 377.1: 355 (477)

О.В. Діденко

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті обґрунтовані педагогічні умови формування творчості як професійної якості у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України. Автор вважає, що їх впровадження у навчально-виховний процес зможе суттєво покращити професійну підготовку курсантів ВВНЗ.

The article deals with the problems of foundation of pedagogical conditions of formation of creativity as professional quality of future officers of the Border Guard Service of Ukraine. The author considers the implementation of these conditions into the process of education and upbringing will improve the professional training of cadets in higher military educational establishments.

Творчість при виконанні своїх обов'язків – це якість, без якої не можлива ефективна діяльність офіцера. Творче ставлення до виконання наказу мобілізує знання і досвід офіцера, примушує його з усіх можливих варіантів виконання завдань вибрати найбільш оптимальний. Окрім прийняття офіцером рішення щодо виконання завдань, пов'язаних з охороною державного кордону, до актів творчості можна віднести розв'язання складних проблем повсякденної, службової та педагогічної діяльності; забезпечення боєготовності, формування морально-психологічного клімату в підрозділі, вплив на поведінку окремих прикордонників, що вимагає не меншого мистецтва, ніж управління прикордонною заставою.

З огляду на це формування творчості у курсантів слід розглядати як кардинальну проблему не лише навчання, а й усього процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів ДПСУ.

Проблема формування та розвитку творчості постійно привертала увагу науковців-дослідників. У статті використано ідеї Б. Г. Ананьєва, М. М. Бахтіна, М. А. Бердяєва, М. О. Бернштейна, В. С. Виготського, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, І. Ф. Надольного, Б. В. Новікова, К. К. Платонова, В. Г. Риндак, С. О. Сисоєвої, М. І. Сметанського та ін., в яких розглядалися філософські, соціологічні та педагогічні аспекти теорії творчості, її сутності та умов формування.

Водночас огляд наукових джерел з питань розвитку творчості дозволив зробити висновок, що комплексного дослідження її як професійної якості майбутніх офіцерів-прикордонників на сьогодні не здійснено.

У межах дослідження зазначеної проблеми ми зробили припущення, що ефективність підготовки офіцерських кадрів для ДПСУ значно підвищиться при впровадженні у навчально-виховний процес ВВНЗ комплексу педагогічних умов. Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формуванні творчості у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Логіка визначення та обґрунтування педагогічних умов формування творчості у майбутніх офіцерів-прикордонників передбачає з'ясування сутності поняття “педагогічна умова”. У роботах багатьох учених умови визначено як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних факторів, які впливають на навчальний процес, дозволяють керувати ним, вести цей процес раціонально, відповідно до предметного змісту із застосуванням ефективних форм, методів та прийомів [1; 2; 3]. Зокрема, розглядаючи закономірності педагогічного процесу, Ю. К. Бабанський стверджував, що його ефективність залежить від умов, в яких він відбувається [4: 78]. Педагогічні умови – це необхідні й достатні обставини, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу [5].

Таким чином, наведений короткий аналіз та власні міркування дозволили нам визначити педагогічні умови як сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, які позитивно впливають на ефективність та результативність навчального-виховного процесу.

Здійснений та оприлюднений раніше аналіз психологічних та педагогічних умов, що сприяють формуванню творчої особистості та творчих якостей людини, врахування специфіки професійної діяльності офіцерів ДПСУ та вимог, які висуваються до офіцерів-прикордонників, дозволяють висунути припущення, що для формування творчості як професійної якості майбутніх офіцерів-прикордонників у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) потрібно створити та забезпечити наступні педагогічні умови: формування у курсантів чітких уявлень про сутність творчості та креативності; формування у них творчої мотивації до професійної діяльності офіцерів ДПСУ; сприятливе соціально-психологічне

середовище для розвитку творчості; використання творчих завдань при викладанні спеціальних дисциплін; оптимальне використання евристичних методів та методів проблемного навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів; суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і курсантів як основа забезпечення зразків творчої поведінки; стимулювання самостійної науково-дослідної роботи та творчої активності курсантів; використання тренінгових методик у формуванні творчості.

Коротко обґрунтуємо їх сутність.

Аналіз сучасного стану сформованості творчості у майбутніх офіцерів-прикордонників свідчить про складність розуміння понять “творчість” та “креативність”. Як відомо, будь-яка діяльність вимагає від людини володіння комплексом певних понять та знань. Вони розкривають предмет практичної діяльності в цілісності та єдності усіх його сторін (елементів, зв'язків, процесів, якостей, закономірностей), є першоосновою практичних дій, умінь та навичок. Щоб курсанти засвоїли те або інше поняття, недостатньо дати його визначення. Необхідно, щоб курсанти засвоїли його зміст, обсяг, зв'язки і відношення з іншими поняттями, а також навчилися застосовувати на практиці [6: 113].

Ми вважаємо, що курсанти повинні чітко знати структуру, компоненти, показники та рівні сформованості творчості як складного особистісного утворення, що є важливою характеристикою рівня професіоналізму офіцера-прикордонника.

Необхідно також вказати на суперечність між необхідністю для курсанта володіти конкретно інформацією про сутність творчості, рівні та особливості її формування, з одного боку, і відсутністю такої інформації, відповідних методик, спецкурсів, які були б логічною складовою навчально-виховного процесу ВВНЗ, з іншого.

Методологічно важливою для нашого дослідження стала ідея В. М. Дружиніна про те, що умови середовища створюють лише можливості для виявлення творчості, первинною завжди є мотивація творчості. На думку дослідника, “базовою умовою формування творчості та її проявів у повсякденному житті є формування у індивіда творчої мотивації” [7: 58]. Саме тому формування творчої мотивації до професійної діяльності офіцерів ДПСУ ми розглядаємо як одну з найважливіших умов формування творчості. Внутрішні установки, мотиви, потреби особистості є визначальними у становленні творчості курсантів.

Творча мотивація – це система стійких мотивів, що відображає особистісну трансформацію взаємодії соціальних та індивідуальних чинників у стійку творчу спрямованість. Це поняття характеризує стан свідомості, який зумовлює пріоритет творчої діяльності в системі життєвих виборів і поведінкових стратегій, стимулює та підтримує творчий процес на всіх його стадіях [8: 50].

Для стимулювання творчої мотивації курсантів необхідно, щоб науково-педагогічний склад ВВНЗ володів системою дидактичних методів і засобів, які мають забезпечити привабливий характер професійної діяльності офіцерів-прикордонників. Перш за все це формування позитивного ставлення до професії, потреби у професійному самовдосконаленні, психологічної готовності виконувати оперативно-службові завдання на кордоні. Оперативно-службова діяльність курсантів під час військового стажування є більш успішною за умови розвиненого пізнавального інтересу до майбутньої професії. У цьому аспекті великі перспективи має науково-дослідна робота курсантів, яка дозволяє розвивати пізнавальний інтерес курсантів. Ми вважаємо, що більш активно потрібно залучати курсантів до систематичної науково-пізнавальної та самостійної навчальної діяльності. І, зрозуміло, слід забезпечити особистісно зорієнтований підхід до кожного курсанта (готовність помітити і підтримати навіть найменші виявлення індивідуальної творчості).

Важливе значення для розвитку творчості має також сприятливе соціально-психологічне середовище, яке передбачає створення творчої атмосфери на заняттях, стимулювання та управління процесом розвитку творчого потенціалу курсантів, стимуляцію їх високої самооцінки. У колективах, де люди зайняті творчою діяльністю, психологічний клімат є важливим фактором продуктивної праці. Творчість можлива лише в спокійній доброзичливій обстановці, там, де переважають позитивні емоції. Для творчості, зазначають

Н. В. Рождественська і А. В. Толшин, потрібна і внутрішня свобода – звільнення від головних ворогів творчості, таких як самообмеження, страхи та стереотипи поведінки. Вчені доводять, що уява творчої людини працює активно лише при позитивному емоційному ставленні до роботи, тому успіху вона може досягти лише в атмосфері товариської зацікавленості до навчання. Навчити творчості не можна, але можна створити на занятті творчу атмосферу, залучити курсанта до спільного пошуку рішення, збагатити заняття позитивними емоціями [9: 67].

На думку В. Г. Риндак, творча атмосфера вимагає насамперед свободи думки та самопрояву, спрямованості на сприйняття нового та незвичного, заохочення незалежності та самостійності суджень, виховання цілісності, здатності мислити нестандартно; педагогічного такту; оптимістичного настрою у творчій навчально-пізнавальній діяльності; творчого спілкування. Для створення творчого клімату необхідно заохочувати незалежність та самостійність суб'єктів навчання, що сприятиме їх “польоту думки” [10].

Важливу роль у формуванні творчості курсантів відіграють творчі завдання. Вони є важливими засобами навчання у ВВНЗ, допомагають курсантам оволодіти уміннями і навичками пізнавального та практичного характеру, розвивати творче мислення, самостійність, а також оволодівати методами дослідження явищ. Virішення завдань є одним із засобів оволодіння системою наукових знань з предмета та засобом засвоєння нових понять. Їх можна також використовувати як засіб діагностики загального розумового розвитку і спеціальних здібностей курсантів, як засіб контролю їх знань, умінь і навичок.

Творче завдання можна визначити як таке, способу вирішення якого суб'єкт не знає [11: 46]. Специфіка навчального завдання полягає в тому, щоб передбачені педагогом способи їх вирішення сприяли психічному розвитку самих суб'єктів навчання. Цим навчальні завдання відрізняються від інших завдань: мета і результат навчальних завдань полягає не у зміні самого суб'єкта діяльності, а її предмета. Вони також відрізняються від проблемної ситуації тим, що суб'єкт її усвідомлює та описує словесно або в іншій знаковій формі.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і курсантів – предметний процес сумісного пошуку істини. Коли викладач і курсант співпрацюють, то навчання набуває форми діалогу, і світогляд викладача взаємодіє зі світоглядом курсанта. Тоді процес навчання відбувається на особистісно-значущому рівні, перетворюючись на міжособистісний процес. Учені вважають, що “суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента перетворює навчальну співтворчість у чинник розвитку людських гуманних відносин. У них студент стає співавтором педагогічного процесу, що його творить викладач” [10: 120].

Педагогіка творчості є передусім педагогікою стосунків, – зазначають Н. В. Рождественська та А. В. Толшин. Діалог особистості з особистістю може відбутися тільки в сприятливому психологічному кліматі – атмосфері довіри, спільного пошуку істини, сприйнятливості до нових проблем та нових способів їх вирішення [9: 67].

Аналіз наукових праць М. М. Гнатко [12], В. М. Дружиніна [7], С. О. Сисоєвої [13], В. А. Фрицюк [14], Н. В. Хазратової [15] та інших дозволив зробити висновок, що для розвитку індивіда як творчої особистості недостатньо забрати перешкоди і зняти контроль свідомості. Для цього потрібно, щоб структура свідомості стала іншою: необхідний позитивний зразок творчої поведінки, той креативний зразок, який можна наслідувати [15: 58].

Креативний зразок – це поведінковий акт, в якому реалізується креативна ініціатива, яка може мати різну цінність. Наприклад, нестандартне використання предмета, дотепний жарт, глобальне наукове відкриття. Креативні зразки не нав'язуються, а лише демонструються. Курсантам потрібно давати різноманітні можливості для наслідування, але жодні зовнішні фактори не повинні впливати на їхній вибір.

Зразки творчої поведінки повинні відповідати певним вимогам. Вони мають бути: актуальними (поведінковий акт, який містить креативну ініціативу, є цікавим і значущим);

доступними для розуміння (в поведінковому акті є все для його розуміння); рівними щодо об'єкта і суб'єкта наслідування.

Зразок творчої поведінки сприймається краще, якщо її демонструє значуща для курсанта особистість. У цьому випадку велика роль належить особистості викладача ВВНЗ. Він є наочним зразком, орієнтиром у професійному розвитку майбутнього офіцера. В процесі професійної підготовки курсанти засвоюють творчі якості викладача, вони стають складовими їх досвіду. Немає необхідності доводити, що тільки повноцінна професійна поведінка викладача може захопити курсантів. Для цього викладач повинен постійно дбати про підвищення рівня своєї педагогічної майстерності.

Важливим напрямом формування творчості курсантів-прикордонників у ВВНЗ є самостійна науково-дослідна робота. Участь у науковій роботі дозволяє курсанту переконатися в правильності вибору навчання з обраної спеціальності, перейти від репродуктивного мислення до усвідомленого накопичення знань у процесі навчання, творчо осмислювати знання в процесі навчання, оволодіти уміннями та навичками вирішення нестандартних завдань.

Останнім часом у дослідженнях, які стосуються формування творчості та творчих здібностей, використовується ідея тренінгового впливу. На нашу думку, під час занять, присвячених формуванню творчості, необхідно передусім створити вільну ігрову атмосферу, спрямовану на забезпечення комфортності спілкування, впевненості курсантів у своїх силах, творчих потенціях і відповідному потенціалі інших членів групи. На цій базі вже можна продовжувати роботу щодо тренінгу спеціальних творчих моментів (скажімо, бачення завдання й самостійна постановка, формування задуму тощо) в ігрових та інших умовах.

Ми пропонуємо тренінги творчості проводити під час навчального процесу на практичних заняттях з дисциплін, де є можливість їх застосувати з метою придбання і осмислення курсантами практичного досвіду оперативно-службової діяльності. За основу пропонованого нами тренінгу творчості покладено декілька принципів: моделювання ситуацій новизни і невизначеності; ігровий характер взаємодії; позитивний зворотний зв'язок, відмова від критики змісту роботи; баланс між інтуїцією та критичним мисленням, тобто баланс між право- та лівопівкульною активністю головного мозку; ретроспективне вибудовування паралелей між змістом занять і життєвим досвідом учасників; широке використання засобів візуальної і пластичної експресії.

Ведучим тренінгу творчості може бути не тільки психолог, але й педагог. У будь-якому випадку він повинен вміти поєднувати функції: адміністратора (зібрати, підготувати, врахувати в роботі всі організаційні питання), лектора (цікаво розповісти), методиста (підготувати програму, завдання, методичні матеріали), експерта (розбиратися в галузі, якій присвячений тренінг), парламентаря (добиватися дотримання правил і процедур, уміти "просувати" свої ідеї), педагога (уміти навчити) та лідера (вести за собою і відповідати за результат).

У тренінгу важливо реалізовувати підхід, який можна умовно назвати "від гри до життя". Спочатку уміння, необхідні для творчого вирішення життєвих і професійних проблем, курсанти відпрацьовують на суто ігровому матеріалі, а потім, при обговоренні і в подальших вправах, ті ж самі уміння вони актуалізують на матеріалі, пов'язаному з реальними життєвими проблемами.

Таким чином, формування творчості як професійної якості майбутніх офіцерів-прикордонників у ВВНЗ буде результативним у разі впровадження у навчально-виховний процес низки педагогічних умов.

Перспективами подальших розвідок з проблеми дослідження може стати розробка та обґрунтування педагогічної технології формування творчості у курсантів ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Давидюк Н.М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н.М. Давидюк. – К., 2003. – 20 с.

2. Костенко М.А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / М.А. Костенко. – Х., 2004. – 20 с.
3. Парубок О.М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.М. Парубок. – Хмельницький, 2003. – 20 с.
4. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
5. Сметанський М.І. Умови підвищення ролі учнівського самоврядування // Радянська школа. – 1985. – №6. – С.49–55.
6. Педагогіка: навч. посіб. / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – 3-є вид., випр. і доп. – Вінниця: Держ. картогр. ф-ка, 2006. – 400 с.
7. Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы: В 2 ч. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – Ч. 1. – 137 с. – Ч. 2. – С. 139–292.
8. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопр. психологии. – 1998. – №4. – С. 123–132.
9. Рождественская Н.В. Креативность: пути развития и тренинги / Н.В. Рождественская, А.В. Толшин. – С-Пб.: Речь, 2006. – 320 с.
10. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия: моногр. / Под общ. ред. В.Г. Рындак. – Екатеринбург: РАО, Урал. отд-ние. – 2002. – 394 с.
11. Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе. – Л.: ЛГУ, 1991. – 114 с.
12. Гнатко Н.М. Преобразование потенциальной креативности в актуальную в ходе овладения шахматной игрой: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 /РАН Ин-т психологии. – М., 1993. – 255 с.
13. Сисоева С.О. Основы педагогічної творчості: підруч. / С.О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
14. Фрицюк В.А. Формування креативності майбутніх учителів музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В.А. Фрицюк. – Вінниця, 2004. – 20 с.
15. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием социальной среды: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / РАН, Ин-т психологии. – М., 1993. – 160 с.

УДК 371.134

Т.В. Дорошенко

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА**

Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування емоційної культури молодших школярів засобами театрального мистецтва. Теоретично обґрунтовуються доцільність і важливість розробки і втілення у зміст навчальних предметів методів театрального мистецтва.

The article is devoted to the topical problem of preparing the future teachers of primary school in relation to forming of emotional culture of junior pupils by facilities of theatrical art. Expedience and significance of treatment and embodiment the methods of theatrical art in educational subjects are grounded theoretical.

Емоційні процеси займають важливе місце у формуванні особистості дитини, а емоційна культура є складовою частиною духовної культури. Емоції допомагають розкрити внутрішній світ людини, впливають на її вчинки, відіграють роль регуляторів людського спілкування.

Актуальність даної проблеми визначається тим, що вивчення та аналіз шкільної практики засвідчує наявність суперечностей між інтелектуальним та емоційним розвитком особистості, рівнем знань та емоційним сприйняттям учнів. Нерідко в цьому процесі інтелектуальне випереджає емоційне.

Проблема виховання емоційної сфери школярів знайшла своє теоретичне обґрунтування в роботах філософів та культурологів – Аристотеля, Платона, Б.Спінози, І.Канта, Л.Фейербаха.

Психологічні аспекти культури почуттів та емоцій знайшли своє відображення в працях Б.Ананьєва, Л.Божович, В.Вілюнаса, Л.Виготського, І.Джидар'ян, Б.Додонова, Я.Рейковського, Б.Теплова, П.Якобсона та ін.

У педагогічному аспекті проблема формування культури почуттів та її питання цікавили зарубіжних педагогів І.Гербарта, Я.Коменського, Д.Локка, Ж.-Ж.Руссо, вітчизняних педагогів і діячів культури Г.Вашенка, О.Духновича, Я.Козельського, С.Русову, Г.Сковороду, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін.

У своєму головному творі “Людина як предмет виховання” К.Д.Ушинський вказує на важливий орієнтир, який дає змогу правильно визначати мету виховання. Педагог зазначав: “Виховання, яке майже виключно дбає про утворення розуму, робить у цьому разі великий промах, бо людина більше людина в тому, як вона відчуває, ніж у тому, як вона думає. Почування..., а не думки становлять осереддя психічного життя, і саме в їх утворенні має бачити вихователь свою головну мету” [7: 112].

В.О.Сухомлинський, говорячи про гармонію у вихованні особистості, відмічає необхідність єдності емоційного та інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального. Емоційна культура, естетичні смаки та громадські якості не можуть, за його переконанням, формуватися на ґрунті емоційної бідності; емоційне безкультур'я у ставленні до людей породжує егоїзм [5]. Видатний педагог був упевнений, що школа стане “майстернею гуманності”, якщо буде вчити своїх вихованців відчувати відтінки думок і почуттів людей, їх емоційні стани.

У дослідженнях Т.Антоненко, В.Бачиніна, Н.Крилової, Л.Коваль, В.Толстих, П.Якобсона та ін. зосереджено увагу на пошуку засобів, шляхів формування культури емоцій у дітей різного вікового періоду. Вчені зазначають, що молодший шкільний вік – найбільш сприятливий період розвитку емоційної сфери, культури почуттів особистості.

Одночасно із загальним розумовим розвитком учнів молодшого шкільного віку удосконалюється й діяльність їх аналізаторного апарату. Розвинений “апарат відчуттів” дає можливість учням пізнавати множинність властивостей предметів, явищ природи, продуктів людської праці, сприяє тому, що діти стають більш чутливими до гармонічних і дисгармонічних сполучень кольорів, звуків, рухів тощо. Підвищена чутливість, тобто сенситивність молодших школярів, зумовлена художнім типом їх особистості, для якої характерні схильність до естетичної і художньої діяльності, вразливість, емоційність, образність сприймання, тобто якості, властиві діячам мистецтва і талановитим читачам, глядачам, слухачам музики [6: 22]. Зростає й рівень естетичних переживань дітей, збагачуються їхні почуття, підвищується загальна культура. Сенсорна відкритість, емоційна чутливість, особлива сприйнятливості молодших школярів до мистецтва стають основою та умовою розвитку у них спостережливості, естетичних почуттів, що є необхідним для виховання емоційної культури.

На шляху відточення, “шліфування” почуттів, як найважливішої умови розкриття творчого потенціалу особистості, завжди першим стояло мистецтво. Спілкування з ним спирається на емоції, переживання, почуття. Тому поза впливом мистецтва на підростаючу особистість неможливо вирішити нагальні проблеми сучасного буття – моралі, творчої активності, духовності [3: 4].

Не можна надати перевагу якомусь одному виду мистецтва. Кожен вид має своєрідну неповторну мову, по-різному впливає на дитину. Особливе місце у формуванні емоційної культури школярів займає театральне мистецтво.

Проблемі естетичного виховання дітей засобами театрального мистецтва присвячені роботи О.А.Комаровської, Н.Є.Миропольської, А.Я.Михайлової, М.П.Стуль, Е.Г.Чурилової та ін.

Дослідники цієї проблеми одноставні в тому, що театральне мистецтво володіє великими можливостями впливу на підростаючу особистість, оскільки поєднує в собі слово, хореографію, образотворче мистецтво, музику, акторську гру. Таке об'єднання значно посилює естетичну дію кожного з них і вплив на емоційну сферу глядачів.

Особливістю сприймання театрального мистецтва є те, що глядач з самого початку стає свідком того, що відбувається на сцені, і як зазначав К.Станіславський, глядач стає безпосереднім учасником, співтворцем. У цій ролі співтворця “глядач мимоволі проникає в атмосферу поезії та творчості, яка виховує смак, розпалює естетичні почуття і відроджує до життя митця, що дремає в душі кожної людини” [4: 473].

Особлива роль в успішній організації навчально-виховної роботи через театральне мистецтво належить учителеві початкових класів.

Мета статті – обґрунтувати необхідність розробки і втілення у зміст навчальних предметів з методик викладання різних дисциплін методів театрального мистецтва в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Історія педагогіки має багато прикладів використання театрального мистецтва, зокрема драматичних методів у процесі підготовки майбутніх учителів.

У XII-XIII ст. учителі Західної Європи використовували драму як педагогічний засіб, що виконував навчально-виховні завдання. У статутах більшості європейських навчальних закладів того часу шкільні вистави згадувались як обов'язкові. Прихильність багатьох педагогічних колективів до драми привела до появи шкільних театрів, де акторами були учні, авторами – вчителі.

В Україні шкільна драма була поширена як засіб духовного виховання. В усіх навчальних закладах того часу – Києво-Могилянській Академії, семінаріях, братських школах, колегіумах – існували шкільні театри, що мали великий вплив на формування майбутніх учителів.

У XIX ст. драма була досить поширеною серед навчальних закладів України (Харківський університет, Ніжинська гімназія вищих наук та ін.), де майбутні вчителі проходили своєрідну “школу сценічної майстерності”, беручи участь у виставах аматорських театральних гуртків. Таким чином, вони набували досвіду формування акторської поведінки в дітей та використання практики сценічного мистецтва в подальшому педагогічному процесі. Але цей досвід з роками було втрачено. У післявоєнні роки драматичне мистецтво використовувалось лише у позакласній та позашкільній роботі.

На сучасному етапі накопичено невеликий досвід щодо використання методів та прийомів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі загальноосвітньої початкової школи, тому що майбутні вчителі не отримують достатньої підготовки з цього питання.

Проте, Державний стандарт початкової загальної освіти орієнтує учителів на застосування нових форм впливу художніх цінностей на особистість дитини. Зміст шкільної освіти через освітню галузь “Мистецтво” розроблений з метою цілісного сприймання культурного простору та визначення його оптимального обсягу. Цей зміст реалізується в конкретних навчальних предметах. Змістові лінії цієї освітньої галузі включають такі види мистецтва: музичне, візуальне (образотворче мистецтво), хореографічне, театральне та екранні види мистецтва.

Змістова лінія “Театральне мистецтво” передбачає знання основних особливостей театрального мистецтва, засвоєння основної термінології, ознайомлення із специфікою образної мови театрального мистецтва, формування елементарних навичок акторської майстерності у практичній творчій діяльності, висловлювання оцінних суджень щодо театрального спектаклю, формування і розвиток цілісного театрального мислення [1: 54].

До навчального плану підготовки вчителя початкових класів (освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр) входить курс “Основи сценічного та екранного мистецтва”.

Мета курсу – підготовка студентів до професійної діяльності учителя початкових класів, що володіє методикою формування у молодших школярів основ сценічної та екранної грамотності як засобу художнього виховання.

Завдання курсу – сприяти засвоєнню студентами знань про шляхи залучення сценічних та екранних видів мистецтва до навчально-виховного процесу початкової загальноосвітньої школи.

Вивчення студентами курсу “Основи сценічного та екранного мистецтва” передбачає оволодіння знаннями про особливості та специфічні риси різних видів мистецтва, в тому числі й театрального; засвоєння основної термінології; ознайомлення із різними видами та жанрами театрального мистецтва, специфікою його образної мови.

Студенти повинні вміти формувати у молодших школярів навички оцінних суджень щодо театральної вистави, розвивати у школярів цілісне театральне мислення, формувати в учнів елементарні навички акторської майстерності у практичній творчій діяльності.

Але навчити дитину зможе лише такий педагог, який сам володіє необхідними навичками для організації такого виду діяльності.

Відповідно до сучасних вимог вищої педагогічної освіти в процесі розробки курсу до його змісту було введено комплекс практичних занять, спрямованих на активізацію самостійної роботи студентів. До кожної теми підбрано низку проблемних запитань та завдань для творчого розв’язання, які спрямовані на перевірку вміння студентів орієнтуватися в навчальному матеріалі, організовувати творчу діяльність учнів.

Теми для самостійного опрацювання спрямовані на формування здатності студентів до самостійного аналізу, пошуку першоджерел, опрацювання наукової літератури, сучасної періодики. Зміст самостійної роботи студентів передбачає також відвідування ними театральних вистав з подальшим аналізом власного ставлення до переглянутого, аналізом елементів образної мови різних видів мистецтва, в тому числі й театрального. Також теми для самостійного опрацювання націлені на актуалізацію наукового потенціалу студентів, створюють широке поле для впровадження в навчальний процес нових особистісно орієнтованих педагогічних технологій (ділових ігор, рольових ситуацій, диспутів тощо). Така форма роботи сприяє розвитку творчого, критичного мислення, формуванню особистісно-професійного ставлення студентів до педагогічних та методичних проблем, розвитку навичок аналізу, оцінювання.

Сучасна вища освіта потребує удосконалення методів викладання дисциплін педагогічного циклу. Засоби театрального мистецтва здатні підвищити ефективність навчання студентів, стати джерелом для подальшого професійного становлення педагога. У процесі навчання студентів багатьом дисциплінам, наприклад, при вивченні методик, педагогічної майстерності та ін., доцільно використовувати методи драматизації, які надають заняттю проблемного характеру, впливають на емоційну сферу студентів, розвивають їх мовлення, культуру спілкування, дають можливість відчувати на собі мистецтво створення образу, щоб потім у професійній діяльності навчити цьому дитину [2].

Отже, пошук новітніх методів опанування майбутніми учителями початкових класів засобами театрального мистецтва та вдосконалення вже існуючих є актуальною проблемою педагогічної науки. Перспективним напрямком є розробка методів та прийомів використання театрального мистецтва відповідно до змісту початкового навчання та втілення їх у зміст навчальних предметів з методик викладання різних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.52-54.
2. Зімакова Л. Роль драматичного мистецтва у реалізації майбутнім учителем особистісно орієнтованої системи: Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного

- університету ім. В.Г.Короленка.– Вип.1 (15). – Полтава, 2001. – 200 с. – Серія “Педагогічні науки”. – С.137-141.
3. Комаровська О.А. Театр і школа: виховують односторонці. Книга для вчителя та батьків. – Ніжин: ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2006. – 92 с.
 4. Станиславский К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. – М.: Искусство, 1953.
 5. Сухомлинський В.О. Народження громадянина //Вибрані твори: В 5 тт. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С.283-658.
 6. Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М.: Прометей МГПИ им. В.И.Ленина, 1990. – 184 с.
 7. Ушинский К.Д. Избранные произведения. – Вып. 4. Человек как предмет воспитания /Под ред. В.Я.Струминского. – М.-Л.: Изд.-во АПН РСФСР, 1946. – 168 с.

УДК 373.57:37.013

Н.А. Дусь

ТЕХНОЛОГІЯ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено досвід автора щодо формування у майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування шляхом використання технології активного соціально-психологічного навчання.

In the article the author experience is reflected in relation to forming in future teachers of primary school the culture of pedagogical intercourse by the use of technology of active socially psychological education.

Сучасна початкова школа чекає не тільки високоосвіченого “навчителя”, а, в першу чергу, вихователя, який виконує особливу роль – формує особистість громадянина України, закладає його світогляд та моральні цінності, сприяє його становленню як особистості. Для успішного її здійснення він має володіти високим рівнем культури педагогічного спілкування як основи організації навчально-виховного процесу.

В.Усатий, займаючись дослідженням мовлення вчителів початкових класів, довів, що “забезпечення належної якості навчально-виховного процесу в початковій школі залежить, насамперед, від фахової і методичної підготовки вчителя, зокрема, від його знання рідної мови та рівня володіння усним і писемним мовленням” [5: 16].

Тільки оптимальне педагогічне спілкування створює сприятливі умови для формування особистості, дозволяє змінювати стиль управління соціально-психологічними процесами та максимально використовувати індивідуальні особливості вихователя [1: 8]. Висока культура педагогічного спілкування вихователя виступає в цьому випадку соціально-психологічним фундаментом, який дозволяє йому творчо вирішувати складні виховні завдання.

Проблема педагогічного спілкування активно вивчалася В.Грехньовим, І.Зязюном, Л.Петровською, М.Рибаковою, Г.Ридановою, І.Синицею, О.Бодальовим, В.Кан-Каликом, Г.Ковальовим, Я.Коломінським, О.Леонтьєвим, Є.Масловою, М.Сметанським, В.Галузяком, Н.Анікеєвою, А.Анцуповим тощо.

Актуальність даної проблеми підтверджують і сучасні наукові пошуки І.Комарової, Л.Ананьєвої, Л.Філатової, А.Москаленко, І.Тимченко, Т.Алексєєвої, О.Попової, В.Усатого, І.Вахоцької тощо.

Культура педагогічного спілкування учителя як компонент його професійної компетентності, майстерності формується у процесі професійної підготовки у вузі. Але слід

зазначити, що випускники педагогічних вузів недостатньо готові до оптимального, ефективного та виховуючого особистість школяра педагогічного спілкування.

Одним із шляхів вирішення даної проблеми на сьогодні є використання активних методів соціально-психологічної підготовки учителів до педагогічного спілкування, формування та удосконалення їх комунікативних умінь (Т.Яценко, М.Баграмянц, В.Желанова, В.Кан-Калик, Г.Ковальов, А.Коломієць, О.Леонт'єв, В.Каплінський тощо).

У даній статті ми пропонуємо ознайомитися з нашим досвідом формування у майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування шляхом використання технології активного соціально-психологічного навчання.

Методика активного соціально-психологічного навчання (АСПН) розроблена Т.Яценко [6] на основі основних положень педагогічної системи А.Макаренка, В.Сухомлинського та наукових ідей академіка А.Бодальова, принципів тренінгової практики Л.Петровського, Г.Ковальова, Ю.Ємельянова.

АСПН підвищує загальну психологічну культуру спілкування, що є необхідним компонентом будь-якої професійної діяльності, що несе певне педагогічне навантаження. Психологічна підготовка до спілкування заключається у тому, щоб розвинути у педагога здатність надавати учням емоційну та психологічну підтримку, допомагати у вирішенні особистих проблем, проявляти турботу про них. У процесі АСПН моделлю навчання є невимушене, спонтанне спілкування між членами малої групи, яке складається у ситуації “зараз і тепер” [4: 66].

Ми переконані, що ефективність вдосконалення культури педагогічного спілкування студентів зросте саме завдяки запровадженню їх активного соціально-психологічного навчання. Тому нами було організовано спецкурс “Основи педагогічного спілкування: від теорії до практики”.

У роботі спецкурсу брали участь групи студентів, які створювалися нами на основі основних положень формування групи АСПН: навчальна група гетерогенна, закрита; загальна кількість робочих годин – 54; заняття проводилися протягом навчального року один раз на тиждень чи протягом половини навчального року два рази на тиждень; робота проходила у спеціальній аудиторії та у спеціально відведений час.

Робота організовувалася відповідно до принципів: добровільності (“Не хочеш працювати і бути колоністом – можеш йти з колонії”) [3: 296]; конфіденційності (“Проступок, найгірший, якщо він нікому невідомий, у своєму подальшому впливові все одно помре, знищений новими, суспільними звичками і навичками”) [3: 304]; незловживання заохоченнями та покараннями (“...Завжди потрібно старатися карати як можна рідше...”) [2: 70]; індивідуального підходу (не “підганяти” усіх під одну програму особистості, слід надати кожному з учасників індивідуально значиму допомогу у з’ясуванні причин його проблем у спілкуванні та у визначенні стратегічних ліній зміни власних особистісних якостей).

Напередодні формування групи з метою недопущення до роботи спецкурсу “випадкових” (незацікавлених) учасників, нами було проведено первинний відбір у формі вступної лекції-бесіди, спрямованої на висвітлення основних теоретичних передумов, розкриття особливостей функціонування групи, очікуваних результатів роботи. Далі організовувався і вторинний відбір з числа тих студентів, які все ж виявили бажання займатися у групі. З ними проводилася бесіда-дослідження на тему “Я і спецкурс”, де потрібно було дати відповіді на три запитання: “Який я у спілкуванні?”, “Чи можу я стати кращим?” і “Що я маю для цього зробити?”.

Студенти у ході занять ознайомлювалися з основними компонентами культури педагогічного спілкування як окремими розділами курсу, але цей поділ є суто формальним та відносним. Наприклад, вивчаючи проблему конфліктності, студенти обов’язково з’ясовували ускладнення та бар’єри як можливі причини їх виникнення. Зміст курсу відображено у таблиці 1.

Програма спецкурсу “Основи педагогічного спілкування: від теорії до практики”

№ за/п	Назва теми	К-сть годин	
		ЛЗ	ПЗ
I	Культура педагогічного спілкування вчителя в контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців	4	
1.1	Культура педагогічного спілкування вчителя як компонент його професійної компетентності	2	2
II	Мотиваційно-ціннісна основа педагогічного спілкування	12	
2.1	Професійна позиція педагога як детермінантна основа педагогічного спілкування	2	2
2.2	Терпимість педагога як ознака його гуманістичної позиції	2	2
2.3	Стиль педагогічного спілкування та взаємодії як психолого-педагогічна проблема	2	2
III	Компетенція комунікації у педагогічному спілкуванні	12	
3.1	Культура мовлення як компонент педагогічної культури фахівця	2	2
3.2	Техніка мовлення вчителя як передумова його ефективності	2	2
3.3	Основи невербальної комунікації вчителя	2	2
IV	Компетенція інтеракції у педагогічному спілкуванні	16	
4.1	Педагогічна взаємодія як форма здійснення педагогічного спілкування	2	2
4.2	Авторитет учителя як результат його взаємодії зі школярами	2	2
4.3	Взаємостосунки учителя й учнів та їх вплив на характер взаємодії між ними	2	2
4.4	Деонтологія педагогічного конфлікту в системі “учитель-учень”	2	2
V	Компетенція перцепції у педагогічному спілкуванні	8	
5.1	Взаєморозуміння як запорука продуктивності педагогічного спілкування	2	2
5.2	Бар’єри та ускладнення у взаєморозумінні учителя з учнями	2	2
VI	Концепція самовдосконалення у педагогічному спілкуванні	2	
5.1	“Я був – Я є – Я стану”	2	
	Всього:	54	

Також перед вивченням кожної з тем проводилися відповідні дослідження (анкетування, тестування), що дало можливість визначити потенціал студентів з тим чи іншим компонентом та з’ясувати їх особистісні проблеми. Наприклад, вивчення основ комунікативного аспекту культури педагогічного спілкування розпочалося із вивчення рівня розвитку у студентів комунікативних здібностей, їх комунікабельності. Тому робота спецкурсу загалом здійснювалася у формі трикрокової моделі.

У мікроструктуру окремого тренінгового заняття входили ті ж три етапи загальної комунікативної підготовки студентів: 1) етап змістово-мотиваційної підготовки (усвідомлення студентами психолого-педагогічних основ відповідного аспекту проблеми, що розглядається на занятті; проводяться психологічні обстеження студентів з метою вивчення їх потенціалу з даної проблеми, позиції щодо її актуальності та шляхів вирішення, вправи на усвідомлення власних “проблем” як педагога); 2) етап операційно-технологічної підготовки (здійснюється безпосереднє формування готовості майбутніх учителів до оптимального педагогічного спілкування в рамках відповідного його аспекту); 3) етап оцінно-рефлексивної підготовки через безпосередній досвід педагогічного спілкування, шліфування умінь та навичок його організації, моделювання програми комунікативного самокорекції та самовдосконалення.

Було використано два варіанти організації роботи: 1) перші два етапи реалізуються протягом двох годин на лекційному занятті, третій – на окремому двогодинному практичному занятті; 2) перший етап – на двогодинному лекційному занятті, а другий і третій – комплексно на практичному.

Загалом у ході роботи спецкурсу використовувалися різноманітні методи роботи.

Одним із основних методів роботи була групова дискусія. Наприклад, тематична дискусія на теми: “Педагогічна майстерність – дар чи вміння”, “Ініціатори конфлікту – учитель чи учень?”. Так, після закінчення дискусії за темою “Авторитаризм – норма чи

заборона?” О.Чоботар пише: *“Раніше я думала, що авторитаризм – це категорично погано, а демократизм – це завжди добре. Я була впевнена, якого стилю буду притримуватися. Але тепер я зрозуміла, що не все так просто! Мені ще потрібно багато чого усвідомити, щоб зробити правильний вибір!”*.

Також студенти виконували різні професійно зорієнтовані малюнки: проєктивний малюнок (“Мій ідеальний партнер у спілкуванні”, “Учень, якого я чекаю” (рис.1), вільний малюнок (за бажанням) (рис.2), перехресний малюнок (“Моя робота в групі АСПН” і “Дорога мого життя”), малюнок кризової ситуації в групі (рис.3 і 4), розмовне малювання, додаткове малювання.

Популярними серед студентів були сучасні методи роботи: прийом вільних уявлень (“Наша група “ДО і ПІСЛЯ”) (рис.5); розігрування рольових ситуацій (наприклад, учителя, що ображає учня та учителя, ображеного учнем); психодрама; відеотренінг; психогімнастика; вироблення карти (програми) самовдосконалення; “мозкова атака”; “пошук інформації”; “займи позицію”; “асоціативний куц”; “педагогічна реклама”; аналіз педагогічних ситуацій; розв’язування педагогічних задач; імітаційні ігри.



Рис.1. Проєктивний малюнок, виконаний членом тренінгової групи Я. Долідзе на тему: “Учень, якого я чекаю”

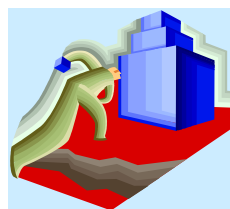


Рис.2. Вільний малюнок на тему: “Я на шляху до вершини майстерності спілкування”, виконана членом тренінгової групи Д.Гуцул



Рис.3. Малюнок кризової ситуації в тренінговій групі, виконаний О.Сауляк



Рис.4. Малюнок кризової ситуації в комунікативній підготовці члена тренінгової групи Т.Антонюк



Рис.5. Результат роботи за прийомом малювання вільних уявлень члена тренінгової групи В.Козака на тему: “Наша група “ДО і ПІСЛЯ”

Практикувалися й професійно-зорієнтовані завдання, наприклад, створення “Клятви педагога”: *“Клянусь: Жити! Творити! Світити щирим серцем і вільною душею в ім’я щасливого дитячого майбутнього!”* (О.Варгатюк).

Після закінчення роботи спецкурсу було проведено повторні психологічні обстеження студентів з метою усвідомлення ними якісних змін, досягнутих ними в результаті відвіданих занять, бесіди з метою колективного самоаналізу членів тренінгової групи в плані комунікативної майстерності. Так, член тренінгової групи Ю.Коляска пише: *“Здається, що спілкуватися – це дуже просто. Можливо! Але – не вчителю, для якого слово – це знаряддя праці! Справжній педагог повинен шукати серед учнів товаришів, друзів, дбати про те, щоб приносити їм користь. Він має дарувати дітям радість, благо краси, щастя і добра. Його педагогічний обов’язок – хотіти та вміти глибоко поважати людську особистість у своїх вихованнях. Він повинен виховувати почуття власної педагогічної гідності, честі, виховувати у собі господаря свого життя, душі, думок та вчинків. Саме у цьому мені допоможе дорогоцінний досвід спілкування з колегами-друзями у рамках спецкурсу “Основи педагогічного спілкування: від теорії до практики”*.

Свою ефективність у комунікативній підготовці студентів довело і ведення ними щоденників самоспостережень *“Я бачу. Я чую. Я роблю висновки”*, де студенти висвітлюють свої власні здобутки у процесі педагогічної практики, безпосереднього досвіду спілкування з школярами, педагогічні знахідки, здійснюють ретельний аналіз та оцінку своєї комунікативної поведінки та поведінки одногрупників, колег, учнів і, як наслідок – роблять висновки про їх доцільність, формулюють поради щодо їх уникнення чи розвитку.

Проведена робота підтвердила припущення про те, що метод АСПН успішно може використовуватися в педагогічних вузах з метою комунікативної підготовки фахівців. Саме в таких умовах майбутній учитель початкових класів, який не має безпосереднього досвіду комунікативної діяльності, отримає міцну основу для її успішного здійснення в майбутньому. Загалом питання розробки методики формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів на сьогодні залишається особливо актуальним, маючи широкі можливості для свого вирішення у світлі виникнення нових освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
2. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – М., 1952. – Т.5. – С.70.
3. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – М., 1952. – Т. 7. – С.296.
4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л., 1979. – С. 66.
5. Усатий В.Д. Розвиток мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 19 с.
6. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

УДК 378.14

Т.В. Зубенко

ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються мета, завдання та зміст діяльності Центру міжкультурних комунікацій, створеного в Інституті педагогічної освіти Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

The article deals with the purpose, tasks and content of activity of the Center of Intercultural communications which was created in the Institute of pedagogical education of the Mykolayiv state university named after V.O.Sukhomlinskyi.

Сучасний етап розвитку світового суспільства характеризується серйозними культурно-цивілізаційними змінами, основні з яких – розширення зв'язків між державами, посилення процесів глобалізації, інтернаціоналізації, міжкультурного діалогу. Прагнення України інтегруватися у світову спільноту робить її більш відкритою для політичних, економічних, культурних і наукових відносин із різними країнами світу, а це, в свою чергу, надає можливість освітнім установам розвивати дружні зв'язки із зарубіжними організаціями, вищими навчальними закладами, брати участь у різних за напрямками інтернаціональних освітніх проектах. Особливої значущості набуває питання про розвиток у майбутніх фахівців комунікативних умінь, що забезпечують ухвалення в світову спільноту та дозволяють успішно функціонувати в ній.

Актуальність статті зумовлена тим, що державна програма “Вчитель” відзначає: розвиток мовленнєвої особистості є одним із головних напрямків освітньої політики України, оскільки когнітивні аспекти функціонування особистості, інтелект людини виявляються в мові [2; 3].

Процес формування комунікативних умінь майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є неможливим без створення й виконання певних умов, від яких залежать результативність та ефективність його протікання, та які впливають на якість підготовки майбутніх фахівців. Це підтверджується й висловленням Ю.К. Бабанського, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [1].

Формування готовності до комунікативної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, на нашу думку, можлива якщо у вищому навчальному закладі створено іншомовне комунікативне середовище. Однією з форм реалізації зазначеного середовища є створення Центру міжкультурних комунікацій, мета якого – організація міжнародного співробітництва та забезпечення мотивації іншомовного спілкування.

У цій статті ми поставили за мету розглянути завдання й зміст діяльності зазначеного Центру, який створено при Інституті педагогічної освіти Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

Мета Центру полягає в співробітництві з провідними університетами, благодійними фондами й громадськими організаціями України та іноземних держав за такими напрямками:

- активна участь у роботі міжнародних організацій університетської освіти (Magna Charta, Європейська асоціація міжнародної освіти, мережа європейських університетів ЕМОС) та міжнародних освітніх програмах (ЯСОН, Польсько-Американського Фонду Волі і Фонду “Освіта для демократії”, державного департаменту США “Акт на підтримку свободи”, British Council, академічних обмінів та ін.);
- наукова, освітня та культурна співпраця з провідними університетами країн світу;
- академічні обміни, організація стажувань для викладачів, студентів та аспірантів за науковими, освітніми та культурними програмами.

Відповідно до поставленої мети **основними завданнями** Центру є:

- підтримка якісного рівня навчання та дослідницької діяльності з використанням міжнародного співробітництва та сприяння мобільності науковців, викладачів і студентів за рахунок укладання двох та багатосторонніх договорів про співпрацю;
- пошук можливостей якісного та ефективного навчання і стажування студентів та викладачів у закордонних інституціях;
- встановлення міжнародного співробітництва в галузі досліджень та пошук фінансування, в тому числі міжнародного, для здійснення таких досліджень;
- використання можливостей для поширення у світі інформації та знань про вищі навчальні заклади України;
- сприяння розвитку міжкультурних зв'язків, мовних та комунікативних навичок;
- виховання поваги до культури інших народів.

Загальна структура Центру формується відповідно до його завдань.

Вищим органом керівництва діяльністю є рада Центру, яку формує директор Центру. Директор Центру призначається ректором вищого навчального закладу.

Директор Центру:

- безпосередньо керує всією роботою і несе відповідальність за науково-методичний рівень, своєчасне виконання та результативність наукової діяльності Центру;
- представляє на розгляд ради і ректора вищого навчального закладу план роботи Центру та звітує про його виконання;
- забезпечує координацію діяльності Центру зі структурними підрозділами університету, іншими навчальними закладами та науковими установами;
- формує кадровий склад Центру та його підрозділів.

Зміст роботи Центру визначається відповідно до вимог Міністерства освіти і науки України з урахуванням новітніх досягнень педагогічної науки:

1. Взаємний обмін навчально-методичними планами, програмами, науковою літературою, книгообмін.
2. Надання інформаційно-консультативної допомоги студентам та викладачам (журнал обліку користувачів програм, аплікаційних форм, іншої інформації, наданої міжнародними фондами).
3. Організація презентації стипендійних програм IREX, MUSKIE та інших, фінансованих американським урядом для навчання та науково-дослідницької роботи в США.
4. Представлення програм FULBRIGHT, фінансованих американським урядом для студентів та молодих науковців на здобуття ступеня бакалавра, магістра, кандидата та доктора наук в університетах США.
5. Підготовка інформації про міжнародні зв'язки університету для веб-сайту вищого навчального закладу.
6. Листування із закордонними ВНЗ та організаціями, здійснення перекладу на іноземну мову офіційної інформації.
7. Організація участі в міжнародних наукових конференціях, симпозиумах, "круглих столах" і семінарах.
8. Організація академічних обмінів, стажувань для викладачів, студентів та аспірантів за науковими, освітніми та культурними програмами.
9. Результати роботи Центру мають оприлюднюватися на конференціях різного рівня, "круглих столах", семінарах, у періодичних публікаціях тощо.

На цей час Центр міжкультурних комунікацій Інституту педагогічної освіти Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського розвиває міжнародні наукові та освітні зв'язки із закордонними вищими навчальними закладами на основі довгострокових угод про співпрацю. Головними партнерами інституту є: Уфімський філіал Московського державного гуманітарного університету ім. М.А. Шолохова, Марійський державний університет імені Н.К. Крупської, Гомельський державний університет імені Ф. Скорини, Інститут педагогічної науки у Польщі, Чжецзянський педагогічний університет у Китаї.

Аналіз досвіду роботи Центру підтвердив необхідність його організації у вищому навчальному закладі, оскільки він сприяє вихованню поваги до культури народів інших країн, мобільності науковців, викладачів і студентів, підвищенню рівня навчання та дослідницької діяльності, розвитку міжкультурних зв'язків, мовних та комунікативних навичок, пошуку цікавих і змістових форм організації життя студентів, розширенню їхнього кругозору, ерудиції та пізнавальних інтересів.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з вивченням досвіду роботи аналогічних центрів та з'ясуванні найбільш ефективних умов їхньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 256с.

2. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
3. Державна програма “Вчитель” // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – №10. – К. – С. 6.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.

УДК 378.013 (330)

Є.А. Іванченко

ВИЗНАЧЕННЯ ТА СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТІ ЕКОНОМІСТА

У статті наведено визначення компетентності економіста, представлена її структура, що містить три компоненти: ключові компетентності, професіоналізм та соціальну компетентність.

In this article are determination of competence of economist and its structure, containing three components: key competencies, professionalism and social competence.

Головна зміна у суспільстві, яка впливає на ситуацію у сфері освіти взагалі, та на професійну підготовку економістів зокрема, – прискорення темпів розвитку суспільства. Таким чином, за час навчання ми маємо налаштувати майбутніх фахівців на професійну діяльність у світі, про який викладачі мають досить приблизне уявлення. Отже, вищий навчальний заклад має підготувати своїх випускників до змін, розвиваючи в них мобільність, динамізм, здатність працювати в ситуації невизначеності.

На думку О. Є. Лебедева, найбільш точно на сьогодні можуть бути визначені нові вимоги до випускників на ринку праці, пов'язані з компетентнісним підходом до освіти [1]. Автор вважає, що багато ідей компетентнісного підходу з'явилися в результаті вивчення ситуації на ринку праці. На нашу думку, визначення вимог, що склалися на ринку праці стосовно спеціалістів економічного профілю, дають змогу використовувати ідеї компетентнісного підходу як підґрунтя системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, тому що, по-перше, з його позицій рівень професіоналізму можна вимірювати здатністю розв'язувати проблеми будь-якої складності, спираючись на наявні знання; по-друге, підхід, не знижуючи значення знань, акцентує увагу на здатності їх використовувати; по-третє, такий підхід спрямовується на розвиток якостей особистості та системи цінностей; й останнє, дозволяє сформувати компетентність економіста як всебічно розвиненої особистості (професіонала й людини) в результаті реалізації системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Тому, **актуальність** теми статті зумовлена потребою орієнтації професійної підготовки спеціалістів галузі економіки та фінансів на формування компетентності економіста, яка дає фахівцям зазначеного профілю впевненість у їх затребуваності та конкурентоспроможності на ринку праці як у своїй країні, так і за її межами.

Спираючись на аналіз наукових джерел та власне розуміння проблеми, визначимо **компетентність економіста** як інтегративну цілісність знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання, які забезпечують здатність фахівця до професійної діяльності та життя у швидкозмінному суспільстві. Компетентність економіста розглядається нами в єдності особистісних та діяльнісних проявів феномена та містить такі структурні компоненти: ключові компетентності, професіоналізм та соціальну компетентність особистості.

Метою статті є обґрунтування структури компетентності економіста.

До визначення компетенції економістів існують різноманітні підходи. Так, наприклад, І. О. Сасова вважає, що компетенція економістів має відповідати трьом складовим: завданням, обумовленим особливостями науково-технічного прогресу (знання та вміння); завданням, обумовленим особливостями суспільно-політичного устрою держави (науковий

світогляд, моральні якості, вміння працювати в громадських організаціях, орієнтація у політичних подіях, культура спеціаліста); завданням, обумовленим вимогами професії (вміння провадити дослідницьку роботу, вміння для розв'язання практичних завдань, вміння розв'язувати комунікативні проблеми) [2].

О. А. Булавенко компетентність економіста представляє як якісну характеристику особистості економіста, яка включає систему науково-технічних знань, в тому числі спеціальних знань у галузі економіки, професійних вмінь та навичок, досвіду, наявність усталеної потреби в тому, щоб бути компетентним економістом, інтересу до професійної компетентності свого профілю [3]. Автор також наголошує на неможливості ізольованого розгляду сутнісних характеристик компетентності економіста, тому що вони носять інтегративний, цілісний характер та є продуктом економічної підготовки в цілому.

Аналіз доробок науковців та власний досвід спілкування з керівниками практики студентів, випускниками, що працюють у економічній галузі, студентами, які намагаються знайти роботу вже під час навчання та відвідують співбесіди з роботодавцями надали змогу скласти уявлення про структуру компетентності економіста (рис. 1). Розглянемо елементи структури, а саме: ключові та соціальну компетентності, професіоналізм.



Рис. 1. Структура компетентності економіста.

Під **ключовими** компетентностями будемо розуміти узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. **Ключові компетентності майбутнього економіста** характеризуємо як сформовану систему узагальнених знань, вмінь, навичок, способів діяльності, здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для нормальної життєдіяльності економіста як людини у соціумі. Структуру ключових компетентностей подано на рис. 2.

Формування ключових компетенцій забезпечують такі види інтеграції: інтеграція наукових знань; інтеграція знань, практичних умінь і навичок; інтеграція інформаційних технологій в освіту майбутніх економістів; інтеграція інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів; інтеграція "студент-викладач-адміністрація-батьки"; територіальна інтеграція.

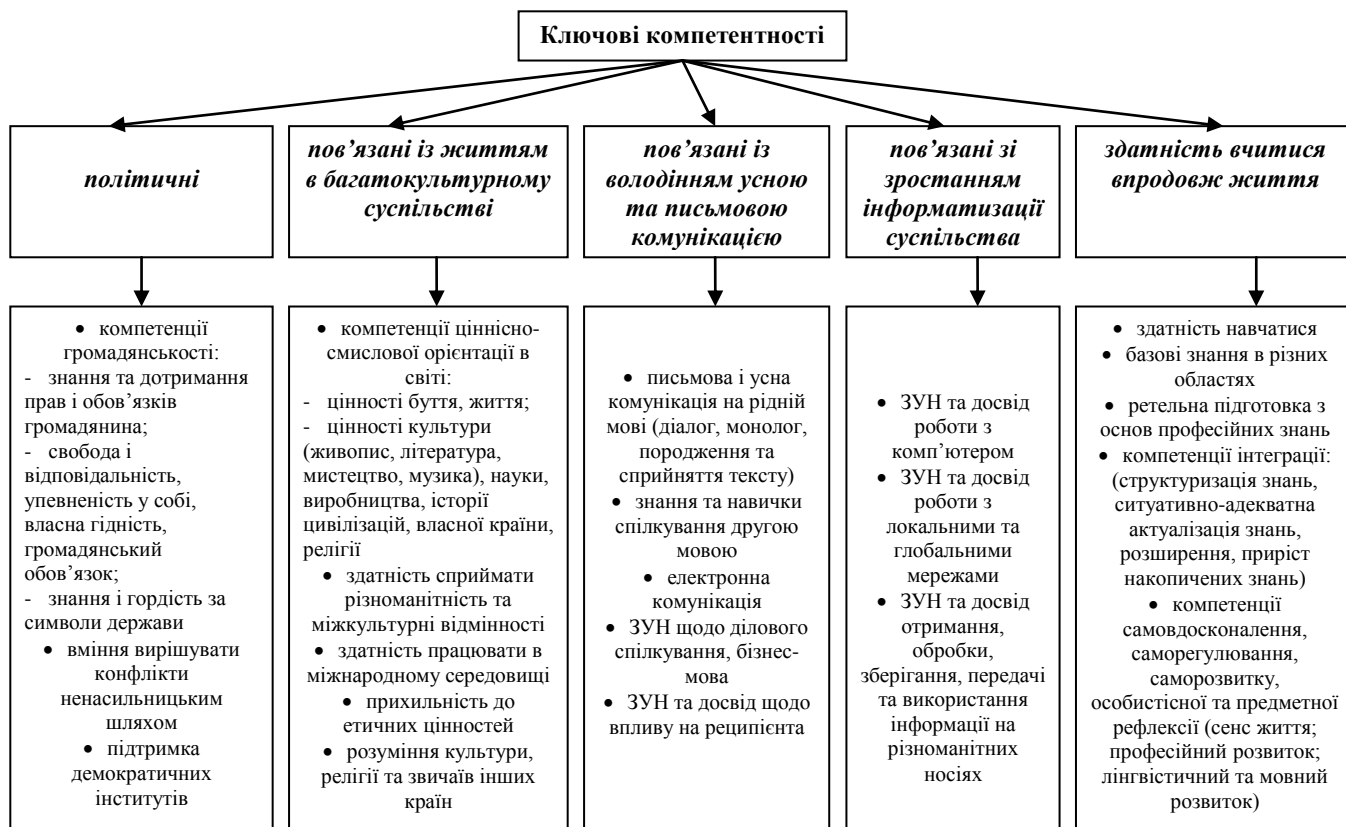


Рис. 2. Структура ключових компетентностей компетентності економіста.

Під **соціальною** компетентністю (у вузькому сенсі слова) будемо розуміти сукупність компетенцій, що характеризують взаємодію людини з самою собою, суспільством, соціумом, іншими людьми, довкіллям, тобто індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати відчуття й ставлення, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, вмінням працювати в групах, приймати соціальні й етичні зобов'язання.

Соціальну компетентність майбутнього економіста характеризуємо як сформовану систему індивідуальних знань, вмінь, навичок, способів діяльності, здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для нормальної життєдіяльності економіста як людини у соціумі та довкіллі та розглядаємо як сукупність компетенцій, що забезпечують позитивне самовідношення (Я-концепцію); вміння вибудовувати відносини “людина-людина”, “людина-суспільство” та “людина-довкілля”. Докладно структуру соціальної компетентності подано на рис. 3.

Соціальну компетентність забезпечують такі види інтеграції: інтеграція різних наукових шкіл щодо навчання економістів; соціокультурна інтеграція; інтеграція “безкоштовної” освіти для всіх та платної освіти за вибором студентів або батьків; інтеграція “студент–викладач–адміністрація–батьки”; територіальна інтеграція.

Однією зі складових компетентності економіста ми зазначили **професіоналізм**. Термін “професіоналізм” виник для позначення форми суспільного поділу праці, пов'язаної із внутрівиробничим розподілом працівників на навчених і ненавчених [3].

У Енциклопедії професійної освіти за ред. С. Я. Батишева, де майже вперше опубліковане визначення цього поняття, професіоналізм розглядається як особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної і практичної діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності і вправності у певному занятті, що відповідає рівню складності виконуваних завдань. Акцент робиться на творче використання інформації, опанованої у процесі розвитку професіоналізму, задля практичної діяльності [4: 379].

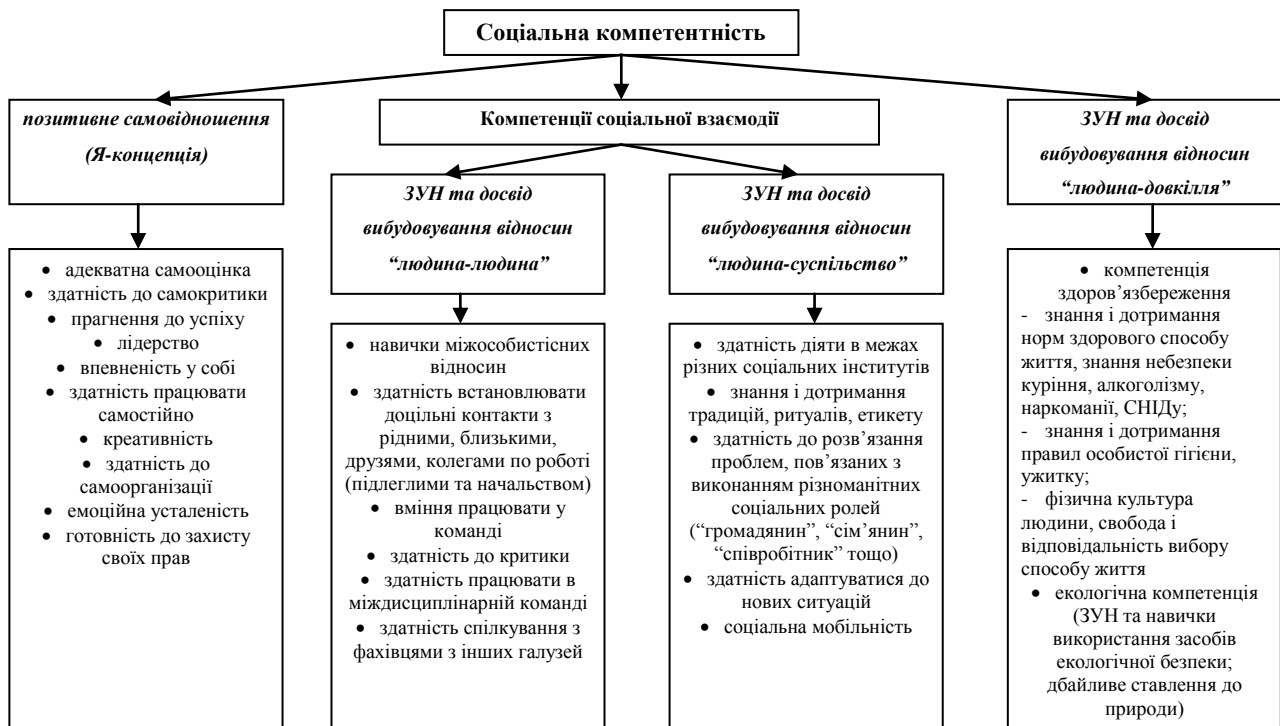


Рис. 3. Структура соціальної компетентності економіста.

Отже, професіоналізм розглядається нами в єдності особистісних та діяльнісних проявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем, а концептуальна структура професіоналізму економічної праці конкретизується професійною спрямованістю, професійною компетентністю, професійною відповідальністю та професійною мобільністю (структуру професіоналізму наведено на рис.1).

Професійна спрямованість майбутнього економіста визначається позитивним ставленням до професії, внутрішнім впливом, тобто мотивами вибору економічної спеціальності, та зовнішнім впливом, тобто впливом батьків, родичів, друзів, соціальною значущістю обраної спеціальності тощо.

Професійну спрямованість забезпечують такі види інтеграції: інтеграція різних наукових шкіл щодо навчання економістів; інтеграція знань, практичних умінь і навичок; інтеграція теоретичного та виробничого навчання; інтеграція інформаційних технологій в освіту майбутніх економістів; інтеграція інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів; соціокультурна інтеграція; інтеграція “студент–викладач–адміністрація–батьки”.

Структуру професійної спрямованості подано на рис.1.

Професійну компетентність майбутнього економіста характеризуємо як сформовану систему професійних знань, вмінь, навичок, способів діяльності, здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання діяльності в галузі економіки та фінансів.

Соціальні потреби, освітньо-кваліфікаційні вимоги спеціальності, вимоги Галузевого стандарту вищої освіти України, аналіз численних наукових праць, програм сучасних навчальних дисциплін, практик для вищої школи, анкетувань, проведених серед викладачів, досвід викладання дозволили зробити висновок, що професійна компетентність майбутнього економіста складається з трьох груп компетенцій: економіко-теоретична (навчально-методична, науково-дослідна), економіко-практична (організаційна, обліково-аналітична, планова, контрольна) та технологічна, які є однаковими для галузі знань “Економіка і підприємництво”. Разом з тим, кожна з груп обов’язково містить спеціальні компетенції, які відповідають за окремий напрям підготовки даної галузі знань. Зазначимо, що кожна з

виділених професійних компетенцій виконує власні функції і теж може бути представлена як певна сукупність компетенцій, що розкривають її специфіку. Водночас усі види професійних компетенцій тісно взаємопов'язані. В нашому дослідженні професійна компетентність обумовлюється Галузевим стандартом вищої освіти України.

Професійну компетентність забезпечують такі види інтеграції: інтеграція наукових знань; інтеграція різних наукових шкіл щодо навчання економістів; міжпредметна інтеграція; інтеграція знань, практичних умінь і навичок; інтеграція теоретичного та виробничого навчання; інтеграція інформаційних технологій в освіту майбутніх економістів; інтеграція інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів. Структуру професійної компетентності подано на рис. 1.

Професійна відповідальність майбутнього економіста включає моральну відповідальність – регулювання, координацію та оцінку фахівцем своїх дій відповідно встановлених норм та правил. Це, так би мовити, внутрішня, особистісна відповідальність, що співпадає з інтересами колективу в цілому.

Професійну відповідальність забезпечують такі види інтеграції: інтеграція теоретичного та виробничого навчання; соціокультурна інтеграція. Структуру професійної відповідальності подано на рис. 1.

Професійну мобільність майбутніх економістів визнаємо як інтегровану якість особистості, що виявляється у: здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у сфері економіки та фінансів із залученням правової сфери; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, згідно з аналізом економічної та соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного оволодіння; готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці.

Компетенції, що складають професійну мобільність подано на рис. 1. Її забезпечують такі види інтеграції: інтеграція наукових знань; інтеграція різних наукових шкіл щодо навчання економістів; міжпредметна інтеграція; інтеграція знань, практичних умінь і навичок; інтеграція теоретичного та виробничого навчання; інтеграція інформаційних технологій в освіту майбутніх економістів; інтеграція інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів; соціокультурна інтеграція; інтеграція “безкоштовної” освіти для всіх та платної освіти за вибором студентів або батьків; інтеграція “студент–викладач–адміністрація–батьки”; територіальна інтеграція.

Таким чином, нами сформовано структуру професіоналізму майбутнього економіста, який стає підґрунтям для досягнення професіоналізму внаслідок набуття досвіду діяльності на робочому місці через розвиток професійної майстерності та професійної творчості.

Розглянуті структурні компоненти дефініції компетентності фахівця поза залежністю від виду і специфіки праці виступають загальними інваріантами – необхідними і достатніми для ефективності професійної діяльності. Специфічні або особливі інваріанти компетентності фахівця відображають характерні риси конкретних видів праці, які відбиваються у структурному компоненті “професійна компетентність”, насичуючись загальними вимогами Галузевого стандарту вищої освіти України та конкретними вимогами роботодавців у окремих видах діяльності.

Таким чином, запропонована нами структура компетентності економіста має певні привілеї, які містяться у збереженні інваріантності функцій професіонала даної галузі, але робить варіативним їх наповнення залежно від економічної, політичної та соціальної ситуації у країні та світі, що, в свою чергу, дозволяє отримати низку прерогатив у навчанні студентів, а саме: визначати набір предметів залежно від актуальних потреб ринку праці; обумовити напрямки підвищення кваліфікації для випускників вищого навчального закладу; надати основу для освіти та самоосвіти майбутнім економістам. І найголовніше, наявність такої

структури компетентності економіста дозволить проектувати спеціаліста як враховуючи умови сьогодення, так і для майбутнього, тобто дозволить внести в систему інтегративної професійної підготовки певну мобільність та адаптованість до мінливих умов нашого та світового суспільства.

Ключові компетенції, професіоналізм та соціальна компетентність, що забезпечуються відповідними компетенціями є фундаментом, який дозволяє майбутньому економісту гнучко орієнтуватись на ринку праці та бути підготовленим до продовження освіти як на другому (спеціаліст чи магістр) рівні вищої професійної освіти (для бакалавра), так і в сфері післядипломної освіти (для бакалавра, спеціаліста та магістра) чи наукової діяльності. Набір компетенцій є різним для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої професійної освіти, оскільки він пов'язаний із задачами діяльності, а вони різні для різних рівнів.

Подальші розвідки вбачаємо у визначенні шляхів формування компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
2. Булавенко О. А. Проектирование содержания и технологии непрерывного экономического образования в профессиональных учебных заведениях: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / О. А. Булавенко. – Брянск, 2007. – 42 с.
3. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.Б. Щербатюк. – Одеса, 2007. – 257 с.
4. Энциклопедия профессионального образования: В 3-т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.
5. Шипулина Л. А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Л. А. Шипулина. – Ставрополь, 2004. – 21 с.

УДК 378.144.036

Л.В. Ізотова

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАВДАНЬ

Стаття присвячена проблемі вивчення стану підготовки вчителя початкових класів до розвитку творчих можливостей молодших школярів та визначенню ефективної методичної системи, яка забезпечує формування і розвиток творчих умінь учнів початкових класів у процесі розв'язування творчих завдань.

The article is devoted to the problem of studying of the primary school teachers` level for the development of the creative possibilities of juniour schoolchildren and definition of the effective methods and ways that provide the forming and the developing of creative abilities of the primary schoolchildren.

Одним із основних засобів розвитку творчих умінь майбутніх учителів є вміння конструювати вправи певного виду. Це вміння потребує не тільки знання структури навчального процесу, але й уміння творчо виконувати аналіз навчального матеріалу.

Актуальність дослідження зумовлена насамперед наявністю практичної потреби у забезпеченні підготовки кваліфікованих учителів, здатних до творчої праці та професійного

розвитку. Важливим є те, що під час розв'язування завдань можливо не тільки формувати ту систему математичних знань, навичок і вмінь, яка передбачена програмою і відображена в підручниках математики, але й розвивати у школярів творчі здібності.

Аналіз сучасного стану навчання математики та методики її навчання на педагогічних факультетах дозволяє зазначити, що ці навчальні предмети більшою мірою сприяють розвитку мислення студентів, їхньої творчої спрямованості, підготовці до творчої взаємодії з учнями.

Метою даної статті є розкриття механізмів розвитку творчих умінь студентів у процесі розв'язування ними математичних завдань та оволодіння методами формування цих умінь у молодших школярів.

Завдання введення цієї теми:

- ознайомлення майбутніх учителів з різними видами конструювання завдань;
- виконання дій під керівництвом викладача: розв'язування методичних завдань на розпізнавання, порівняльний аналіз і оцінка вправ підручника;
- забезпечення оволодіння майбутніми вчителями не тільки способами конструювання творчих задач, а й методами, які при цьому слід застосовувати;
- формування у студентів уміння добирати та самостійно складати відповідні завдання, систематичне використання яких сприятиме розвитку в учнів творчих можливостей.

На заняттях з методики навчання математики ми вчимо студентів не тільки розв'язувати математичні завдання шкільного курсу, їм надається можливість проявити свої творчі здібності. Кожен з них аналізує проблеми, визначаючи, уточнюючи їх, розв'язуючи завдання. Така робота над математичною задачею сприяє збагаченню математичних знань студентів, формуванню уміння виділяти, уточнювати і розв'язувати все нові й нові математичні проблеми, сприяє породженню оригінальних ідей, логічно-критичного мислення, здатного аналізувати, робити висновки, узагальнювати. Наводимо зразок завдання, яке складено студентами на заняттях спецкурсу.

Метод "руйнування".

Назва методу походить від педагогів А.Кауфмана, А.Драве (Франція), які вважають, що треба руйнувати об'єкти, щоб замість них створювати нові. Працюючи над цим методом, ми користувалися дослідженням Я.Ханіш. Цей метод спирається на два принципи:

- принцип варіації, який складається з того, щоб зменшити або збільшити число даних, придумати нові структури, поміняти місцями дані, замінити одні з них іншими тощо;
- принцип спонукання, що складається з виписування на дошці якомога більше питань учасників.

Приклад 1.

Завдання. Олесь купив 3 олівці по 50 копійок кожен, а Миколка купив 5 зошитів по 25 копійок кожен.

Це завдання є складним, нестандартним, оскільки у ньому відсутнє питання. А для нас важливо, щоб майбутні вчителі вміли проводити роботу над такими завданнями, спонукати учнів на розумові зусилля, напруження уявлення, бажання висловити свою думку. Робота проводиться в декілька етапів.

Перший етап: складання питань. Спираючись на умову завдання треба скласти максимальну кількість питань, що об'єднані навколо проблеми "Що можна знайти?". На дошці записуються всі питання. На цьому етапі нас цікавить кількість, а не якість питань. На перший план висувається мислення, що формує ідеї. Атмосфера на занятті невимушена, доброзичлива, приймається кожна, навіть помилкова, думка.

Питання на дошці:

1. Скільки заплатили за 3 олівці?
2. Скільки коштують 5 зошитів?
3. Хто заплатив більше і на скільки?

4. На скільки олівець дорожчий за зошит?
5. Чого і на скільки куплено більше?
6. На скільки купили більше зошитів?
7. Скільки заплатили за всі предмети?
8. Скільки зошитів можна купити замість 5 олівців?
9. Скільки заплатили за 1 олівець і 3 зошити?
10. Скільки олівців можна купити за вартість 2 зошитів?
11. Скільки заплатили за один зошит і 5 олівців?
12. Яка вартість 2 зошитів і 2 олівців?
13. Скільки олівців повинен купити Олесь, а Миколка зошитів, щоб кожен з них заплатив однакову суму?

Другий етап: виконання дій.

На цьому етапі відбувається оцінка правильності, логічності записаних питань. Ця оцінка дається коротко, біля кожного запитання записуємо адекватну математичну формулу, яка є розв'язуванням проблеми, яка міститься в питанні. Якщо з'ясується, що питання помилкове, то його викреслюють або редагують. При цьому слід спонукати учнів до роботи: аналізуй, порівнюй, роби висновки, виконуй обчислення. Учень таким чином розв'язує стільки завдань, скільки питань записано на дошці.

$$1. 50 \times 3 = 150 \quad 2. 25 \times 5 = 125 \quad 3. (50 \times 3) - (25 \times 5) = 25 \quad 4. 50 - 25 = 25$$

$$5. 5 - 3 = 2 \quad 6. (50 \times 3) + (25 \times 5) = 275 \quad 7. (50 \times 5) : 50 = 5 \quad 9. 50 + (25 \times 3) = 125$$

$$10. (25 \times 2) : 50 = 1 \quad 11. 25 + (50 \times 5) = 275 \quad 12. (25 \times 2) + (50 \times 2) = 150 \dots$$

$$13. 25 \times 2 = 50 \times 1 = 50 \text{ – витрати Олесь дорівнюють витратам Миколки, ...}$$

Третій етап. Вибери будь-яке питання і склади до нього адекватний зміст текстового завдання. Розв'яжи це завдання самостійно.

Приклад варіанта 2 методу “руйнування”.

Учитель записує умову завдання: Олесь купив 3 олівці по 50 копійок кожен, а Миколка купив 5 зошитів по 25 копійок кожен. І проводить гру “що було б, якби ...?”, учні пропонують свої варіанти закінчення речення та відповіді на поставлені запитання.

Учитель: Що було б, якби ...?

Учень: Миколка купив тільки 2 зошити?

Учень: Заплатив би на 75 копійок менше.

Вчитель: Що було б, якби ...?

Учень: Олівці були на 10 копійок дорожче?

Учень: Олесь заплатив би на 30 копійок більше.

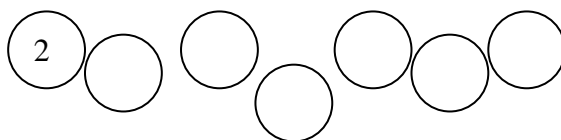
Вчитель: Що було б, якби ...?

Учень: У Олесь була тільки 1 гривня?

Учень: Він міг би купити тільки 2 олівці.

Варіант 3. Учні з опорою на зміст базового завдання складають нові завдання, які представляють у вигляді схем, таблиць.

1)



2)



У процесі “руйнування” учні замінюють одні дані іншими, деталізують, узагальнюють, відкидають чи додають дані тощо. Цей метод розвиває мислення учнів,

вчить помічати зв'язки і залежності в базовій умові, розвиває вміння використовувати їх для складання нових варіантів задачі. Цінність цього методу полягає в тому, що, працюючи колективно, учні можуть скласти набагато більше завдань, ніж кожний окремо, і всі ці задачі стають надбанням кожного. Недоліком методу є тривалий час роботи над завданням, тому його доцільно використовувати на уроках закріплення і повторення матеріалу.

Нами представлено декілька варіантів "руйнування", але їх число цим не вичерпується.

Висновки. Для організації продуктивної діяльності студентів під час конструювання вправ можна використовувати одночасно різні методичні прийоми. Будь-яку математичну задачу можна перетворити на математичне завдання відповідного типу, призначене як для учня, так і для вчителя. Алгоритм конструювання: вибір задачі; подати до задачі відповідний рисунок; навести розв'язання задачі або дати вказівки у вигляді рисунків, схем, графіків; перейти до нової задачі, що отрималась шляхом варіювання даної; розв'язати нову задачу; спорядити завдання відповідними методичними рекомендаціями. Причому, найбільш ефективним є такий метод навчання, коли спосіб виконання завдання виступає і як мета, і як прямий результат навчання. Це створює умови для включення майбутніх учителів у активну розумову діяльність, спільне обговорення пошуку розв'язування задач, проведення аналізу тексту завдання з наступним її розв'язуванням у процесі самостійної роботи студентів. Після завершення роботи проводиться колективне обговорення способів розв'язування з метою вибору оптимального.

Пропозиції. Досвід роботи свідчить, що чим більше зусиль витрачено студентом на пошук нового способу розв'язання, тим більш ймовірно, що у майбутньому він знову звернеться до нього. Позитивний досвід використання конкретного методу призводить до того, що саме цей метод майбутній учитель буде прагнути використовувати при розв'язанні схожих завдань.

Перспективи. Використання різних видів конструктивних завдань та способів їх розв'язання сприяє розумовому розвитку студентів та вихованню їх творчої особистості. Сааме тому у польшому основою навчання повинно бути не запам'ятовування інформації, а активна участь самих студентів у процесі отримання цієї інформації, їх самостійне мислення, поступове формування здібності самостійно набувати знання, здібності до навчання. Найвірогідніше отримання максимального результату діяльності в тих випадках, коли мотивація оптимальна, є емоційне збудження, настрої на творчу діяльність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дівакова І.І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 180с.
2. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи: Кн. для учащихся ст. кл. ср. шк. – М.: Просвещение, 1989. – 192с.
3. Фридман Л.М. Учитесь учиться математике: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1985. – 112с.
4. Ханиш Я. Теоретико-методические основы развития творческих умений младших школьников при обучении математике: Дис. ... док. пед. наук. – К., 1998. – 162с.

УДК 378: 37.014

Л.В. Коваль

ОСОБЛИВОСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОГО ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО КОНТЕКСТУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються основні проблеми реформування шкільної і професійної освіти в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в країнах глобалізаційного світу та загальноєвропейського освітнього простору.

In the article considers the main problems of reforming school and vocational education at the end of XX-XXI centuries in the globalization world countries and common European educational expanse.

Проблеми розвитку шкільної та педагогічно-професійної освіти в країнах глобалізаційного світу та країнах Західної Європи традиційно перебували в полі зору вітчизняних дослідників. У 90-х р. XX – на початку XXI ст. в Україні сформувалася школа науковців-компаративістів, дослідження яких пов'язані з особливостями розвитку середньої та вищої освіти у світовому та європейському просторі (Н.В.Абашкіна, І.В. Грушлевська, Н.П. Дічек, В.М. Жуковський, К.В. Корсак, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, О.В. Матвієнко, О.В. Овчарук, Л.В. Пуховська, І.С. Руснак, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська та ін). Аналіз вищезазначених досліджень дозволяє зробити висновок, що ключовими проблемами реформування шкільної і професійної освіти в кінці XX – на початку XXI ст. в країнах глобалізаційного світу та загальноєвропейського освітнього простору є: 1) підвищення якості професійної підготовки та поліпшення статусу і умов праці; 2) організація численних національних наукових фондів і центрів, які мобілізують академічну спільноту на наукові досягнення в галузі педагогічної освіти, розробку нових концепцій, навчальних програм тощо; 3) поширення руху за професіоналізацію викладацької діяльності, який тлумачиться західними науковцями як процес набуття всіх ознак професії і поступ до вищого рівня її розвитку, оскільки традиційно вчителювання вважалось “напівпрофесією”; 4) використання різних моделей навчання з метою підвищення якості, ефективності, привабливості та конкурентноспроможності професійної освіти в країнах глобалізаційного світу.

Мета статті: розкрити актуальні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів у розвинених англосовітських країнах, які виступають провідною глобалізаційною силою сучасності (передусім США, Велика Британія, Канада), та країнах загальноєвропейського освітнього простору з метою розгляду можливостей і доцільності використання такого досвіду в українських педагогічних університетах під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Зауважено, що у контексті підвищення якості педагогічної освіти поширюється ідея підготовки майбутнього вчителя *на основі впровадження стандартів професійної освіти*. Аналізуючи характер реформ 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст. в країнах, які виступають провідною глобалізаційною силою сучасності, українська дослідниця А.А. Сбруєва розкриває підходи до розробки професійних стандартів відповідно до трьох етапів професійної діяльності: 1) підготовчий – педагогічна освіта; 2) початковий – стажування; 3) основний – професійна кар'єра, професійний розвиток. Відповідно до зазначених етапів професійної діяльності, основними функціями стандартів є: відбір кандидатів до вступу в заклади педагогічної освіти; оцінка результатів навчання студентів педагогічного навчального закладу; оцінка якості та акредитація програм педагогічної освіти; сертифікація вчителів-початківців, яка засвідчує завершення випробувального періоду професійної діяльності (стажування) та уможливує повноцінний вступ у професійну діяльність; періодичне ліцензування та винагорода вчителів на різних етапах їх кар'єрного росту; оцінка вчителів, що прагнуть до підвищення професійного статусу тощо. Наприклад, канадські стандарти оцінки якості професійно-педагогічної підготовки (стандарти NBPTS) включають такі складові: цілі та цінності учительської професії; педагогічні компетенції, визначені на основі вивчення ряду навчальних дисциплін; рубрикатор рівнів професійної діяльності (положення, що характеризують чотири рівні розвитку зазначених у стандартах компетенцій) [8: 75].

Отже, якщо порівнювати Державні галузеві стандарти з професійної освіти, які створено останнім часом в Україні, з розглянутими вище, то слід відмітити принципово інші підходи до їх розробки, оскільки американські стандарти розроблені відповідно до трьох етапів професійної діяльності: 1) підготовчий – педагогічна освіта; 2) початковий –

стажування; 3) основний – професійна кар’єра, професійний розвиток. Особливості такої побудови стандартів пов’язані, по-перше, з тим, що педагогічні коледжі, наприклад, при університетах США розраховані, як правило, на 4-річний термін навчання, але звання вчителя й диплом про педагогічну освіту випускники отримують лише після 2-річного стажування в школі і складання кількох екзаменів. По-друге, вони передбачають безперервний характер освіти, оскільки поширюються і на професійне зростання вчителів. Отже, такий підхід до розробки стандартів є цілком слушним і для української вищої школи, тому діяльність щодо удосконалення вітчизняних Державних галузевих стандартів для підготовки фахівців з початкової освіти має продовжуватися з урахуванням світових підходів щодо їх створення.

Розв’язання ключових проблем щодо підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в країнах глобалізаційного світу пов’язують із запровадженням системи *моніторингу*, який розглядається як один із інструментів, за допомогою якого можна пересвідчитись у спроможності досягнення очікуваного навчального результату та впливати на подальші зміни. Моніторинг якості навчальних результатів студентів проводиться передусім у вигляді тестів. Американські дослідники навіть називають їх “улюбленцями” освітніх реформ або порівнюють з мускулами, що приводять у рух скелет освітньої системи.

В умовах модернізації національної освітньої системи проведення моніторингових досліджень надзвичайно важливе, оскільки дає змогу усунути можливі прорахунки та розробити стратегію подальшого розвитку освіти. Однак, на жаль, вища професійна школа робить тільки перші спроби в запровадженні моніторингових досліджень, хоча у світовому досвіді це вже стало практикою.

У змісті професійно-педагогічної освіти для країн, які виступають провідною глобалізаційною силою сучасності, характерна *різнобічна індивідуалізація навчання*. Зокрема, в США під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи студенти опрацьовують три навчальні цикли: загальноосвітній, професійно-педагогічний (математика, читання, образотворче мистецтво і праця, історія, географія, фізична культура і співи з методикою їх викладання) та педагогічна практика в школі [9: 98].

Крім того, існує відкритість для впровадження нових навчальних предметів. Кожен студент має можливість, відповідно до встановленої у навчальному закладі схеми та при її узгодженні з методичним комітетом, скласти власний навчальний план, додавши нові навчальні курси. Однак, щоб мати право вивчати курси за вибором із професійно-педагогічного циклу, потрібно успішно скласти Національний учительський екзамен, що перевіряє не лише рівень загальноосвітньої підготовки, а й наявність комунікативних умінь. У США неможливо отримати диплом і право на викладання (як і право на лікування), якщо з профільюючих предметів маєш оцінки, еквівалентні нашим “задовільно” [4: 147].

Організація навчального процесу в умовах широкого вибору допомагає розкрити творчий потенціал студентів і цілком можлива в українських ВНЗ. При цьому слід наголосити на особливості запозичення підходів американської вищої школи до проблеми індивідуалізації навчання, де вибір навчальних дисциплін здійснює не навчальний заклад, що є характерним для вітчизняної професійно-педагогічної підготовки, а безпосередньо студент.

В умовах стандартизованого характеру сучасних реформ у країнах глобалізаційного світу суттєвих змін *зазнали форми і методи організації навчального процесу*. У загальному обсязі навчального часу студента окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду і збільшення часу на самостійну роботу. На лекціях, що побудовані з урахуванням принципу випереджаючого навчання, розглядаються лише ключові проблеми курсу, найновітніші досягнення в конкретній галузі знань. Практичні і семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені різноманітними формами і методами активного навчання. Найбільшої популярності набувають: метод проектів, проблемні медіатехнології, мікровикладання, театралізовані постановки та ін. Останнім часом отримала поширення і технологія створення віртуального навчального кабінету, коли викладач керує колективом, організовуючи

спілкування зі студентами на відстані в інтерактивному режимі. Така діяльність найбільш ефективна в період сесій [7: 104].

У кінці ХХ – початку ХХІ ст. особливого розповсюдження і застосування зазнали інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Основними принципами ефективного впровадження ІКТ у професійну підготовку вчителя вчені, які досліджували концепцію інформативного суспільства (В. Ауден, Т. Еліот, І. Мелюхін, Д. Робертсон, Е. Тофлер), феномен глобалізації (С.Боул, М.Еплл, Д.Келнер, А.Ліферов, Ю.Рубін, А.Сбруєва) називають: 1) обов'язкове введення ІКТ з метою їх подальшого використання до всіх курсів і програм педагогічної освіти; 2) контекстне впровадження ІКТ для професійного розвитку, набуття майбутнім учителем досвіду використання засвоєних знань тощо; 3) підготовка майбутніх учителів до використання ІКТ в межах традиційних форм навчання та його організація шляхом побудови інноваційного технологічного навчального середовища. Стратегічними підходами моделі впровадження ІКТ у практику професійної освіти, яка розроблена Н.Аллен, П.Рестом, Л.Томасом, виступають: культуровідповідність і повага до різних культур і шляхів пізнання; підтримка з боку адміністрації навчальних закладів; неперервне навчання як ключова компонента процесу впровадження ІКТ; знання кориколуму тощо [2: 12].

У зв'язку з впровадженням кредитно-модульної системи навчання вища професійна освіта України взяла курс на широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, однак на цьому шляху виникають значні проблеми, і тому розв'язувати їх треба не самотужки, а з врахуванням кращого світового досвіду.

В умовах формування загального ринку професій існують розбіжності у поглядах щодо професійної підготовки та діяльності вчителя у різних груп населення кожної країни та доповнюються регіональними і міжнародними особливостями розвитку педагогічної освіти. В Європі *все більшого поширення набувають ідеї професійної підготовки вчителя-європейця*. Разом з тим, існують різні погляди на вчителя, які визначають характер його професійної підготовки:

- учитель як кваліфікований і слухняний виконавець законів ефективного навчання;
- учитель як особистість-творець, який надає перевагу проблемному, проектному, дослідницькому навчанню, виступає колегою та наставником процесу здобуття знань, організатором навчальної діяльності в такому навчальному середовищі, де учні мають право вибору і несуть відповідальність за своє навчання.

Однак останнім часом у теорії та практиці педагогічної освіти як країн Західної Європи, так глобалізаційного освітнього простору відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація і народжуються стереотипи нового образу вчителя ХХІ ст. у “триєдності” таких його станів, як професіонал – інтелігент – громадянин своєї держави і світу [2: 1].

Найголовнішими ознаками професійної підготовки вчителя-європейця у контексті Лісабонської стратегії розвитку до 2010 року є сконцентрованість навколо ідей демократії, мобільності, багатомовності, інноваційного характеру навчання, міжнародного співробітництва та так званих трьох П: працювати з кожною дитиною, базуючись на цінностях соціального оточення; працювати з різними видами знань, технологіями, інформацією; працювати з суспільством та в суспільстві [2: 5].

Грунтовну розробку *проблеми мобільності вчителів* в умовах формування єдиного освітнього простору в Європі здійснив французький учений Ф. Ваніскотт. Мобільність учителя, на його думку, це здатність до змін, до прийняття нового, до системного мислення, до розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку. Ф. Ваніскотт зазначає, що мобільність можна розглядати як одну з найсуттєвіших професійних рис вчителя-європейця. До поняття “професіоналізм учителя-європейця” вчений включає: особисту відповідальність за свій безперервний професійний розвиток; наукову обґрунтованість та творчий характер практичної діяльності; безперервну і системну освіту та професійну підготовку [10: 170-171].

Проблема мобільності для української освіти на сьогодні є однією з найважливіших, тому що все більшого поширення набувають конфлікти в професійній діяльності вчителя, що

виступають причиною “капсульованості” його свідомості. Під “капсульованістю” вчені розуміють таку властивість педагогічної свідомості, яка суперечить можливості зміни професійних норм, стандартів, технологій. Тому, наслідуючи кращий європейський досвід, необхідно “мобільність учителя” вважати однією з найсуттєвіших вимог до підготовки сучасного вчителя, зокрема початкової школи.

Спільними пріоритетами як в шкільній, так і в педагогічній освіті в межах єдиного європейського простору визнано *проблему досконалого і більш різноманітного вивчення рідної та інших мов з перспективою переходу до дво- або багатомовності*. Стосовно загальних підходів до проблеми мови як суттєвого інструменту європейського єднання в головних документах з питань європейського виміру вчителям пропонується перебороти мовні бар'єри і рухатися в напрямку *мультилінгвістичності*. Ключовим поняттям нової концепції вивчення іноземної мови в межах європейських країн стало поняття “поріг комунікації”, а методологічними орієнтирами – правильна вимова та повсякденна сучасна мова. Тобто йдеться не тільки про інтенсифікацію, а й про зміну самого характеру вивчення майбутніми вчителями *сучасних європейських мов*: замість колишньої переважної орієнтації на оволодіння граматичними структурами, тепер наголос робиться на оволодіння міцними навичками живої мови як інструменту комунікації та взаємодії. Тільки за таких умов мобільність учителя в межах єдиного освітнього простору в Європі стане реальністю [10: 10].

Останнім часом в Україні все більше уваги приділяється проблемі вивчення мов. На рівні початкової школи проблема мовної освіти розв'язується з урахуванням європейських тенденцій: всі школярі України в школі з будь-якою мовою викладання сьогодні вивчають державну мову або як рідну, або як навчальний предмет. Крім того, з другого класу передбачається вивчення іноземної мови та мов етнічних меншин. Під час підготовки майбутнього вчителя проблемі мовної освіти надається особливого значення, хоча тут ще існує достатньо шляхів для удосконалення такої діяльності. Що ж стосується прагнень практикуючих учителів початкової школи увійти в співдружність інших країн (а без знання іноземних мов це робити дуже складно), то ця проблема вимагає термінового розв'язання. Так, на нашу думку, на базі вищих навчальних закладів, особливо для молодих учителів, доцільно створювати курси вивчення іноземних мов. Крім того, особливу відповідальність за процес опанування вчителями однієї з європейських мов мають нести організатори курсів підвищення кваліфікації.

У країнах Європейського Союзу проблема професійної підготовки вчителів чітко спрямовується на *інноваційний характер навчання*. Зокрема програмою РІФ, яка об'єднує 150 вищих навчальних закладів, де здійснюється базова підготовка і підвищення кваліфікації європейських учителів, акцентовано увагу на їх практичному засвоєнні *інноваційних підходів*, які будуть необхідні для подальшої діяльності. Поняття “інноваційність” у професійній підготовці відноситься не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способі діяльності та стилі мислення педагога. На відміну від репродуктивного навчання *інноваційний підхід до підготовки вчителів* передбачає створення можливостей для виявлення активної позиції у навчальному процесі, засвоєння нового досвіду на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, набуття досвіду використання інструментарію навчально-дослідної діяльності, передбачається можливість проходження педагогічної практики студентами в різних країнах Західної Європи. У межах РІФ відпрацьовується також європейська модель підготовки викладача педагогічного навчального закладу [11: 176].

Для вчителя і його професійної підготовки в загальноєвропейському освітньому просторі надзвичайно важливе значення має *міжнародне співробітництво*. Безпосереднє керівництво та організацію роботи в даному напрямі для всіх Європейських країн здійснює Комітет з питань культурного співробітництва та чотири Ради: Рада Освіти, Рада Культури, Постійна конференція університетських проблем та Рада культурної спадщини. За резолюцією Ради Освіти ЄС “Європейський простір в освіті: навчання і зміст програм” (1993р.) пропонується її членам розробити свої національні програми. Безпосереднє

керівництво та координаційні дії щодо цього процесу в межах Євросоюзу взяв на себе спеціально створений однойменний відділ при Раді Освіти ЄС (голова Ф.Ваніскотт). Головну увагу відділ спрямував на становлення та подальше зміцнення базових інфраструктур, за допомогою яких будуть прискорені процеси інтеграції та формування загальноєвропейського освітнього простору. До них, в першу чергу, належать трансєвропейські програми (проекти): ЕРАЗМУС, ЛІНГВА, КОМЕТТ, ПЕТРА, ФОРС, МОЛОДЬ ЗА ЄВРОПУ та ін. [5: 127-133], які передбачають міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти.

Процес вітчизняної професійної підготовки треба спрямовувати на безпосередню участь українських студентів в освітніх програмах, оскільки така діяльність сприяє поліпшенню якості професійної підготовки, налагодженню контактів між університетами, формуванню нового типу професіонала, що в цілому прискорює процеси інтеграції та формування загальноєвропейського освітнього простору.

Аналіз теоретико-методологічних засад підготовки вчителів свідчить, що в останні роки зарубіжними вченими (К. Зейчнер, К. Лінстон – США; А.Гарнет, М. Нейш – Англія та інші) обґрунтовується *ідея співіснування* в європейському педагогічному просторі *різних парадигм педагогічної освіти*, хоча й немає одноставної думки серед учених щодо головних освітніх парадигм ХХ ст. Поняття “парадигма педагогічної освіти” визначається як “сукупність переконань та припущень стосовно природи і мети навчання, викладання вчителів та їх освіти, що зумовлює різні підходи до педагогічної діяльності вчителя” [5: 3]. Наприклад, аналіз досліджень Л.П. Пуховської, І.В.Грушлевської дає можливість виокремити чотири парадигми: *академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану*. Деякі узагальнення в цьому напрямку були зроблені на загальноєвропейській науково-практичній конференції “Педагогічні дослідження та педагогічна освіта в Європі” (Ліон, 1992). Однак слід відзначити, що в “чистому вигляді” та чи інша з розкритих вище парадигм професійної підготовки майже не зустрічається. На практиці загальною тенденцією розвитку педагогічної освіти є поєднання різних підходів. Домінуючий напрям у підготовці майбутніх учителів початкової школи визначається провідними цінностями і цілями, які декларуються урядами європейських країн.

Сучасна *британська педагогічна освіта* з її поєднанням свободи вибору та гнучкості характеризується *моделлю компетентнісної підготовки*. Компетентнісно-орієнтований підхід пронизує всі складові професійної освіти майбутнього вчителя, а пріоритетом підготовки визначено досконале і різнобічне вивчення фахових дисциплін, рідної та інших європейських мов з перспективою переходу до двомовності або багатомовності [6: 33].

О.Кузнецова, досліджуючи різні аспекти професійної підготовки вчителів у Великобританії, вказує на ще одну із концепцій шкільної та вищої освіти – педагогіку прагматизму, за якою головна мета навчання при абсолютизації індивідуального досвіду полягає в набутті корисних для життя знань, практичних умінь і навичок. Студентам, зазвичай, не нав’язують знання, їх навчають критичному аналізу і вмінням практично перевірити все те, про що вони дізналися на лекціях [3: 60]. Як бачимо, провідні ідеї розглянутої концепції пов’язуються з підготовкою, що спрямована на формування практичних умінь і навичок майбутніх фахівців.

Під час *педагогічної підготовки* отримала поширення у Франції *концепція формування компетентного спеціаліста*, основна ідея якої – досягнення майбутніми вчителями професійних умінь і навичок, акцент на індивідуальний підхід, розвиток самоорганізації, саморозвиток і самовдосконалення. Новим для французької системи освіти є об’єднання предметної і педагогічної підготовки, що пропонує концентрування уваги на вивченні навчальних предметів під кутом зору дидактики і методики викладання. Французька модель педагогічної освіти передбачає, що загальну й спеціальну підготовку вчитель отримує в університеті, а професійно-педагогічну (в теорії і на практиці) – у спеціальних центрах та школі. Стажування майбутніх учителів у Франції є складовою частиною діяльності будь-якої школи, воно входить у зміст щорічних планів кожної з них. Це не традиційна для нас педагогічна практика під епізодичним наглядом методистів ВНЗ, а

стажування, тобто виконання всіх функціональних обов'язків учителя. Французи вже давно зрозуміли, що поза школою, поза реальною сферою майбутньої педагогічної діяльності неможливо сформулювати інтерес до педагогічної праці та досягти високого рівня професійної підготовки вчителя.

Модель вищої педагогічної освіти Німеччини спрямована на підготовку спеціалістів-професіоналів. Ведуться широкі дискусії про нову модель навчання, де діяльність учителя має бути спрямована на співпрацю з учнями, колегами. Так, на основі аналізу праць німецьких педагогів дослідниця А. Болотова окреслює "образ гуманістичного вчителя". Отже, в Німеччині прагнуть готувати насамперед учителів-вихователів, котрі б з любов'ю і розумінням ставилися до дітей [1]. Крім того, досить поширеною там є дослідницько-орієнтована парадигма освіти, в контексті якої набувають популярності лекції і семінари проблемного орієнтування, унаочнення, дослідницькі дискусії, побудовані з урахуванням таких дидактичних вимог, як цільова проекція, адресний аналіз, контроль за результатами, так звана сателітна система дидактичної допомоги, що передбачає інформаційну (допоміжна література) і телевізійну (фільми, моделі, рисунки, проектування) допомогу.

Таким чином, аналіз джерел, у яких аналізується система професійної підготовки вчителів дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі провідними вважаються: модель навчання у співпраці (учитель виступає організатором навчальної діяльності і навчального середовища); модель підготовки у процесі проведення дослідження (вчителю відводиться роль організатора навчального процесу та дослідника власної педагогічної діяльності і навчальної діяльності учнів); модель компетентісно орієнтованої освіти (передбачає посилення зв'язків теоретичної і практичної підготовки), проте їх об'єднує ідея формування компетентісного спеціаліста, здатного працювати в умовах співробітництва з колегами, батьками, громадськістю, світом.

Отже, у подальшому в професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців з початкової освіти необхідно чітко усвідомлювати, що пошук Україною власних шляхів удосконалення цього процесу має здійснюватися з урахуванням пріоритетів, що визначені ефективними у глобалізаційному та європейському освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болотова А. Гуманістическая ориентация высшего педагогического образования в Германии // Высшее образование в России. – 1996. – №3. – С. 23-27.
2. Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалі США і Канади). Автореферат дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. – Теорія і методика професійної освіти. – 23 с.
3. Кузнєцова О.Ю. Розвиток теоретичних ідей і практики мовної освіти і Великій Британії. – Харків: Видавництво "Константа", 2002. – 236 с.
4. Пашенко Д.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: Монографія. – К.: Науковий світ, 2005. – 370 с.
5. Пуховська Л.П. Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С.17-20.
6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с.
7. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія. – Суми: ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. – 404 с.
8. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн у контексті глобалізації (90-ті р. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія. – Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня". Видавництво "Козацький вал", 2004. – 500 с.
9. Хоміч Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: "Магістр-S", 1998. – 200 с.
10. Vaniscotte F. Teachers and Mobility / Maurice Gallon, Bob Moon (eds.) / Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – London: David Fulton Publishers, 1994. – РЛ65-ІІ7.
11. Vaniscotte F. Teacher Education and the Europe of Tomorrow // Buchberger F. ATEE Guide to Institutions of Teacher Education in Europe. – Brussels: ATEE. – 1992. – Р. ХІІІ-ХХ.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ ШКОЛЯРА

У статті розглядається проблема якісної підготовки майбутніх учителів у сучасних соціокультурних умовах. Розкриваються шляхи творчого розвитку, професійної зрілості та компетентності майбутнього вчителя у процесі вивчення спецкурсу “Родинна педагогіка”.

In the article is examined the problem of quality preparation of future teachers in modern social and cultural terms. There are revealed the ways of creative development and professional maturity and competence of future teacher in the process of study of the special course “Domestic pedagogics”.

Постановка проблеми. Розвиток української держави, її національне відродження та перехід до якісно нових ринкових відносин кардинально впливають на роль і місце майбутнього спеціаліста. Побудова національної системи освіти, входження в європейський освітній та науковий простір і запровадження Болонської системи передбачає новий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів.

Українська держава, суспільство, громадськість сьогодні зацікавлені в такому вчителі, який здатен до творчого осмислення соціокультурних цінностей суспільства, теоретично і практично готовий до творчого використання знань, умінь і навичок у професійній діяльності, який здатен зайняти авторську позицію, повести до вершини знань, творчо взаємодіяти зі своїми вихованцями.

Ефективність освітньо-виховної роботи вчителя необхідно розглядати у тісному зв'язку з сімейним вихованням. Знання особливостей, правил, традицій сім'ї, стилів спілкування дозволяє майбутньому вчителю диференційовано підходити до виховання учня загальноосвітньої школи, забезпечувати наступність у використанні виховних методів та прийомів.

При запровадженні у вищі навчальні заклади Болонську систему виникло багато проблем. На жаль, однією з них є невідповідність юнацтва до навчання у вузі. Сучасна школа не завжди дає ґрунтовні, глибокі, змістовні знання учням. У дітей з початкових класів не сформована мотивація на навчання. Хто в цьому винен? Найчастіше в цьому звинувачують школу. А що роблять батьки, яка їхня роль у навчально-виховному процесі дитини?

Практика сімейного виховання показує, що воно не завжди буває “якісним” тому, що одні батьки не можуть виховувати та сприяти розвитку своїх дітей, інші не хочуть, не можуть через які-небудь життєві обставини, інші просто не надають цьому належної уваги. Тобто кожна сім'я має свій виховний потенціал – більші або менші виховні можливості.

З огляду на вище сказане, однією з актуальних завдань сучасного вчителя є покращення виховного потенціалу сім'ї. Бо від цих можливостей і від того, наскільки обґрунтовано і цілеспрямовано батьки використовують їх, залежать результати і домашнього виховання, і освітньо-виховної роботи вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Доцільно підкреслити зв'язок проблеми з найважливішими науковими та практичними завданнями, які стоять перед сучасною педагогічною наукою.

Питаннями підготовки вчителя займається ціла плеяда відомих учених: О.Абдуліна, І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Мороз, О.Пехота, А.Щербаков, Т.Яценко та інші. У своїх наукових роботах вони розглядають різні аспекти підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Аналіз особистісно-індивідуальних якостей вчителя ми знаходимо у працях Л.Божович, Л.Виготського, І.Кона, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна.

Актуальними в наш час залишаються питання підготовки майбутнього вчителя до виконання функцій професійної діяльності: інноваційні технології підготовки педагогів (А.Алексюк, О.Анісімов, А.Богущ, І.Зязюн, С.Сарасон); адаптація випускників педагогічних вузів до професійної діяльності (С.Вершловский, Л.Лесохіна, Т.Шамова); підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів (Л.Кандрашова, В.Кузь, В.Луговий).

Окремі аспекти проблеми сімейного виховання, підготовки вчителя до роботи з сім'єю розглядаються багатьма вченими. Серед них: історія розвитку родинного виховання в Україні, вплив виховних традицій на становлення характеру громадянина, проблеми формування педагогічної культури сучасних батьків, основні напрямки співпраці родини, школи, громадських організацій (Т.Алексєєнко, А.Марушкевич, В.Постовий), шляхи взаємодії сім'ї з іншими соціальними інститутами (Т.Кулікова), сім'я як соціальний інститут становлення особистості (А.Ганичева, О.Зверєва).

Розуміння єдності суспільного та сімейного виховання знайшли відображення і в підготовці спеціалістів. У той же час, педагогічний потенціал сім'ї використовується на сучасному етапі не повною мірою, і надати педагогічну допомогу батькам мають педагоги – вчителі загальноосвітньої школи.

Процес становлення студента як спеціаліста складається з багатьох компонентів – усвідомлення соціальної ролі праці вчителя, самовиховання необхідних якостей, моделюючих особистість майбутнього педагога, сприйняття вимог педагогічної професії, усвідомлених вимог до себе. Ці компоненти професійного становлення майбутнього вчителя складають основу професійно-педагогічної діяльності вузу, процес який включає і наукову, і навчальну, і виховну роботу [3].

Виходячи з цього, мета нашої статті полягає в розкритті роботи зі студентами Слов'янського державного педагогічного університету, факультету ПВПК щодо предмета "Родинна педагогіка". Цей спецкурс сприяє формуванню педагогічного становлення майбутніх фахівців, надає теоретичні та практичні знання щодо роботи з сім'єю школяра.

Виклад основного матеріалу. Сучасній школі вкрай необхідний педагог-виховател, який уміє творчо працювати з дітьми, батьками та громадськістю. Саме тому в основі розвитку педагогічних здібностей студентів лежить оволодіння теорією педагогічної науки, методичними знаннями і безпосередня практична діяльність.

Так, наприклад, з метою поліпшення підготовки майбутнього вчителя до педагогічної роботи, на факультеті підготовки вчителів початкових класів введено спецкурс "Родинна педагогіка". Його мета допомогти майбутнім спеціалістам засвоїти новий курс, усвідомити соціальну роль сім'ї, значущість її функцій. Це допоможе майбутнім фахівцям в подальшому змістовно й ефективно будувати свою роботу з родиною школяра, організувати педагогічну освіту батьків, підвищувати їхню педагогічну культуру, надавати практичну допомогу у вихованні дітей.

Курс "Родинна педагогіка" вивчає становище, основні тенденції і закономірності виховання дітей у сім'ї. Тому в коло завдань входить вивчення та ознайомлення:

- з проблемами сімейного виховання;
- досвідом сімейного виховання;
- шляхами підвищення педагогічної культури батьків;
- шляхами взаємодії сімейного і суспільного виховання;
- з використанням наукових досягнень на практиці в сучасній школі;
- з технологіями взаємодії батьків і професійних педагогів тощо.

В основу структури і змісту цього курсу покладена концепція всебічного розвитку майбутнього вчителя у цілісному навчально-виховному процесі. Зміст роботи дає можливість для розвитку творчої особистості, формує якості майбутнього вчителя, сприяє самостійній практичній діяльності, формує громадську позицію, сприяє визнанню пріоритетної ролі сім'ї у формуванні та розвитку особистості дитини. Відповідно до цієї концепції та реалізації системного і діяльнісного підходів структура має таку логіку.

У теоретичній частині спецкурсу ми розкриваємо концептуальні погляди авторів на проблему сімейного виховання, розглядаємо взаємодію сім'ї та школи в процесі розвитку особистості. Значне місце відведено вивченню нових виховних педагогічних технологій. Вся робота спрямована на усвідомлення студентами нових, творчих підходів до процесу виховання в школі та родині, який може бути реалізований у побудові своєї (авторської) виховної системи, що буде зорієнтована на потреби дитини.

Вивчаючи даний спецкурс, студенти знайомляться з такими темами:

- Історія розвитку української сім'ї та родинного виховання.
- Родинна педагогіка в системі педагогічних наук.
- Сім'я – соціальний інститут формування особистості.
- Виховний потенціал сім'ї.
- Психолого-педагогічні основи сімейного виховання.
- Виховання дитини в сім'ї.
- Сім'я в системі виховних інститутів.
- Педагогічна культура сім'ї та шляхи її підвищення.
- Методи вивчення сім'ї.
- Виховання майбутнього сім'янина.
- Зв'язок школи, сім'ї та громадськості у вихованні.
- Державно-правові документи про сім'ю та сімейне виховання.

На практичних заняттях детально розкриваються технології організації роботи з сім'єю школяра, характеризуються методи та прийоми сімейного виховання, пропонуються конкретні технології аналізу ефективності процесу виховання, його цілеспрямованості та планування.

Головна мета практичних занять – навчити студентів умінню самостійно, а потім творчо використовувати теорію в практичній діяльності.

Розвитку педагогічного мислення сприяють завдання, які вимагають звернутися до підручника, до праць видатних педагогів і психологів, до рекомендацій педагогів-новаторів, до періодичних видань сучасних дослідників, досвіду сімейного виховання.

Сформувати та виховати педагогічні якості в майбутніх учителів у процесі спецкурсу “Родинна педагогіка” можливо при застосуванні різноманітних видів роботи. Практична робота проводиться за трьома напрямками:

Перший напрямок “Я” – моя родина. Студенти виконують такі види роботи: складають схему свого родинного дерева; пишуть твір-мініатюру про своїх батьків; описують традиції своєї родини; дають характеристику стосункам у своїй родині, визначають, який вплив вони мали на розвиток їхньої культури; розкривають виховний потенціал своєї сім'ї тощо.

Другий напрямок “Я” – студент містить завдання: підібрати народні вислови про українську сім'ю та родинне виховання; за роботою П.Лесгафта “Семейное воспитание ребенка и его значение” визначити принципи сімейного виховання. Виокремити принципи, які можна рекомендувати сучасним батькам; на прикладі однієї з прочитаних книг, де представлено досвід сімейного виховання, визначити основні напрямки виховання дітей в сім'ї; за матеріалами книги Ю.Азарова “Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы”: виписати методи та прийоми виховання, специфічні для сім'ї; пояснити сутність назви книги; навести приклади педагогічних вимог батьків до дітей; за матеріалами книг В.Сухомлинського “Моральні заповіді дитинства і юності”, “Батьківська педагогіка” написати доповідь з проблем виховання дітей в сім'ї; скласти карту-характеристику педагогічної культури вивченої сім'ї; описати досвід роботи школи, де студенти проходили педагогічну практику, з питань організації педагогічної освіти батьків; під час педагогічної практики вивчити досвід роботи класного керівника у роботі з батьками тощо.

Третій напрямок “Я” – майбутній учитель спрямований на збір матеріалу для майбутньої роботи. Студенти складають: правила для батьків “Як поводити себе з дітьми”; план заходів з виховання дітей, які не мають батьків; доповідь-бесіду на тему “Батьківський

авторитет”; правила заохочення та покарання в сім’ї; рекомендації для батьків з формування у дітей навичок ігрової діяльності; рекомендації для батьків зі спілкування в сім’ї; методичні рекомендації для батьків, діти яких йдуть до школи; лист-пам’ятку для батьків “Ваша дитина – школяр”; план-конспект батьківських зборів; план роботи педагогічного університету для батьків; виховні заходи для батьків тощо.

Висновки. Підводячи підсумок розглянутої проблеми підготовки майбутнього вчителя до роботи з сім’єю школяра, можна констатувати, що спецкурс “Родинна педагогіка” сприяє зростанню професіоналізму знань, спілкування, самовдосконалення, забезпечує розвиток цілісної творчої особистості. Він дає теоретичні знання та практичний досвід роботи з родиною. Ці знання, досвід допоможуть студентові у майбутньому, тому що сучасне сімейне виховання не розглядається як автономний фактор формування особистості, а навпаки – ефективність домашнього виховання покращується, якщо воно доповнюється таким виховним інститутом як школа, за умови співдружності, взаємодії, поваги [4].

Проблема підготовки майбутнього вчителя до роботи з сім’єю школяра багатогранна та потребує подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – 160 с.
3. Коркішко О.Г., Саяпіна С.А. Формування творчої особистості майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки на заняттях з методики виховної роботи /Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць /Ред. кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій (відп. ред.) та ін. – Вип. 6(16). – К.: НПУ, 2007. – С. 117 – 121.
4. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. и доп. – М.: Изд. центр “Академия”, 2000. – 232 с.
5. Родинна педагогіка: Навчально-метод. посібник/ А.А.Марушкевич, В.Г.Постовий, Т.Ф.Алексєнко та ін. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
6. Соловей М.І., Спіцин Є.С. Основи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. – К.: Вид. центр КИЛУ, 2002. – С. 174–181.

УДК 378.14

Р.В. Куліш

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИВЧЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В КРЕДИТНО-МОДУЛЬНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто умови впровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес вищого навчального закладу на прикладі вивчення дисципліни “дошкільна педагогіка”.

In the article are considered the conditions of introduction of the credit and module system in the educational process of higher educational institution in the example of study of discipline “preschool pedagogics”.

У сучасній філософії освіти розробляється ідея виховання “інноваційної” людини, здатної до творчості, а не репродуктивної діяльності: людину-виконавця повинна змінити людина-творець. Тому навчальна діяльність повинна забезпечувати виховання нових

якостей, важливішою з яких є здібність творчо мислити, вирішувати нестандартні, нові завдання.

Реалізація цієї мети може бути частково досягнута за рахунок впровадження до вітчизняної системи освіти складових кредитно-модульної системи.

Мета статті: з'ясувати організаційні умови впровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес вищого навчального закладу на прикладі вивчення дисципліни “дошкільна педагогіка”.

Цей курс складається з 22 модулів. Наступність вивчення модулів така: у третьому семестрі вивчаються з першого по восьмий модулі; у четвертому – з 9 по 12; у п'ятому – з 13 по 16, у шостому – з 17 по 22.

Рейтинг кожного модуля складається з суми середніх оцінок за: аудиторну роботу студента протягом вивчення навчального матеріалу модуля, позааудиторну самостійну роботу студента протягом вивчення навчального матеріалу модуля, а також оцінки за модульну контрольну роботу.

Поточне оцінювання всіх видів навчальної діяльності кожного студента здійснюється в національній 4-бальній системі – “5” (“відмінно”), “4” (“добре”), “3” (“задовільно”), “2” (“незадовільно”).

Результати поточного оцінювання фіксуються викладачем у журналі обліку успішності студентів, який є обов'язковим документом. Журнал зберігається у викладача протягом двох місяців наступного семестру після закінчення вивчення дисципліни. Викладач зобов'язаний дотримуватися принципу рівномірності оцінювання навчальних досягнень всіх студентів академічної групи.

У кінці вивчення навчального матеріалу кожного модуля (крім екзаменаційного) після проведення модульної контрольної роботи викладач виставляє середню оцінку в 4-бальній системі за аудиторну роботу студента, позааудиторну самостійну роботу студента та за модульну контрольну роботу. Ці оцінки трансформуються в рейтинговий бал таким чином:

Аудиторна робота студента: “5” – 10 балів; “4” – 8 балів; “3” – 6 балів; “2” – 4 бали; не був присутнім на жодному занятті з навчальної дисципліни – 0 балів.

Позааудиторна самостійна робота студента: “5” – 10 балів; “4” – 8 балів; “3” – 6 балів; “2” – 4 бали; не виконав жодного завдання з позааудиторної самостійної роботи – 0 балів.

Модульна контрольна робота: “5” – 20 балів; “4” – 16 балів; “3” – 12 балів; “2” – 8 балів; не з'явився на модульну контрольну роботу – 0 балів.

Таким чином, рейтинг студента за вивчення навчального матеріалу кожного модуля є сумою рейтингових балів за вищезазначені 3 складові модулі. Максимальний рейтинг студента за один модуль становить 40 балів. Оцінка навчальних досягнень студента за модуль виставляється так: 36 балів і вище – “відмінно”; 30-35 балів – “добре”; 20-29 балів – “задовільно”; 19 балів і нижче – “незадовільно”.

Критерії оцінки аудиторної роботи студентів.

Рівень активності студента на семінарсько-практичному занятті оцінюється за 4-бальною системою:

“відмінно” – виставляється за повну, ґрунтовну, безпомилкову відповідь з елементами творчості, вияву власних ставлень; за суттєві доповнення до відповідей інших студентів, які є свідченням систематичної підготовки студента до заняття;

“добре” – виставляється за наявності переважно повної і ґрунтовної відповіді, допущені неточності не мають суттєвого значення. Доповнення є свідченням систематичної підготовки студента, але виявляють репродуктивні знання студента, а не узагальнення, власні судження тощо;

“задовільно” – за неповну, неточну відповідь, за доповнення до відповідей інших студентів, які є здебільшого фрагментарні, не містять елементів самостійності, творчості;

“незадовільно” – за схематичні відповіді з грубими помилками, наявними прогалинами у знаннях.

Після закінчення вивчення модуля виводиться середнє значення оцінок, отриманих студентом на семінарсько-практичних заняттях.

У випадку, якщо студент відвідав менше 60% усіх семінарсько-практичних занять з модуля, він отримує за аудиторну роботу оцінку “незадовільно”, незалежно від оцінок, отриманих на відвіданих заняттях з модуля.

Якщо студент не відвідав жодне семінарсько-практичне заняття модуля, йому виставляється 0 балів.

Критерії оцінки письмових практичних завдань з позааудиторної самостійної роботи

Письмові практичні завдання оцінюються за 4-бальною системою:

“відмінно” – виставляється за бездоганне виконання практичного завдання, самостійність висновків, вияв творчості, вміння висловити і обґрунтувати власну точку зору на проблему, що розглядається;

“добре” – виставляється за ґрунтовну повну відповідь, але вона містить певні неточності та є недостатньо самостійною в обґрунтуванні висновків;

“задовільно” – виставляється за умови розкриття завдання, але неповну, неточну відповідь, за продемонстрований низький рівень (або відсутність) логічності, обґрунтованості, самостійності, творчого підходу у вирішенні проблеми;

“незадовільно” – виставляється за допущення грубих помилок, за поверховість, фрагментарність відповіді, несамостійність (завдання списане).

Після закінчення вивчення модуля виводиться середнє значення оцінок, отриманих студентом за виконання кожної окремої теми модуля.

У випадку, якщо студент виконав менше 90% усіх письмових завдань для самостійного опрацювання, йому виставляється оцінка “незадовільно”, незалежно від оцінок, отриманих за виконані завдання.

Якщо студент не виконав жодного із завдань позааудиторної самостійної роботи, йому виставляється 0 балів.

Критерії оцінки модульних контрольних робіт подані у відповідних змістових модулях.

ПІДСУМКОВИЙ КОНТРОЛЬ

Семестровий рейтинговий бал є сумою модульних рейтингових балів.

Залік з курсу “Дошкільна педагогіка”.

Семестровий рейтинговий бал студента з курсу “Дошкільна педагогіка” за III, IV, V семестри напередодні заліково-екзаменаційної сесії виставляється за однаковою схемою. Максимальний рейтинговий бал становить 80. Робота студента за семестр визначається за традиційною 4-бальною системою так: 72 бали і вище – “відмінно”; 60-71 бал – “добре”; 40-59 балів – “задовільно”; 39 балів і нижче – “незадовільно”.

Усім студентам, які мають з навчальної дисципліни семестровий рейтинговий бал 60 одиниць і більше, набраний семестровий бал зберігається і підсумкова оцінка з дисципліни виставляється автоматично – “зараховано” – за національною шкалою, а за шкалою ECTS: 72 бали і вище – А; 66-71 бал – В; 60-65 балів – С.

Студенти, які мають семестровий рейтинговий бал з дисципліни 59 балів і нижче, складають залік. При отриманні оцінки “зараховано” їх рейтинговий бал з дисципліни зберігається і оцінка за шкалою ECTS виставляється так: 53-59 балів – D; 40-52 бали – E.

Метою заліку є перевірка успішності засвоєння студентами навчального матеріалу з курсу “Дошкільна педагогіка”.

Оцінка “зараховано” виставляється за знання загальних основ дошкільної педагогіки, теоретичних основ навчального процесу, змісту та технологій навчання, системи оцінювання навчальних досягнень, обов’язкової літератури.

Оцінка “не зараховано” виставляється студентам, які не виявили ґрунтовних знань з предмета, лише поверхово обізнані з обов’язковою літературою до модулів курсу, не дали вичерпної відповіді на основні та додаткові запитання викладача.

Екзамен з курсу “Дошкільна педагогіка”.

Рейтинговий бал студента з курсу “Дошкільна педагогіка” напередодні екзамену є сумою семестрових рейтингових балів за V і VI семестри і визначається так:

Рейтинговий бал студента з курсу	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка з дисципліни за національною шкалою
144 і вище	A	відмінно
131-143	B	добре
120-130	C	
105-119	D	задовільно
80-104	E	
79 і нижче	FX	незадовільно

Студенти, які мають оцінку з дисципліни напередодні екзаменаційної сесії “відмінно” і “добре” (за відповідним рейтингом), звільняються від проходження семестрового контролю й автоматично отримують відповідну оцінку:

Рейтинговий бал студента з курсу	Підсумковий рейтинговий бал	Оцінка за шкалою ECTS	Підсумкова оцінка з дисципліни за національною шкалою
144 і вище	344 і вище	A	відмінно
125-143	295-313	B	добре
120-124	285-294	C	

Решта студентів, а також студенти, які бажають підвищити свій підсумковий рейтинговий бал, складають екзамен.

Екзамен з дошкільної педагогіки проводиться за білетами. Кожен білет включає три питання з різних розділів дошкільної педагогіки (загальних основ педагогіки, дидактики, теорії виховання та школознавства). Питання передбачають висвітлення теоретичних основ дошкільної педагогіки, виконання практичних завдань, розв’язання проблемних ситуацій, аналіз літературних джерел (державні документи в галузі освіти, твори класиків педагогіки тощо).

На екзамені викладач оцінює відповідь студента за 4-бальною системою і виставляє екзаменаційну оцінку “відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”:

“відмінно” – за бездоганну відповідь з усіх питань екзаменаційного білета;

“добре” – за ґрунтовну, повну відповідь, але у відповіді допущені деякі неточності, що не мають істотного значення;

“задовільно” – за неповну відповідь, в якій багато неточностей і прогалин;

“незадовільно” – при відмові від відповіді на одне з питань екзаменаційного білета або за допущення грубих помилок, наявність прогалин, що свідчать про поверховість і фрагментарність знань студента.

Для підрахунку підсумкового рейтингового бала екзаменаційна оцінка трансформується в екзаменаційні бали: “відмінно” – 200 балів, “добре” – 170 балів, “задовільно” – 140 балів, “незадовільно” – 100 балів.

Якщо рейтинговий бал студента з дисципліни складає 79 балів та нижче і він отримує на іспиті позитивну екзаменаційну оцінку (“відмінно”, “добре”, “задовільно”), то такому студенту виставляється підсумкова оцінка з дисципліни за національною шкалою “задовільно”, а за шкалою ECTS – E.

Підсумковий рейтинговий бал студента складається з суми семестрових рейтингових балів за IV та V семестри та екзаменаційного бала, а підсумкова оцінка з дисципліни за національною шкалою і оцінка за шкалою ECTS виставляються так:

Підсумковий рейтинговий бал	Оцінка за шкалою ECTS	Підсумкова оцінка з дисципліни за національною шкалою
324 і вище	A	відмінно
295-323	B	добре
270-294	C	
236-269	D	задовільно
215-235	E	
180-214	FX	незадовільно
179 і нижче	F	

Виходячи з загального кредитно-модульного підходу до вивчення дошкільної педагогіки, відкриваються великі можливості удосконалення освітніх стандартів і технологій навчання.

Ця система, з одного боку, дає змогу максимально демократизувати, диференціювати навчальний процес, а з іншого – зобов'язує якісно засвоювати зміст вищої освіти і тим самим забезпечує об'єктивне визнання результатів навчання в різних навчальних закладах і різних країнах.

Виходячи з особливостей різного засвоєння кожною особистістю обсягу навчального матеріалу, модульне навчання дозволяє студенту освоювати навчальну дисципліну з властивою лише йому швидкістю.

Перспективи подальших досліджень, на нашу думку, можуть бути спрямовані на з'ясування ефективності реалізації організаційних умов впровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес вищого закладу освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Модернізація вищої освіти України. Болонський процес // Освіта України. – 2004. – 10 серпня.
2. Сікорський П. Наступність модульно-рейтингової і кредитно-модульної технології навчання // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 59–70.
3. Артемова Л.В., Косенко Ю.М. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції до 80-річчя НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип. 1. – К., 2000. – С. 84–86.
4. Безпалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
5. Грама Н.Г. Кредитно-модульна організація навчання як передумова підвищення індивідуальності процесу підготовки студентів педагогічної професії // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 21-22 жовтня 2004 року. – Одеса. – С. 155–160.

УДК 37.02: 372

О.С. Маляренко

РОЗВ'ЯЗАННЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИХ ЗАДАЧ УЧИТЕЛЕМ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті визначені особливості проблемної технології, умови її застосування у початковій школі, вплив дидактико-методичних задач на реалізацію цієї технології у навчальній діяльності молодших школярів.

In the articles are determined the peculiarities of the problem technology, condition of its application, in the primary school, influence of didactic and methodic tasks on the realization of this technology in educational activity of junior pupils.

Пріоритетним напрямом розвитку початкової освіти є впровадження сучасних педагогічних технологій, що забезпечують вдосконалення навчально-виховного процесу, його доступність та ефективність, підготовку молодого покоління до реалізації ключових компетенцій. Вже у початковій школі, як першій ланці освіти, повинна здійснюватись орієнтація вихованців не лише на сучасні зміни оточуючого життя, а й на підготовку до освіти “впродовж життя”.

Знання, вміння та навички, якими оволодівають молодші школярі мають виступати для них як особистісно-важливі, життєво-необхідні та практико-зорієнтовані. На забезпечення впровадження цих ідей спрямована технологія задачного навчання. Однією з умов успішної реалізації цієї технології у початковій школі, виступає розв’язання дидактико-методичних задач вчителем початкових класів.

Мета статті – розглянути деякі особливості задачної технології, умови її застосування в початковій школі, визначити вплив дидактико-методичних задач на реалізацію цієї технології у навчальній діяльності молодших школярів.

Проблема побудови навчального процесу на засадах задачного підходу фундаментально розглядається в працях психологів (Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, В.О.Сластьоніна Л.М.Фрідмана), дидактів (Г.О.Балла, В.П.Беспалька, В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, А.І.Умана) та методистів (А.В.Усової, Я.М.Жовніра, В.А.Ковальчук, Н.Б.Істоміної тощо). Підсумовуючи результати наукових досліджень, ми розглядаємо задачу як універсальну, багатогранну одиницю освітнього процесу, та зазначаємо наступні її можливості:

- задача виступає основним структурним елементом будь-якої діяльності (В.О.Сластьонін);
- ієрархічна побудова системи задач утворює програму діяльності людини (О.К.Тихомиров);
- навчальні задачі визначаються як ефективний засіб передачі новому поколінню елементів соціального досвіду, відображаючи змістовний та процесуальний бік навчальної діяльності (І.Я.Лернер);
- в освітньому процесі задача виступає як метод, засіб організації та засіб управління навчальною діяльністю учнів.

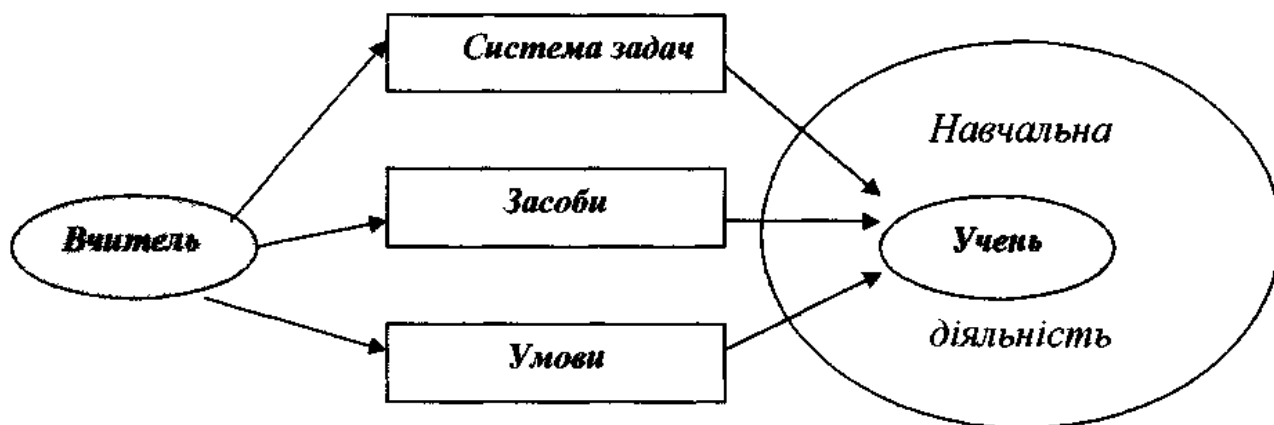
Усі ці аспекти дозволяють розглядати можливості задачного підходу на технологічному рівні та підтверджують ефективність застосування задачної технології у навчанні молодших школярів.

Коротко визначимо базові поняття.

Поняття “технологія” походить від грецьких слів – мистецтво, майстерність і навчання [10]. Досліджуючи “педагогічну технологію”, М.М.Левіна визначає її як проект та реалізацію системи поступового розкриття педагогічної діяльності, яка спрямована на досягнення цілей освіти та розвитку особистості учнів [4: 14]. На підставі вище зазначеного, ми розуміємо задачну технологію навчання як спеціально сформовану вчителем систему методів, засобів та умов, зорієнтованих на розв’язання учнями системи задач, що складає їх навчальну діяльність. Важливим доповненням до визначення особливостей її застосування у початковій школі є поєднання навчальної діяльності з ігровою. Це обумовлено віковими особливостями молодших школярів, оскільки ігрова діяльність усе ще має істотне значення для дітей цього віку поряд з необхідністю пізнання інтелектуального змісту гри, задачі [9: 16].

В.І.Загвязинський, розглядаючи задачну технологію навчання у сучасній інтерпретації, встановлює її сутність. На думку дослідника, вона полягає у побудові навчального пізнання молодших школярів у вигляді системи задач та розробці засобів з метою, по-перше, допомогти учням в усвідомленні проблемності даних задач, по-друге, знайти шляхи подолання проблемних ситуацій особистісно-значущих для учнів та, по-третє, навчити учнів бачити та аналізувати ситуації, виокремлювати та розв’язувати навчальні

задачі [3: 98]. Погоджуючись з науковцем, ми спробували графічно зобразити власне розуміння сутності даної технології на мал.1.



Мал. 1. Сутність технології задачного навчання.

Отже, задачна технологія дозволяє розглядати школяра як центральну фігуру освітнього процесу, що призводить до зміни стилю взаємовідносин між його суб'єктами. При цьому вчитель перестає бути основним джерелом інформації та займає позицію організатора та керівника самостійної діяльності учнів. Замість безпосереднього навчання, вчитель виконує наступні функції: спільну постановку цілей навчання, забезпечення самостійної пізнавальної діяльності у систематизації навчальної інформації у вигляді задач, реалізує умови, необхідні для ефективного розв'язання учнями навчально-пізнавальних задач.

У цілому, така побудова освітнього процесу у початкових класах забезпечує гарантію успіху у вирішенні його стратегічних цілей. Разом з тим, шкільна практика засвідчує періодичність виникнення суперечливих моментів, які порушують цілісність задачної технології і, як результат, утруднюють навчальну діяльність молодших школярів.

Як відомо, засвоєння навчального матеріалу за технологією, що розглядається, відбувається за умови, коли учень усвідомив проблему, прийняв задачу, відчув потребу у її вирішенні. Але що робити вчителю, якщо учень не бачить проблему або не хоче її бачити і, як правило, через це не може сформулювати задачу? Відбувається наступне – проблема учня, особиста, а не навчальна (назвемо її внутрішньою проблемою), трансформується у проблему вчителя (зовнішню проблему). З метою подолання протиріччя, яке викликає учень індіферентним ставленням до навчальної проблеми, у вчителя з'являється необхідність створення умов та засобів для зняття внутрішньої проблеми через вирішення зовнішньої, а точніше, необхідність у розв'язанні саме дидактико-методичної задачі. Таким чином, ми вбачаємо механізм утворення дидактико-методичної задачі у професійній діяльності вчителя початкових класів.

Дидактико-методична задача (ДМЗ) розглядається нами як інтегрована педагогічна задача, розв'язання якої забезпечує організацію та управління навчальною діяльністю молодших школярів [5]. Задачі цього виду сприяють вирішенню проблем дидактико-методичного змісту, які виникають в освітньому процесі, безпосередньо під час його протікання, та вимагають від педагога прийняття оперативних рішень. І хоча розв'язання ДМЗ передбачає взаємодію двох суб'єктів педагогічного процесу – вчителя і учня, успішність вирішення протиріччя залежить переважно від компетентності педагога.

Наведемо приклад необхідності розв'язання ДМЗ у задачному поданні навчального матеріалу. Так, на уроці малювання у 2 класі вчитель ставить проблемне завдання – створити мультфільм про “Подорож Незнайки на Місяць”. З розповіді педагога про технологію утворення “рухомих персонажів” діти усвідомлюють необхідність зображення людини в

русі. Перед учнями постає проблема, оскільки вони раніше не виконували подібне завдання та уможлиблюється виникнення індивідуального ставлення вихованців до навчального завдання як надмірно складного. Не прийняття учнями цього завдання гальмує їх подальше сприйняття навчальних задач, чим утворює необхідність у розв'язанні ДМЗ вчителем.

Нами пропонується наступний алгоритм розв'язання дидактико-методичних задач:

1) виявлення протиріччя, яке гальмує подальше протікання навчальної діяльності молодших школярів;

2) переформулювання проблемної ситуації, тобто осмислення вчителем проблемності ситуації, що склалась, виявлення причин її виникнення, розуміння необхідності вирішення проблеми, як попередження можливих руйнівних впливів на подальше протікання навчального процесу;

3) формулювання конкретної мети передбачуваної діяльності: змотивувати учня на сприйняття інформації та подальше виконання поставленого завдання; зробити навчальну інформацію особистісно орієнтованою для молодшого школяра; пояснити необхідність оволодіння навичкою малювання людини в русі; ознайомити з особливостями побудови людського тіла, з такими структурними частинами, як голова, тулуб, руки, ноги, ступні, кисті, з особливостями та призначенням таких з'єднувальних частин, як шия та суглоби; забезпечити успішне протікання навчально-художньої діяльності учнів, перевірити якість засвоєних знань, умінь та навичок малювання людини в русі, а також, здійснення прогнозів її реалізації: як учень зрозуміє нову інформацію, як поставиться до нової інформації, чи буде він мати бажання слухати, аналізувати навчальний матеріал, як учень пов'яже цей матеріал із життям, чи буде мати цей матеріал цінність для дитини, чи зможе учень використовувати отриману інформацію у житті та діяльності;

4) визначення, на матеріалі якої предметної діяльності буде вирішуватись проблема, встановлення можливих міжпредметних зв'язків з навчальними дисциплінами: "Я і Україна" (набуття знань про існування людини у навколишньому середовищі, ознайомлення з особливостями та будовою тіла людини), українська мова (розвиток зв'язного мовлення), математика (ознайомлення з такими геометричними фігурами, як коло, овал, прямі лінії, криві лінії) тощо;

5) встановлення, через які психічні, емоційні стани необхідно пройти учню для отримання відповідного досвіду – переживання, співчуття, радості тощо (за думкою психологів, засвоєння більшої частини всієї інформації, якою оволодіває дитина, здійснюється на емоційному рівні);

6) визначення, як зацікавити учня, як зробити ситуацію особисто значущою для нього з урахуванням вікових, індивідуальних, психічних, фізіологічних, соціальних особливостей розвитку вихованця, допомогти відкрити себе у даному виді діяльності;

7) вирішення, за допомогою яких методів, засобів, прийомів можливе отримання запланованих результатів, аналізуючи всі можливі варіанти, враховуючи особливості методики образотворчого мистецтва та визначення методичного й технічного забезпечення;

8) безпосередня реалізація діяльності з "ліквідування" проблеми;

9) аналіз здійсненої діяльності відповідно з усіма вище наведеними пунктами, корекція дій.

Додержання вчителем запропонованого алгоритму розв'язання ДМЗ дозволяє здійснювати управління освітньою діяльністю учнів початкових класів на засадах особистісно орієнтованого підходу до навчання, принципів гуманістичної педагогіки та провідної педагогічної технології задачного навчання.

Отже, розглянуті нами особливості використання задачної технології, визначення її сутності впровадження у початковій школі, підтверджують, що розв'язання дидактико-методичних задач вчителем початкових класів забезпечує успішність та результативність протікання навчальної діяльності молодших школярів. Це можуть підтвердити подальші наукові розвідки, пов'язані з порушеною проблематикою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навч. посібник. – Одеса: “ТЕС”, 2000. – 148 с.
2. Богданова І. М. Професійна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій. Автор. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 40с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, – 2001, – 192 с.
4. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студентов. – М.: Изд.центр “Академия”, 2001. – 272 с.
5. Маляренко О.С. Проблема задачного підходу в професійній підготовці вчителя початкових класів // Вісник ЛНПУ. – 2007. – № 3 (120). – С 156-160.
6. Маляренко О.С. Критеріальні дидактико-методичні задачі як засіб діагностики професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів // Вісник ЛНПУ. – 2006. – №18 (113). – С.141 – 147.
7. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання. – 1989. – 48с.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.П.Рапацевич. – Мн.: “Современное слово”, 2005. – 720с.

УДК 378.147

Ю.Г. Марченко

ПОКАЗНИКИ І КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті розроблена структурна модель комунікативної компетентності майбутніх юристів, яка складається із двох компонентів: юридичного та психолого-педагогічного. Згідно із запропонованою структурою визначені показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх юристів та критерії їх вираженості. Виділені показники та критерії сформованості компетентності у спілкуванні допомагають спрямувати зусилля на послідовне та ефективне керування процесом впливу на різні об'єкти професійної діяльності.

In the article the structural model of the communicative competence of the future lawyers is worked out, it is find out that it consists of two components – the first one is the judicial and the second one is the physiological and pedagogical. In accordance with this structure the indices of the level of the communicative competence forming and criteria of their expression are determined. The defined indices and criteria of the level of the communicative competence forming help to direct the efforts on the successive and effective influence on different objects of the professional activity.

Підготовка високоосвіченого фахівця-юриста в умовах сьогодення вимагає підвищення рівня його професійної компетентності, однією із складових якої є комунікативна компетентність. Оскільки метою вищої освіти в Україні у контексті вимог Болонського процесу стає “підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі”, [1: 241] то наголос все більше робиться на універсальності підготовки випускника, його адаптованості до ринку праці. Комунікативна компетентність майбутніх юристів, що визначається нами як *складна інтегративна якість особистості, яка характеризує рівень володіння знаннями та вміннями у сфері спілкування, достатній для вирішення професійних завдань*, є необхідним чинником досягнення спеціалістами конкурентноздатності на ринку праці в швидко змінюваних умовах сучасного світу.

Аналіз психолого-педагогічної та юридичної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено вже чималий обсяг доробок, які присвячені дослідженню проблем процесу спілкування в цілому та комунікативної компетентності зокрема: проблеми сутності і структури спілкування розглядають у своїх працях Г.М. Андреева, В.В. Давидов, А.А. Лобанов, Л.А. Петровська, А.В. Петровський; педагогічному спілкуванню приділяють увагу О. О. Бодальов, В. А. Кан-Калік, Я. Л. Коломінський, О. О. Леонтьєв; проблеми культури спілкування юристів висвітлюють О.М. Бандурка, В.Л. Васил'єв, М.М. Ісаєнко, О.О. Павленко, В.В. Романов, Ю.В. Чуфаровський.

Разом з тим, недостатньо визначеними залишаються структурні компоненти комунікативної компетентності юристів та показники і критерії сформованості цього явища у майбутніх юристів, що зумовило актуальність даної статті. Метою статті є визначення показників сформованості комунікативної компетентності та критеріїв вираженості цих показників у майбутніх юристів, що дасть нам можливість аргументовано вживати адекватні педагогічні засоби для покращення рівня комунікативності студентів правознавчих вищих навчальних закладів.

Відповідно до визначеної мети перед нами поставили такі завдання:

- розробити структурну модель комунікативної компетентності майбутніх юристів;
- визначити показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх юристів, враховуючи структурну модель;
- розробити критерії вираження визначених показників комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність майбутніх юристів характеризується нами як здатність здійснювати ними ефективне професійне спілкування, тобто продуктивне співробітництво з іншими учасниками правовідносин, створення морально-психологічної атмосфери досягнення найбільш сприятливого результату в стосунках з колегами і клієнтами, забезпечення впливу на партнерів зі спілкування. Отже, розробляючи структурну модель комунікативності юристів, ми не можемо обминути увагою різні підходи та точки зору щодо структури самого спілкування. Існуючі в науковій літературі визначення окремих аспектів структури спілкування наведені нами нижче.

1. Найбільш загальнозживаною є структура спілкування, розроблена Г.М. Андреевою, в якій виділяються: комунікативна, перцептивна, інтерактивна сторони. З дослідницею згодні: І.О. Зимня, В.Н. Панферов, Ю.І. Пассов, Л. А. Петровська, І.І. Риданова, Я. Яноушек.

2. С.І. Самигін розподіляє структуру спілкування на етапи: прогностичний; початковий; управління спілкуванням; аналіз здійсненої системи спілкування; моделювання спілкування в майбутній діяльності.

О.М. Бандурка, Н.П. Волкова, вносячи свої корективи, в цілому підтримують наявну точку зору.

3. Згідно з запропонованою В.М. Федорчуком моделлю, у процесі спілкування виділяються: пізнавальний, емоційний, поведінковий компоненти. Прихильниками цієї моделі є О.О. Павленко, А.П. Панфілова, Т.Ф. Цигульська.

4. Б.Ф. Ломов, дотримуючись виділення перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій у спілкуванні, має свій власний погляд на рівні аналізу спілкування, і виділяє: макрорівень, мезорівень, мікрорівень аналізу. В поле дії нашого дослідження підпадають мезорівень (вивчення окремих контактів, до яких вступають юристи, вивчення спілкування, як такого, як взаємодії індивідів) та мікрорівень (вивчення окремих узгоджених актів спілкування – дія юриста та пов'язана з нею дія / протидія партнера). Макрорівень – спілкування юриста розглядається як найважливіша сторона його життя і передбачає вивчення спілкування в інтервалах часу, які можна співставити з тривалістю життя людини, – на жаль, потребує більш тривалих та вагомих досліджень.

5. З позицій теорії комунікації у структурі спілкування виділяються в найбільш загальному вигляді: джерело інформації (адресант) – кодування – канал зв'язку –

декодування – одержувач повідомлення (адресат) та обов'язково зворотній зв'язок між адресантом та адресатом. Дослідники, які зробили свій внесок у дану теорію: Ф.С. Бацевич, І.С.Вовчак, Н.П. Волкова, Я.Ю. Кондратьєв.

Подальші дослідження феномену комунікативної компетентності свідчать, що у ньому виділяються різні складові: уміння орієнтуватися у різних ситуаціях спілкування; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням; адекватна орієнтація людини у самій собі; готовність і уміння будувати контакт з людьми; знання, уміння і навички конструктивного спілкування. Тобто складовими її виступають: цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

Складність, багатство, різносторонність досліджуваної комунікативної компетентності спричинили розробку нами структурної моделі цього явища, яка б враховувала основні, найбільш загальноживані точки зору щодо структури самого спілкування.

Детальний аналіз комунікативної компетентності юриста дає нам підстави стверджувати, що вона містить: **емоційний, поведінковий та когнітивний компоненти**. Кожен із компонентів має свої складові (Рис. 1).

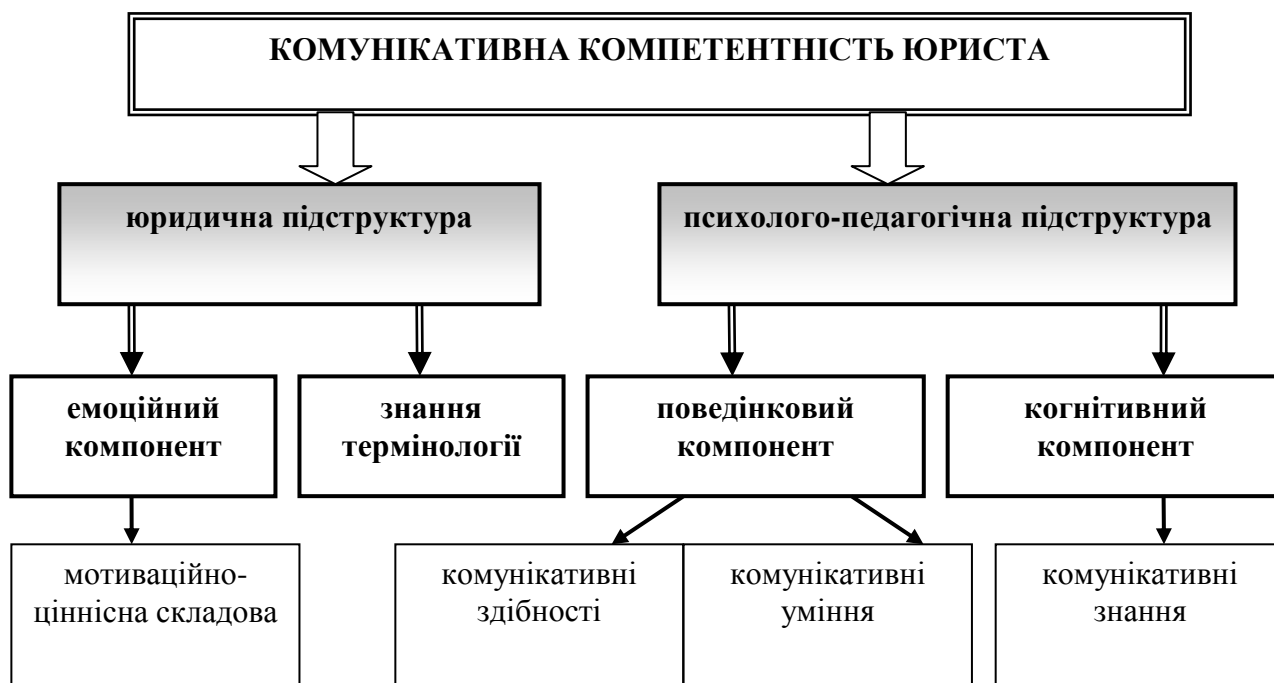


Рис. 1. Структурна модель комунікативної компетентності юриста.

Емоційний компонент включає в себе *мотиваційно-ціннісну складову*: мотиви вибору професії юриста; інтерес до обраної професії; прийняття себе та інших; комунікативні установки; професійні орієнтації юриста, які визначають спрямованість його спілкування, вибір тих чи інших способів взаємодії із співробітниками, клієнтами, іншими учасниками правовідносин;

Поведінковий компонент має у своєму складі *комунікативні здібності* та *комунікативні уміння*: уміння кодувати та декодувати вербальні і невербальні повідомлення; уміння адаптуватися в професійних ситуаціях, у тому числі ситуаціях спілкування з іноземними партнерами; уміння справляти враження, самоподача; уміння володіти техніками ефективного спілкування; уміння впливати на аудиторію; ступінь комунікабельності.

Когнітивний компонент містить *комунікативні знання*: знання рідної та, як мінімум, однієї іноземної мови; знання психологічних особливостей спілкування; знання правил офіційної субординації; знання засобів впливу на аудиторію та прийомів справляти

враження; знання засобів і прийомів встановлення, підтримки і завершення психологічного контакту для досягнення мети; соціокультурні знання реалій країни, мова якої вивчається.

Аналіз особливостей юридичної діяльності засвідчує, що комунікативна компетентність майбутніх юристів повинна розглядатися як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно своєрідних підструктур: юридичної та психолого-педагогічної.

Із запропонованої нами моделі комунікативної компетентності майбутнього юриста видно, що *юридична підструктура* включає в себе мотиваційно-ціннісну складову **емоційного компоненту** та знання професійної термінології й уміння кваліфіковано її використовувати.

Щодо *психолого-педагогічної підструктури*, яка охоплює способи організації професійної взаємодії з клієнтами, учасниками юридичних відносин, вербальні та невербальні засоби спілкування, прийоми впливу на учасників спілкування, вважаємо, що її будуть складати **поведінковий та когнітивний компоненти** компетентності.

Від розвитку означених компонентів залежить здатність майбутніх юристів до продуктивного спілкування і з колегами, і з суб'єктами правовідносин, здійснення обумовленого ситуацією впливу на партнерів із спілкування, створення сприятливого психологічного мікроклімату у юридичному колективі.

Суттєвий обсяг у структурі комунікативної компетентності мають, крім того, інтерактивна, комунікативна, перцептивна складові. У деяких дослідженнях культура спілкування фахівця включає у себе інтерактивні, комунікативні, перцептивні уміння [2]. На наш погляд, по-перше, явище спілкування є настільки багатограним, що правомірним є аналіз його складових з різних точок зору; по-друге, складові комунікативної компетентності, виділені нами, поєднують у собі способи взаємодії (інтеракція), способи сприйняття (перцепція) та способи приймання – передачі інформації (комунікація) під час професійного спілкування юриста.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що і у вітчизняних, і у закордонних авторів показники та рівні ділового спілкування зводяться в основному до характеристики стилів спілкування (авторитарного, демократичного і ліберального) [2: 61-67].

Ми вважаємо, що стиль спілкування не може всебічно характеризувати таку складну інтегральну якість, як комунікативна компетентність майбутніх юристів, оскільки він являє собою систему способів і прийомів взаємодії юриста з іншими учасниками правовідносин. Тобто, стиль спілкування визначає інтерактивну складову комунікативності. Внаслідок чого поза увагою залишаються способи сприйняття юристом співрозмовника, способи передачі та отримання ним інформації, ціннісні орієнтації юриста під час взаємодії.

На наш погляд, показники та критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх юристів повинні включати у себе всі компоненти психолого-педагогічної та юридичної підструктур цього явища, тобто: емоційний, поведінковий, когнітивний.

Розроблена структура комунікативної компетентності уможливила визначення показників сформованості цього явища та критеріїв їх вираженості, які згруповані нами у таблицю 1.

Отже, визначені особливості комунікативної компетентності юристів дозволяють нам зробити такі **висновки**:

- комунікативна компетентність майбутніх юристів як будь-яке системне утворення має свою структуру, яка складається із двох підструктур: юридичної (емоційний компонент) та психолого-педагогічної (поведінковий та когнітивний компоненти);
- відповідно до розробленої структурної моделі комунікативної компетентності нами були визначені показники сформованості цієї якості у майбутніх юристів. Показником емоційного компоненту виступають мотиваційно-ціннісні орієнтації юристів, показниками поведінкового компоненту є комунікативні здібності та

комунікативні уміння, показником когнітивного компоненту – комунікативні знання;

Таблиця 1.

Компоненти, показники та критерії оцінки комунікативної компетентності

Компоненти	Показники	Критерії оцінки
ЕМОЦІЙНИЙ	Мотиваційно-ціннісні орієнтації	<ul style="list-style-type: none"> ● мотиви вибору професії; ● орієнтація на завдання професійної діяльності, її продуктивні кінцеві результати; ● орієнтація на інших осіб, формування толерантних міжособистісних стосунків і позитивного психологічного мікроклімату в колективі; ● орієнтація на офіційну субординацію, регламентацію стосунків у режимі права і правовідносин; ● орієнтація на себе, прагнення бути успішним у виконанні професійного обов'язку.
ПОВЕДІНКОВИЙ	Комунікативні здібності	<ul style="list-style-type: none"> ● мовленнєві здібності: вміння зв'язно, логічно, точно виражати свої думки, відповідно до граматичних, орфоепічних, синтаксичних норм мови; ● комунікативні здібності: комунікативність, доступність, відкритість, доброзичливість; ● схильність та цікавість до роботи з людьми, здібність розумітися на їхніх індивідуальних особливостях та можливостях; ● здібність виявляти емоційний стан партнерів зі спілкування та відповідно до цього будувати свої комунікативні дії; ● терпимість, врівноваженість, стриманість, самовладання, низький рівень ворожості та агресивності, впевненість у собі [3: 174].
	Комунікативні уміння	<ul style="list-style-type: none"> ● уміння адекватно застосовувати прийоми рефлексивного і нереклексивного слухання; ● уміння кодувати / декодувати вербальні та невербальні повідомлення партнерів; ● уміння ставити питання; ● уміння психологічно стимулювати комунікативну активність партнерів; ● уміння психологічно правильно, ситуативно обумовлено, відповідно до субординації вступати у спілкування; ● уміння вирівнювати емоційне напруження у бесіді, долаючи психологічні бар'єри у спілкуванні; ● уміння сприйняти і зрозуміти те, що співрозмовник навмисно намагається приховати [4: 81]; ● уміння обирати стиль спілкування відповідно до ситуації, прогнозувати реакції партнерів на власні комунікативні дії; ● уміння висловлюватися логічно, зв'язно і цілісно.
КОГНІТИВНИЙ	Комунікативні знання	<ul style="list-style-type: none"> ● знання рідної та, як мінімум, однієї іноземної мови; ● знання психологічних особливостей спілкування; ● знання правил офіційної субординації, знання і дотримання етикетних норм і правил ділового мовлення; ● знання засобів впливу на аудиторію та прийомів справляти враження; ● знання засобів і прийомів встановлення, підтримки і завершення психологічного контакту для досягнення комунікативної мети; ● соціокультурні знання реалій країни, мова якої вивчається; ● адекватна самооцінка юриста, оцінка ним партнерів та ситуації професійного спілкування.

- кожен із визначених показників має свої критерії вираженості, для встановлення яких нами враховувались особливості юридичної діяльності як діяльності правоохоронної, правозастосовчої, пов'язаної з нормами права.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на експериментальну перевірку запропонованих показників та критеріїв сформованості комунікативної компетентності у майбутніх юристів та визначення рівнів розвитку цієї якості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Лівенцова В.А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2002. – 197 с.
3. Прикладная юридическая психология: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 639 с.
4. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – С-Пб.: Речь, 2002. – 208 с.

УДК 37.034:371

І.П. Марчук

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАВООХОРОНЦЯ

Стаття присвячена обґрунтуванню системи формування професійно-моральної компетентності майбутнього працівника правоохоронних органів в умовах вищого юридичного навчального закладу МВС України.

This article is devoted to substantiation of the system of formation of moral professional competence of the future employee of the lawenforcement body in Higher law institution of Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

Удосконалення процесу професійно-морального становлення працівників правоохоронних органів зумовлюється насамперед специфікою їхньої праці, ускладненням соціально-економічної ситуації, а також недостатньою розробленістю цієї проблеми у педагогічній теорії і практиці. Нові кардинальні перетворення в Україні вимагають якісної перебудови механізму відтворення кадрового потенціалу правоохоронних органів відповідно з вимогами сучасного суспільства, нової освітньої парадигми.

Проблема морального виховання посідає чільне місце у системі підготовки фахівців, професійна діяльність котрих безпосередньо пов'язана з врегулюванням суспільних відносин. Результати аналізу теорії і практики морального становлення особистості показують, що окремі професії ставлять до фахівця, крім загальних суто визначених, специфічні моральні вимоги. У нашому випадку мова йде про професію правоохоронця, де особлива увага звернена на формування їх моральних якостей. Вивчення відповідних наукових праць засвідчує, що ця проблема науковцями досліджувалась в наступних напрямках: підготовка призовної молоді та вступників до військових навчальних закладів – О.Ю. Пашенко [12]; професійне виховання курсантів – О.В. Баранов [1], Г.І. Васильєв [3], В.І. Дяченко [6], М.В. Жиленко [7], М.М.Ісаєнко [8], М.М. Козяр [9], С.О. Кубіцький [10], А.С. Морозов [11], О.Ф.Удовиця [13]; підвищення професійної компетентності працівників органів внутрішніх справ – В.О. Безбородий [2], М.М. Дідик [4].

У доробках згаданих та інших науковців знайшли достатнє обґрунтування педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вузах МВС, концептуальні засади формування правової культури та професійної усталеності випускників вищої юридичної школи. Розкриті питання розвитку комунікативних умінь, а також процес естетичного виховання слухачів – майбутніх правоохоронців, організаційні основи прогнозування підготовки військових фахівців тощо. Однак, на жаль, залишаються фактично відкритими проблеми врахування сукупності факторів, що коригують засвоєння курсантами моральних цінностей і цілей виховання, фактично не обґрунтовано умови реалізації потенційних можливостей комплексу різновидів навчально-виховної діяльності курсантів у процесі їхньої професійної підготовки.

Метою статті є обґрунтування системи формування морально-етичної компетентності курсантів вищої юридичної школи МВС України.

Як засвідчують результати нашого дослідження, мораль правоохоронців – це один із видів професійної моралі, як сукупність моральних вимог, що склалися на основі принципів загальнолюдської моралі при виконанні службового обов'язку, моральних колізій, які визначають загальні моральні норми поведінки співробітників у службовій та позаслужбовій обстановці [3: 25].

Ефективне формування професійно-моральних якостей правоохоронця забезпечується наявністю системи роботи, спрямованої на оволодіння курсантами комплексом моральних знань, умінь і навичок з подальшим їх розвитком у процесі майбутньої професійної діяльності. Дійовість означеної системи залежить від цілісності професійно-морального змісту навчальних дисциплін і можливостей усіх видів діяльності курсантів у єдиному режимі навчально-виховної роботи ВНЗ.

Формування моральної поведінки має базуватися на загальних механізмах розвитку особистості та складається з низки послідовних взаємопов'язаних етапів. Діалектика розвитку фахівця відбувається тільки за умов цілеспрямованої діяльності й спілкування з обов'язковим урахуванням психофізіологічних і вікових його особливостей. Механізм сприймання і осмислення моральних норм поведінки відбувається на основі інтеріоризації, тобто поступового переходу зовнішніх впливів на внутрішній (свідомий) план особистості з урахуванням темпу розвитку кожного курсанта.

Обґрунтовану в дослідженні систему професійно-моральної підготовки курсанта ВНЗ можна подати у такому вигляді (рис. 1).

Педагогічний процес включає в себе послідовний вплив на формування професійно-моральних якостей майбутнього правоохоронця через усі види навчально-виховної діяльності курсанта. Змістове наповнення цілепокладання забезпечується наявними галузевими нормативними актами, зокрема Концепцією виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України і Положенням про порядок організації та проведення виховної роботи з перемінним складом вищих навчальних закладів МВС України та ін.

Змістовний блок системи ефективно виконує функції лише за умови єдності усіх видів навчання і виховання, їх концентрації і збалансованості на всіх рівнях і з усіма ланками вищого юридичного закладу, де “наскрізною лінією” є формування професійно-моральних якостей курсантів. Психолого-педагогічний супровід забезпечується координацією зусиль професорсько-викладацького складу усіх кафедр і тісної взаємодії з ректоратом та командним складом вищого навчального закладу.

Виховання моральних якостей у правоохоронців є необхідною складовою частиною їх професійної освіти. Майбутній працівник ОВС має не тільки опанувати знаннями, вміннями та навичками правоохоронної роботи, але й підготувати себе морально до неї.

Професійно-моральна підготовка відповідає сучасним пріоритетам та основним напрямкам виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України: *соціально-психологічне супроводження навчально-виховної роботи* (організаційні, виховні та соціально-психологічні заходи, спрямовані на досягнення високих результатів у навчанні, реалізацію духовного і професійного потенціалу курсантів під час виконання навчальних і практичних завдань); *індивідуально-виховне та психологічне забезпечення дисциплін,*

профілактики правопорушень (комплекс організаційних, соціально-правових та індивідуальних виховних заходів формування і розвитку особистої відповідальності за свідоме виконання нормативних вимог, службових обов'язків); *інформаційно-пропагандистська діяльність* (впровадження гуманітарної політики держави в ОВС України); *культурно-виховна та просвітницька робота* (формування високої духовної культури і моральних якостей, почуття патріотизму і задоволення їх естетичних потреб через впровадження культурно-просвітницьких заходів та організацію дозвілля).

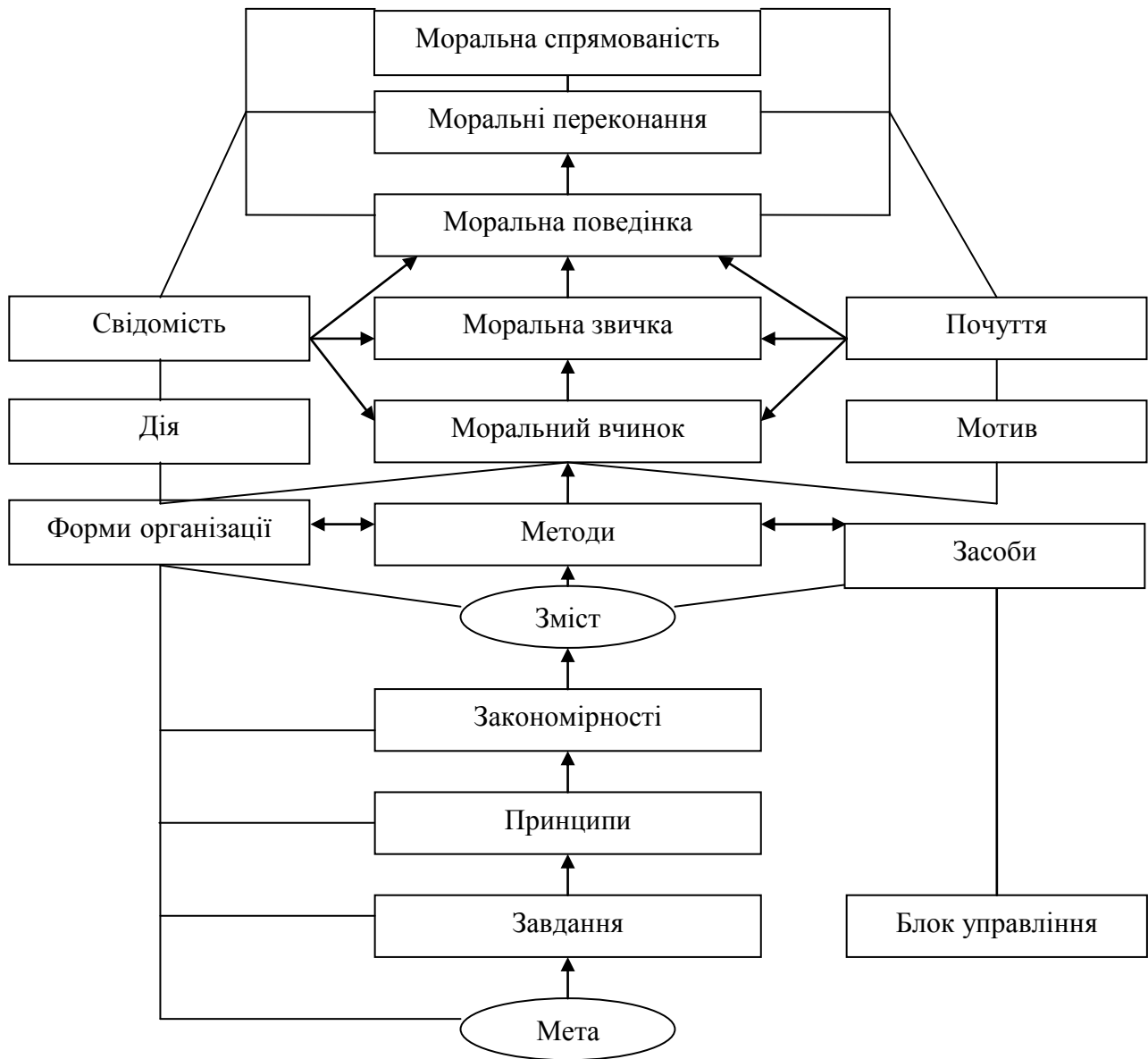


Рис. 1. Процес поетапного формування професійно-моральних якостей правоохоронця.

Дані нашого дослідження переконують, що стрижнем формування моральних якостей майбутнього працівника ОВС мають бути навчальні дисципліни, які дозволяють курсантам оволодіти основами наукового світогляду, методологією пізнання, моральними цінностями, потребами людини та суспільства, уміннями використання активних методів виховання моральних якостей у педагогічній роботі, а також етичними основами культури, загальнолюдськими нормами поведінки.

У процесі засвоєння комплексу навчальних дисциплін, крім системи необхідних професійних знань і умінь, курсантам прищеплюються норми культури поведінки, уміння спілкуватися з громадянами в різних нестандартних життєвих ситуаціях. Цій меті слугує

використання можливостей всієї палітри учбових предметів та інших видів виховного педагогічного впливу.

Формування професійно-моральних якостей випускників вищої юридичної школи передбачає їх активне включення у науково-дослідницьку роботу (НДР). Метою останньої є забезпечення більш повного і глибокого оволодіння курсантами специфікою обраної спеціальності, формування у них умінь самостійної теоретичної і експериментальної роботи, ознайомлення із сучасними методами наукового пошуку, самостійного проведення психолого-педагогічних та соціологічних експериментів, застосування своїх знань для вирішення практичних завдань у професійній діяльності.

Враховуючи специфіку майбутньої професії, вважається досить перспективним і доцільним в основу організації НДР курсантів передбачити розробку тематики рефератів, курсових, дипломних робіт та досліджень професійно-моральної спрямованості, наприклад, розробка Програми формування позитивного іміджу міліції. Це створює широкі можливості для формування особистості спеціаліста, використовуючи теорію і методiku наукового пізнання як засобу його цілісного розвитку, підготовки до самостійного проведення соціально-педагогічних досліджень і використання їх результатів у практиці.

У системі морального виховання значне місце відведено ознайомчим і виробничим практикам. Моральні цінності особистості є тією відправною точкою, з якої розпочинається організація цілеспрямованого педагогічного процесу з формування професійно-моральної особистості. Під соціалізуючими педагогічними механізмами мається на увазі спеціально спроектована діяльність курсантів, яка здійснюється і в процесі навчальних практик та стажування

Зрозуміло, перехід моральних цінностей у внутрішні домінанти особистості здійснюється у процесі багатогранної взаємодії професорсько-викладацького складу, курсанта та інших суб'єктів діяльності на підґрунті засвоєння суті основних моральних категорій, залучення чи включення їх у соціалізуючий процес.

Уже з першої ознайомчої практики ведеться організована систематична робота над тим, щоб низка специфічних і обов'язкових для працівника правоохоронних органів моральних якостей стала внутрішньою його потребою. Перелік моральних норм і правил поведінки практиканта, яких він має дотримуватись і у зв'язку з якими здійснювати моральне самовиховання, сприяє свідомому вибору певної моральної поведінки, гарантує позитивний вплив на розвиток його моральних якостей.

Особливої уваги слід надавати організації настановної конференції, де було б бажано акцентувати увагу на основних категоріях моралі (добро-доброта, обов'язок-обов'язковість, відповідальність, справедливість, моральна свідомість та правосвідомість); співвідношенні моральної культури і професійної етики.

Важливим джерелом розвитку професійно-моральних якостей курсантів є оптимальне використання резервів позааудиторної (позанавчальної) роботи. Цей вид діяльності має насамперед бути скерованим на діагностику і розвиток індивідуальних нахилів і бажань кожного курсанта шляхом залучення до духовно-просвітницьких видів роботи (культпоходи, екскурсії, обговорення художніх творів, кінофільмів, телепередач, творчі зустрічі з майстрами культури та мистецтва); проведення спільних "круглих столів", диспутів, бесід з питань професійної етики, культури поведінки; використання виховних можливостей соціально-психологічної роботи, системи морального та матеріального стимулювання високих результатів у навчанні і громадській діяльності тощо.

Як виявлено, позааудиторна та самостійна робота за індивідуальною програмою займає біля 5-6 годин щоденного бюджету часу курсанта. Сам процес засвоєння норм моральної культури здійснюється безпосередньо через різні форми позанавчальної діяльності. Виявлено тісний зв'язок між мотивами та розумово-практичними проявами набутих моральних якостей і навичок, та рівнем змістової діяльності курсантів, у якій моральні якості знаходять реальний прояв і умови закріплення. Удосконалення організації навчально-виховного процесу, на нашу думку, насамперед доцільно спрямовувати на

розвиток різних програм та форм позааудиторної роботи, де однією з наскрізних ліній є орієнтація на професійно-моральне становлення особистості фахівця в цілому.

Високою ефективністю у цьому плані відзначається індивідуальна виховна робота, у ході якої ведеться активний процес цілеспрямованого впливу на особистість. Очікувані результати морального навчання та виховання тим вагоміші, чим повніше враховуються основні характерологічні функції особистості (здатність людини до вибору, рефлексія, потяг до творчості, формування образу “Я”, відповідальність, автономність тощо).

Отримані дані нашої експериментальної роботи засвідчили, що формування професійно-моральних якостей курсантів доцільно здійснювати найбільш дійовими формами і методами індивідуального впливу як індивідуальні бесіди, завдання та доручення; допомога та контроль; заслуховування звітів та повідомлень; особистий приклад; методи дисциплінарного та морального впливу; засоби пропаганди та агітації. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення, звідси й процес “особистісної” перебудови навчальної та виховної діяльності відбувається спонтанно, повільно, неефективно.

Багатогранність виховних можливостей позааудиторної діяльності вимагає урізноманітнення виховних засобів. Доведено, що “чим ширше коло діяльності, тим багатший духовний, моральний світ людини, більше перспектив для формування морального обличчя особистості” (Г.Вашенко; І.Зверева; І.Мар’єнко; А.Капська). Гармонійно доповнюють індивідуальні організаційні форми позааудиторної виховної роботи у системі формування професійно-моральних якостей курсантів групові та масові їх види. Найбільш поширеними і дійовими є такі, як Присяга працівника ОВС України; проведення зустрічей з керівництвом ВНЗ, ветеранами праці та ОВС, видатними діячами різних галузей суспільної діяльності; проведення оглядів художньої самодіяльності, концертів на честь знаменних дат, конкурсів; відвідування культурно-просвітницьких закладів; проведення спортивних змагань, підготовка матеріалів з професійно-моральної тематики тощо.

Таким чином, представлена у статті система підготовки співробітників правоохоронних органів включає у себе комплекс взаємодоповнюючих виховних впливів на курсантів у процесі опанування ними предметів циклів навчальних дисциплін на міжпредметній основі, проходження різновидів практик, відповідної організації науково-дослідної, позааудиторної та індивідуальної виховної роботи на інтегративно-цілісній основі. Це значно підвищує самостійність курсантів у розвитку особистісних індивідуальних моральних якостей, формує у них власну моральну позицію як до своєї поведінки, так і до вчинків інших. Реалізація освітнього потенціалу навчальних дисциплін, позааудиторної роботи та інших видів діяльності у системі підготовки курсантів до подальшої служби в практичних підрозділах ОВС вимагає його цілісної організації і здійснення у комплексному вирішенні проблеми становлення моральної особистості майбутнього правоохоронця.

Викладений матеріал не претендує на остаточне розв’язання порушеної проблеми морально-етичного розвитку і становлення працівника ОВС, а окреслює ключові її аспекти і є перспективним науковим напрямом для подальшого вивчення. Крім того, вимагають свого обґрунтування зв’язки морального виховання з правовим, політичним, естетичним, екологічним та іншими його видами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов А.В. Процесс эстетического воспитания слушателей высшей школы системы МВД Украины средствами искусства: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Укр. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 227 с.
2. Безбородий В.О. Формування професійної правової культури керівників органів внутрішніх справ: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2001. – 168 с.
3. Васильев Г.И. Педагогические условия адаптации курсантов к обучению в вузах МВД: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Одесский ин-т внутр. дел. – Одеса, 1997. – 186 с.

4. Дідик М.І. Психолого-педагогічні основи професійної діяльності фахівців соціальної роботи в органах внутрішніх справ України: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2001. – 210 с.
5. Дяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы подготовки курсантов. – Минск, 2000. – 196 с.
6. Дяченко В.І. Формування професійної усталеності курсантів вищих закладів освіти системи МВС: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. –Одеса, 2000. – 230 с.
7. Жиленко Н.В. Педагогические условия совершенствования профессиональной подготовки в высшем военно-учебном заведении: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Киевский педагогический ин-т иностранных языков. – К., 1993. – 151 с.
8. Ісаєнко М.М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. –Одеса, 2002. – 213 с.
9. Козяр М.М. Педагогічні основи виховання у курсантів навчальних закладів системи МВС відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М.Коцюбинського. – К., 1998. – 166 с.
10. Кубіцький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 208 с.
11. Морозов А.С. Педагогічні основи формування правової культури у майбутніх працівників міліції: Методичний посібник. – Херсон: ХФ ЗЮІ МВС України, 1997. – 52 с.
12. Пашенко О.Ю. Підготовка старшокласників до вибору майбутньої професії працівника міліції: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 /Херсонський держ. педагогічний ун-т. – Херсон, 2000. – 195 с.
13. Удовиця О.Ф. Педагогічні основи прогнозування підготовки військових фахівців в умовах вищих навчальних закладів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 249 с.

УДК 373.13

О.П. Овсяннікова

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Автор статті аналізує базові поняття проблеми: компетентність, компетенція, соціокультурна компетенція; визначає складові соціокультурної компетенції майбутнього вчителя початкових класів.

The basic conceptions of the problem (competence, competency, social cultural competence) are analyzed by the author in the article. The component parts of social cultural competence are determined by future teacher of primary school.

В усі часи професія педагога посідає в суспільстві важливе місце, адже вчителю доручається найдорожче – діти, наше майбутнє. З роками змінюється суспільство, змінюються життєві пріоритети, культура, освіта, а питання компетентності учителя залишається актуальним. І сьогодні, в час модернізації освітньої системи України, виникають різні напрямки вивчення компетентності педагога, загальною метою яких є підготовка майбутнього вчителя, чий рівень професійної та особистісної культури повинен забезпечувати дієвість суспільних і освітніх перетворень. Особливо важливою є підготовка майбутніх учителів початкових класів, адже школа першого ступеня є провідним фактором становлення особистості дитини у її духовно-ціннісному контексті.

Студентський колектив об'єднує молодих людей, що можуть належати до різних соціальних прошарків, національностей, які відповідно є носіями своєї культури. Майбутній

учитель отримує освіту і виховання в полікультурному суспільстві (таким сьогодні є і Україна), де різні етнічні співтовариства, зберігаючи свою культурну ідентичність, релігійні вірування, національну мову, одночасно роблять свій внесок у полікультурну свідомість. Тому сьогодні особливо актуальною проблемою є формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя.

Мета нашої публікації – провести аналіз базових понять, визначити основні складові соціокультурної компетенції майбутнього учителя початкових класів.

В останні роки вітчизняними і зарубіжними науковцями ведуться дослідження різних напрямків компетентнісного підходу в системі освіти: Н.Бібік, С.Гончаренко, О.Савченко (виокремлення явища компетентності), І.Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), Т.Колодько (соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов), К.Юр'єва (зміст і шляхи формування полікультурної компетентності педагога), М.Лук'янова, І.Сингаївська, Г.Карпова (психолого-педагогічна компетентність), О.Моляко (формування полікультурної компетентності школярів), А.Хуторський, Л.Сохань, І.Єрмакова, Г.Несен (теоретичні характеристики поняття компетентності) та ін.

Однак, найперше, для аналізу понять звернемось до наявних словників. Словник іншомовних слів так трактує базові поняття:

Компетентний [від лат. *competens* (*competentis*) належний, відповідний] – 1. Досвідчений у певній галузі, якомусь питанні, 2. Повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи.

Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність.

Компетенція (лат. *competentia* від *competo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [8].

Великий тлумачний словник української мови дає такі визначення:

Компетентний – 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. Який ґрунтується на знанні; кваліфікований. 2. Який має певне повноваження, повноправний, повновладний.

Компетентність – властивість до значення компетентний.

Компетенція – 1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [3: 445].

Психологічний тлумачний словник так визначає компетентність – це психосоціальна якість, яка визначає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [13].

Залежно від спрямованості дослідження різні науковці формулюють власні визначення понять “компетентність”, “компетенція”, які мають схожі і відмінні сторони. Так, І.Зимня визначає “компетентність” як здатність діяти на основі набутих універсальних знань, а “компетенцію” як інтегративне утворення, що містить складові: готовність до цілепокладання, оцінювання, дії, рефлексії. Ключовими компетенціями науковець вважає такі, що є універсальними для різних видів діяльності, їх умовно можна назвати “здатністю до діяльності” [6].

Російський дослідник А.Хуторський розрізняє ці поняття. “Компетенція”, на його думку, – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії відносно до них. “Компетентність” – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [12].

Л. Гончаренко робить висновок, що терміни “компетентність” та “компетенція” “є такими категоріями наукового знання, які, з одного боку, мають різне смислове навантаження, з другого, є взаємопов'язаними й взаємозалежними одиницями, оскільки без

наявності компетенцій особистість не буде компетентною й навпаки, лише той індивід є компетентним, який має компетенції” [4].

Цікавими є висновки Н.Бібік, яка розглядає компетентність через структуру змісту освіти. На її думку, компетентність виводить універсальний рівень, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті. Молода людина набуває життєвих компетентностей не лише під час вивчення груп предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища. Компетентності мають охоплювати такі якості людини, що дозволяють їй інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст. Компетенції науковець розглядає як похідне, вужче від поняття “компетентність” [1].

Отже, поняття “компетентність”, “компетенція” учителя є досить визначеними. Проте, недостатньо досліджень у напрямку формування соціокультурної компетенції майбутнього учителя початкових класів. Разом з тим, класики вітчизняної педагогічної думки у своїй творчій спадщині торкаються цієї ідеї. Так, Г.Ващенко зазначав, що “здоровий патріотизм не виключає доброго ставлення і поваги до інших народів, їхніх прав і гідності. За всяких політичних обставин дійсний патріот ставиться до них дружелюбно, йому не властива національна ворожнеча” [2].

Український просвітник М.Драгоманов у праці “Передне слово” писав про те, що для українців дуже близькими справами стають справи сусідів – росіян, білорусів, поляків, словаків – загальнослов’янські [5].

В.Сухомлинський вважав, що у вихованців необхідно формувати культуру міжнаціонального спілкування, почуття дружби до інших народів, а для цього слід використовувати розповіді, бесіди про дружні стосунки між етносами, про труднощі, що спіткали їхню долю, про спільну діяльність. Педагог прагнув дати дітям знання, що “... формують позиції людини – соціально-політичні, моральні, естетичні, а ці позиції, по суті, і є світоглядом у дії...” [9].

К.Ушинський, досліджуючи досвід шкільної справи в Європі, помітив, що у західній освіті нам би не завадило запозичити почуття поваги до власної вітчизни, “ми впевнились, що виховні ідеї кожного народу проникнуті національністю більше, ніж щось інше, проникнуті так, що не можливо і подумати перенести їх на чужий ґрунт ... ми часто хочемо привити нам те, що навіть не є ідеєю, і ми ризикуємо прийняти від Західної Європи те, що завтра ж вона сама визнає нікудишнім...” [10].

Зарубіжні науковці також зробили певні висновки в цьому напрямку. Німецький педагог ХІХ ст. А.Дитстервег висловив своє розуміння сутності становлення особистості: “Визнання і повага до природних індивідуальних особливостей і національної своєрідності, гуманне ставлення до кожного, хто носить ім’я людини, незалежно від його раси, релігії, віросповідання, – ось що є метою істинного християнського виховання. Вдячна людяність в національному виразі чи індивідуальній формі” [11].

У 1950-х рр. видатний соціолог і культуролог Жофорт Роже Дюмазедьє замість загальних понять “формування культури”, “залучення до культури”, “розвиток культури” ввів практико-орієнтувальне поняття “соціально-культурна діяльність”. Як її основну мету Дюмазедьє виділив активний соціально-культурний вплив на людей, створення умов для залучення їх до культури, а також назвав ефективним засобом народне виховання, як керовану діяльність, що може здійснюватись людьми будь-якого соціального статусу, національної приналежності, освітнього рівня з допомогою різноманітних дій і організацій з метою забезпечення оптимальної адаптації всіх до технічних і соціальних змін суспільства [7].

Великий тлумачний словник української мови дає таке трактування поняття “соціокультурний” (соціально-культурний) – пов’язаний з культурою суспільства [3: 1164].

Таким чином, компетентність вчителя ми визначаємо як обізнаність, кваліфікованість. Професійна компетентність педагога включає велику кількість складових (компетенцій),

однією з них є соціокультурна компетенція, яку ми розуміємо як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, набутих нею знань, що спонукають до продуктивної педагогічної діяльності в умовах сучасного полікультурного суспільства. Основними складовими соціокультурної компетенції вчителя початкових класів ми визначаємо: толерантність, почуття поваги до національних і соціальних меншинств, знання та розуміння культури, поглядів, звичаїв інших націй, уміння користуватись цією інформацією через співпрацю, діалоги, взаємодію тощо. Вважаємо особливо важливим формувати ці якості у майбутніх учителів початкових класів, адже саме для студентів, на наш погляд, існують сприятливі дидактичні та методичні умови формування соціокультурної компетенції. Під час навчання майбутні вчителі мають змогу накопичувати знання про соціокультурні явища, аналізувати їх і проводити певні аналогії у різних галузях знань, і вже сформовані на певному рівні знання застосовувати у практичній діяльності в школі. У колективі молодших школярів можуть зустрітись представники різних національностей і соціальних прошарків, тому вчитель зобов'язаний створити дружню атмосферу класу, навчити учнів поважати один одного, співчувати і допомагати, сформувати відповідні якості особистості, а також дати певну інформацію про культурні особливості різних націй.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні найбільш ефективних шляхів, що сприяли б підготовці учнів початкових класів до життя в сучасному полікультурному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 47-52.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру // Твори. Т. 3. – К., 1999.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. редактор В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002. – 1440 с.
4. Гончаренко Л.А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Херсон, 2006. – С. 62-63.
5. Драгоманов М. Передне слово (До Громади 1878 р.) // Вибр. – К., 1991.
6. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Дайджест. – 2003. – № 4. – С. 18-23.
7. Наседкина Г.А. Опыт социокультурной деятельности подростков в системе дополнительного образования // Педагогика. – 2007 – № 4. – 58 с.
8. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – К., 1974. – 345 с.
9. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність // Вибр. тв.: У 5 т. Т.5. – К., 1977. – 639 с.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И.Пирогова // Избр. пед. соч. – М., 1945.
11. Филипчук Г.Г. Общечеловеческое и этнокультурное в образовании: взгляд из Украины // Педагогика. – 2007. – № 1. – 21 с.
12. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
13. Шапар В. Психологічний тлумачний словник. – Харків: “Прапор”, 2004. – С. 203.

УДК 371.15: 372: 001.5

І.О. Пальшкова

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті розглянуті проблеми формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів у наукових дослідженнях.

Problems of professionally-pedagogical culture formation of the teacher of primary classes in scientific researches are under consideration in the article.

Актуальність дослідження. Сьогодні загально визнаний той факт, що освіта в сучасному світі як культурно-соціальний інститут переживає глибокий кризис, що є віддзеркаленням глобальної цивілізаційної кризи. Його подолання пов'язується зрештою з “поворотом” до людини у всіх сферах життєдіяльності людства, зокрема у сфері освіти. Як відомо, всяка освітня система базується на певному розумінні миру і людини, яке визначає цілі і завдання освіти, його зміст, методи, засоби і форми.

Ідеї гуманізації, які набули останнім часом широкого поширення, на жаль, не сприяли в достатній мірі відмові освітньої системи від орієнтації на знання, уміння і навички як генеральну мету. Безумовно, знання, виступаючи основою розвивального навчання, необхідні, але вони лише проміжний, а не кінцевий результат освіти. Процес гуманізації припускає переосмислення цілей освіти, перехід від “знанняцентризму” до “людиноцентризму”.

Культурно-історичний аспект у педагогічних дослідженнях сьогодні має принципове значення, оскільки він припускає ретроспективний і соціокультурний аналіз вивчення проблеми загальнокультурної підготовки майбутнього вчителя. Культурно-історичний підхід у дослідженні проблеми загальнокультурної підготовки педагога є міждисциплінарним і орієнтований, перш за все, на використання даних історії філософії, історії психології, педагогіки, історії науки в цілому. Найважливішими складовими культурно-історичного аналізу виступає вивчення педагогічних цінностей, технологій, форм і результатів педагогічної творчості як синтезу суб'єктивного і об'єктивного, професійно-педагогічної культури як форми прояву загальної культури особистості.

Останні дослідження. У ряді досліджень загальна культура педагога розглядається як чинник успішності педагогічної діяльності (В.А.Сластенін, Н.В.Кузьміна, А.А.Петров, І.Е.Відт, І.Ф.Слюняєва та ін.), в яких вказуються лише узагальнені характеристики загальнокультурної і професійної підготовки педагога. Як узагальнена методологічна основа при дослідженні проблеми загальнокультурної підготовки вчителя образотворчого мистецтва автор спирається на наступні підходи в освіті:

1) антропологічний підхід: учитель не тільки суб'єкт культури, але і її об'єкт, оскільки він не тільки її відтворює, “опредмечує” культуру в нових поколіннях людей, але і сам є її “продуктом”;

2) культурологічний підхід, де під проблемами педагогічної освіти розуміється оволодіння вчителем загальною і професійно-педагогічною культурою, активне засвоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій. Опанувавши загальною і професійно-педагогічною культурою як “внебіологічним механізмом” передачі соціальної спадковості, вчитель реалізує в своїй практиці культуротворчі функції освіти і педагогіки.

3) Найважливішим визначальним чинником у проектуванні майбутнього вчителя є діяльнісний підхід, заснований на вивченні структури і змісту основних видів і завдань професійно-педагогічної діяльності фахівця конкретного профілю в “справжньому” і проєктованому “майбутньому”, тобто “дослідження контура функціонування і контура розвитку сфери даної діяльності в умовах сучасного стану суспільства, вивчення закономірностей і особливостей реального процесу “творіння” (З.Д.Жуковська та ін.). Психологічна школа розглядає важливий аспект освітнього процесу – проблему взаємодії викладача і учня як послідовний і логічний перехід від перцептивно-пізнавальних елементів дій педагога до перцептивно-пізнавальних ідей і елементів дії учнів. Ця школа стимулювала вивчення комунікативної культури педагога.

В останні десятиліття отримали особливий розвиток дослідження в області гуманістичної педагогіки і психології. Вони об'єднують в собі ідеї різних напрямів, течій, шкіл (екзистенціалізм, педоцентризм, педагогічна футурологія). Загальним для її представників є визнання унікальності, неповторності особистості. Мета гуманістичної

педагогіки полягає в створенні умов для культивування особистості вихованця і її самовираження (Дж.Дьюї), для самореалізації як прояву таланту, здібностей і дарувань особистості (А.Маслоу), продуктивного особистісного зростання (К.Роджерс). Найточніше і образно мета гуманістичного виховання викладена А.Маслоу, який бачить її у тому, щоб допомогти людині виявити те, що в ньому вже закладене, не нав'язуючи своїх уявлень про нього (2).

Для розуміння процесу формування педагогічної культури особливе значення мають роздуми і висновки Р.Бернса про людські знання вчителя. На матеріалі конкретних досліджень Бернс показав, що вчителі і викладачі, які володіють позитивною самооцінкою, упевненістю в собі, в своїх здібностях, легко вступають у спілкування з учнями, студентами і тому ефективніше вирішують педагогічні задачі.

Мета статті: розкрити проблему формування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи, розглянути різні аспекти цього особистісного утворення.

Отримані результати. Зміст загальнокультурної підготовки студентів у педвузі повинен відображати, перш за все, процес прогресивних змін якостей особистості майбутнього вчителя у бік його саморозвитку і самореалізації як у навчальному процесі, так і, безпосередньо, в професійній діяльності. Це можливо лише при використанні принципу системності, дотриманні структурної гнучкості в побудові моделі загальнокультурної підготовки і визначенні засобів педагогічної дії на особистість студента в класичній тріаді – навчання, розвиток, виховання, де головним є виховання.

Відчути себе частиною світової культури – важливе завдання для студента педагогічного вузу. Тому методики побудови нових програм повинні враховувати дані як із загальної, так і з професійної культури і базуватися на наступних положеннях:

- наявність певних потреб у студентів відносно знань, умінь, навичок, що визначають загальну культуру майбутнього фахівця;
- здійснення загальнокультурної підготовки на основі певної моделі фахівця, що визначає конкретні цілі, зміст і методи загальнокультурної підготовки;
- розуміння студентами необхідності, важливості, доцільності засвоєння навчальної дисципліни в цілому і її окремих розділів не тільки відносно особистісно значущого сенсу, але і суспільного, професійно-педагогічного значення;
- включення студентів у процес загальнокультурної самоосвіти і самовиховання;
- навчання на високому рівні трудності, але в той же час посилене для студентів із погляду складності навчального матеріалу і з погляду наявності часу для виконання навчальних завдань.

Таким чином, основними завданнями загальнокультурної підготовки є: формування загальної культури майбутнього вчителя, виховання високих культурних потреб та інтересів, вдосконалення особистісної, діяльнісної, комунікаційної культури, усвідомлення свого місця в діалозі культур, а також розвиток культурної і професійно-педагогічної самосвідомості.

Принципи загальнокультурної підготовки в педагогічному вузі повинні бути однакові для всіх факультетів. Їх реалізація багато в чому залежить від бажання та уміння студентів прийняти на себе відповідальність за власну підготовку, у тому числі і загальнокультурну. До даних принципів ми відносимо:

1) навчання, освіта і самоосвіта повинні будуватися на особистісній зацікавленості студента, його індивідуальних інтересах, здібностях до засвоєння, трансляції і відтворення культури;

2) бачення студентом перспективи власної підготовки, самоосвіти і самовиховання, де формується здібність до самовідтворювання в культурі, спрямована на усвідомлення і цілеспрямоване перетворення навчальної діяльності, в процесі якої знання, отримані студентами, стають основою їх майбутньої професійно-педагогічної майстерності;

3) принцип цілісності навчально-виховного процесу є тією основною ланкою, яка зв'язує знання, уміння, навички, прагнення й інтереси студентів у єдине ціле і служить не тільки орієнтиром, але і визначальним якісним критерієм ефективності процесу навчання;

4) домінантою загальнокультурної підготовки студентів педагогічного вузу повинні стати особистісно-діяльнісний і системний підхід, де кожній особистості пропонують право вибору власної думки, пошукової діяльності, спрямованої на вироблення художньо-образного, творчого мислення і культурних якостей майбутнього фахівця, з метою засвоєння внутрішнього, інваріантного плану діяльності для передачі його підростаючому поколінню;

5) розвиток культури майбутнього фахівця неможливий без створення нового педагогічного середовища як особливого культурного простору, що припускає співдружність педагогів і студентів як односторонніх культурно-освітнього процесу.

Організуючи загальнокультурну підготовку студентів, необхідно виховувати у майбутніх учителів самостійність мислення, навчити їх не просто вбирати культуру, а, в першу чергу, самостійно орієнтуватися в ній, відбираючи все необхідне для своєї майбутньої професійної діяльності. Таким чином, функції процесу загальнокультурної підготовки в педагогічному вузі полягають в тому, що вони повинні сприяти: розвитку всіх планів культури особистості майбутнього педагога (особистісного, діяльнісного, комунікативного), куди входить також розвиток загальнокультурних інтересів і здатності емоційно сприймати і переживати, включатися в культурну діяльність; засвоєння студентами моделей культурно-етичних операцій або дій відносно до художньо-естетичних об'єктів і передачі знань, ціннісних орієнтацій традиційного та актуального, сучасного характеру; активізація творчого відношення до навколишньої дійсності, до себе, до справжньої і майбутньої діяльності.

Суть розвитку людини в культурі як одного з головних способів розкриття людських сил виявляється в 3-х основних формах:

1) у засвоєнні культури існуючої дійсності (миру), оволодінні накопиченим людством культурного багатства (дія особливих інкультураційних і аккультураційних процесів, де найважливішу роль грає індивідуалізація і отримання кожним студентом своєї культурної ідентичності);

2) у культуротворчій діяльності, оскільки необхідно не тільки зберігати, передавати культурні цінності, але й розвивати культуру, створювати нове в процесі творчості. Творчість спрямована на створення і засвоєння культури і є складовою частиною та необхідною умовою суспільного розвитку;

3) у особистісному прояві культури (культура мислення, сенсорна (емоційна) культура, культура поведінки і спілкування).

Під загальною культурою особистості вчителя розуміється культурно-орієнтований творчий світогляд і поведінка, засновані на позитивно-соціальному відношенні до себе й інших, професійно-педагогічній діяльності і дійсності, що припускає в системі його підготовки комплекс – інтеграцію загальнонаукових, загальнокультурних, художньо-естетичних знань, складові духовно-етичної й інтелектуальний зміст особистості. Загальна культура особистості педагога будується на формуванні позитивного відношення до професії, самоусвідомлення себе мислячим суб'єктом культури, рефлексії, засвоєнні інваріантних способів мислення і творчої професійно-педагогічної діяльності.

Професійна культура є атрибутивною властивістю певної групи людей, яка виступає результатом розподілу праці, що викликала деяке відособлення певних видів суспільної діяльності. Розглядаючи професію як певне соціально-культурне явище, слід виділяти її складну структуру, яка включає предмет, засоби і результат професійної діяльності. При цьому високий рівень професійної культури, головним чином, характеризується здібністю до рішення поставлених професійних задач, рівнем розвитку професійного мислення. Таким чином, під професійною культурою розуміється певний ступінь оволодіння членами професійної групи прийомами і способами рішення поставлених соціальних завдань [4: 31].

Слід зазначити, що поняття “Професійна культура вчителя” хоча достатньо давно включено в практику педагогічної діяльності, її теоретичне вивчення почалося порівняно недавно. Зокрема, в роботах С.І.Архангельського, Е.В.Бондаревської, З.Ф.Есаревої, Н.В.Кузьміної, Г.І. Хозяїнова й інших дослідників розглядалися такі поняття, як “педагогічні здібності”, “педагогічна майстерність”, побічно пов'язані з дослідженнями педагогічної

культури як цілісного утворення. Сам же термін “педагогічна культура” з’явився в педагогіці у той період, коли закладалися основи культурологічного підходу в гуманітарних науках, перш за все філософії, соціології, педагогіці, психології. При цьому педагогічна культура розуміється як найважливіша складова загальної культури вчителя, яка виявляється в системі професійних якостей. Ми вважаємо, що педагогічною культурою можуть володіти люди, які і не займаються педагогічною практикою, тоді як професійно-педагогічною культурою повинні володіти люди, покликані здійснювати педагогічну діяльність на професійному рівні.

У сучасній вітчизняній літературі прийнято виділяти наступні компоненти моделі професійно-педагогічної культури: аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий [4: 33]. Аксіологічний компонент утворений сукупністю педагогічних цінностей, створених людством і своєрідно включених у цілісний педагогічний процес на сучасному етапі розвитку освіти. Технологічний компонент включає прийоми і способи педагогічної діяльності вчителя. Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури розкриває механізм оволодіння нею і її втілення як творчого акту. Разом із тим, дані компоненти достатньо поверхнево стосуються питань формування професійно значущих особистісних новоутворень у психіці людини – майбутнього фахівця, не розкривають механізми “еволюції професіоналізму” на психолого-діяльнісному рівні.

Ми вважаємо, що як інтеграційні особистісні утворення, що характеризують професійну культуру вчителя, слід розглядати і професійну картину світу, концепцію професійного життя, професійну позицію, індивідуальний стиль духовності.

Концепція професійного життя вчителя включає, по-перше, установки, що лежать в основі його відношення до природи, людства, Вітчизни, етнічного співтовариства, професійної групи, навчального колективу, самому собі; по-друге, набір фундаментальних цінностей як “ціннісних зразків”, наприклад, позитивні якості вчителя або моделі поведінки вчителя в певній ситуації; по-третє, модифікація системи універсальних опозицій свідомості, якою необхідно протистояти, або культивувати протилежні за значенням цінності; по-четверте, існуючі в національній культурі уявлення про вищі цінності, а також “аксіом свідомості” (що традиційно передаються людині як риси національної вдачі), які виконують одночасно функції засобів “монтажу картини світу”, опорних елементів пізнавально-оцінної діяльності і фундаментальних основ соціальних норм і правил поведінки. Концепція професійного життя предстає у вигляді ціннісних орієнтації і визначає спрямованість особи вчителя.

Професійна картина світу вчителя, як суб’єктивний образ об’єктивної педагогічної реальності, що існує в свідомості педагога, крім концепції життя, включає такі важливі компоненти, як, по-перше, уявлення про весь світ: єдності світу; взаємодії макро- і мікросмосів, про сучасні тенденції розвитку людства, суспільства; по-друге, уявлення про систему соціальних цінностей російського суспільства; по-третє, уявлення про професійну місію вчителя, про його завдання у вдосконаленні духовного життя людей; по-четверте, відношення до світу (благоговіння, здивування і таїнство).

У структуру професійної позиції учителя, яку ми визначаємо як інтеграційну характеристику його особистості, що виражає суб’єкту систему відносин, теоретико-методологічних знань, ціннісних орієнтації і що визначає особистий для рефлексії спосіб педагогічної діяльності, разом з концепцією життя входять система установок, що визначають єдину спрямованість особистості на ідеал (“Я” концептуальне”), переконання, (включаючи релігійні), шанобливе відношення до переконань інших людей, розуміння ролі переконань у своєму професійному становленні (“Я” ідеологічне”); норми і правила поведінки вчителя, що існують в суспільстві, поведінкові стереотипи, пов’язані з соціальною роллю вчителя (“Я” юридичне”); етика і семіотика поведінки вчителя: етикет педагога, художній смак, мова жестів і міміки, мода (“Я” етичне”).

Ефективність розвитку особистості майбутнього вчителя як суб’єкта педагогічної культури забезпечують педагогічні умови:

- введення студентів у світ цінностей і забезпечення вибору їх особистісних сенсів;
- забезпечення студентів науковими знаннями;
- орієнтація на самореалізацію творчої діяльності;
- забезпечення життєвого самовизначення.

Потенціал вузівського змісту освіти і в цілому процес навчання в справі виховання культури розумової праці у майбутнього вчителя початкових класів розкривається при відповідному цілепокладанні, організаційно-методичної діяльності, що забезпечує координацію роботи професорсько-викладацького складу факультету, всіх кафедр, що здійснюють професійно-педагогічну підготовку студентів, діагностику і корекцію результатів виховання, а також при спеціальній підготовці студентів до виховання культури розумової праці у молодших школярів за рахунок детального теоретичного і практичного вивчення змісту шкільної освіти, процесу навчання в початковій школі і специфіки виховання культури розумової праці у молодших школярів.

Результативність виховання культури розумової праці у студентів залежить від сформованості їх установки на усвідомлення цього феномена як особистісної і професійної цінності, на практичне освоєння його в суб'єкт – суб'єктній взаємодії з викладачами університету, вчителями, працівниками шкіл і народної освіти на основі професійного діалогу, самоідентифікації з педагогічною професією, сумісного пошуку в справі виховання культури розумової праці у молодших школярів.

Зважаючи на багатопредметність навчального процесу у початковій школі, Я.О.Лугіна досліджувала інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання образотворчого мистецтва, а Н.В.Федяїнова – в навчанні їх інформаційним технологіям.

Наведений огляд основних напрямків розробки науково-теоретичних і науково-методичних засад відображає основні підходи й інтереси вчених щодо оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах, але висвітлює в повному обсязі всі виконані за цією проблемою дослідження. Однак вони дозволяють стверджувати, що сьогодні залишається низка питань, які не знайшли вичерпного обґрунтування у наукових дослідженнях. Так, залишається відкритим питання про специфіку професійної діяльності вчителя початкових класів і способи її відображення у змісті та технологіях організації їх підготовки у вищій школі. Не менш складним є питання про підготовку вчителів до створення і використання здоров'єзберігаючих технологій навчання молодших школярів; нових інформаційних технологій, ігрових тощо. Вирішення цих питань визначають перспективи і напрямки подальших досліджень щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аванесова Г.А. и др. Морфология культуры. Структура и динамика. – М., 1994. – 415 с.
2. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996) Автореф. дис. ... канд. пед.наук.
3. Валиахметова Н.Р. Развитие профессионально-педагогического образования учителя начальной школы в России конца XIX – начала XX века: Автореф. дисс. ...канд.пед.наук. – М., 2004. – 17 с.
4. Валицкая А.П. Современные стратегии образования // Педагогика. – 1997. – № 2-3.
5. Варданян Ю.В. Строеие и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: Автореф. дисс. ...д-ра пед. наук. – М., 1999. – 38 с.
6. Васильева М.П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя. Дис. ...канд.пед.наук. – Харьков, 1996. – 181 с.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті розкрито процес розвитку професійного потенціалу викладача в освітньому просторі вищого педагогічного навчального закладу I-II рівнів акредитації.

The article is devoted to the process of development of teacher's professional potential in the educational sphere at higher educational establishments of the 1st-2nd accreditational levels.

Технологічний тип культури, технократичне мислення, що на перших етапах сприяли суспільному прогресу, сьогодні вступають у протиріччя з гуманістичними законами розвитку людства. У структурі особистості починають панувати егоїзм, прагматизм, духовне зубожіння і вседозволеність, спостерігається падіння престижу освіченості та загального стану грамотності. Ці та інші чинники вимагають активного пошуку шляхів реформування освіти, моделей педагогічних технологій, орієнтованих на інтереси й розвиток особистості, переосмислення існуючих стереотипів. Йдеться про створення нової освітньої парадигми. Зміни, що відбуваються в галузі завдань освіти і які співвідносяться, зокрема, із необхідністю входження людини в соціальний світ, її продуктивної адаптації в соціумі, викликає потребу забезпечення більш повного особистісного та соціального інтегрованого її результату. На відміну від існуючих довгі роки “ЗУН” в якості загального визначення інтегрального соціально-особистісного поведінкового феномену результату освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних і когнітивних складників виступає поняття “компетентність”. Повною мірою це стосується і вищої педагогічної школи як одного з ключових провідників соціально-освітньої політики держави.

Проблема професійної компетенції знайшла достатнє висвітлення в сучасній психолого-педагогічній літературі (І.Зимня [2], І.Єрмаков [3], С.Клепко [4], Дж. Равен [7], О.Овчарук [8], А.Хуторський [9] та ін.). Поняття компетентність трактується по-різному, але воно, як правило, тісно переплітається з поняттями професіоналізму та професійної майстерності як особистісної характеристики людини. Так, Н.Кузьміна розглядає професіоналізм в якості показника суб'єкта діяльності, представника професії, що визначається мірою володіння ним сучасними засобами розв'язання професійних завдань, продуктивними способами її здійснення. Аналізуючи педагогічну діяльність вона виділяє п'ять її функціональних елементів: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний [5].

З точки зору І.Зимньої, дійсний професіоналізм пронизаний моральним змістом – розумінням обов'язку, почуття відповідальності, усвідомленням високого соціального призначення у нашому випадку педагогічної діяльності [2], а педагогічна майстерність – це вищий прояв педагогічної компетентності.

У свою чергу І.Зязюн під педагогічною майстерністю розуміє комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [6: 30], яка включає гуманістичну спрямованість, професійну компетентність, педагогічні здібності та педагогічну техніку. Таким чином, професійна майстерність нами розглядається, передусім, як результат оволодіння викладачем системою психологічних і педагогічних знань, умінь та навичок, а також раціонального використання особистісного потенціалу, індивідуальних особливостей творчої самореалізації у професійній діяльності, що забезпечує її високий кінцевий результат.

Проблема педагогічної майстерності викладачів особливо актуальною є для педагогічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації, що переважно трансформувались із середніх спеціальних закладів і характеризуються недосить високим рівнем кадрового

потенціалу. Тому обґрунтування шляхів розвитку професійного потенціалу означеної категорії фахівців у сучасних умовах є однією з актуальних педагогічних проблем.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов зростання фахової майстерності викладача педагогічного вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації.

Як відомо, на відміну від учителя школи, викладачі вищих навчальних закладів не проходять спеціальної педагогічної підготовки, що не сприяє процесу зростання їхньої фахової майстерності. При цьому професійна усталеність у педагогічній діяльності не є природженою. Вона формується поступово і рівень її можна змінити за допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи, яка враховує індивідуальні особливості, педагогічні здібності, рівень підготовки, мотиваційну спрямованість на виконання своїх професійних обов'язків тощо.

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної школи підвищення професійної майстерності викладача здійснюється через індивідуальні (консультації, стажування, наставництво, самоосвіта) і колективні форми роботи (конференції, відкриті лекції, педагогічні читання, наради, методичні об'єднання, виставки, екскурсії, лекторії тощо). Використання різновидів методів і організаційних форм роботи з кадрами створює умови для зростання професійної діяльності викладача, справляє всебічний й неперервний вплив на підвищення його кваліфікації та компетентності. Це, зокрема, нетрадиційні форми проведення засідань методичних фахових комісій на основі постійної активної взаємодії педагогів. Запровадження інтерактивних форм передбачає моделювання навчальних ситуацій, проведення ділових ігор, тренінгів, бліц-турнірів, що ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, засобів самоконтролю, самоствердження, створення атмосфери співробітництва, взаємодії, викликає бажання знаходити нові підходи до організації навчально-виховного процесу.

Основними напрямками такої діяльності є:

- удосконалення змісту науково-методичної роботи, забезпечення її національної спрямованості;
- поглиблення теоретичної підготовки з педагогіки, психології, соціології, етики, естетики, а також знань з предмета та методики його викладання;
- збагачення знань з надбаннями української етнопедагогіки, науки та культури;
- поглиблене вивчення та практична реалізація сучасних освітніх програм і підручників вищої школи, усвідомлення особливостей і вимог розвитку вищої школи з позицій входження України в європейський освітній простір;
- вивчення, узагальнення й упровадження в практику освіти сучасних інноваційних технологій і передового педагогічного досвіду.

Водночас, як засвідчують дані нашого дослідження, використання тільки масових форм підвищення професійної майстерності викладача не дають бажаного ефекту. Зростання фахового рівня можливе лише за умови бажання викладача до самоосвіти, до самовдосконалення. Педагог, який зорієнтований на підвищення рівня професійної компетентності, як правило, всебічно удосконалює свою діяльність і насамперед професійну самостійність (потреба у розвитку, мотивація, спрямованість, самоосвіта, рефлексія, вольові якості тощо), яка розглядається як складова фахової підготовки педагога. Під самоосвітою слід розуміти специфічний вид діяльності, в ході якого задовольняються власні пізнавальні потреби або вдосконалюються здібності, якості та властивості, підвищується професійна компетентність.

Ефективна організація самовдосконалення передбачає розробку чіткої програми, необхідною умовою реалізації якої є усвідомлення викладачем самої структури професійної компетентності. Це – мотиваційний, емоційно-вольовий, особистісний і професійний компоненти, які трансформуються у відповідні прогностичні особистісні завдання. Так, формування мотивації на досягнення успіху спрямовує викладача на одержання позитивних результатів, орієнтує на подолання перешкод, додає впевненості у своїх діях. Викладач характеризується рішучістю, готовністю брати відповідальність, адекватною самооцінкою,

упевненістю в собі. Крім того, задоволення професійною діяльністю стає вихідним моментом удосконалення своєї професійної майстерності. Звичайно, задоволеність діяльністю є інтегративним показником, що залежить також від економічних факторів, коли невисока заробітна плата, незадовільні побутові умови тощо, можуть породжувати плінність кадрів. Особливо це стосується молодих викладачів.

Чималою мірою задоволеність професією викладача залежить і від здоров'я людини, що може викликати почуття пригніченості, невпевненості в собі.

Відомо, що педагогічна діяльність характеризується значною нервовою напругою, а нерідко переважанням негативних емоцій, перезбудженням, виснаженням нервової системи. Тому важливо для успішної професійної діяльності створювати позитивні емоції, регулювати емоційні стани, вміти свідомо регулювати збудження та гальмування, керувати емоційними процесами. Стабільність емоційної сфери є важливою умовою збереження професійної усталеності, зокрема фізичної працездатності фахівця. Це вимагає формування таких якостей, як організованість, стриманість, самовладання, цілеспрямованість тощо. Механізм свідомого управління своїми думками, почуттями супроводжується певними вольовими зусиллями. Отже, наявність волі забезпечує подолання труднощів, що виникають у педагогічній діяльності, у процесі розв'язання навчально-виховних проблем.

Важливу роль у роботі викладача відіграє його ідейна спрямованість, світоглядні орієнтири, наявність високих моральних якостей, громадянська активність, здатність до рефлексії. Зокрема, остання забезпечує вміння аналізувати власну наукову діяльність, забезпечує методологічне та теоретичне осмислення педагогічної науки та практики, сприяє критичному осмисленню та творчому застосуванню певних концепцій, форм і методів пізнання. Її розвиток стимулює систематичний потяг до нових знань, бажання їх розширювати та поглиблювати, "заряджати" своїх студентів жаждою пізнання й самовдосконалення. Цілеспрямоване формування таких якостей у викладача дає йому можливість швидко орієнтуватися в складній ситуації, забезпечує гнучкість мислення та точність реакції на поведінку студента, дозволяє регулювати динамічність вияву властивостей нервової системи у контактах зі студентами та колегами.

Суттєвою умовою, що впливає на темпи професійного росту, являється характер психофізіологічних якостей і особливостей нервової системи викладача (рухливість нервових процесів, урівноваженість, тип нервової системи тощо), які забезпечують швидкість реакції, гнучкість мислення, збалансованість процесів збудження та гальмування, працездатність. Сучасна модель компетентності педагога відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь навичок, серед яких треба виділити конструктивні, аналітичні, прогностичні, організаторські, комунікативні, перцептивні вміння, культуру педагогічного спілкування, розвинену педагогічну техніку.

Сучасному викладачеві мають бути притаманні: демократичний стиль спілкування, досвід організації колективного творчого мислення, висока комунікативна культура, бездоганна техніка стимулювання творчого потенціалу кожного студента. У нього сформовані стійка потреба у самопізнанні, усвідомлення перспективи особистісного розвитку як запоруки успішного виконання своїх професійних функцій.

Таким чином, активізація розвитку професійної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу I-II рівнів акредитації передбачає забезпечення стійкої мотивації, усвідомлення себе як суб'єкта власного професійного розвитку, збагачення знанневого педагогічного тезауруса та практичного його використання у процесі ознайомлення зі зразками фахової діяльності, реалізацію технологій самовиховання у навчальній, культурній, громадській і особистісній діяльності. Професійна усталеність викладача має здійснюватись у відповідальному виховному середовищі, зорієнтованого на створення позитивного емоційного фону, ситуацію успіху, актуалізацію самовиховного потенціалу педагога, забезпечення оптимального поєднання традиційних та інноваційних методів і організаційних форм роботи вищого педагогічного навчального закладу.

У перспективі передбачається обґрунтування структурно-функціональної моделі активізації професійного самовдосконалення викладача-початківця та дидактико-методичного супроводу цього процесу. На подальшу розробку чекають питання оптимізації формування майстерності спеціаліста вищої школи в умовах системи післядипломної освіти педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буряк В.К., Буряк О.В. Самообразование в системе формирования профессионализма будущего учителя //Формирование профессионализма будущих педагогов в условиях педагогического вуза. – Кривой Рог, 1992. – С. 35-37.
2. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования //Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник /За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
4. Клепко С.Ф. Компетенція стандарту: компетентність культури //Управління освітою. Часопис для керівників освітньої галузі. Спецвипуск “Діалоги про стандарти”. – 2003. – Серпень. – С. 10-24.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник /І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, В.А. Семиденко, Н.М. Тарасович та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 178 с.
8. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
9. Хуторский А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования //Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.

УДК 372.48: 371.134: 378

В.М. Полехіна

ПЕДАГОГІЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО ЯК СУЧАСНА ІННОВАЦІЙНА ТЕНДЕНЦІЯ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті висвітлено роль педагогічного краєзнавства як сучасної інноваційної тенденції в підготовці фахівців у вищому педагогічному закладі освіти.

In the article is reflected the role of pedagogical study of local lore as a modern innovative tendency in the preparation of specialists in higher pedagogical educational institution.

Сьогодні, спрямоване на інтеграцію в європейський і всесвітній освітній простір, вимагає кардинальних змін у сфері вищої освіти, що має за мету вдосконалення, а почасти й повний відхід від системи традиційної організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, яка вже не може ефективно функціонувати в умовах інформаційного суспільства. Характеризуючись недостатньою індивідуалізацією процесу навчання й учіння, низьким рівнем самостійності студентів, відсутністю стимулів до регулярної та якісної роботи, система традиційної організації навчального процесу забезпечувала різні сфери суспільної діяльності випускниками репродуктивного способу мислення, майже зовсім неадаптованих до нових вимог. Формування ж інформаційного суспільства передбачає самостійну адаптацію випускників навчальних закладів до цих вимог, які стануть активними учасниками творення нового суспільства.

Можна виокремити кілька основних вимог, які суспільство висуває до випускників вищих навчальних закладів:

- уміння самостійно набувати необхідні знання, застосовувати їх на практиці для вирішення різних завдань, що виникають у професійній діяльності та в житті;
- самостійно критично мислити, бачити реальні проблеми і, використовуючи сучасні технології, шукати шляхи раціонального їх вирішення;
- ефективно працювати з усією доступною інформацією;
- психологічно грамотно будувати моделі поведінки в різних соціальних групах;
- мати високий рівень готовності до самоосвіти, розвитку власного культурного рівня.

У нинішній ситуації інформаційне суспільство в певній мірі стає й законодавцем моди на той чи інший навчальний предмет. Це, зокрема, стосується й педагогічного краєзнавства, рейтинг якого в Україні за останні роки, безсумнівно, значно підвищився. Спричинено це тим, що педагогічне краєзнавство належить до циклу навчальних дисциплін, в яких найбільшою мірою акумульовано досвід національного навчання, національного виховання, національних традицій. Це саме той предмет, який допомагає студентам “і чужому научатись, і свого не цуратись”.

Мета статті: обґрунтувати теоретичні та практичні аспекти педагогічного краєзнавства як сучасної інноваційної тенденції у підготовці фахівців у вищому педагогічному закладі освіти.

Попри суттєву значущість педагогічного краєзнавства для підготовки фахівців у вищій школі та досить солідний як для галузі педагогіки вік, популярність в Україні воно почало здобувати тільки з кінця 90-х років минулого століття. Однак несправедливо буде стверджувати, що до зазначеного часу ніхто не використовував надбань педагогічного краєзнавства. Безсумнівно, кожен учитель у своїй професійній діяльності пропонував учням ознайомитися з відомими земляками, їхніми досягненнями в різних галузях. Проблемою тоді було узагальнити цей досвід, виробити певну технологію застосування елементів педагогічного краєзнавства. Згадаймо, що ще К.Д. Ушинський у ХІХ ст., вивчаючи ідеї і досвід зарубіжної та вітчизняної педагогіки і школи, наголошував, що “поле Вітчизни, її мова, її легенди і життя ніколи не втрачають незбагненної влади над серцем людини. Вони допомагають розгорітися іскрам любові до батьківщини” [9: 253]. Відомий педагог обґрунтував необхідність включення місцевого матеріалу в навчання різних предметів, вважаючи, що навчання “вітчизнознавству” впливає на розвиток мовлення дітей, вивчення рідної мови. Сучасна ж українська історіографія цього питання нараховує небагато спеціальних ґрунтовних досліджень (див. дис. праці Т.А. Анікіної, В.В. Матяш, Т.М. Міщенко). Поки що тільки в окремих регіонах створено науково-дослідні центри, лабораторії, наприклад, Центр педагогічного краєзнавства та лабораторія “Педагогічне краєзнавство Черкащини” в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Значно більше уваги дослідженням у галузі педагогічного краєзнавства приділено в Росії та Казахстані.

У сучасній педагогічній науці термін “педагогічне краєзнавство” немає єдиного визначення. Не введено його в реєстр фахових словників (“Український педагогічний словник” С.У. Гончаренка, “Педагогічний словник” за ред. М.Д. Ярмаченка), у яких тільки знаходимо дефініцію *краєзнавства шкільного* [3: 179; 6: 269]. Відзначимо також, що у тлумачному “Словнику української мови” педагогічний аспект дещо завуальований: *Краєзнавство – вивчення історії, географії, економіки, етнографії тощо певної місцевості* [8: 319]. Спеціальне термінологічне визначення, запропоноване педагогами, усуває цей недолік. Так, В.В. Матяш вважає, що педагогічне краєзнавство – “це наука про закономірності навчання та виховання молодого покоління на базі використання місцевого педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських, адміністративно-керівних кадрів” [4: 50]. На думку Н.С. Побірченко, педагогічне краєзнавство – це галузь історико-педагогічного знання про особливості розвитку освіти, наук, педагогічної думки,

культури місцевого краю, вивчення збереження та творче використання регіонального педагогічного досвіду в теорії та практиці сучасних освітніх закладів [7: 85]. Російський учений А.Х. Аптікієв вважає педагогічне краєзнавство водночас галуззю і загального краєзнавства, й історико-педагогічного знання про особливості розвитку педагогічної культури краю, пізнання, збереження та використання її цінностей у практичній діяльності вчителя [2: 41]. Отже, наведені визначення дозволяють стверджувати: педагогічне краєзнавство, досліджуючи різноманітні аспекти діяльності певної території, присутнє в кожному навчальному предметі. Таким чином, піднімаючись по ієрархічній драбині, приходимо до висновку про інтегративну роль педагогічного краєзнавства, тобто його включення в кожен шкільний навчальний предмет і кожен навчальну дисципліну у вищому педагогічному закладі.

Незважаючи на те, що різні навчальні дисципліни мають дещо відмінні виховні потенції, елементи саме педагогічного краєзнавства ніколи не будуть зайвими чи то на уроці у школі, чи то на занятті у ВНЗ. Звичайно, більше можливостей для цього мають дисципліни гуманітарного циклу, а тому на них лягає основне навантаження в поступі педагогічного краєзнавства (порівняй можливості літератури (найперше урок вивчення літератури рідного краю), мови (можна використовувати дані всіх наук і галузей), історії (села, школи, окремих родів) з одного боку та фізики, хімії, геометрії з іншого). Наголосимо, що педагогічне краєзнавство, як це може видатися на перший погляд, не обмежується вузькими “шароварними” рамками, а дозволяє підтримувати європейський статус культурної й освіченої людини (у нашому випадку студент): такою вона постає в очах населення певної місцевості, куди вперше потрапляє і знає про визначних людей цього краю, звичаї та обряди, культурні, педагогічні традиції тощо.

Педагогічне краєзнавство з-поміж навчальних дисциплін володіє чи не найбільшими виховними й пізнавальними потенціями. Однак для їх успішної реалізації, на нашу думку, необхідне дотримання таких педагогічних умов, якими є:

а) мотивація у студентів потреби в самоосвіті й саморозвитку. Основною тут є позитивна мотивація на професію вчителя, яка й породжує пошук нових шляхів, методів і форм отримання знань, умінь і навичок, що, у свою чергу, веде до активної педагогічно-пошукової діяльності;

б) гуманізація змісту і форм організації навчального процесу. Як відомо, принцип гуманізму лежить в основі суб'єкт-суб'єктної парадигми навчання й виховання. Тому, виходячи з цього, навчання й виховання потрібно розцінювати не просто як “вплив” на особистість, а як створення оптимальних умов для самоосвіти, самопізнання, самореалізації на рівні партнерства та співтворчості учня і вчителя, студента й викладача. Освітня парадигма має риси, які відповідають сучасним економічним і національним особливостям та загальнолюдським цінностям. Проте для її реалізації необхідні зміни і перетворення в системі освіти та виховання, зокрема розробка технологій, методологій та методик, гуманізація системи освіти, постановка в центр навчально-виховного процесу людини. Ця умова передбачає підготовку педагогічних кадрів нової генерації з урахуванням національного компонента;

в) систематизація педагогічно-краєзнавчого матеріалу. Ретельний відбір краєзнавчого матеріалу педагогічного спрямування передбачає максимальну систематизацію інформації культурно-регіонального значення з урахуванням психології студентської аудиторії. Ефективність цієї умови значно зростає, якщо студенти будуть брати безпосередню участь в організації і проведенні пошукової краєзнавчої роботи;

г) використання творчих форм і методів включення студентів у пошукову педагогічно-краєзнавчу діяльність. Неабияку роль при цьому відіграє самостійна робота, яка базується на запасі теоретичних знань із вивчених дисциплін і завдяки якій значною мірою вибудовується пошукова педагогічно-краєзнавча робота.

Таким чином, педагогічне краєзнавство можна розглядати як своєрідний універсум, бо саме воно для навчання й виховання учнів та студентів дозволяє використовувати **всі** (!)

форми, методи і прийоми, визначаючи актуальність розробки технології включення педагогічного краєзнавства у підготовку фахівців. У цьому відношенні педагогічне краєзнавство характеризується двовекторністю: майбутнього педагога необхідно не тільки забезпечити системою педагогічно-краєзнавчих знань, але й новою активною педагогічною технологією їх застосування.

Як відомо, основи успішної педагогічної діяльності вчителя закладаються у вищому навчальному закладі, тому у подальшому невідкладним є дослідження інтегративності педагогічного краєзнавства у структуру та зміст підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аникина Т. А. Патриотическое воспитание будущих учителей средствами художественного краеведения: Дисс. ... канд. пед. наук. – К., 1993. – 196 с.
2. Аптикиев А. Х. Развитие творческой индивидуальности студента средствами педагогического краеведения: Дисс. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2004. – 184 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Матяш В. В. Педагогічне краєзнавство у підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманізації навчання: Дис. ... канд. пед. наук. – Тернопіль, 1999. – 177 с.
5. Міщенко Т. М. Педагогічні основи підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи в сільській школі: Дис. ... канд. пед. наук. – Черкаси, 2001. – 222 с.
6. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
7. Побірченко Н. С. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект // Педагогічна і психологічна науки в Україні: Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Т. 1: Теорія та історія педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 79–86.
8. Словник української мови: В 11 т. / За ред. І.К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 4. – 840 с.
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 8 т. Т. 6. – М.: АПН СССР, 1949. – 291 с.

УДК 378

В.В. Райко

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАХОДІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК СКЛАДОВОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті обґрунтовано основні завдання, форми та методи військово-соціальної роботи, спрямованої на формування правової культури в офіцерського складу Державної прикордонної служби України.

In the article grounded basic tasks, forms and methods of military-social work, which directed on forming legal culture at the officers of Government Ukrainian boundary service.

Військово-соціальна робота в Державній прикордонній службі України (ДПСУ) є одним із напрямків у реалізації соціальної політики держави, її складовою. Ефективність військово-соціальної роботи безпосередньо впливає на морально-психологічний стан особового складу, якість виконання завдань за призначенням, на формування правової культури офіцерів-прикордонників, їхнє ставлення до виконання службових обов'язків.

Незважаючи на серйозні заходи, що здійснюються державою та її органами щодо посилення соціальної захищеності прикордонників, громадян, звільнених з прикордонної служби, і членів їх сімей, соціальний захист не завжди є досить своєчасним та повним. Вимогам нормативно-правових актів, які регулюють питання соціального захисту, часто не відповідають якість і реальний рівень соціальної захищеності прикордонників.

Різні аспекти військово-соціальної роботи в силових структурах України досліджували науковці В. А. Вітюк [1], І. О. Грязнов [2], В. Г. Кохан [3], В. О. Лєсков [4] та

інші. Метою статті є обґрунтування заходів військово-соціальної роботи як складової системи формування правової культури офіцерів-прикордонників.

Військово-соціальна робота – це соціально-правові, інформаційні й організаційні заходи, що здійснюються органами управління, посадовими особами ДПСУ в тісній взаємодії з органами державної влади, громадськими організаціями і спрямовані на забезпечення соціальних умов та правових гарантій виконання прикордонниками службових обов'язків.

Військово-соціальна робота в ДПСУ організовується і проводиться відповідними начальниками та їх заступниками у тісній взаємодії з органами державної влади і громадськими об'єднаннями та включає в себе систему організаційних, командно-розпорядчих, соціально-правових і виховних заходів. Завдання з координації діяльності органів управління щодо організації військово-соціальної роботи покладаються на відповідних заступників по роботі з особовим складом.

Основним завданням військово-соціальної роботи є забезпечення належних соціально-правових умов та гарантій військовослужбовців для забезпечення успішного виконання оперативно-службових завдань з охорони державного кордону України. Основні зусилля в організації і проведенні військово-соціальної роботи зосереджуються на реалізації встановлених законодавством України прав та пільг особового складу, пенсіонерів-прикордонників та членів їх сімей [3: 9].

Під правовими основами військово-соціальної роботи розуміється сукупність правових норм, установлених законами та іншими нормативно-правовими актами, які закріплюють основні права і свободи прикордонників, забезпечення їх усіма видами постачання, пільги й компенсацій за особливі умови служби і порядок їх надання.

З точки зору змісту нормативна база соціального захисту прикордонників, членів їх сімей, громадян, звільнених із прикордонної служби, поділяється на нормативно-правові акти: право на працю, відпочинок, житло, грошове постачання, додаткові грошові виплати; охорону життя та здоров'я; право власності; пільги на податки; продовольче і речове забезпечення, торгово-побутове обслуговування; пенсійне забезпечення; пільги на проїзд; право на освіту; страхові гарантії; захист честі та гідності.

За своїм функціональним призначенням нормативно-правові акти про соціальний захист прикордонників поділяються на три групи. Перша група – нормативні акти, у яких викладено зміст прав і пільг, що надаються державою своїм громадянам у зв'язку з виконанням ними обов'язку по службі, а також їх сім'ям. Друга група – нормативно-правові акти, у яких викладено структуру, права, обов'язки та відповідальність органів і посадових осіб ДПСУ щодо здійснення соціального захисту прикордонників та членів їх сімей. Третя група – нормативні акти, що містять механізм і гарантії реалізації правових норм про соціальний захист.

У ДПСУ військово-соціальну роботу здійснюють командири (начальники), органи виховної роботи, органи військової юстиції, громадські об'єднання. Визначальну роль в організації та проведенні військово-соціальної роботи в органах і підрозділах охорони державного кордону відіграють начальники. Усіма формами військово-управлінської діяльності (віддачею наказів та розпоряджень, контролем і перевіркою виконання, вихованням та навчанням підлеглих) вони, діючи відповідно до законодавчих актів, здійснюють соціальний захист прикордонників і членів їх сімей.

Юридичні права та обов'язки начальників у сфері військово-соціальної роботи є широкими і різноманітними. Будучи єдиноначальниками, вони несуть особисту відповідальність за всі сторони життя ввірених їм підрозділів, за матеріальне, медичне, фінансове, соціально-правове та побутове забезпечення.

Важливе значення має чітко налагоджена діяльність начальників щодо здійснення контролю і перевірки виконання законодавства про соціальний захист. Шляхом інспектування та перевірок підлеглих детально вивчаються всі сторони соціального забезпечення прикордонників, повнота реалізації встановлених законом прав і пільг. На

підставі отриманих даних оцінюється реальний рівень соціальної захищеності прикордонників та членів їх сімей, а також стан законності в цій сфері. Таким чином розкриваються порушення правових норм та їх причини і вживаються конкретні заходи щодо усунення виявлених недоліків.

Провідна роль в організації військово-соціальної роботи безпосередньо в ДПСУ належить начальникам прикордонних загонів. Користуючись наданими їм правами і виконуючи покладені на них обов'язки, начальники прикордонних загонів видають накази та інші акти прикордонного управління, за допомогою яких здійснюють реалізацію законодавства про соціальний захист. Особливе місце серед них займають щоденні накази зі стройової частини, на основі яких реалізуються права і пільги прикордонників: надання відпусток, призначення додаткових грошових виплат, направлення на навчання, лікування тощо.

Важливу роль у вирішенні завдань військово-соціальної роботи в органах ДПСУ відіграють відповідні структури виховної роботи. Вирішення завдань військово-соціальної роботи покладено також і на громадські об'єднання – офіцерські збори частин, Комітет ветеранів-прикордонників, профспілки.

Дослідно-експериментальна робота дала можливість визначити основні завдання, форми та методи військово-соціальної роботи, спрямованої на формування правової культури в офіцерського складу ДПСУ.

Завданнями військово-соціальної роботи є:

- вивчення соціальних потреб, запитів різних категорій прикордонників з урахуванням оперативних змін умов обстановки на державному кордоні, підготовка пропозицій начальнику для прийняття рішення;
- дотримання і за необхідності вжиття заходів щодо відновлення законності з питань реалізації гарантій, прав та пільг прикордонників, членів їх сімей і службовців;
- вивчення соціальних процесів у ДПСУ, підготовка обґрунтованих пропозицій для прийняття оптимальних управлінських рішень із підтримання законності, правопорядку та військової дисципліни;
- взаємодія з місцевими органами державної влади і громадськими організаціями щодо вирішення соціальних проблем прикордонників та їх сімей;
- організація і проведення військово-соціологічних досліджень та опитувань в інтересах вивчення громадської думки прикордонників із проблем життя і діяльності колективів підрозділів, частин;
- організація правового інформування, надання консультативно-юридичної допомоги, своєчасне доведення доповнень, змін, внесених у правові документи, нових правових актів соціальної спрямованості;
- вжиття заходів щодо недопущення впливу на прикордонні колективи політичних організацій та рухів.

До основних форм військово-соціальної роботи належать:

- підготовка пропозицій начальникам для прийняття рішень із питань військово-соціальної роботи;
- збір, аналіз інформації з проблем соціального захисту офіцерів, членів їх сімей, опрацювання необхідних рекомендацій;
- вивчення громадської думки з проблем військово-соціальної роботи шляхом проведення військово-соціологічних досліджень та опитувань;
- робота гуртків, клубів молоді сім'ї, проведення зустрічей з громадськістю, ветеранами-прикордонниками, ветеранами війни та праці;
- організація прийому командирами з особистих питань;
- підготовка відповідей на звертання, скарги і заяви;
- залучення громадськості до вирішення завдань військово-соціальної роботи;

- взаємодія з органами державної влади та місцевого самоврядування у вирішенні завдань військово-соціальної роботи;
- реалізація встановлених законодавством гарантій і прав офіцерів, членів їх сімей, а також офіцерів, звільнених у запас.

До основних груп методів військово-соціальної роботи належать:

- словесні (інформування, консультування, пояснення, інструктаж);
- наочні (демонстрування, ілюстрування, спостереження);
- практичні (індивідуальні доручення та завдання, тренінг, педагогічна корекція, включення особистості прикордонника в конкретні умови й обставини, які задані окремим сценарієм, на певному фоні, що відображає характер службової діяльності, вплив на свідомість прикордонника особистим прикладом начальника, прикладами зразкових дій інших прикордонників).

Під час експериментального навчання реалізація заходів військово-соціальної роботи, спрямованих на формування правової культури офіцерів-прикордонників мала характерні особливості:

- пріоритет у вирішенні завдань військово-соціальної роботи надавався підрозділам кордону, у яких безпосередньо вирішуються завдання охорони державного кордону;
- планування заходів військово-соціальної роботи здійснювалось на підставі аналізу та прогнозування соціально-психологічної обстановки у військових колективах, запитів різних категорій військовослужбовців та членів їх сімей у перспективних та поточних планах структурних підрозділів органів управління і планах роботи з особовим складом;
- керівниками регіональних управлінь, органів охорони державного кордону, комендантами прикордонних комендатур щокварталу забезпечувався збір та подання пропозицій для вирішення соціальних проблем особового складу;
- відділами виховної роботи здійснювалось узагальнення, аналіз і підготовка пропозицій керівництву щодо соціального захисту особового складу та членів їх сімей;
- пропозиції відділів виховної роботи обговорювались на розширених нарадах керівництва регіональних управлінь два рази на рік, розширених нарадах командування органів охорони державного кордону – щокварталу;
- вечори запитань і відповідей із соціальних питань в управліннях регіональних управлінь, органів охорони державного кордону проводились за участю командування, представників місцевих органів влади, військової юстиції, громадських об'єднань та організацій щонайменше один раз на квартал;
- на прикордонних комендатурах, прикордонних заставах, відділеннях прикордонного контролю вечори запитань і відповідей, прийом з особистих питань проводились: за участю керівного складу органів охорони державного кордону – щонайменше один раз на півріччя, за участю офіцерів управління комендатур – щокварталу;
- щокварталу організовувалось доведення і роз'яснення особовому складу законів та інших правових актів про права і пільги, соціальний захист військовослужбовців та членів їх сімей. У бібліотеках і народознавчих світлицях підготовлювались папки з добірками матеріалів з військово-соціальної тематики;
- для організації безперервного вивчення та прогнозування соціальної обстановки у військових колективах, вирішення соціальних проблем забезпечувався оперативний розгляд скарг, заяв, пропозицій військовослужбовців і членів їх сімей;
- забезпечувалась реалізація заходів щодо виявлення та запобігання виникнення причин подання скарг;

- перевірка стану роботи зі зверненнями громадян проводилась під час виїздів груп офіцерів в органи і підрозділи охорони державного кордону;
- під час роботи груп офіцерів управлінь у підрозділах кордону проводились опитування, анкетування, індивідуальні бесіди з особовим складом, зустрічі з членами сімей військовослужбовців, вивчення соціально-побутових умов проживання військовослужбовців;
- у відділах виховної роботи органів охорони державного кордону та органів забезпечення підготовлювалися списки багатодітних сімей, сімей військовослужбовців, які мають на утриманні дітей та родичів інвалідів, потребують цільової підтримки, соціального захисту та уваги з боку керівництва;
- спільно з регіональними організаціями ветеранів ДПСУ щокварталу організувалися узагальнення та подання в управління виховної роботи Адміністрації ДПСУ відомостей про проблеми ветеранів-прикордонників для вивчення та підготовки пропозицій керівництву з метою їх подальшого вирішення;
- аналітичні довідки про стан військово-соціальної роботи і доповіді про стан роботи зі зверненнями громадян подавались в Адміністрацію ДПСУ за звітним кварталом місяця.

Отже, з метою успішного здійснення заходів військово-соціальної роботи як складової системи формування правової культури офіцерів-прикордонників посадові особи органів прикордонного управління повинні знати мету, завдання, основні напрямки військово-соціальної роботи, уміти пов'язувати виконання завдань за призначенням з урахуванням інтересів кожного прикордонника та членів його сім'ї, виявляти наполегливість і такт, піклуватися про своєчасну й якісну підготовку підлеглих офіцерів у соціальних питаннях.

Для розв'язання проблеми поліпшення якості військово-соціальної роботи необхідно активізувати педагогічні дослідження процесу формування правової культури у персоналу ДПСУ в умовах службової діяльності на підставі системного підходу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітюк В. А. Сутність і зміст військово-соціальної роботи у Державній прикордонній службі України // Науковий вісник. – Хмельницький: Науково-дослідний інститут ДПС України, 2003. – № 5. – С. 39-41.
2. Грязнов І. О. Військова соціологія: Навчальний посібник. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2001. – 66 с.
3. Директива Голови Державної прикордонної служби України “Про організацію виховної роботи з особовим складом Державної прикордонної служби України”. – К., 2004. – 23 с.
4. Лесков В. О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 20 с.

УДК 371(075/8)

О.Я. Романишина

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті обґрунтовано педагогічну технологію організації навчального процесу, яка враховує особливості його проведення в коледжах технічного профілю.

In the article grounded pedagogical technology of organization educational process, which takes into account the features of it lead through in the colleges of technical type.

Удосконалення навчального процесу може здійснюватися тільки як інноваційний процес: заміна застарілих і неефективних методів, прийомів і засобів новими і більш ефективними, використання інших ідей, технологій.

Формування інформаційної культури студентів коледжів ґрунтується на визначеній базі, яка повинна включати:

- банк педагогічних технологій, інформаційну базу їхніх концепцій;
- критерії вибору педагогічних технологій;
- механізми включення (розробки, використання, впровадження, засвоєння, інноваційної педагогічної технології у реальний навчально-виховний процес) [4].

У наукових працях існує декілька визначень терміну педагогічна технологія. За визначенням В.П.Безпалька, педагогічна технологія – це змістова техніка реалізації навчального процесу [1]. У працях В.М.Монахова педагогічна технологія визначається як продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя [6]. За баченням М.В.Кларіна педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [4].

У цих визначеннях вбачаємо спільний підхід, який полягає в сукупності методів, засобів і прийомів процесу навчання; відмінністю є різна визначальна основа (від реалізації навчального процесу до моделі спільної діяльності студента і викладача).

Поняття “педагогічна технологія” представлено декількома напрямками:

- 1) науковим: педагогічні технології – це частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст та методи навчання, проектує педагогічні процеси;
- 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;
- 3) процесуально-діючим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [10].

Метою нашої статті є обґрунтування педагогічної технології організації навчального процесу, яка враховує особливості його проведення в коледжах технічного профілю.

У ході дослідження з метою формування інформаційної культури студентів коледжів технічного профілю необхідно проводити навчальний процес за технологією, яка ґрунтується на особливостях навчального процесу у коледжах такого типу. Ця технологія враховує формування елементів інформаційної культури: актуалізації попереднього досвіду індивіду, формування мотиваційних чинників, знань, умінь і навичок володіння інформаційними технологіями.

Проектування технології формування інформаційної культури студента коледжу у процесі навчання основам комп’ютерних дисциплін передбачає максимальне врахування дидактичних принципів як до процесу навчання, так і до його результатів [1: 3].

За баченням Г.К.Селевка [10], поняття “педагогічна технологія” в освітній практиці вживається на трьох рівнях:

- 1) загальнопедагогічний. Технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на визначеному ступені навчання;
- 2) частковометодичний (предметний) рівень. Частково предметна педагогічна технологія вживається в значенні “часткова методика”;
- 3) локальний (модульний) рівень. Локальна технологія – це технологія окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення часткових дидактичних і виховних задач.

Аналіз основних типів технологій, поданий Т.Назаровою [2: 18-21], взятий за основу створення баз технологій для вибору авторської. Ці типи дослідниця подала у вигляді схеми, що показано на рис.1.

Вибір і подальше проектування педагогічної технології у дослідженні представлені такими етапами:

1. Обґрунтування концептуальних засад педагогічної технології формування інформаційної культури.
2. Впровадження інноваційних форм навчального процесу (модульно-рейтингова технологія і метод проектів).
3. Застосування певних педагогічних умов, які забезпечують дієвість педагогічної технології.
4. Обґрунтування критеріїв і показників результативності процесу.

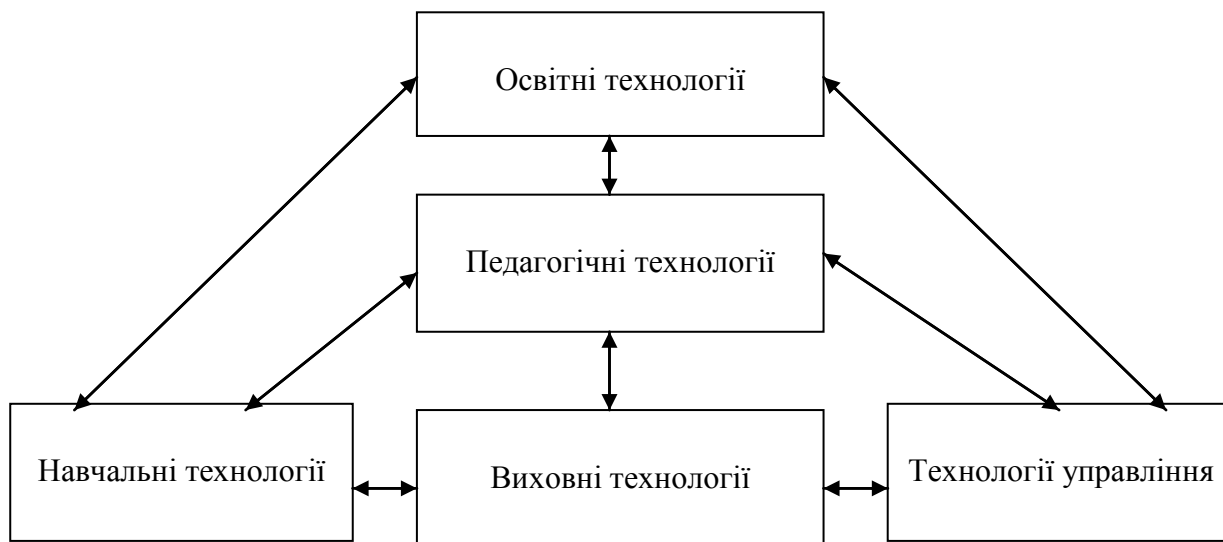


Рис.1. Ієрархія і взаємозв'язок понять “технологія” в педагогіці за Т.Назаровою.

Мотивування концептуальних засад педагогічної технології формування інформаційної культури студентів коледжів включає:

- діагностичне цілепокладання; аналіз майбутньої діяльності тих, кого навчають; ціль навчання, характер задач, особливості вікової групи тих, кого навчають;
- вибір адекватної цілям і умовам конкретної педагогічної технології, її концепції, гіпотези;
- визначення змісту навчання в межах окремої освітньої галузі, виділення модулів, навчальних елементів, логічна схема їхнього вивчення (навчальні плани і програми в модульному рішенні);
- варіант результату навчального процесу в межах конкретної галузі розвитку [9].

Аналіз структури технологічного процесу показує, що підвищення його ефективності у процесі навчання студентів коледжу можна одержати за рахунок:

- оптимальної структури змісту навчальної інформації, запропонованої студентам;
- врахування особливостей інформаційної культури техніків-програмістів;
- ефективного керування й організації самостійної пізнавальної діяльності студентів;
- використання можливостей індивідуальних самокерованих процесів, опанування інформації студентами та вміння нею оперувати;
- організації ефективного контролю за засвоєнням інформації (зворотні зв'язки).

Використовуючи класифікаційні параметри, запропоновані Г.К.Селевком [10], визначимо такі технологічні підходи для формування інформаційної культури студентів коледжів:

- I. За рівнем застосування: загальпедагогічна.
- II. За філософською основою: пристосовуюча.
- III. За основним фактором розвитку: соціогенна+біогенна+психогенна.

IV. За орієнтацією на особистісні структури: інформаційна + ЗУН + формування способів розумових дій.

V. За характером змісту: навчальна, загальноосвітня. За організаційними формами: групова, індивідуально-групова, індивідуальна.

VI. За підходом до студента: співробітництво з елементами суб'єкт – суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом.

VII. За спрямованістю модернізації: активізація та інтенсифікація діяльності студентів, їх самостійність.

VIII. За категорією тих, кого навчають: масова.

Цільові орієнтації:

- сформованість достатнього рівня інформаційної культури;
- засвоєння способів самостійної діяльності;
- розвиток пізнавальних і творчих здібностей.

Запропонована технологія за змістом і структурою підпорядкована принципам системності і систематичності, індивідуальності і диференційованості, модульності, єдності навчання і виховання, зв'язку теорії з практикою.

Розроблена технологія за своїм змістом є дидактичною. При належному рівні організації діяльності студентів вона дає ефективні навчальні і виховні результати:

- кожний студент систематично працює згідно зі своїми здібностями; виховуються працьовитість, воля;
- формується пізнавальна самостійність, впевненість у своїх можливостях;
- максимально використовуються здібності, формується творча особистість [5].

Для реалізації авторської технології формування інформаційної культури студентів коледжу технічного профілю використовувались її складові: зміст, педагогічні умови, компоненти, критерії, показники. Розглянемо деякі з можливих напрямів реалізації педагогічної технології формування інформаційної культури студентів коледжів технічного профілю.

Модульний принцип у навчанні комп'ютерних дисциплін.

Розглядаючи проблему формування інформаційної культури студентів коледжу технічного профілю, ми звертали увагу на освітньо-кваліфікаційну характеристику. Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) випускника вищого навчального закладу є державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, професійна підготовка, визначається місце фахівця в структурі господарства, держави і вимоги до його компетентності та інших соціально важливих властивостей і якостей. Цей стандарт узагальнює вимоги з боку держави, світового співтовариства та споживачів випускників до змісту освіти і навчання. Виділяємо такі основні напрямки його використання для предмета дослідження:

- розробка засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівця;
- визначення змісту навчання як бази для опанування новими спеціальностями, кваліфікаціями.

Технік-програміст (3121 – код за класифікаційним угрупованням) – фахівець, здатний виконувати професійну роботу (за Державним класифікатором професій ДК 003-95). Аналіз переліку професійних умінь техника-програміста дозволив, згрупувавши деякі з них, виділити основні, які є особливими у формуванні інформаційної культури цієї категорії студентів: орієнтуватись в інформаційному середовищі (організація, збирання та обробка інформації комп'ютерними засобами; створення, збереження та управління базами даних, організація доступу до них), створювати якісно нову інформацію (створення web-сайтів, володіння прийомами програмування і технологіями створення програмних продуктів,); сприяти інформаційній взаємодії (діагностика працездатності комп'ютерної техніки, програмного забезпечення та локальних мереж, їх модернізація, керування ними), розробляли шляхи їх забезпечення.

Опрацювавши традиційні технології навчання, дійшли висновку, що забезпечити якісну підготовку фахівців у зв'язку з підвищенням вимог до їх кваліфікації за її використанням стає проблематичним. Усі гілки традиційного навчання об'єднує те, що

студент навчається не творчо або ж творчість зведена до мінімуму, що не гарантує ефективність формування інформаційної культури студентів. Тому виникла необхідність у застосуванні нових освітніх технологій, серед яких була обрана модульно-рейтингова та метод проектів.

У роботі за модульно-рейтинговою технологією дотримувались правил запропонованих П.Юцявичене:

1. Навчальний матеріал конструюють таким чином, щоб повністю забезпечити досягнення кожним студентом поставлених перед ним дидактичних цілей.
2. Навчальний матеріал подають завершеним блоком.
3. Відповідно до навчального матеріалу інтегрують різні види й форми навчання [11].

Впровадження модульної технології здійснювалось у два етапи:

1. Підготовка матеріалів для забезпечення модульної технології викладання – створення модульного варіанта програми, визначення типів, видів, методів контролю, які сприятимуть ефективності модульної технології навчання, забезпечення навчального процесу дидактичними матеріалами.

2. Технологія впровадження модульного навчання [8]. Кожний модуль містить такі види роботи: практичні заняття, лабораторні роботи, тестові завдання, самостійні роботи, контрольні роботи, що оцінюються певною кількістю балів.

Для виставлення остаточних оцінок керуємося шкалою співвідношення балів та оцінок за Н.Ф.Дайрі:

- 500-480 (100%-96%) – “відмінно”;
- 479-380 (95%-76%) – “добре”;
- 379-250 (75%-50%) – “задовільно”;
- менше 250 – “незадовільно”.

Впровадження модульно-рейтингової технології є ефективним, тому що [11]:

- сприяє зростанню поточної успішності студента, активізує його самостійну роботу;
- сприяє більш об'єктивному і точному оцінюванню знань студента завдяки застосуванню багатобальної шкали оцінок;
- створює основу для диференціації студентів, що важливо під час переходу на багаторівневу систему навчання;
- дає можливість одержати детальну інформацію про виконання кожним студентом самостійної роботи.

Метод проектів у навчальному процесі.

Цей метод ми використали, виходячи з його особливостей, які відповідають умовам, які забезпечують ефективність навчального процесу.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще в 20-і роки ХХ сторіччя у США. Його називали також методом проблем, і зв'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж.Дьюї, а також його учнем В.Х.Килпатриком. Дж.Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, яка відповідає його інтересам.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів – це з галузі дидактики, приватних методик, якщо він використовується в рамках визначеного предмета. Метод дидактична категорія – це сукупність прийомів, операцій оволодіння визначеною областю практичного чи теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності. Це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання. Тому, якщо ми говоримо про метод проектів, то маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), що повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим чи іншим способом. В основу методу проектів покладена ідея, що складає суть поняття

“проект”, його прагматична спрямованість на результат, що виходить при розв’язанні практично або теоретично значимої проблеми, що має значення у підготовці техніків-програмістів. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб домогтися такого результату, ми навчали студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей: прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки. Адже метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність – індивідуальну, парну, групову, яку студенти виконують за визначений відрізок часу. Цей метод органічно поєднували з груповим (cooperative learning) підходом до навчання. А рішення проблеми передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань і умінь з різних сфер науки, техніки, технології, творчих областей. Ми звертаємо увагу на те, щоб результати виконаних проектів були необхідними: якщо це теоретична проблема, то конкретне її вирішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження [7].

Основні вимоги до використання методу проектів:

1. Наявність значимої в дослідницькому творчому плані проблеми/задачі, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її рішення.
2. Практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів.
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групово) діяльність учнів.
4. Структурування змістової частини проекту (із указівкою поетапних результатів).
5. Використання дослідницьких методів, що передбачають визначену послідовність дій:
 - визначення проблеми і задач дослідження, що впливають з неї, (використання в ході спільного дослідження методу “мозкової атаки”, “круглого столу”);
 - висування гіпотези їхнього рішення;
 - обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостережень і т.д.);
 - обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захисту, творчих звітів, переглядів та ін.);
 - збір, систематизація й аналіз отриманих даних;
 - підведення підсумків, оформлення результатів, їхня презентація;
 - висновки, висування нових проблем дослідження [7].

Впровадження цих технологій навчання дозволило спроектувати педагогічну технологію формування інформаційної культури техніків-програмістів, оскільки в їх основу покладено особливості підготовки студентів за цим фахом. У подальшому слід визначити оптимальні шляхи впровадження зазначеної технології у навчальний процес закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа. – С. 18-21
3. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / АПН СССР. – М., 1989. – 48 с.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1981. – 314 с.
5. Марчук Г.И. Информационная технология: состояние и вопросы развития. – К., 1989. – 126 с.
6. Монахов В.М. Информационная технология обучения с точки зрения методических задач реформы школ // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 27-36.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – С. 53-57.
8. Романишина Л.М., Мельничук І.М. Модульно-рейтингова технологія викладання хімії у технікумах нехімічного профілю / Навч. посібник. – Тернопіль, 2000. – 47 с.

9. Руденко В. Консультативно-цільовий підхід до організації навчання комп'ютерних технологій // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2003. – Випуск 3-4. – С. 115–122.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование. – 1998. – 256 с.
11. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

УДК 378

Т.І. Савочкіна

ДЕЯКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕТАМАТЕМАТИКИ

Проведено дослідження деяких методологічних питань метаматематики, пов'язаних із навчальними математичними дисциплінами.

Research of some methodological questions of metamathematics, related to educational mathematical disciplines, is conducted.

Зміст навчального курсу математики в педагогічному вузі (університеті) не може визначатися лише з чисто прагматичної точки зору, яка ґрунтується на специфіці майбутньої професії, без урахування внутрішньої логіки самої математичної дисципліни (МД). Кожна із математичних дисциплін має свою внутрішню логіку і свою математичну структуру, які відіграють важливу роль усередині самої МД і є необхідними для подальшого її використання. Крім того, надзвичайно важливими у навчальному процесі є спроби сформулювати деякі характерні особливості сучасної математики – як єдиної математичної теорії, які виявляються при викладанні окремих її дисциплін і розділів. Зокрема однією із особливостей є розвиток метаматематичних досліджень, які дають глибокий аналіз основ класичної математики, аналіз зв'язків її понять, структури теорій, способів математичних доведень, удосконалення та обґрунтування математичних систем.

Мета роботи: провести методологічний і педагогічний аналіз деяких ідей метаматематики, пов'язаних із проблемою нескінченності (ПА), проблемою несуперечності (ПБ), проблемою континууму та аксіомою вибору (ПВ) при побудові математичної теорії; розкрити їх роль і місце в основних навчальних дисциплінах.

Дослідження вказаних проблем, з точки зору логіки і метаматематики проводилось у роботах [1 – 4].

Педагогічна доцільність дослідження перерахованих проблем і їх використання при викладанні основних математичних дисциплін зумовлена не тільки можливістю сучасного тлумачення математики, а і тим, що з'являється можливість інтенсифікації впливу навчання на логічне мислення.

Відмітимо, що в даній роботі історичні і філософські аспекти, пов'язані з проблемами ПА, ПБ і ПВ, не розглядаються. Фактичний матеріал, який відноситься до підручників і навчальних посібників основних МД університетів використовується без вказівок на джерела, тобто вважаються відомими. Всі невизначені поняття і позначення можна знайти в роботах [5 – 10].

Усяка навчальна математична дисципліна (як фрагмент відповідної математичної теорії) повинна задовольняти певні умови, які тісно пов'язані з методами побудови абстрактної математичної системи. Основними із яких є наступні: змістовно-аксіоматичний метод (ЗАМ); аксіоматичний метод (АМ); конструктивний метод (КМ); метод формалізації (МФ). Проблему використання перерахованих методів у навчальному курсі МД будемо досліджувати в наступних напрямках:

- а) застосування методів ЗАМ, АМ, КМ і МФ, як способів побудови конкретної математичної дисципліни;
- б) питання педагогізації навчального курсу математичної дисципліни, зокрема розвиток міжпредметних зв'язків основних математичних дисциплін;
- в) обґрунтування конкретної МД; фінітні і не фінітні методи в математиці і їх місце в навчальному процесі;
- г) застосування методу моделювання (інтерпретацій) в основних навчальних курсах МД.

З точки зору методологічних і педагогічних цілей важливими є спроби надати більш цілісну сумарну картину, пов'язану із дослідженням проблем ПА, ПБ і ПВ та із їх висвітленням у навчальних курсах математики виключно у напрямках а)-г). Слід також відмітити, що дослідження навчального курсу тієї чи іншої МД, у вказаних напрямках, виходить за рамки класичної математики і необхідно звертатися до більш широких універсальних теорій, зокрема до так званої метаматематики [1; 2].

Аксиоматичний метод є характерною рисою сучасного викладання математики. Він був розроблений одним із найвидатніших математиків ХХ століття Д.Гільбертом [1]. Цей метод став основним інструментом обґрунтування математики і разом з цим важливим знаряддям розвитку нових напрямів у математиці, могутнім засобом її логічної систематизації.

Формальний аксіоматичний метод побудови математичної теорії T – це розвинення, уточнення і вдосконалення змістовного аксіоматичного методу і він характеризується наступним: повним абстрагуванням від змісту (формалізацією), як необхідним засобом уточнення; чітким формулюванням усіх вихідних тверджень даної теорії; явним заданням правил виводу нових тверджень, які допускаються в теорії T .

На ґрунті формального аксіоматичного методу стало можливим уточнення таких фундаментальних понять (важливих для викладання конкретної МД), як несуперечність, категоричність і повнота математичної теорії T . Особливо слід звернути увагу на той факт, що теорія доведення в математиці є об'єктом самостійного дослідження (конструктивна математика). Мова йде не про метаматематичне дослідження поняття доведення твердження, а про короткий опис сучасного наукового тлумачення цього поняття. Це необхідно для того, щоб чітко уявити собі наступне: 1) наскільки доведення теорем у навчальних курсах МД відрізняється від логічного доведення (в сучасному розумінні); 2) рівень правомірності традиційно створених ілюзій “повного” доведення там, де в дійсності є суміш інтуїції і елементів логіки; 3) наскільки корисно відверто говорити студентам, що дана теорема подається без доведення, ніж проводити завідомо неповне і видавати його за логічно обґрунтоване; 4) як побудувати методіку навчання доведень тверджень у кожній конкретній МД.

Зауважимо, що про строге доведення конкретної теореми можна говорити лише в межах побудованої формальної аксіоматичної МД. Слід відмітити, що фактично із розробкою теорії доведень (на основі, запропонованої у роботах Фреге, Піано і Рассела, логічної мови) Д.Гільбертом [1] і його послідовниками започаткувалося встановлення метаматематики, як самостійної наукової теорії. Відмітимо, що всяка навчальна МД може охоплювати декілька математичних теорій або їх частин.

Згідно основним вимогам метаматематики, щоб побудована математична теорія T (отже і відповідна МД) мала певне значення (тобто була науковою теорією), повинна існувати для теорії T хоча б одна модель (інтерпретація), яка реалізує цю систему. Одна й та ж математична теорія може мати декілька інтерпретацій, тобто може реалізуватися в різних моделях.

Математична теорія T називається категоричною, якщо всякі дві її моделі ізоморфні. На ідеї ізоморфізму ґрунтується метод наукового моделювання в основних навчальних курсах математики (зокрема в шкільному курсі геометрії). Суть цього методу полягає в наступному. Для дослідження конкретної математичної теорії T розглядається деяка її

математична модель $M(T)$. Вивчення моделі $M(T)$ дає нам знання і про саму теорію T . Зрозуміло, що заміна теорії T на деяку її модель $M(T)$ є певним спрощенням. Необхідною умовою застосування методу моделювання є те, щоб спрощення не було надмірним.

Ідея ізоморфізму та ідея інтерпретації математичної теорії T дають змогу краще зрозуміти і необхідне розширення T_1 теорії T для розв'язання певних задач і проблем МД. Так, наприклад, перехід від поля дійсних чисел R до поля комплексних чисел C дає змогу довести теорему, що всякий многочлен над полем R розкладається на лінійні множники над полем C ; цей факт широко використовується в навчальному курсі алгебри при дослідженні поліномів.

Наведемо ще один приклад, який підкреслює необхідність побудови розширення T_1 для теорії T . Так, щоб уникнути різних непорозумінь (наприклад, деяких “парадоксів” в теорії множин і в логіці), а також для більшої чіткості при побудові тієї чи іншої МД, теорію множин T розширюють до теорії класів T_1 . У теорії T_1 поняття класу не визначається, а поняття множини навпаки має чітко визначений характер: клас M є множиною тоді і тільки тоді, коли він є елементом деякого іншого класу. Такий підхід дає можливість обґрунтувати теорію множин і уникнути цілої низки суперечностей, пов'язаних, наприклад, з поняттям нескінченності. Так, наприклад, відомий парадокс Рассела фактично в побудованій теорії класів вже неможливий, він лише стверджує, що існують класи, які не є множинами.

За відомою теоремою К.Геделя [5] в кожній аксіоматичній теорії T , що містить арифметику, завжди можна сформулювати таке твердження “ A ”, що ні “ A ”, ні його заперечення “не A ” не можливо встановити тільки логічними засобами самої теорії T . Так, наприклад, в теорії абсолютної геометрії, як відомо, не можливо ні довести ні заперечити аксіому про паралельні прямі (V постулат Евкліда), якщо ми його приймаємо, то одержуємо евклідову геометрію, якщо ми беремо його заперечення, то отримуємо гіперболічну геометрію (геометрію Лобачевського). Для розв'язання такого роду проблем і виникає необхідність розширення теорії T , до деякої нової теорії T_1 , для якої істинним є лише одне із тверджень “ A ” або “не A ”.

Доцільно також розглянути наступні приклади: проблема континууму в алгебрі і теорії функцій, проблема нескінченності в теорії множин і алгебрі, проблема використання аксіоми вибору в алгебрі, геометрії та математичному аналізі, проблема несуперечності побудованої математичної теорії (МД).

Розглянемо більш детально питання пов'язані з проблемою континууму і аксіомою вибору в навчальних курсах МД. Як відомо [8], дві числові множини M і K називаються рівнопотужними, якщо існує взаємно однозначне відображення f множини M на множину K . Проблему континууму можна сформулювати (у спрощеній формі) наступним чином: **чи існує множина M більш потужніша, ніж множина N і менш потужніша, ніж R ?** Слід відмітити, що для з'ясування цього питання затрачено багато зусиль і часу видатними математиками ХХ століття (Д.Гільберт, Г.Вейль, А.Колмогоров, П.Александров, А.Норден, Б.Делоне, А.Пуанкаре та інші [1; 5; 10]). Проте, повне висвітлення статусу гіпотези континууму і відомої аксіоми вибору було отримано лише в 1969 році математиком П.Коеном [2; 5]. Він довів, що у звичайних формальних системах теорії множин (наприклад, теорії множин фон Неймана-Бернсайда-Геделя) аксіому вибору і гіпотезу континууму можна вважати, як такими, що не виконуються, так і такими, що виконуються. Крім того він побудував таку систему, яка задовольняє всім звичайним аксіомам теорії множин, включаючи аксіому вибору, у якій існує множина M , для якої виконуються строгі нерівності $|N| < |M| < |R|$.

Як відомо, в навчальних МД множина M називається нескінченною, якщо існує взаємно однозначне відображення множини M на її власну підмножину B . Аналіз показує, що для нескінченних множин (зокрема числових) існує ціла низка тверджень, які не можливо довести не використовуючи аксіому вибору. Аксіома вибору полягає в наступному: **нехай задана непуста множина M , тоді існує функція φ , яка кожній непустій підмножині D із M співставляє певний елемент $\varphi(D)$ із цієї підмножини D .** Застосування аксіоми вибору є

характерною ознакою нефінітних доведень в математиці. Про важливість цієї аксіоми для МД говорить той факт, що на II Міжнародному математичному конгресі (Франція, 1900 рік) Д.Гільберт назвав серед інших проблем і проблему повного впорядкування множини дійсних чисел \mathbf{R} ([10], проблема №1). У 1904 році Цермело довів, що аксіома вибору рівносильна наступному твердженню (теорема Цермело): *всяку множину M можна повністю (цілком) впорядкувати.*

Аналіз основних навчальних МД показує, що аксіома вибору неявно використовується при доведенні багатьох теорем топології, геометрії, теорії міри, алгебри і функціонального аналізу. Так, наприклад, аксіома вибору знаходить своє застосування при обґрунтуванні наступного твердження: всяка нескінченна обмежена множина дійсних чисел має хоча б одну граничну точку. Наведемо також і “парадоксальне” твердження яке можна отримати за допомогою аксіоми вибору в геометрії і теорії міри Лебега. Математики Банах і Тарський довели, що дві довільні сфери V і W різних радіусів можна розбити на скінченне число точкових множин ($V = M_1 \cup \dots \cup M_n$, $W = L_1 \cup \dots \cup L_n$) так, що M_i конгруентна L_i , для кожного $i = 1, \dots, n$. Зрозуміло, що множинам M_i і L_i неможливо приписати ніякої міри, оскільки порушується умова адитивності міри [8]. У зв’язу з цим виникла відома в навчальному курсі теорії функцій дійсної змінної, так звана проблема міри: *потрібно кожній обмеженій множині M із \mathbf{R}_n приписати невід’ємне число $\mu(M)$ так, щоб міра n -мірного кубу K_n дорівнювала 1, а конгруентні і обмежені множини із \mathbf{R}_n мали однакову міру і виконувалась умова адитивності (σ -адитивності) міри μ .*

У навчальному курсі теорії функцій проблема міри (з умовою скінченної адитивності) має розв’язок для просторів \mathbf{R}_1 і \mathbf{R}_2 , але неоднозначний. Для простору \mathbf{R}_n $n \geq 3$ проблема не розв’язана, тобто для будь-якої міри μ завжди знайдеться обмежена множина M , яка не має міри. Перше твердження встановлене С.Банахом, а друге – Ф.Хаусдорфом. Важливо відмітити, що різниця між цими твердженнями пояснюється тим, що поняття конгруентності точкових множин, яке входить у визначення міри μ , суттєво пов’язане з поняттям руху в просторі \mathbf{R}_n . Так в просторі \mathbf{R}_3 група рухів значно “більша” за групу всіх рухів простору \mathbf{R}_2 .

Накінець відмітимо, що задача існування узагальненої міри μ у випадку σ -адитивності не має розв’язку навіть для простору \mathbf{R}_1 .

Наведені приклади говорять про те наскільки необхідним у навчальній МД є критичне ставлення до логічних основ її побудови, а питання існування математичних об’єктів є важливою проблемою, яку викладач не повинен ігнорувати. Відомий математик А.Пуанкаре у свій час відмітив наступне: якщо існувати – це означає тільки бути вільним від суперечностей, то нам залишається лише навчитися оперувати невимірними множинами із “парадоксами” типу розбиття сфер Банаха-Тарського.

Як уже відмічалось, основна задача метаматематики полягає в аналізі конкретної (як правило, формалізованої) математичної теорії T (отже і відповідної МД).

У ранній період розвитку математики загальним прагненням було використання елементарних (фінітних) методів доведення, виключаючи всі нефінітні. Яскравим представником цього напрямку був Д.Гільберт. Він вважав [1], що на цьому шляху можна провести повне обґрунтування несуперечності математики, використовуючи аксіоматичний метод, розгляд формальних моделей змістовної математики і дослідження таких моделей надійними фінітними засобами.

Питання несуперечності різноманітних математичних теорій по суті розглядалися і до Д.Гільберта. Заслуга Д.Гільберта полягає в тому, що він намітив прямий шлях для дослідження цієї проблеми. Висунута ним програма обґрунтування математики започаткувала інтенсивний розвиток аксіоматичного методу для побудови математичних теорій. Запропонований Д.Гільбертом [1] і розвинутий його послідовниками *метод формалізації математики* виявився не тільки корисним у дослідженні метаматематичних проблем основ математики. Цей метод зробив великий вплив на розвиток і появу нових розділів сучасної математики.

Одним із найбільш вагомих і значущих досягнень метаматематики є розробка поняття загально-рекурсивної функції і відомий вислів Черча (1936 рік), який стверджує, що поняття рекурсивної функції є уточненням поняття алгоритму в математиці. Вся сучасна математика по суті пов'язана з тими чи іншими алгоритмами. Тільки після уточнення поняття алгоритму з'явилася можливість виявити існування нерозв'язних алгоритмічних проблем у математиці. Останні, як правило, тісно пов'язані з фундаментальними поняттями навчальних курсів МД.

Слід відмітити, що в 1930 році К.Гедель довів теорему про повноту числення предикатів [5]. Звідси випливає, що числення предикатів є тією логічною системою, на базі якої з'явилася можливість формалізувати, якщо і не всю математику, то хоча б деякі її розділи.

Відомо, що існує чітка відмінність математики, як предмета вивчення, від математики, за допомогою якої відбувається це вивчення. У зв'язку з цим слід відрізнити два рівня мови, а саме: предметну мову, на якій формулюється математична теорія (предмет дослідження), і метамову, на якій досліджується предметна мова, за допомогою необхідних логічних засобів. Такий підхід привів у 1931 році К.Геделя до визначного відкриття – доведення теореми про неповноту формальної арифметики, яка поклала крах надіям Д.Гільберта на повне розв'язання питань пов'язаних із обґрунтуванням основ математики. Із цієї теореми випливає, що формальна арифметика не є категоричною теорією, тобто не всі її моделі ізоморфні [5].

Фактично К.Гедель довів дві наступні метатеореми [5]: I) якщо формалізована теорія F несуперечна і містить арифметику, то вона є дедуктивно неповною; II) для формалізованої несуперечної теорії F , яка містить арифметику, не існує доведення її несуперечності засобами самої теорії F .

Перша теорема фактично доводить, що не всяка задача в теорії F має розв'язок, а друга доводить неможливість арифметичного доведення несуперечності самої формальної арифметики ([10], друга проблема Д.Гільберта). Аналогічна ситуація і з деякими іншими його проблемами. Так, наприклад, десята проблема Д.Гільберта стосується розв'язності в цілих числах діофантових рівнянь [10]. Проблема полягає у відшуванні такого методу (алгоритму), за допомогою якого можна було б визначити, має рівняння цілі розв'язки чи не має. Однак у 1971 році Ю.Матиясевич довів, що такого алгоритму взагалі не існує.

Слід відмітити, що в 1936 році німецький математик Генцен [4], використовуючи метод трансфінітної індукції, довів несуперечність арифметики, однак питання про несуперечність самої трансфінітної індукції залишається відкритим. Аналогічні результати стосовно формальних математичних теорій отримали і інші математики (Аккерман (1940 рік), Лоренц (1951 рік), Хлодовський (1959 рік)). Хоча їх доведення несуперечності теорії T належить до розряду нефінітних і виходить за межі теорії T вони мають велику пізнавальну цінність у навчальному процесі, сприяють глибокому розумінню природи основ математики, що є надзвичайно важливим для майбутніх учителів математики.

Крім того, використання нових, нефінітних методів у навчальному курсі МД значно полегшує з'ясування математичної структури формалізованої теорії. Як відомо [6], множина усіх термів формалізованої математичної теорії T утворює універсальну алгебру (як правило, з нескінченною множиною операцій), а клас усіх формул F є алгеброю (взагалі кажучи) з нескінченними операціями. Після відповідної факторизації алгебри F за відношенням еквівалентності ε на F , фактор-алгебра $F^* = F/\varepsilon$ є фактично булевою алгеброю [7], псевдобулевою алгеброю або топологічною алгеброю (залежно від типу логіки, що застосовується в теорії T). Звідси випливає можливість застосування апарату алгебри, теорії множин і топології для дослідження конкретної математичної теорії.

Метод розгляду множини формул або множини класів еквівалентності формул, як універсальних алгебр, виявився знаряддям багатьох досліджень. Цей метод встановлює зв'язок між метаматематикою теорії T , яка ґрунтується на класичній логіці, і теорією булевих алгебр. Так, наприклад, відома теорема К.Геделя про повноту числення висловлень [5] є фактично модифікацією теореми Стоуна про зображення булевих алгебр. Крім того,

розкривається ще одна можливість розвитку міжпредметних зв'язків дисциплін математичного циклу, що сприятиме якісному опануванню студентами МД.

Метод моделювання (метод інтерпретацій) широко застосовується при дослідженні математичних теорій на несуперечність і в навчальному процесі. Відомо ([1], [6]), що у випадку існування моделі L для теорії T , несуперечність T фактично зводиться до несуперечності теорії S , засобами якої побудована модель L . Наведемо приклади.

Відома модель Келі-Клейна гіперболічної площини зводить питання несуперечності останньої до несуперечності евклідової геометрії. Евклідова геометрія має арифметичну модель, отже вона несуперечна, якщо несуперечна арифметика. Метод моделей широко застосовується і в навчальному процесі як в педагогічному вузі, так і в середній школі. Достатньо відмітити, що вивчення векторів у геометрії (фактично елементів теорії лінійних просторів) здійснюється за допомогою різних моделей: арифметичної, направлених відрізків, паралельних перенесень. Залежно від теми вивчення застосовується певна модель. Так, наприклад, при вивченні операцій над векторами доцільно користуватись направленими відрізками, а при означенні і доведенні властивостей скалярного добутку бажано використовувати арифметичну модель.

Аналогічна ситуація і з теорією проєктивного простору P_n розмірності n над полем R . У навчальному курсі проєктивної геометрії доводиться, що всякі дві моделі простору P_n ізоморфні. Зокрема для проєктивної площини P_2 основними моделями є: розширена евклідова площина γ , за допомогою невласної прямої d_∞ (модель $\gamma^* = \gamma \cup d_\infty$); в'язка прямих $\Pi(O)$ евклідового простору з центром в точці O . Оскільки теорія проєктивної площини P_2 над полем дійсних чисел R категорична, то доведення теорем для P_2 зручно проводити, використовуючи модель γ^* . Так, наприклад, доведення відомої теореми Дезарга має наглядний характер на площині γ^* , що сприяє розумінню логіки самого доведення.

Розглянемо тепер теорію булевих алгебр [7]. З елементами цієї теорії студенти зустрічаються в наступних навчальних дисциплінах: математична логіка, універсальна алгебра, теорія множин, теорія функцій дійсної змінної, теорія ймовірностей. Булева алгебра – це алгебраїчна система, яка залежно від обставин, може інтерпретуватися або як алгебра випадкових подій, або як числення висловлень, або як алгебра множин. Спеціальний клас σ -алгебр є основою аксіоматичної побудови теорії ймовірнісного простору $T = (F, P)$, де F – σ -алгебра подій, а P – ймовірнісна міра.

Як відомо [9], основні задачі навчального курсу теорії ймовірностей полягають у наступному: 1) формалізація поняття ймовірності і вивчення загальних властивостей теорії T ; 2) побудова дослідження і класифікація різних математичних моделей теорій T ; 3) методологічний і педагогічний аналіз тих розділів теорії ймовірності, які мають безпосередній вихід на відповідний курс шкільної математики.

Вивчення теорії ймовірності на базі булевих алгебр дає можливість не використовувати традиційну теоретико-множинну основу і не звертатися до інтегралу Стільт'єса, що суттєво спрощує математичні викладки в навчальному курсі і робить їх більш доступними для розуміння студентів 3-4 курсів.

Слід відмітити, що особливе значення в розвитку теорії ймовірності, як навчальної МД, мають роботи А.М.Колмагорова. Він розробив, на наш погляд, найбільш досконалу аксіоматичну систему теорії ймовірності. В сучасному навчальному курсі теорії ймовірності розглядаються наступні моделі: теоретико-множинна, геометрична, дискретна, класична. Кожна із перерахованих моделей відіграє значну роль як при вивченні навчального курсу теорії ймовірностей, так і при розв'язанні практичних задач.

Із наведених прикладів випливає, що одна математична теорія T_1 може виступати в ролі моделі для іншої математичної теорії T_2 . Отже, поняття математичної моделі є відносним.

Підкреслимо, що при всій простоті постановки задач метаматематики є ціла низка важких і глибоких проблем, які ще не знайшли свого розв'язання і в наш час. Ці проблеми

носять різноманітний характер вони пов'язані як с класичними МД, так і з цілою низкою нових розділів математики.

Відмітимо, що всяка окремо взята МД не може дати повне пояснення проблем ПА, ПБ і ПВ. Спроба дати відповідь на це запитання і була однією із задач проведеного дослідження. Питання про сутність цих проблем завжди піднімалося в різних розділах математики. Так, наприклад, у цілій низці навчальних дисциплін (фізиці, математиці, космології) студенти зустрічаються з суперечностями, які пов'язані з різноманітними типами “нескінченності”, серед яких слід відмітити наступні нескінченності: актуальна, потенціальна, метрична, топологічна, еліптична і скінченно-безмежна. Роль нескінченного в МД надзвичайно важлива.

Так, у навчальному курсі теорії функцій дійсної змінної, актуальна нескінченність є об'єктом вивчення. У курсі геометрії студенти зустрічаються з поняттям метричної нескінченності при вивченні елементів ріманової геометрії. Тут важливо відзначити наступний факт: абстрактна математична теорія чотирирівмірного метричного простору знайшла широке застосування у теорії відносності. Її математичний апарат дає змогу глибше усвідомити найважливіший висновок цієї теорії про зв'язок простору і часу. В навчальному курсі алгебри вивчаються питання пов'язані з так званими кардинальними і ординальними числами (на предмет узагальнення поняття скінченного числа), які тісно пов'язані з поняттям актуальної нескінченності множини і цілком впорядкованої множини. Зокрема теорема Цермело стверджує, що множину всіх дійсних чисел \mathbb{R} можна цілком впорядкувати, однак хоча б одного способу такого впорядкування ще не знайдено.

Відмітимо, що Д.Гільберт назвав математичний аналіз “єдиною симфонією нескінченного” [1]. З іншого боку відомо, що неможливо провести повне математичне обґрунтування несуперечності теорії нескінченного в межах класичних МД.

Із сказаного вище ще не випливає, що не існує інших шляхів і подальшого розвитку питань, пов'язаних із проблемами ПА, ПБ і ПВ. З деякими фрагментами такого розвитку і дослідження студенти зустрічаються в навчальному курсі “Числові системи” (4 курс) та в семестровому курсі “Основи геометрії” (3 курс).

Для методологічного дослідження статусу перерахованих проблем потрібно (викладачам) виходити за межі класичних МД і звертатися до більш широких універсальних теорій, зокрема до метаматематики. У зв'язку з цим доцільно ввести в навчальний план спецкурс “Основи метаматематики”, основною ціллю якого є: дослідження проблем ПА, ПБ і ПВ, і таких як проблема інтерпретацій, проблема застосування конструктивних методів, застосування нефінітних методів, проблема розв'язності, з точки зору метаматематики; прояснити їх роль в основних МД.

Таким чином, на нашу думку, навчальний курс “Основи метаматематики” повинен: розкривати більш глибоко логічну і математичну структуру навчального курсу; виявляти сутність міжпредметних зв'язків основних математичних дисциплін; сприяти поглибленню професійної підготовки майбутніх магістрів зі спеціальності математика. Це може бути доведене у подальших наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гильберт Д., Бернайс П. Основания математики. Логические исчисления и формализация арифметики. – М.: Наука. – 1979. – 557 с.
2. Расёва Е., Сикорский Р. Математика метаматематики. – М.: Наука. – 1972. – 591 с.
3. Янов Ю.И. Математика, метаматематика и истина. – М.: Препринт Ин-т прикладной математики им.М.В.Келдыша. – 2006. – 32 с.
4. Генсен Г. Исследование логических выводов // Математическая теория логического вывода. – М.: Наука. – 1967. – С. 9-74.
5. Вивальнюк Л.М., Григоренко В.К., Левіщенко С.С. Числові системи. – К.: Вища школа. – 1988. – 271 с.
6. Мендельсон Э. Введение в математическую логику. – М.: Наука. – 1976. – 320 с.
7. Владимиров Д.А. Булевы алгебры. – М.: Наука. – 1969. – 318 с.

8. Колмогоров А.Н., Фомин С.В. Элементы теории функций и функционального анализа. – М.: Наука. – 1976. – 543 с.
9. Гихман И.И., Скороход А.В., Ядренко М.И. Теория вероятности и математическая статистика. – К.: Вища школа. – 1988. – 440 с.
10. Александров П.С. Проблемы Гильберта. – М.: Наука. – 1969. – 239 с.

УДК 371.132: 37.036

Л.О. Савченко

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуті проблеми використання педагогічної діагностики на заняттях з педагогічних дисциплін як засобу підвищення творчого потенціалу майбутніх учителів.

Problems of pedagogical diagnostics usage at the lessons on pedagogical subjects as means of increasing creative potential of the future teachers are considered in the article.

Постановка проблеми. Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, вимагають підвищення рівня професіоналізму працівників сфери освіти. У зв'язку з докорінними перетвореннями, що відбуваються в сучасному суспільстві, не тільки зростає роль освіти, але й змінюються її функції, які полягають у перенесенні акцентів із системи знань на особистість студента, розвиток його духовних і моральних здібностей, це потребує формування умов для саморозвитку особистості.

У період становлення національної системи освіти особливого значення набувають питання використання діагностичних методик у вищій школі. Педагогічна діагностика як система методів і засобів створює основу для виявлення труднощів у роботі, дозволяє визначити сильні чи слабкі сторони педагогічної діяльності, накреслити оптимальні шляхи подальшого розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. Отже, існує реальна потреба суспільства в розвитку інтелектуального потенціалу та розвитку творчих здібностей кожної людини. І найважливіша роль у цьому процесі належить впровадженню в практику вищої школи – діагностичних методик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічною діагностикою займалися такі вчені і визначили її М.М. Обозов (процес аналізу результатів особистості), В.І. Зверов (визначення рівня педагогічних явищ), Л.М. Денякін (розпізнання творчого потенціалу особистості). Нині розробленням цієї проблеми займаються М.М. Ржецький, Н.М. Розенберг, В.І. Бондар, І.В. Распопов, І.Є. Булах, Ю.І. Мальований, Л.Л. Момот, О.А. Козаков, С.У. Гончаренко та інші українські дослідники. Вивчаючи роботи вчених Вітупака Р.Г., Гуревича К.М., Підласого П.І., Гріднана Л.М., Шмельова О.Г. та інших, ми дійшли висновку, що педагогічна діагностика – це система способів, процедур, методик, методів висвітлення обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, установлення ефективних наслідків щодо заходів, які передбачаються або здійснюються.

Мета статті: розкрити сутність педагогічної діагностики та її вплив на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів.

Результати дослідження. Педагогічна діагностика припускає розпізнавання стану певного об'єкта або системи шляхом швидкої реєстрації його суттєвих параметрів і наступного ставлення до певної діагностичної категорії з метою прогнозу поведінки в бажаному напрямку. Загалом дослідження розвивалися в традиційному діагностико-прогностичному напрямі, вивчалися проблеми тестування, планування, проектування, організації та контролю навчально-виховного процесу, підвищення кваліфікації педагогів та встановлення рівня їхньої професійної підготовки. Розвиткові педагогічної діагностики

сприяло впровадження у навчально-виховний процес комп'ютерів. Тому можна стверджувати, що педагогічна діагностика покликана обслуговувати навчально-виховні проекти – від їх зародження до завершення, від задумів до наслідків реалізації.

У діагностиці важливо не тільки побачити сам результат, але й вибудувати динаміку його зміни. Діагностика й оцінка ефективності діяльності педагога містить такі завдання: 1) всебічне вивчення особистості; 2) самоаналіз; 3) аналіз ефективності навчально-виховної діяльності педагогів. У психолого-діагностичній літературі існує значна кількість різних підходів до діагностування. Це може бути оцінка за певними критеріями й параметрами самого педагога (самодіагностика); колегами педагогічного колективу; батьками; групою експертів; адміністрацією навчального закладу; спеціалістами й методистами органів освіти. Основним у діагностиці є тестовий метод. Цей різновид експериментального методу, використовуючись як система стандартизованих тестових завдань, дає змогу трансформувати якісну сутність педагогічних явищ у кількісну і на цій основі здійснювати їх ґрунтовний якісний аналіз (за А.В. Фурманом).

Вивчаючи проблему творчих здібностей майбутніх учителів, ми дійшли висновку, що творчі здібності характеризуються як властивості особистості, що забезпечують успіх у будь-якій діяльності. Психологи розглядають творчі здібності, як загальні, що є основою для розвитку спеціальних здібностей. Дане поняття має складну структуру. Різні вчені включають до нього різні компоненти. Наприклад: мотиваційні здібності (допитливість, творчий інтерес, захопленість, емоційність, прагнення отримати високу оцінку); інтелектуально-логічні здібності (здібності аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати явища, процеси, давати визначення, пояснювати, доводити, обґрунтовувати, систематизувати та класифікувати); інтелектуально-евристичні здібності (здібність висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, незалежно судити, критично мислити, оцінювати); комунікативні здібності (здібність акумулювати та використовувати творчий досвід інших, співробітничати, відстоювати свою точку зору та переконувати інших, уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх); самоорганізаційні здібності (здібність планувати та контролювати свою діяльність, раціонально використовувати час, виявляти волюві зусилля, старанність). Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам вивести наступне визначення поняття “творчих здібностей” – це здібність до самостійного, нестандартного рішення певних проблем, до оригінального, не шаблонного виконання того чи іншого завдання або створення нового продукту на основі власних роздумів, поглядів.

На етапі констатувального експерименту ми намагалися виявити рівні сформованості творчих здібностей на заняттях із педагогіки серед студентів I-III курсів. Ми провели анкетування і тестування, дані були занесені до таблиці 1.

Таблиця 1.

Визначення рівня творчих здібностей студентів (у %)

Рівні	Курси			Загальний показник рівнів
	I	II	III	
Низький	38	34	35	35,6
Середній	37	40	42	39,6
Високий	26	23	25	24,6

Аналіз результатів визначення рівнів сформованості творчих здібностей свідчить про те, що у студентів в одному випадку переважає середній рівень (39,6%), а також низький (35,6%). А високий рівень сформованості творчих здібностей засобами діагностичних завдань складає 24,6%.

Серед студентів немає великих відмінностей між середнім і низьким рівнями. Першокурсники та другокурсники з середнім і низьким рівнями потребують як стимулювання своєї роботи, так і допомоги у розв'язанні діагностичних завдань. У своїй

роботі ми провели опитування викладачів та студентів про використання діагностичних завдань на заняттях у вищій школі (табл. 2).

Таблиця 2.

Використання діагностичних завдань на заняттях у вищій школі (у %)

№ п/п	Запитання	Викладачі	Студенти
1.	Як часто використовуються діагностичні завдання на заняттях у вищій школі	28	2,5
2.	На порівняння різних вправ та ситуацій	29	14,4
3.	Знаходження логічних та причинно-наслідкових зв'язків у педагогічному процесі	15,5	10,6

Результати таблиці показують, що студенти на відміну від викладачів не завжди розрізняють проблемне запитання і діагностичне завдання. А це свідчить про те, що викладачі інколи неправильно формулюють запитання, не бачать різниці між проблемним запитанням і діагностичними методиками. З метою в'яснення ставлення викладачів до використання діагностичних методик на заняттях у вищій школі ми провели анкетування, в яке було включено наступні питання: Як Ви розумієте слова “діагностика” та “діагностичні методики”? Чи вважаєте Ви необхідною використовувати діагностичні методики на заняттях у вищій школі при визначенні якості знань студентів? Якщо Ви використовуєте діагностичні методики на заняттях, то як часто? Чи дотримуєтесь Ви думки, що використання діагностичних методик у процесі навчання суттєво не підвищать рівень якості знань з предмета?

Результати анкетування показали, що 31% викладачів знайомі з поняттям “діагностика” та “діагностичні методики”; вони правильно розуміють суть понять та згодні з необхідністю використовувати діагностичні методики в практиці роботи вищої школи. Але, на жаль, у 69% викладачів, які брали участь в анкетуванні, присутнє небажання звертати увагу на використання діагностичних методик як засобу розвитку творчих здібностей студентів. Багато викладачів дотримуються думки, що діагностика – це звичайний контроль. Анкетування і бесіда з викладачами дозволяють зробити висновок: практичне використання в практиці вищої школи діагностичних методик на заняттях має недостатній рівень. У викладачів великою мірою відсутній творчий підхід до даної проблеми.

Аналізуючи результати констатувального експерименту, ми прийшли до висновку, що необхідно використовувати діагностичні методики на заняттях вищої школи, які сприяють підвищенню якості знань учнів та розвитку творчих здібностей студентів. А це можливо:

- 1) при використанні різноманітних методик перевірки знань, контролю, прогнозування;
- 2) при умові виділення основного змісту навчального матеріалу і розподілення його на логічно завершені частини;
- 3) при чіткому уявленні педагогом основних етапів організації навчальної діяльності студентів на занятті;
- 4) при використанні спеціально розроблених творчих завдань, ситуацій.

Висновки. Результати констатувального експерименту показали, що більшість студентів мають низький й середній рівень сформованості творчих здібностей. У дослідженні були висвітлені причини низького рівня сформованості творчих здібностей, серед яких неабияку роль відіграє недооцінка викладачами діагностичних методик, активних форм навчання на заняттях у вищій школі. Більшість викладачів не бажають використовувати у своїй практиці діагностичні методики з метою підвищення творчих здібностей студентів. Проблема розвитку творчих здібностей студентів є однією з головних у практиці роботи сучасної вищої школи. До неї звертаються у своїх наукових працях багато

педагогів. Бо саме в цьому вони вбачають подальший розвиток суспільства та інтелектуальний потенціал кожної людини. Проблема використання діагностичних методик на заняттях у вищій школі продовжує залишатися актуальною і потребує подальшого аналізу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
2. Богоявленская Д.В. Интеллектуальная активность как проблема творчества: Монография. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 265 с.
3. Бодрова Е.В., Князева О.Л. Актуальные проблемы развития творческой способности обучения// Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 174-182.

УДК 378.147 – 057.87

С.А. Саяпіна

ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДВУЗУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ

У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти.

In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education.

Постановка проблеми. Сьогодні в усіх сферах людської діяльності зростає попит на фахівців з вищою освітою. Головною метою навчальних закладів має стати підготовка висококваліфікованих спеціалістів, майстрів своєї справи.

Демократизація системи освіти в нашій країні передбачає, в першу чергу, вживання конкретних заходів із подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу педвузу, спрямованого на забезпечення високого рівня професіоналізму кожного студента. Таким чином, формування творчої особистості студента повинно стати найважливішою частиною духовного життя суспільства та системи вищої освіти.

У зв'язку з цим постає необхідність організації творчої діяльності студентів при вивченні дисциплін педагогічного циклу вже на першому курсі. Творче ставлення до життя, навчання не виникає саме по собі. Воно формується, в першу чергу, відповідним стилем навчання, виховання, реалізація якого докорінно пов'язана з реформою всіх навчально-виховних структур освіти.

Дослідник Іпатов Е., розглядаючи проблеми сучасної вищої освіти, актуалізує увагу на те, що зміст навчального курсу, методи викладання, принципи оцінки, форми забезпечення ресурсами – усе це різні сторони організації навчального процесу. Він наполягає на тому, що в процесі вивчення дисциплін необхідно робити акцент центрування не на викладачеві, а на студентові, де на перший план виводиться функція навчання. Така модель найбільш відповідає вимогам часу, вона сприяє активізації студентів, виробленню у них креативного мислення, навичок самостійної роботи тощо [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість є предметом дослідження багатьох філософів, педагогів, психологів: В.Андреев, М.Бердяев, В.Бехтерев, Л.Виготський, І.Волков, М.Лазарев, Ю.Львова, Б.Нікітін, В.Полонський, А.Спіркін та ін.

Проблемам виховання і формування творчої особистості студентської молоді присвячені роботи А.Данілової, С.Зинов'єва, Н.Кузьміної, Н.Федоренко, Н.Черкасова.

Дослідженнями вітчизняних фахівців в аспекті творчості доведено, що при розробці нових технологій розвитку творчої особистості слід враховувати певні фактори, зокрема такі, як: природу особистості, рівень готовності педагогів до диференційованого навчання та виховання, рівень знань та умінь студентів, потреби суспільства.

Мета статті полягає у розкритті особливостей організації творчої діяльності студентів факультету дошкільної освіти та практичної психології при вивченні дисциплін педагогічного циклу.

Виклад основного матеріалу. Доведено, що будь-яка діяльність може бути як репродуктивною, так і творчою. Це стосується і науки, і техніки, і мистецтва, і педагогічної діяльності. На думку дослідниці О.Медведевої, всі ці прояви творчості безпосередньо базуються на певних визначеннях психічних процесах. Особливість педагогічної творчості полягає в підготовці особистості, спроможної проявити себе у різноманітних сферах людської діяльності творчо [4].

Аналіз психолого-педагогічних закономірностей творчої діяльності студента доводить, що навчально-творчою є діяльність вищого рівня, спрямована на вирішення творчих ситуацій, орієнтована на максимальне використання природних задатків особистості.

Який би не був гарний викладач, ніякі новітні технології, методичні рекомендації, матеріально-технічна база університету не допоможуть студенту стати висококласним фахівцем, якщо він сам не захоче вчитися. Тож, перш за все, досягнення будь-якого результату залежить від людини, її бажання та волі.

Актуальним є питання створення належних умов і залучення цілеспрямованих заходів щодо розвитку пізнавально-творчих здібностей студентів при вивченні курсу “Теорія виховання”. Поставлене завдання, з нашої точки зору, потребує комплексних удосконалень навчального процесу з урахуванням принципів:

- індивідуальне й диференційоване навчання з наданням можливості вибору завдань студента (за вимогами кредитно-модульної системи);
- постановка й вирішення проблемних і творчих ситуацій засобами системного виконання репродуктивно-творчих, дослідницьких і творчих завдань різних за типами, видами й формами виявлення;
- діалогічність і комунікативність навчання з метою розвитку саморегулятивних і комунікативних здібностей студентів;
- створення психологічно сприятливого клімату в колективі, коли викладач і студент виступають активними й взаємодіючими суб'єктами діяльності.

Навчальна творчість у процесі вивчення курсу “Теорія виховання” передбачає не лише виконання творчих робіт, але й оригінальне комбінування, переструктурування, емоційно-критичне ставлення до проблеми. Важливим є етап формування готовності студентів I курсу до творчої діяльності, розвитку аналітично-творчих здібностей, виявлення здатності асоціативно мислити, формування здібності вести діалог, брати участь у дискусії. При вивченні теми “Наука та мистецтво виховувати” студенти розмірковують над поняттями “педагогічний ідеал” та “творча індивідуальність педагога”: поясніть зміст цих понять; який зв'язок між ними існує?; згадайте своє шкільне життя, своїх вчителів; про кого з них ви можете сказати, що він володів мистецтвом виховувати.

З точки зору Акімової О., необхідно використовувати ідею вільного вибору студентами творчих завдань різного рівня складності. Тому весь педагогічний цикл у її авторській моделі був розроблений у трьох варіантах складності:

“1) основний, що передбачає засвоєння навчального матеріалу на рівні державного стандарту;

2) підвищеної складності, орієнтований на вивчення додаткової літератури з теми, розв'язання педагогічних завдань, виконання мікро-рефератів та інших робіт;

3) творчий, розрахований на самореалізацію студента, передбачав виконання оригінальних робіт із навчання і виховання дітей, написання творів-роздумів із приводу різних підходів до вирішення складних педагогічних проблем та ін.” [1: 6].

Особливо важливим є, на наш погляд, практичний результат досліджуваної проблеми, а саме – формування потреби в творчості у процесі соціалізації особистості в системі освіти. Творчість можна сформувати тільки творчістю, а творча думка може бути передана від людини до людини тільки у процесі безпосередньої творчої взаємодії. Тому надзвичайно високою у майбутній системі з дошкільної освіти має стати роль творчої особистості вихователя, причому не просто дипломованої особи, а науковця, митця.

Для педагогічної творчості важливою має бути емпатична універсальна здатність, що, до речі, є основою будь-якої творчості, – здатність співпереживати, перевтілення, оперування творчими образами.

Багато уваги питанням творчої діяльності педагога приділяв В.Сухомлинський. Творчість у всіх аспектах має бути незмінним супутником педагогічної діяльності, пронизувати всі форми і методи навчально-виховного процесу. При цьому не можна покладатись лише на спонтанний розвиток творчого потенціалу. Педагог висловив надзвичайно важливу думку: творчості слід учить як підростаюче покоління, так і педагогічних працівників. Яким чином? Тут можна навести багато чинників – і радість творчого пізнання, здатність до творчого аналізу, синтезу, здатність оперувати художніми образами, самостійність творчого мислення. Найважливішим у цьому є опора на національні чинники освіти – любов до рідної країни, вивчення шляхів і засобів національного виховання і використання їх у педагогічній діяльності. Реалізувати це завдання допомагають практичні заняття з курсу теорії виховання на першому курсі за темами: “Національна система виховання в Україні”, “Освіта і культура”, “Розвиток, соціалізація і виховання особистості” та ін.

Висновки. Таким чином, однією із головних вимог до професійної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти виступає здатність до творчості та саморозвитку. Можна констатувати, що викладання та зміст курсу теорії виховання сприяє зростанню професіоналізму знань, спілкування, забезпечує розвиток цілісної творчої особистості.

Порушена проблема потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акімова О. Особистісна обумовленість творчого мислення майбутнього вчителя //Наук. часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць /Ред.кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій та ін. – Вип. 6(16). – К.: НПУ, 2007. – С. 3-7.
2. Головка М.Б. Дидактические аспекты преподавания курса история педагогики //Нові педагогічні технології навчання і виховання: Мат. міжвуз. наук. конф. Зб. ст. /Укл. В.К.Сарієнко, В.Д.Рябченко, Є.О.Лодатко. – Слов’янськ, 1997. – С. 48-51.
3. Іпатов Е. Проблеми сучасної вищої освіти //Творчість та освіта у вимірах ХХІ ст.: Матеріали VIII Між нар. наук.-практ. конф. (12-13 травня 2005 р., м.Київ). – К.: УВЦ “Видавництво “Екмо”, 2005. – С. 101-102.
4. Медведєва О. Психолого-педагогічний феномен творчості особистості //Наук. часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред. кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій та ін. – Вип. 6(16). – К.: НПУ, 2007. – С. 36-38.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Статтю присвячено розгляду проблеми формування інформаційної культури майбутніх вихователів на сучасному етапі підготовки педагогічних кадрів, з'ясуванню стану сформованості інформаційної культури в майбутніх вихователів.

This article deals with the issue of formation of informational culture for future kindergartners. The level of informational culture for future kindergartners is described.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні особлива увага звертається на формування інформаційної культури фахівців різних напрямів, зокрема педагогічного. Державною національною програмою “Освіта” підкреслюється важливість підготовки “...нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня; створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій” [4]. Питання використання педагогами інформаційно-комунікаційних технологій постає особливо актуальним також через той факт, що на сучасному етапі розвитку суспільства людством накопичено велику кількість інформації, обсяг якої зростає щоденно, і разом с тим виникає проблема доступу до цієї інформації та її опрацювання.

Метою даної статті є розгляд проблеми формування інформаційної культури майбутніх вихователів на сучасному етапі підготовки педагогічних кадрів. Завданнями статті є визначення поняття “інформаційна культура майбутніх вихователів”, з'ясування стану сформованості інформаційної культури в майбутніх вихователів, зазначення шляхів вирішення поставленого питання.

Проблемі формування в суспільстві інформаційної культури приділяють значну увагу вітчизняні та зарубіжні вчені, які насамперед наголошують на актуальності використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах життя людини, а також на необхідності впровадження зазначених технологій у процес навчання. Так В.Биков, доктор технічних наук, член-кореспондент АПН України, директор інституту засобів навчання АПН України стверджує, що інформаційна культура “стає сьогодні невід’ємною складовою загальної культури кожного члена суспільства, характерною рисою й необхідною умовою існування інформаційного суспільства в цілому” [1: 4]. О.Співаковський, доктор педагогічних наук, проректор Херсонського державного університету впевнений у тому, що процес інформатизації освіти здатний “суттєво вплинути на менталітет людей, які прийдуть у світ, на методи вирішення завдань..., що зустрічаються в навколишньому середовищі, на технології прийняття рішень, і в кінцевому результаті – на способи життя людства” [6: 24]. За словами доктора технічних наук, професора Л.Мараховського поява Інтернету та телекомунікаційних технологій зумовлює виникнення “нової інформаційної цивілізації”, в якій “вже склалися інший спосіб мислення, нова етика і культура взаєморозуміння” [3: 4]. Цей факт необхідно враховувати при організації підготовки нового покоління не лише вихователів, які працюватимуть із дітьми дошкільного віку і навчатимуть їх іноземної мови, а й фахівців будь-якого профілю. М.Краус, викладач педагогічного коледжу м. Портланд (Орегон, США), автор дистанційного курсу “Інтеграція ресурсів Інтернет у навчальний процес”, координатор програм з використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні мов вважає що “комп’ютери в цілому та Інтернет зокрема є обов’язковим компонентом загальної грамотності людини” [2]. Отже, інформаційна культура набуває значення як невід’ємна складова загальної грамотності людини, яка є необхідною умовою життя в сучасному суспільстві.

Враховуючи все зазначене, наголосимо на актуальності формування інформаційної культури майбутніх вихователів дошкільних закладів, як фахівців, котрі стоять у витоків формування світосприйняття та життєвої позиції майбутніх поколінь.

Насамперед слід визначитись із поняттям “інформаційна культура вихователів дошкільного закладу”. В нашому розумінні зазначена дефініція може трактуватись як комплекс спеціальних знань, вмінь і навичок, спрямований на використання комп’ютерної техніки, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для здійснення процесу пошуку, збереження, накопичування, опрацювання та відтворення інформації відповідно до професійних та особистих потреб.

У сучасному інформаційному суспільстві професійний успіх і самореалізація людини залежать від її постійного безперервного розвитку. Як зазначає Л.Мараховський, відбувається “перехід від принципу “освіта на все життя” до принципу “освіта крізь усе життя” [3: 4]. Таким чином, інформаційна культура майбутніх вихователів виступає своєрідним гарантом професійного становлення і професійної самореалізації особистості.

Як зазначають сучасні дослідники у галузі педагогіки та інформатики, формування інформаційної культури майбутніх фахівців будь-якого профілю зумовлено низкою причин, серед яких:

- стрімке зростання обсягу інформації, що потребує переходу від моделі навчання, заснованої на запам’ятовуванні до моделі, яка забезпечує розвиток навичок пошуку та отримання нових знань [7: 5];
- виникнення протиріччя між бурхливим виробництвом і накопиченням знань та неефективною технологією доступу до них [7];
- вплив новітніх технологій на зміну природи трудової діяльності і способів роботи, на зниження кількості вакансій з низьким рівнем кваліфікації;
- глобалізація економіки, зростання обсягу міжнародних інформаційних, технологічних, товарних, грошових потоків, що призводить до високої конкуренції у галузі компетенцій [5];
- відсутність інших шляхів для усунення інформаційного протиріччя між “кількістю розтиражованих знань і можливостями доступу до них” [7: 80]

Формування інформаційної культури майбутніх вихователів потребує спеціальних умов, як то: відповідне технічне забезпечення, відповідне програмне забезпечення, наявність умов для самостійної роботи студентів з комп’ютером, спеціальна підготовка викладачів, здатних організувати процес навчання, результатом якого є сформованість у студентів навичок практичного користування комп’ютерною технікою, а також мотивації використовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальній, а надалі професійній діяльності.

Для визначення рівня сформованості інформаційної культури майбутніх вихователів було проведено анкетування серед студентів випускних курсів спеціальності “Дошкільне виховання” з додатковою спеціалізацією “Англійська мова” Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського та Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського, а також студентів другого курсу Херсонського державного університету. За результатами анкетування лише у невеликій кількості студентів (в середньому у 22%) сформовані навички самостійної роботи на комп’ютері, 19,5 % не користуються комп’ютером зовсім, а решта зазначали, що потребують допомоги при роботі з комп’ютером. Цікавим є той факт, що в середньому 32,5% студентів мають вдома власний комп’ютер, проте користуються ним щодня лише 15,5% опитаних. А що стосується використання комп’ютера у підготовці домашніх завдань та отриманні додаткової інформації з навчальних предметів, то тут відсотковий показник є ще нижчим – 14%. Зазначене дає підставу для висновку, що, інформаційна культура студентів залишається низькою. Наголосимо також на відсутності мотивації до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній діяльності. Проте 100% студентів на запитання “Чи потрібно

навчати студентів комп'ютерної грамоти?" обрали відповідь "Це дуже потрібно будь-якому фахівцю, оскільки полегшує роботу та відкриває доступ до джерел інформації".

Оцінюючи власний рівень комп'ютерної підготовки, 17,5% студентів зазначили, що вважають його достатнім, а 82,5% визначають власний рівень комп'ютерної грамотності як недостатній і бажають його підвищити.

Таким чином, можна зробити висновок, що традиційний процес підготовки фахівців не задовольняє потреб студентів у сфері комп'ютерної грамотності, їх активність у використанні комп'ютера для підготовки та підвищення власного освітнього рівня залишається низькою, а навички роботи з комп'ютерною технікою та використання інформаційних ресурсів недостатньо сформованими. Отже, використання майбутніми вихователями інформаційно-комунікаційних технологій не носить масового характеру і наявне лише епізодично.

Враховуючи зазначене, наголосимо на необхідності введення в навчальний процес форм і методів роботи, що дозволяють використовувати комп'ютерну техніку та інформаційно-комунікаційні технології. Так основними формами організації навчання і видами роботи студентів з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій на нашу думку є:

1. Організаційні форми навчання:

- Лекції, ілюстровані за допомогою комп'ютерних і інформаційних технологій;
- Практичні, семінарські, лабораторні заняття, які базуються на використанні спеціально створених навчальних програм;
- Колоквіуми та модульно-атестаційні заняття на основі застосування комп'ютерного тестування.

2. Самостійна та науково-дослідна діяльність студентів (індивідуальна та групова, аудиторна та позааудиторна):

- Пошук інформації на задану тему;
- Створення проектів і моделювання штучних ситуацій згідно означеної теми;
- Участь у роботі віртуальних лабораторій, форумів, телеконференцій.

Як бачимо, використання інформаційно-комунікаційних технологій можливе в усіх традиційних формах роботи студентів на всіх етапах навчання. Зауважимо, що організаційні форми навчання здебільшого потребують лише наявності комп'ютера та додаткової техніки (відеопроектора, інтерактивного екрана та ін.), а організація самостійної та науково-дослідної діяльності студентів передбачає крім цього ще й підключення до всесвітньої глобальної мережі Інтернет або до локальної мережі університету.

Формування інформаційної культури майбутніх вихователів відбувається протягом всього процесу навчання і не лише на спеціальних заняттях з інформатики. Так, значимо основні засоби, а також методи і форми роботи, які засновані на використанні інформаційно-комунікаційних технологій і можуть застосовуватись у будь-якому навчальному курсі:

- електронні посібники, підручники, методичні рекомендації;
- спеціально розроблені курси;
- пошук інформації в мережі Інтернет з різних аспектів дошкільної педагогіки;
- відвідання спеціалізованих освітніх веб-сторінок;
- участь студентів у форумах та телеконференціях, присвячених проблемам навчання і виховання в дошкільному закладі;
- спеціально розроблені тестові та контрольні завдання;
- електронну пошту для консультацій та оперативного зв'язку з викладачем;
- внутрішній форум (в середині мережі університету) для обговорення питань з різних аспектів дошкільної педагогіки.

Як уже зазначалося, формування інформаційної культури студентів потребує спеціальних, перш за все, технічних умов як то: відповідне обладнання, наявність

спеціального програмного забезпечення, підготовка викладачів, підключення до мережі Інтернет. Отже, виділимо умови, необхідні для процесу навчання формування інформаційної культури майбутніх вихователів:

- наявність обладнаних спеціальною технікою аудиторій;
- наявність аудиторій, оснащених демонстраційним комп'ютером;
- наявність електронних навчальних матеріалів;
- підключення до мережі Інтернет;
- забезпечення ефективного використання наявних спеціалізованих аудиторій для організації аудиторної та самостійної роботи студентів;
- організація підвищення кваліфікації викладачів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій та комп'ютерної дидактики;
- наявність внутрішньої комп'ютерної мережі для доступу до необхідної інформації та оперативного зв'язку з викладачем;

Крім цього необхідною умовою є наявність у студентів власного досвіду роботи з комп'ютерною технікою. Реалізація цієї умови передбачає включення в навчальні плани студентів-дошкільників спеціального вступного курсу, змістом якого є вивчення необхідної комп'ютерної термінології, ознайомлення з комплексом спеціальних засобів, навчальних матеріалів і Інтернет-ресурсів, а також формування навичок системного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній і майбутній професійній діяльності.

Наголосимо також на необхідності спеціальної підготовки викладачів. На наш погляд, кінцевим результатом зазначеної підготовки можна вважати:

- володіння навичками роботи на персональному комп'ютері, достатніми для підготовки та оформлення методичних та інших матеріалів;
- володіння навичками роботи в мережі Інтернет, достатніми для пошуку необхідної інформації, організації інтерактивного спілкування студентів;
- ознайомлення з певною кількістю електронних освітніх ресурсів та вміння на їх основі створювати навчальні завдання;
- вміння організувати роботу студентів на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- вміння органічно поєднувати навчальні методи та прийоми на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій з традиційними методами та прийомами;
- обізнаність у галузі програмного забезпечення курсу;
- психологічна перебудова свідомості і характеру сприйняття навчального процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій і усвідомлення власної ролі у цьому процесі.

Отже, питання формування інформаційної культури майбутніх вихователів постає дуже актуальним на сучасному етапі розвитку освіти і потребує більш детального вивчення. Рівень інформаційної культури студентів спеціальності "Дошкільне виховання" можна охарактеризувати як недостатній, разом з цим слід відмітити високу потребу студентів у підвищенні рівня власної інформаційної культури. Таким чином, варто наголосити на необхідності введення в навчальний процес форм і методів роботи, спрямованих на формування інформаційної культури майбутніх фахівців, що потребує спеціальних умов, відповідної матеріально-технічної бази і організації підготовки викладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В.Ю. Информатизация загалноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Пол.-укр. щоріч. / За ред. Т.Левовицького, І.Вільш, І.Зязюна, Н.Нічкало. – Ченстохова; К., 2003. – Вип. 4. – С. 501-514.
2. Бовтенко М., Лисицина А. Michael Krauss. Integrating the Internet into the Classroom. Интеграция ресурсов Интернета в учебный процесс. – [Електрон. ресурс] Режим доступу: http://www.itlt.edu.nstu.ru/articles/article10_rus.doc.

3. Мараховський Л. Інформаційні технології як психолого-педагогічна проблема // Шкільний світ. – 2001. – Червень. – №23. – С. 4-5.
4. Постанова Кабінету Міністрів України Про Державну національну програму Освіта (Україна ХХІ століття) від 3 листопада 1993 р. № 896. – К.
5. Состояние и перспективы электронного образования. Описание МНИС ФИСТ. – [Електрон. ресурс] Режим доступу: <http://weraknew.narod.ru/kp2.htm>.
6. Співаковський О.В. Майбутнє шкільної інформатики. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №5. – С. 24-27.
7. Співаковський О.В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей: монографія. – Херсон: Айлант. – 2003. – 228 с.

УДК 373.31

Л.А. Сухіна, Т.П. Маслакай

СИСТЕМА РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОВТОРЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

У статті розглядаються компоненти системи роботи вчителя із забезпечення повторення математичного матеріалу, наводяться конкретні рекомендації до здійснення кожного з них.

The components of teacher's work system for providing mathematical material repetition are examined in the article; specific recommendations for realization each of them are cited.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі становлення і розвитку національної школи України велика увага приділяється всебічному розвитку учнівської молоді, формуванню на основі глибоких і міцних знань самостійності мислення, здатності збирати, аналізувати інформацію та приймати адекватні рішення.

Важливе значення для розв'язання цієї проблеми має забезпечення належного рівня математичної освіти, зокрема в початкових класах. Без міцно сформованих умінь і навичок швидких усних і письмових обчислень, умінь розв'язувати задачі подальше навчання якщо і можливе, то пов'язане з великими труднощами як для учнів, так і для вчителів. Одним із шляхів забезпечення міцності знань і умінь учнів є організація повторення матеріалу, яке у початкових класах необхідно проводити безперервно, систематично протягом всього навчального року. “Це забезпечує систематизацію знань та вмінь, установа нових зв'язків, схожості й відмінності нового і раніше вивченого матеріалу” [3: 166].

Проблемам міцності знань, здійсненню повторення матеріалу приділяли особливу увагу психологи Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов та ін., дидакти А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, М.Г. Казанський, О.Я. Савченко та ін., методисти М.О. Бантова, М.В. Богданович, О.С. Дубинчук та ін.

У дослідженнях з питань організації і проведення повторення розкриваються питання: різноманітності повторень (О.О. Смірнов), забезпечення мотивації навчальної діяльності учнів у процесі повторення (Н.М. Бібік), організація різних видів повторення під час вивчення української мови (О. Вашуленко), планування узагальнюючого повторення під час вивчення окремих питань математики (М. М. Шульга) тощо.

Практична робота школи показує, що вчителі в основному володіють загальними методичними положеннями з питань організації повторення у початкових класах але потребують конкретних рекомендації до його здійснення під час вивчення математики.

Мета даної статті полягає у характеристиці системи роботи вчителя початкових класів з питань повторення математичного матеріалу.

Однією із необхідних якостей знань з математики учнів початкових класів є їх міцність. Міцними вважаються знання, які дітьми ґрунтовно засвоєні і твердо закріплені, довго зберігаються в їх пам'яті та свідомості, за необхідності легко і вільно пригадуються і застосовуються на практиці.

Забезпечення міцності знань в особливій мірі залежить від правильно організованого повторення матеріалу, яке не повинно відбуватись час від часу, а організовуватись систематично. На наш погляд, система роботи вчителя із проведення повторення багатогранна і складається з таких компонентів: соціально-особистісний, дидактичний та практично-методичний (рис.1).



Рис. 1.

Коротко розкриємо кожен із компонентів.

Забезпечення мотивації повторення підвищуватиме відповідальне ставлення школярів до навчання, зосереджуватиме їхню увагу на математичній діяльності, активізуватиме пізнавальний процес.

Практика свідчить, що вчителі, часто забувають про такий важливий компонент навчання, як мотивація математичного матеріалу. Мотиваційний компонент у організації повторення формується за допомогою певної системи пропедевтичних творчих вправ, пізнавальних завдань, прийомів зацікавлення, таких як “Приваблива мета”, “Здивуй”, “Фантастична добавка”, “Спіймай помилку” тощо.

Наприклад. Під час повторення теми “Множення багатоцифрових чисел на двоцифрове нерозрядне число” учням пропонується знайти помилки у прикладах:

$$374 \cdot 46 = 3740; \quad 473 \cdot 82 = 38686.$$

Учні, по-перше, розв’язують приклади при цьому повторюючи алгоритм множення; по-друге, використовують різні прийоми самоконтролю, цим самим удосконалюючи обчислювальні навички. У першому прикладі можна використати прийом самоконтролю “за останньою цифрою”, а саме: $4 \cdot 6 = 24$, тобто остання цифра добутку повинна бути 4, а у

прикладі 0. Отже, приклад розв'язано неправильно. У другому прикладі необхідно виконати дії і зробити висновок про його правильність.

Міцності засвоєння знань учнів буде сприяти і розв'язування задач з конкретними фактами і цифрами, взятими з різних галузей знань та виробництва.

Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний учень став повноцінним, самодостатнім, вільною і самодіяльною особистістю. Орієнтація на особистісну сутність учня, прагнення звільнити її від одноманітності під час занять сприяють прийоми педагогічної техніки, які забезпечують:

- надання учневі право вибору, яке завжди врівноважується усвідомленою відповідальністю за свій вибір;
- засвоєння учнями знань, умінь, навичок переважно у формі діяльності;
- самоорганізацію учнів з метою підвищення результативності навчання.

Наприклад. Організуючи прийом “Повторюємо з контролем” під час вивчення додавання натуральних чисел, законів додавання у 4 класі учні складають серію контрольних запитань до вивченого на уроці матеріалу. Потім задають один одному запитання, працюючи парами. Діти склали такі запитання:

- Як називаються числа при додаванні?
- Які закони додавання ви знаєте, наведіть приклади.
- Як використати послідовність чисел для додавання? Продемонструйте застосування переставного закону дії додавання.
- Як сполучний закон додавання може полегшити знаходження значення виразу: $70+160+40+125+5$?

Такого виду повторення сприяє розвитку якості особистості – організованість.

Безперечно для правильної організації і проведення повторення суттєвим є обізнаність учителя з різними видами повторення, а саме: вступне, поточне, закріплювальне, удосконалювальне, підсумкове та шляхами його організації безпосередньо з кожним видом навчального матеріалу. Крім того вчитель повинен забезпечити активне і розвиваюче повторення, яке можна організувати, використовуючи прийоми педагогічної техніки: “Своя опора”, “Повторюємо з контролем”, “Повторюємо з розширенням”, “Свої приклади”, “Перетинання тем” тощо.

Спираючись на соціально-особистісний та дидактичний компоненти у своїй роботі, учитель повинен забезпечити практично-методичні уміння організувати і проводити роботу з повторення матеріалу.

Першим кроком у організації повторення буде його планування, під час якого проводиться аналіз змісту теми. Перш за все виділяються опорні знання, уміння і навички.

Наприклад. Перед формуванням письмового множення на одноцифрове число необхідно повторити табличне множення, склад числа, властивість множення суми на число.

Для задач на знаходження четвертого пропорційного опорним матеріалом є залежність між величинами, уміння за двома даними величинами знайти третю.

Наступним кроком у аналізі змісту є виділення основних знань, умінь і навичок теми. Так, наприклад, у темі “Числа від 1 до 10” основними є знання нумерації чисел, а саме: лічба, склад числа, властивості натуральної послідовності, а у темі “Міри довжини” основними є знання залежності між одиницями вимірювання, уміння роздробляти та укрупняти ці величини. Виділення основних знань, умінь і навичок допоможе вчителю постійно звертати увагу учнів на цей матеріал, включати його у повторення.

Згідно аналізу теми плануються види повторення: вступне, поточне, закріплювальне, удосконалювальне.

У вивченні нового матеріалу істотне значення має актуалізація опорних знань. Без достатньо повного і глибокого відтворення потрібних знань і умінь важко добитися активної і певної самостійності учнів під час пояснення нового матеріалу. Саме на цьому етапі

необхідно планувати вступне повторення. Особливістю є те, що опорні знання й уміння потрібно не просто нагадати, а й застосувати на практиці.

Наприклад. Тема. Множення суми на число.

Для підготовки до сприймання нового матеріалу проаналізуємо розв'язання задачі як вступне повторення.

Задача. Дівчинка склала букети. Для кожного букету вона брала 3 білих і 2 червоних тюльпани. Скільки всього тюльпанів у 7 букетах?

Розв'язання.

Перший спосіб.

$$(3+2) \cdot 7=35(\tau).$$

Другий спосіб.

$$3 \cdot 7+2 \cdot 7=35(\tau).$$

Відповідь: 35 тюльпанів.

Бесіда. Про що дізналися кожною дією під час розв'язання задачі першим способом? (У виразі $(3+2) \cdot 7$ дві дії. Першою дією дізнаємося скільки тюльпанів в одному букеті, а другою (в порядку виконання) – скільки всього тюльпанів у 7 букетах). Одну й ту саму кількість тюльпанів ми знаходимо за допомогою двох виразів. У першому способі треба було суму чисел 3 і 2 помножити на 7, а в другому – кожне з чисел 3 і 2 окремо помножити на 7, а потім знайти суму цих двох добутків. Отже, добуток суми на число можна знаходити по-різному.

Вступне повторення завершується оголошенням нової теми і мотивуванням нового матеріалу.

Поточне повторення йде після пояснення нового матеріалу і здійснюється під безпосереднім керівництвом учителя. Основна його мета полягає в тому, щоб дізнатися, чи зрозуміли учні новий матеріал, і показати, як його застосовувати. Поточне повторення здебільшого включає пряме відтворення виучуваного матеріалу та коментоване розв'язання математичних завдань.

Щоб учні краще осмислили новий матеріал на етапі поточного повторення, потрібно розчленувати інформацію на невеликі частини, подавати зразки розв'язання прикладів і задач.

Основна мета поточного повторення – довести знання учнів до повного усвідомлення.

Наприклад. Тема. Розв'язування задач способом відношення (4 клас).

1. Розглянемо одну з розв'язаних задач.

Задача. На пошиття трьох жіночих костюмів витрачено 8 метрів шерстяної тканини. Скільки метрів тканини потрібно на 12 таких костюмів? Більше чи менше потрібно тканини на 12 костюмів, ніж на 3 костюми? Як дізнатися, у скільки разів більше потрібно тканини на 12 костюмів, ніж на 3?

Розгляньте розв'язування і поясніть, про що дізналися кожною дією:

1) $12 : 3 = 4$ (р.)

2) $8 \cdot 4 = 32$ (м.)

2. Складемо подібну задачу, знаючи, що на 2 сорочки потрібно 5 м тканини.

Як видно, поточне повторення вже включає елементи самостійних повідомлень учнів. Тому за ним здебільшого йде самостійна робота всього класу.

Повторення і закріплення отриманих на уроці знань, їх систематизація здійснюється під час закріплювального повторення.

Ефективним способом організації закріплювального повторення є тренувальні вправи за зразком, за інструкцією.

Тренувальні вправи за зразком та інструкцією певною мірою передбачають самостійність школярів у їх виконанні. Однак, щоб надати знанням дієвості, учні повинні самостійно оперувати ними у нових ситуаціях без зразків та інструкцій. Таким є ще один різновид тренувальних вправ – вправи за завданням без детальних вказівок учителя, без зразка, але з чітко сформульованими завданнями чи запитаннями, які поступово переходять у творчі вправи. Виконання учнями тренувальних вправ забезпечує багаторазове повторення ними певних дій чи операцій, видів діяльності, що забезпечує їх засвоєння та закріплення.

Отже, закріплювальне повторення виконує такі функції у навчальному процесі:

1. Закріпити в пам'яті учнів вивчений навчальний матеріал, вивчені явища, процеси та їх закономірності.

2. Систематизувати знання учнів з певної теми.

3. Встановити логічні зв'язки між новим навчальним матеріалом і раніше вивченим.

Для систематизації раніше отриманих дітьми знань та розкриття взаємозв'язку між окремими темами і розділами програми велике значення має удосконалювальне повторення.

Одночасно такі уроки виконують і контрольну-оцінювальну функцію, тому що дають можливість урахувати рівень і міцність сформованих раніше знань та вмій учнів, а звідси, при необхідності і виконати певну роботу.

Звичайно, узагальнюючі уроки потребують копіткої підготовки. Крім того, добираючи матеріал до уроків, продумуючи методи і прийоми, необхідно пам'ятати і наступні умови, які забезпечують високий рівень їх проведення.

1. В удосконалювальному повторенні особлива увага повинна бути приділена найбільш складним темам. При цьому слід виділяти вузлові питання у визначеній темі, де можливо узагальнювати теми за принципом взаємозв'язку (Наприклад, порівняння чисел, задач, які розв'язуються однією дією тощо).

2. Удосконалювальне повторення повинно вносити щось нове (нові види завдань, форми опитування, дидактичний матеріал).

3. На цих уроках самостійна і творча робота учнів повинна займати ведуче місце.

4. Слід віддавати перевагу методам і прийомам, які активізують мислення учнів.

Наприклад, у дітей краще відпрацьовувати математичні навички, якщо їм систематично давати для порівняння групи прикладів, в яких є щось загальне і щось різне.

Особливість удосконалювального повторення заключається в тому, що систематизація знань відбувається в тісному зв'язку із узагальненням знань.

У подальшому добираються прийоми педагогічної техніки для організації повторення.

Найнепродуктивніший, стомлюючий і, на жаль, найпоширеніший засіб повторення – традиційно-репродуктивний. Коли найвищою навчальною доблестю стає дослівне повторення за вчителем або книгою.

Професійний обов'язок кожного вчителя бачити насамперед особистість дитини, якомога точніше знати її пізнавальні здібності, щоб індивідуалізувати навчання.

Тому розглянемо повторення – активне й розвиваюче. Головний принцип такого повторення – перехід від репродукції до діяльності із застосуванням й зміцненням отриманого знання з підвищеною зацікавленістю.

Наприклад. Під час вивчення задач, які розв'язуються відніманням у 3 класі можна застосувати прийом педагогічної техніки "Ажурна пилка".

Учитель, заготувавши завчасно достатню кількість різних, вирізаних з кольорового картону предметів (різні квіточки, звірята, фігурки) та роздавши кожній дитині по одному з них, звертається до дітей.

Усім пропоную таку роботу. Для цього вийдіть із-за парт і поспілкуйтеся з кожним учнем таким чином: підходите до одного з учнів і розповідаєте йому умову складеної вами вдома задачі за виразом $400 - (230 + 70)$, а він вам розповідає умову своєї задачі, тоді ви обмінюєтеся зошитами і предметами, які я вам роздала, і рухайтеся до наступного учня. Зустрівшись з ним, ви зачитуєте умову задачі попереднього напарника з його зошита, а він вам з того зошита, що в нього в руках. Після спілкування знову обмінюєтеся зошитами та предметами та шукаєте нового напарника, орієнтуючись з предметами, щоб не зустрітися з тим, що у вас були.

Якщо цього не дотримуватись, то до одного і того ж учня може потрапити задача, яку він уже розв'язував. Працюєте до того часу поки не побувають у вас усі предмети. Це означає, що кожен учень ознайомиться з різними задачами, які розв'язуються за даним виразом ("Навчаючи вчуся").

Якщо учнів у класі багато, то вчитель по закінченню відведеного на цей етап роботи часу пропонує всім повернутися на свої місця і, передаючи уявний мікрофон, просить кожного відповісти на запитання: Яка задача вам найбільше сподобалась або запам'яталася? І чиєю виявилася ця задача, підніміть руку? Це враховується під час оцінювання учнів.

Наприклад. Під час вивчення письмового додавання і віднімання багатоцифрових чисел вдало можна користуватись прийомом "Свої приклади".

Діти, які мають високий та достатній рівень знань отримують на попередньому уроці завдання: підготувати інформацію, де в житті ми зустрічаємось (в яких професіях) з додаванням і відніманням багатоцифрових чисел. Для зацікавленості учнів можна використати ребуси.

Діти назвали професії, в яких застосовуються додавання і віднімання багатоцифрових чисел, а саме: статистик, географ, інженер, економіст, банкір та інші, та навели приклади задач з цими професіями.

Наведення своїх прикладів з однієї сторони розширює пізнання учнів про різні професії, а з другої – сприяє повторенню додавання і віднімання багатоцифрових чисел.

Наступна частина системи роботи вчителя це добірка системи завдань для повторення з обґрунтуванням мети цих завдань. Для здійснення такої роботи потрібно проаналізувати труднощі та помилки учнів, для якої теми цей матеріал є опорним.

Так, вивчаючи у третьому класі усне ділення двоцифрового числа на двоцифрове, слід виробити міцні усні навички, бо вони є опорним матеріалом для письмового ділення багатоцифрових чисел на одноцифрове нерозрядне число. Якщо у третьому класі учні міцно засвоять цей матеріал, то у четвертому їм легше буде добирати цифру частки.

Аналізуючи помилки під час письмового ділення на двоцифрове розрядне число, у підручнику третього класу не розглядається такий спосіб ділення (80:20; 80 це 8 дес., 20 це 2 дес. 8 дес. поділити на 2 дес. буде 4), тому що під час письмового ділення з остачею на кругле число можуть бути помилки виду $34260:70 = 489$ (ост. 3).

Отже, система роботи вчителя із забезпечення повторення математичного матеріалу повинна сприяти підвищенню рівня математичних досягнень учнів, активізувати їх мислення, вихованню їх самостійності, організованості. Зазначене може бути доведене у подальших наукових дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гін А.О. Прийоми педагогічної техніки. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2007. – 100 с.
2. Ніколаєнко Л.Д. Питання методики повторення. – К.: Рад. школа, 1968. – 119 с.
3. Програма для середньої школи. 1 – 4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.

УДК 373.5:53:159.955 (043)

В.В. Чернявський

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто досвід запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Херсонському державному морському інституті і досліджено особливості її функціонування у морських навчальних закладах.

In the article experience of introduction is considered credit-module systems of organization of educational process in the Kherson state marine institute and the features of its functioning are investigational in marine educational establishments.

Факт приєднання України до Болонського процесу у травні 2005 року під час чергової зустрічі міністрів освіти європейських країн у Норвегії однозначно і беззаперечно визначив основний напрям розвитку освіти нашої країни і її інтеграцію в єдиний європейський освітній простір. Враховуючи високий рівень вимог до країн-претендентів на приєднання до Болонської угоди, цій події в Україні передувала значна робота як на законодавчому полі вищої освіти, зокрема у травні 2002 р. вступив у дію Закон України “Про вищу освіту”, який спрямований на демократизацію, автономність і відповідність європейським стандартам українських вищих навчальних закладів, так і на рівні окремих ВНЗ, що згідно з рішенням колегії Міністерства освіти і науки від 24 квітня 2003 р. “Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації” були залучені до вивчення принципів Болонської декларації і дослідження можливості їх реалізації в умовах української вищої освіти. До цього експерименту було залучено більш як 50 державних навчальних закладів, а також значна кількість вузів інших форм власності.

Особливо важливим вихід у європейський освітній простір є для морських навчальних закладів. Це обумовлено наступними чинниками:

- у зв'язку з невеликою кількістю суден українських компаній значна частина випускників морських закладів освіти України орієнтується на закордонний ринок праці;
- уніфікація освіти надасть можливість морським вузам, по-перше, надавати освітні послуги громадянам інших держав, де морська освіта менш розвинена або ж значно дорожча, і навпаки, а по-друге, запровадити в дію значну кількість програм з обміну досвідом з іншими морськими навчальними закладами.

Одним із таких морських вузів, що взяв участь в експерименті щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, є Херсонський державний морський інститут.

Враховуючи, що терміни проведення експерименту були встановлені 2003-2008 роки, а також той факт, що запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу розпочалося лише з вересня 2004 року, говорити про якісь остаточні результати дослідження ще рано. Але у квітні 2005 р. на базі Херсонського морського інституту науково-методичною комісією “Судноводіння і енергетика суден” було проведено семінар представників українських морських ВНЗ, що дало нам можливість висвітити деякі попередні результати експерименту, а також особливості впровадження кредитно-модульної системи у морських навчальних закладах.

Метою нашої роботи стало дослідження особливостей впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у морських навчальних закладах.

Для запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу Херсонським державним морським інститутом попередньо були вирішені наступні завдання:

- уточнення і коректура структурно-логічних схем підготовки фахівців за усіма спеціальностями;
- розробка навчальних програм дисциплін, що формуються як сукупність залікових кредитів;
- реорганізація навчального процесу з урахуванням змін у навчальних програмах і вимог кредитно-модульної системи;
- коректура педагогічного навантаження викладачів та введення кураторів індивідуальних програм навчання.

Серед основних моментів, що вплинули на виконання зазначених завдань і пов'язані зі специфікою морської освіти, відмітимо наступні:

- досить значна протяжність практичної підготовки курсантів, наприклад, мінімальний плавальний ценз судноводія для отримання робочого диплому складає 12 місяців, при чому терміни перебування курсанта на плавальній практиці можуть сягати 9 місяців без заходу в порти України. А це, по-перше,

призводить до значних відмінностей в індивідуальних графіках навчального процесу в окремих курсантів, а по-друге, вимагає значної попередньої консультативної роботи керівників практики щодо завдань, які курсант має виконати під час практики;

- необхідність варіювання навчального навантаження курсанта на певних етапах навчання у зв'язку з необхідністю проходження ним додаткової практичної підготовки у тренажерних центрах. Це пов'язано з тим, що отримання робочого диплому, який видається під контролем Інспекції з питань підготовки та дипломування моряків, крім виконання вимог освітньо-професійної програми відповідної спеціальності, потребує ще й додаткової тренажерної підготовки, пов'язаної особистим виживанням, безпекою судноплавання і т.д.;
- необхідність збільшення акценту на вивченні англійської мови і морської термінології, орієнтуючись на закордонний ринок праці і враховуючи, що частина курсантів проходить практику на суднах іноземних компаній в англійськомовному середовищі;
- оскільки діюче навігаційне обладнання і морські тренажери є досить коштовними і деякі є лише в єдиному екземплярі (наприклад, діюча автоматична ідентифікаційна система – АІС, радіолокаційні станції нових модифікацій тощо), то це вимагає індивідуального підходу до виконання практичних робіт і врахування цього при складанні індивідуальних графіків роботи;
- досить часто до викладання спеціальних дисциплін запрошуються провідні фахівці галузі морського транспорту (капітани, фахівці портів, лоцманських служб тощо), а це вимагає гнучкого підходу до навчального плану і строків викладання певних навчальних дисциплін.

Враховуючи зазначені моменти і вимоги кредитно-модульної системи, в Херсонському державному морському інституті були внесені наступні корективи до організації навчального процесу в порівнянні з традиційною схемою “навчального семестру і курсу”:

- у результаті аналізу кількості кредитів, що припадає на вивчення різних дисциплін кожен навчальний семестр був розділений на два підсеместри. Це дало можливість, по-перше, більш гнучко підходити до складання індивідуального плану курсантів, а по-друге, залежно від конкретних умов, варіювати навчальне навантаження або ж навантаження з того чи іншого предмета по під семестрах;
- атестація курсантів проводиться за результатами модульних контрольних робіт, кількість яких залежить від кількості кредитів на дисципліну і її змісту, але не менше двох, оскільки вважаємо, що самостійна робота також повинна бути оцінена. Графік модульного контролю складається кафедрою з кожної дисципліни, а узагальнюється по факультету і контролюється деканатом. Таким чином, відхід від планової сесії робить навчальний процес більш гнучким, але не менш контрольованим;
- у випадку, якщо курсант на протязі двох підсеместрів (тобто цілого семестру) виконав вимоги навчального плану не в повному обсязі і має заборгованість з певних дисциплін, то по закінченню другого підсеместру йому надається можливість протягом неділі доопрацювати необхідну практичну частину предметів і скласти відповідно заліки чи іспити.

Якщо говорити про систему оцінювання навчальних досягнень студентів, то можна відмітити, що існує два принципово різних підходи:

- оцінка за змістовний модуль виставляється шляхом сумування балів, отриманих за різні види роботи та модульні контролі знань з подальшим переводом отриманих балів у відповідну шкалу (національну або ECTS);
- загальна оцінка визначається як середньозважена від отриманих оцінок протягом змістовного модуля.

Відмітимо, що, на нашу думку, для морського навчального закладу більш прийнятною є другий підхід, і, у першу чергу, це стосується предметів спеціального циклу, що включають питання безпеки мореплавства, навігаційного обладнання і т.д., оскільки кожна така тема повинна бути обов'язково опрацьована і оцінена. Тому при оцінюванні ми користуємось традиційною національною шкалою, яка фактично відповідає європейській кредитно-трансферній та акумулюючій системі, а саме:

За шкалою ECTS	За національною шкалою
A	5 (відмінно)
BC	4 (добре)
DE	3 (задовільно)
FX	2 (незадовільно) з можливістю повторного складання)
F	2 (незадовільно) з обов'язковим повторним курсом)

За результатами проведення педагогічного експерименту і запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Херсонському державному морському інституті можна зробити наступні висновки:

- методологія процесу навчання курсанта в кредитно-модульній системі полягає у його переорієнтації з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму та на організацію самоосвіти, що є позитивним для морських навчальних закладів, специфіка яких полягає у значно більшій ролі індивідуальної та самостійної роботи;
- більш гнучкий підхід до організації навчального процесу дає можливість врахувати особливості морської освіти, пов'язані з курсантською практикою, а також із запрошенням на викладання спеціальних дисциплін фахівців з флоту тощо;
- складання індивідуального графіка роботи курсанта дає можливість для врахування його індивідуальних здібностей, робить його навчання більш диференційованим, але контрольованим і підзвітним.

Поряд з тим, слід відмітити, що на сьогодні ще не розроблено єдиної загальноприйнятої нормативної бази кредитно-модульної системи, у зв'язку з чим підходи до запровадження даної системи у різних вузах дещо відрізняються, не розроблено навчально-методичних комплексів дисциплін, що відповідали б її вимогам, а також на сьогодні поки не завершено експеримент і зроблено лише один випуск, тому ще не можна з достатньою мірою вірогідності робити висновки про більшу ефективність кредитно-модульної системи у порівнянні з традиційною системою освіти стосовно якості підготовки морських фахівців. Це може бути зроблене у подальших наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Перелік необхідних умов для запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у навчальних закладах III – IV рівнів акредитації/ Додаток до Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 24.04.2003 р. Протокол № 5/5-4.
2. Програма проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації/ Додаток до Наказу МОН України № 48 від 23.01.2004 р.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті проаналізовано основні методи та прийоми роботи щодо розвитку у майбутніх офіцерів-прикордонників творчої активності, визначено сутність методів як найважливіших компонентів педагогічного керування розвитком творчої активності курсантів, чітко охарактеризовано проблемний, евристичний і дослідницький методи навчання.

Main methods and ways of work concerning development of future frontier guard officers' creative activity are analyzed in the article, essence of methods as the main components of pedagogical management of development of cadet's creative activity is determined, problem, heuristic and research methods of education are neatly characterized.

Багатогранній діяльності офіцера органічно властивий творчий характер: у нештатних ситуаціях, на які так багата військова дійсність, від нього вимагається прояв розумної ініціативи, прийняття в умовах неповної та суперечливої інформації нестандартного, часом непередбаченого інструкцією рішення. Це обумовлює потребу в розвитку у курсанта військового закладу творчої активності, формування у нього властивостей особистості, що забезпечували б перенесення знань та умінь у нові ситуації, зміну способу дій при вирішенні навчальних та службових завдань. Тільки такий підхід забезпечує подальшу його ефективну діяльність на посаді офіцера. Творча активність курсантів є важливою умовою їх професійного самовдосконалення і одночасно показником ефективності навчально-виховного процесу. З огляду на це, метою статті є визначення основних форм та методів роботи щодо розвитку у майбутніх офіцерів-прикордонників творчої активності.

Методи й засоби є найважливішими компонентами педагогічного керування розвитком творчої активності суб'єктів навчання. Методи та прийоми активізації творчої діяльності учнів розглядали у своїх працях Г. С. Альтшулер, А. В. Антонов, Г. Я. Буш, А. Ф. Єсаулов, В. О. Моляко, А. І. Половніков, П. А. Просецький, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко та ін. Від вирішення проблеми методів навчання залежить весь навчальний процес і конкретно творча активність суб'єктів навчання.

Методи навчання – це способи сумісної діяльності викладачів і курсантів, вони спрямовані на вирішення завдань навчання [7: 113]. З. І. Слєпкань визначає метод навчання як спосіб роботи викладача і студентів, за допомогою яких досягається володіння знаннями, навичками і вміннями, формується світогляд студентів, розвиваються їхні здібності [7: 113]. Методи навчання за наростанням активності та самостійності І. Я. Лернер і М. Н. Скаткін поділяють на такі види:

- пояснювально-ілюстративний (“готові” знання на лекції, з навчальної і методичної літератури);
- репродуктивний (за інструкціями);
- метод проблемного викладу (постановка проблеми і виклад матеріалу з розкриттям системи доказів, порівнянням різних точок зору, підходів);
- частково-пошуковий, або евристичний (активний пошук вирішення проблем під керівництвом викладача або на основі евристичних програм);
- дослідницький (після аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань та короткого інструктажу курсанти самостійно вивчають літературу, джерела, ведуть спостереження і вимірювання та інші дії пошукового характеру) [5: 137].

В. Г. Риндак вказує на те, що при виборі методів навчання важливо враховувати мету самого процесу навчання. Дослідниця зазначає, що засвоєння знань і способів діяльності може відбуватися на трьох рівнях: усвідомленого сприйняття й запам'ятовування, що зовні

проявляється в точному й близькому до оригіналу відтворенні навчального матеріалу, на рівні застосування знань та способів діяльності за зразком або в подібній ситуації, а також на рівні творчого застосування знань та способів діяльності [3: 140].

В. Г. Риндак довела, що для досягнення мети розвитку творчого потенціалу особистості необхідно використовувати методи навчання третього рівня. Це насамперед, проблемний, евристичний і дослідницький методи. Що стосується проблемного методу, необхідно зазначити, що О. М. Матюшкін принцип проблемності в навчанні розглядає як такий, що відповідає не тільки умовам засвоєння знань і дій, тобто умовам навчання, але й співпадає з основними умовами, що визначають розвиток учнів [2: 237]. М. І. Махмутов розглядає проблемне навчання як дидактичну систему, що ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань та способів діяльності і охоплює специфічне поєднання прийомів і методів викладання та учіння, якому притаманні риси наукового пошуку. В. О. Якунін зазначає, що проблемною можна назвати ситуацію, що включає невизначеність, а відповідно, вимагає рішення. Проблема ситуація завжди пов'язана або з невизначеністю цілей, або способів дій, або тих та інших одночасно [9: 120]. Проблемний та програмований методи є особливими способами структурування, передачі, прийому та переробки інформації викладачами і суб'єктами навчання. Проблема навчання є сукупністю прийомів, що відображають три види зв'язків: викладач-інформація, суб'єкт навчання-інформація і викладач-суб'єкт навчання.

Залежно від типу співвідношення цих різновидів зв'язків, усі методи проблемного навчання І. І. Махмутов поділяє на три групи. Перша група – це загальні методи як способи організації проблемного навчання. Модифікаціями загальних методів проблемного навчання є монологічний, діалогічний, евристичний, дослідницький. Друга група – це бінарні методи, тобто способи управління навчально-пізнавальною діяльністю. Різновидами бінарного методу щодо викладача є інструктивний, пояснювально-спонукальний методи викладання, а щодо учнів – виконавчий, репродуктивний, практичний, пошуковий методи навчання. Третя група – це конкретні прийоми викладання і навчання, які є способами реалізації бінарних методів. Вибір того чи іншого методу проблемного навчання визначається передусім специфікою змісту навчального предмета та способом його конструювання [9: 422].

На думку О. М. Матюшкіна, важливо розрізнити поняття “проблемна ситуація” і “завдання”, так як вони позначають різні реальності. Як правило, за допомогою поняття “завдання” позначають інтелектуальні завдання, що позначають питання або мету дії чи вимоги до виконання дії. У цьому визначенні використовують лише характеристики дії, але не враховуючи суб'єкта дії. Проблема ж ситуація є специфічним видом взаємодії суб'єкта і об'єкта. Вона характеризує, насамперед, певний психологічний стан суб'єкта, що виник при виконанні такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи чи умови виконання завдання [2: 427–428]. А. М. Матюшкін також вказує на такі відмінності проблемної ситуації від завдання: 1) необхідність виконання такої дії, при якій виникає пізнавальна потреба у новому способі або умові дії; 2) невідоме, яке потрібно виявити у проблемній ситуації; 3) можливості суб'єкта навчання щодо виконання завдання, аналізу умов та відкриття невідомого (ні дуже складні, ні дуже легкі завдання не можуть викликати проблемну ситуацію) [2: 430].

О. М. Матюшкін вважає, що для створення проблемних ситуацій необхідно дотримуватись певних правил:

- 1) для створення проблемної ситуації перед учнями необхідно поставити таке практичне чи теоретичне завдання, при виконанні якого учень повинен відкрити необхідні для засвоєння нові знання чи дії;
- 2) запропоноване учню проблемне завдання повинно відповідати його інтелектуальним можливостям;
- 3) перед проблемним завданням новий матеріал необхідно пояснити;
- 4) у якості проблемних завдань можна використовувати навчальні завдання, питання, практичні завдання;

5) проблемну ситуацію повинен сформулювати учитель шляхом указання учням на причини невиконання ним практичного навчального завдання або неможливості пояснити ті чи інші демонстраційні факти [2: 551–554].

Учені зазначають, що “творчі якості та творче мислення особистості можна розвинути тільки в справі, яка потребує відповідних здібностей. Це означає, що на кожному занятті необхідно створювати творчу ситуацію, вирішувати нехай малу, але проблему, де немає готових відповідей” [4: 56]. Як зазначає С. О. Сисоєва, творчі ситуації можна створити в процесі вирішення творчих завдань; вирішення навчальних проблем; дискусій; критичного аналізу прочитаного; виконання різноманітних творчих завдань; навчальної експериментальної і дослідницької діяльності; ігрових ситуацій [6: 178–179]. З огляду на це, для організації творчої навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників потрібно використовувати традиційні та нетрадиційні форми, способи організації навчального процесу, побудовані на основі діалогу, проблематизації, індивідуалізації, персоналізації (основних “китах” гуманістичної педагогічної діяльності), такі як: колективна творча діяльність викладача і курсантів, організаційно-діяльнісні ігри, семінари (оглядові, пошукові), “круглий стіл”, рецензування відповіді, доповіді (форма, що співвідноситься із продуктивним способом людської життєдіяльності), дискусії, побудова плану, інтерв’ю, посильне проектування (виставки творчих робіт, колекцій, аналіз самостійно зробленої добірки); читання проблемних текстів, заняття-диспути, творчі тижні, індивідуальне самонавчання, розшукова робота в групах (парне взаємонавчання); уроки креативного типу та інші [3: 140–141].

Щодо засобів, необхідно врахувати позицію В. Г. Риндак, яка пріоритетними засобами в розвитку творчого потенціалу називає ті, які забезпечують наростання творчої взаємодії й активізують творчу самореалізацію учнів у навчальному процесі: діалог, ігрове моделювання, рефлексивний аналіз, пошукові пізнавальні завдання, навчально-творча діяльність учителів й учнів щодо спільного створення опорного конспекту з теми, дидактичні ігри, ситуації успіху, групова робота учнів, питання причинно-наслідкового, пошукового характеру, мотивуюча оцінка, особистісне ставлення до творчої діяльності та ін. [3: 142].

Окрім проблемних, для розвитку творчої активності курсантів важливе значення мають евристичні методи. Як зазначає О. В. Хуторський, відмінність евристичного типу навчання від традиційного полягає у зміні співвідношення між знанням та незнанням. Традиційний орієнтир навчання – переведення незнання у знання: “дати знання”, “отримати знання” – ці фрази відображають звичний зміст взаємодії учня та учителя. При евристичному навчанні відбувається “опредмечування” незнання, учні усвідомлюють процес, що викликав цю ситуацію [8: 14]. Евристичне навчання можна було б ототожнити з проблемним навчанням, якби не низка принципів його відмінностей. Специфіка евристичного навчання суттєво відрізняється від проблемного. Зокрема необхідно зазначити, що мета проблемного навчання – це засвоєння учнями заданого предметного матеріалу шляхом висунення учителем спеціальних пізнавальних завдань-проблем [8: 17]. Методика проблемного навчання побудована так, що учитель наводить учнів на відоме рішення чи напрям завдання. Евристичний підхід до освіти дозволяє розширити можливості проблемного навчання, так як орієнтує учителя та учня на досягнення невідомого їм результату. Проблемне навчання в загальноприйнятій його формі можна використовувати, як правило, у темах і предметах, де потрібен інтелектуальний підхід. Евристичне навчання найчастіше стосується змісту навчальних дисциплін та відповідної методики його засвоєння: евристичне навчання визначає методологію освіти та стосується навчального цілепокладання, створення учнями власного змісту освіти, рефлексивного конструювання ними теоретичних елементів знань. Об’єктами пошукової діяльності в евристичному навчанні є не тільки проблеми та завдання, але й самі учні, їх індивідуальний особистісний потенціал, креативні, когнітивні, рефлексивні та інші процедури та види діяльності. У результаті евристичне навчання приводить до зміни (розвитку) не тільки учнів, але й

учителів, яким доводиться організовувати навчальний процес в ситуаціях (незнання) істини [8: 19].

Основними принципами евристичного навчання О. В. Хуторський називає:

- принцип особистісного цілепокладання – освіта кожного учня відбувається на основі та з урахуванням його власних навчальних цілей;
- принцип індивідуальної освітньої траєкторії – учень має право на усвідомлений та узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту, системи контролю та оцінки результатів;
- принцип продуктивного навчання – особистісне зростання учня, розвиток його особистісних якостей;
- принцип ситуативності навчання – освітній процес будується на ситуаціях, що передбачають самовизначення учня та евристичний пошук їх рішення [8: 37–44].

Як зазначає О. В. Хуторський, для характеристики традиційного процесу навчання найчастіше використовують поняття “навчання”, “засвоєння”, “пізнання”, а евристичній освітній діяльності більше відповідає поняття “пізнання”, “дослідження”, “створення”, “розробка” та ін. [8: 45]. Вчений також пропонує розмежовувати поняття “творчої діяльності” та “евристичної діяльності”. Творча діяльність – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей. Евристична діяльність – більш широке поняття, так як включає: 1) самі творчі процеси щодо створення освітньої продукції у навчальних предметах; 2) пізнавальні процеси, необхідні для творчості; 3) організаційні, методологічні, психологічні та інші процеси, які забезпечують творчу пізнавальну діяльність [8: 46].

Евристичний метод передбачає аналіз та узагальнення раніше вивченого і відповідей на них. Особливе значення має метод мозкового штурму. Цей метод, що його запропонував американський підприємець А. Осборн, став дуже відомим у 40-х роках ХХ ст. Психологічною основою методу є теорія З. Фрейда про те, що у звичайних ситуаціях мислення людини визначається здебільшого свідомістю, в якій панують контроль і порядок, а для подолання психологічної інерції потрібно створити умови для прориву із підсвідомості “неспокійних і грізних сил та інстинктів” [1: 219]. У “мозковому штурмі” можна виділити такі етапи:

1) формулювання навчальної програми, обґрунтування завдання для пошуку її рішення, визначення умов і правил колективної роботи, формування декількох робочих груп по 3-5 чоловік та експертної групи, яка буде оцінювати та відбирати найкращі ідеї;

2) тренування, швидкий пошук відповідей на питання та завдання тренувального характеру. Мета цього етапу – допомогти учням звільнитися від незручності, скутості;

3) “штурм” поставленої проблеми; при цьому ще раз уточнюється поставлене завдання, нагадуються правила учасникам; генерування ідей починається за сигналом викладача одночасно у всіх групах. Кожний висловлює вслух свої ідеї, можна тільки доповнювати та комбінувати їх. До кожної групи прикріплюється експерт, завдання якого – фіксувати на папері запропоновані ідеї. “Штурм” триває 10-15 хвилин;

4) оцінка та відбір найкращих ідей груп;

5) повідомлення про результати “мозкової атаки”. Обговорення результатів робіт групи, оцінка найкращих ідей, їх публічний захист [8: 139–140].

Використання цього методу сприяє подоланню психологічної інерції, продукуванню максимальної кількості нових ідей у мінімальний термін. Мозковий штурм є колективним пошуком нетрадиційних шляхів розв’язання проблем. На заняттях, присвячених розвитку творчості, необхідно передусім створити вільну атмосферу, спрямовану на забезпечення комфортності спілкування, впевненості у своїх силах, творчих потенціях інших членів групи. На цій основі вже можна продовжити роботу щодо тренінгу спеціальних творчих моментів (скажімо, бачення завдання й самостійна постановка, формування задуму тощо) в ігрових та інших умовах.

О. В. Хуторський виділяє ще такі евристичні методи: метод смислового бачення (концентрація розумом на об'єкті), метод образного бачення (емоційно-образне дослідження об'єкта), метод символічного бачення (відшукування зв'язків між об'єктом та його символом), метод евристичних питань (вирішення питання хто? що? для чого? як? коли?), порівняння (версій курсантів з культурно-історичними аналогами), метод евристичного спостереження (цілісне особистісне сприйняття об'єктів), метод фактів (сприйняття освітніх об'єктів за допомогою органів чуттів), метод конструювання понять (результатом його сформульоване усіма учнями визначення поняття), метод конструювання правил (із запропонованого правила курсанти виявляють орфограми та формулюють на цій основі правила), метод гіпотез (конструювання версій відповідей на поставлене викладачем питання чи проблему).

Що стосується дослідницького методу, необхідно зазначити, що його в освітній практиці почали використовувати дуже давно, зокрема одним із перших учених, який використовував у практиці навчання дослідницькі методи, був Сократ. Дослідницька діяльність майбутніх офіцерів-прикордонників є важливим компонентом підготовки висококваліфікованих кадрів. Як складова навчального процесу, військово-наукова робота збагачує навчальний матеріал, розширює кругозір курсантів, допомагає в досягненні їх високого культурного рівня. При організації дослідницької роботи необхідно дотримуватись принципів особистісно-діяльнісного підходу, зокрема індивідуалізації та стимулювання. Для того, щоб курсанти могли виконати завдання дослідницької роботи, ці завдання повинні відповідати таким вимогам: цілі завдань повинні бути зрозумілі курсантам, самі завдання повинні бути доступними, містити алгоритми їх виконання, елементи новизни, можливість своєчасного контролю та корекції. Педагогічний результат дослідницької діяльності курсантів – це передусім, безцінний у виховному плані досвід самостійної, творчої дослідницької діяльності, нові знання та уміння, цілий спектр психічних новоутворень.

Таким чином, методи й засоби є найважливішими компонентами педагогічного керування розвитком творчої активності майбутніх офіцерів-прикордонників. Пріоритетними методами у формуванні творчої активності курсантів є проблемний, евристичний і дослідницький. Проблемний метод передбачає створення проблемних ситуацій при вирішенні творчих завдань, навчальних проблем, у процесі дискусій та критичного аналізу прочитаного. При цьому доцільно використовувати традиційні й нетрадиційні форми, способи організації навчального процесу, побудовані на основі діалогу, індивідуалізації та персоналізації. Окрім проблемних, для розвитку творчої активності курсантів важливе значення мають евристичні методи, які передбачають аналіз та узагальнення раніше вивченого, та відповідей на них. Методами евристичної діяльності є метод мозкового штурму, метод смислового, образного чи символічного бачення, метод евристичних питань, порівняння та спостереження. Важливе значення для розвитку творчої активності курсантів має і дослідницький метод. Кожний з цих методів, за умови правильного використання, містить у собі потенційні можливості для розвитку творчої активності курсантів, а тому потребує більш детального вивчення у подальших наукових дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І. М. Технологія розвитку творчої особистості // У кн. І.М. Дичківська. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004. – С. 210–232.
2. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2003. – 720 с.
3. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Монография. Научная школа В. Г. Рындак / Под общ. ред. В. Г. Рындак. – Екатеринбург: Ур. отделение РАО, 2002. – 394 с.
4. Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги. – С-Пб.: Речь, 2006. – 320 с.

5. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. – С-Пб.: Питер, 2004. – 272 с.
6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
7. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
8. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
9. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – С-Пб.: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во “Полиус”, 1998. – 639 с.

УДК 371.15

К.О. Щедросєва

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ І ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

У статті узагальнено основні науково обґрунтовані вимоги до особистісних, професійних якостей учителя музики і художньої культури, до його художньо-педагогічного потенціалу та професійної майстерності.

The article has generalized basic scientifically well grounded demands of personal and professional skills of coming music and art culture teacher, of his potential of art and pedagogical skill.

Сучасна соціокультурна ідентифікація громадянина висуває на перший план його статусоутворювальної характеристики параметри професіоналізму: освіченість, спеціалізованість, кваліфікацію, актуальність професії і динаміку посадового зростання. На другий план, в нішу суто приватних особистісних проявів, смаків та пристрастей відходять традиційні статусні маркери, такі, як станове походження, національність, раса, віросповідання, які раніше відігравали значущу роль у формуванні соціального положення і певних рольових функцій людини у суспільстві (А. Флієр).

Мета даної статті – узагальнення в професіограмі вчителя музики і художньої культури науково обґрунтованих вимог до особистісних якостей, художньо-педагогічного потенціалу, емоційно-вольової сфери, професійної майстерності.

Вирішення проблеми стає можливим завдяки застосуванню професіографічного підходу в системі підготовки вчителів (Ю.Зеєр, Є.Климов, А.Маркова, В.Сластьонін, В.Семиченко); теоретичного та практичного дослідження проблем формування педагогічної майстерності вчителя (А.Макаренко, В.Сухомлинський, Д.Кабалевський, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Є.Барбіна, М.Лещенко, О.Олексюк, Н.Тарасевич), розробці змісту, форм і методів формування педагогічних умінь і навичок (С.Гончаренко, О.Дубасенюк, Н.Ничкало), а також професійної компетентності, що нерозривно пов'язані з загальною культурою вчителя (В.Гриньова, Н.Кічук, З.Курлянд, Г.Нагорна, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова).

У професіограмі знаходять відображення як загальні вимоги до педагогічної професії в цілому, так і специфічні характеристики діяльності особистості вчителя даної конкретної спеціальності. Її побудові має передувати дослідження особистісного і професійного розвитку людини. Ця задача може бути розв'язана тільки спільними зусиллями педагогів, психологів, соціологів – на підставі використання експериментальних методик і шляхом монографічного вивчення творчих біографій майстрів педагогічної праці.

Для з'ясування сутнісної грані досліджуваної проблеми та упорядкування вимог у професіограмі вчителя музики і художньої культури ми проаналізуємо проблему в аспекті двох позицій: як вчителя, який має володіти психолого-педагогічними знаннями, уміннями, навичками і як фахівця в галузі музичного мистецтва, методики його викладання, а також художньої культури та методики її викладання.

Для нашого дослідження важливим є розуміння поняття “педагогічна майстерність вчителя”, започаткованого науковцями Полтавського педагогічного інституту імені В.Г.Короленко під керівництвом академіка І. Зязюна, як комплексу властивостей особистості майбутнього вчителя, інтеграції особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії на рефлексивній основі [1]. Р. Кузьменко трактує “педагогічну майстерність вчителя музики” не тільки як високий рівень професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, методів і технічних прийомів, якими оперує вчитель в діалоговій системі спілкування із учнями за допомогою музики, а як особливу якісну характеристику особистості вчителя, в основі якої спрямованість майбутнього фахівця на роботу в загальноосвітній школі [2]. На наш погляд, доцільним є виокреслення у дослідженні Т.Стратан професійно значущої інтегративної якості особистості вчителя – здібності до емпатії, яка є з’єднувальною ланкою музичної і педагогічної культури і сприяє ефективному формуванню педагогічної майстерності вчителя музики [3: 25].

Отже, професія вчителя має свою специфіку, яка заключається в тому, що “він працює з Людиною, а отже його власна особистість є могутнім “робочим інструментом” і чим досконаліше цей інструмент, тим успішніше професійний результат. Саме в педагогічній професії *імпульс розвитку* є генеральною ідеєю професійної майстерності, що виведе особистість майбутнього вчителя на простір індивідуальної творчості і забезпечить самореалізацію у відповідній сфері діяльності.

Специфіка професійної майстерності учителів музики і художньої культури зумовлена *процесом і результатом інтеграції ряду компонентів*: “культури мислення і культури почуттів; культури духовного життя і культури поведінки” (Б.Вульф); гуманності і толерантності; внутрішньої художньої культури особистості і зовнішніх її ознак.

Важлива місія вчителів музики і художньої культури полягає у тому, щоб допомогти дитині увійти у різнобарвний світ мистецтва, вплинути на формування духовного світу, моральність і культуру поведінки, побачити і пробудити творчий потенціал особистості, яка розвивається. Виконання основних функцій, через які й здійснюється цей вплив, потребує від учителя, щоб він сам був еталоном, на який слід рівнятись, відповідаючи вимогам Вчителя – Людини культури, Вчителя-гуманіста, Вчителя-майстра.

Розробка професіограми вчителя музики і художньої культури безпосередньо пов’язана з питаннями професійного відбору в заклади освіти, професійної діагностики, придатності тієї чи іншої особи до роботи вчителя. Однією з основних умов успішного оволодіння майбутньою професією вчителя музики і художньої культури є поступове просування ланцюжком “початкова музична підготовка (музична школа) → музично-педагогічна освіта I – II ступенів акредитації (музичне училище, мистецькі заклади освіти) → музично-педагогічна освіта III – IV ступенів акредитації”, завдяки якому реалізується принцип неперервної професійної освіти.

Саме у стінах вищого навчального закладу відбувається підготовка майбутнього вчителя до повноцінного входження у професійно-рольові відносини, до усвідомлення сутності обраної професії, закладається фундамент професійної майстерності. Процес професійної підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури відбувається на основі органічної єдності загального, особливого та одиничного. Як *загальне* – відображає закономірності здобуття повної вищої педагогічної освіти і є складовою означеної системи; як *особливе* – має свою специфіку, зумовлену, по-перше, складовими компонентами професійної підготовки, по-друге, специфікою змістового наповнення поняття “художня культура”, по-третє, врахуванням особливостей психофізіологічного впливу музичного мистецтва на формування особистості вчителя; як *одиничне* – відображає залежність майбутньої професійної діяльності від індивідуальних особливостей студента, набутого художньо-естетичного досвіду, особистісних якостей, вміння пов’язувати теоретичні знання з практикою.

У довготривалому процесі оволодіння професією вчителя музики і художньої культури велике значення має художньо-педагогічний потенціал особистості, за наявності

якого ефективніше вирішуються проблеми готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Теоретично обґрунтуємо зміст і функціональну структуру художньо-педагогічного потенціалу особистості.

З філософських позицій вихідними джерелами сутності цієї категорії є вчення класичної філософії Арістотеля про парні діалектичні категорії потенційного і актуального, вчення культурології про творчий потенціал як сукупність творчих здібностей, необхідних для здійснення творчої діяльності.

До цього додамо, що словник іноземних мов тлумачить цю категорію як “сукупність наявних засобів, можливостей, ресурсів у будь-якій галузі” [4: 395], а у радянському енциклопедичному словнику “потенціал” (від лат. *potentia* – узагальнена здатність, можливість, сила) трактується як джерела (резерви), можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані для вирішення будь-якого завдання, досягнення певної мети, можливостей окремої особи, суспільства, держави у визначеній області [5: 1043].

З позицій особистісно-діяльнісного підходу М. Каган виділяє п'ять складових потенціалу особистості:

– *гносеологічний* – визначається об'ємом і якістю засвоєної особистістю інформації про зовнішній природний і соціальний світ, внутрішнє самопізнання, що залежить від природного розуму особистості, її освіченості і набутого практичного досвіду;

– *аксіологічний* – визначається системою ціннісних орієнтацій особистості, які вона отримала в процесі соціалізації у моральній, політичній, релігійній, естетичній сферах;

– *комунікативний* – визначається вмінням особистості спілкуватись, характером контактів з іншими людьми;

– *художній* – визначається рівнем, змістом, інтенсивністю художніх потреб особистості та задоволенням їх у творчості;

– *перетворювальний* – визначається здатністю особистості до творчих дій та мірою їх реалізації у будь-якій сфері діяльності [6: 50–90, 120–130].

Ми вважаємо, що в контексті досліджуваної проблеми складові потенціалу (за М. Каганом) можуть бути покладені в основу художньо-педагогічного потенціалу майбутніх учителів музики і художньої культури.

Для нашого дослідження важлива думка психологів С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Я. Пономарьова, О. Тихомірова, які до складу потенціалу людини відносять усі основні психологічні особливості і якості людини: мислення, волю, пам'ять, переконання, емоції тощо. До основних параметрів “творчого потенціалу” особистості Р. Немов відносить: активність, психофізіологічні можливості, дієздатність, задатки, здоров'я, інтелект, креативність, особистісний статус, мотивацію досягнення, досвід, звички, рефлексивність майстерності, соціальний престиж, здібності, талант, захопленість, спрямованість, установки, цілі, цінності, “Я-концепцію” [7: 52]. С. Сисоєва вважає одним із структурних компонентів творчого потенціалу людини пізнавальну потребу, яка складає основу пізнавальної мотивації і виявляється в більш високій сензитивності до новизни стимулу, новизни ситуації, відкриття нового в звичайному [8].

Ю. Зеєр вважає, що розвиток *потенціалу* залежить від багатьох факторів: біологічної організації людини, соціальної ситуації, характеру професійної діяльності, активності особистості, її потреби у саморозвитку і самоактуалізації, а сам *професійний потенціал* спеціаліста складається із освіченості, професійних знань і умінь, загальних і спеціальних здібностей, соціально значущих і професійно важливих якостей [9: 33].

“Професійний потенціал педагога” (за І. Підласим і С. Трипольською) – це спроможність педагога професійно бачити, розуміти, ставити і вирішувати навчально-виховні завдання. Зміст *професійного потенціалу педагога* вони розглядають як головну мету підготовки сучасного вчителя; як сукупність природних та набутих якостей, що визначають його професійну спроможність виконувати професійні обов'язки на заданому рівні, як спроектовану на мету здатність його реалізувати.

Загальну структуру “професійного потенціалу” вони характеризують як досить складну і багатопланову, що містить природну і набуту схильність до педагогічної діяльності; відображає ставлення педагога до неї; трактується як можливість виконувати свою роботу на тому рівні уявлення, що визначається професійною підготовкою та індивідуальним розумінням сутності педагогічного процесу; а також є рівнем професіоналізму, тобто системою набутих у процесі підготовки знань, умінь, навичок, способів мислення та діяльності [10: 3–8].

Згідно з педагогічною концепцією О. Олексюк “*духовний потенціал особистості*” у сфері музичного мистецтва “формується як системне утворення, яке структурується афективними, нормативно-регулятивними та поведінковими процесами на основі морально-естетичного досвіду... *структура духовного потенціалу* включає такі прошарки:

а) *духовно-почуттєві переживання*, пов’язані із сприйняттям музики; б) *норми, цінності, відношення* (вони спрямовують духовну активність особистості на досягнення мети, стаючи спонукальною силою до творчості, реальної поведінки, до вчинку; в) *дії, діяльність та вчинки* (в яких духовні сутнісні сили актуалізуються і розвиваються)” [11: 55].

Грунтуючись на означених підходах та виходячи із специфіки художньо-педагогічної діяльності учителів музики і художньої культури, ми вважаємо, що особистісним потенціалом людини, яка обрала професію вчителя музики і художньої культури, є *художньо-педагогічний потенціал* як ціннісно орієнтоване ядро особистості, як рушійна сила розвитку природних та набутих властивостей, як міра активності суб’єкта із засвоєння і реалізації психолого-педагогічної, культурологічної, мистецтвознавчої (музичної) інформації, що визначається рівнем, інтенсивністю художньо-педагогічних потреб особистості та здатністю їх реалізувати у художньо-педагогічній діяльності на гуманістичних засадах та є базою для професійно-педагогічного і художнього самовдосконалення у позитивно скерованих діях у галузі музики і художньої культури.

У результаті аналізу інформаційно-аналітичної бази, узагальнення вимог до означеної професії складено професіограму вчителя музики і художньої культури.

Встановлено, що професія “вчитель музики” одержала новий зміст у зв’язку із введенням у професійну підготовку дисциплін спеціалізації “художня культура”, у результаті чого виникла професія – “вчитель музики й художньої культури”, яка характеризує новий зміст діяльності за функціональними компонентами в системі “Людина-Професія”.

Знаходячись на стику різних професійних сфер: “Людина – Людина” ↔ “Людина – Художній образ” професія “вчитель музики й художньої культури” синтезує галузі різних видів мистецтв при збереженні домінуючого естетичного спрямування кожного з них.

За ознаками **цілей** (Є.Климов) професія вчителя музики і художньої культури відноситься до *гностичних* професій, тому що вимагає від суб’єкта психолого-педагогічних, мистецтвознавчих, культурологічних компетенцій, а також до *перетворювальних*, тому що пов’язана із “функціонуючою художньою культурою”, яка наповнює навчально-виховний процес не лише художніми, але й психолого-педагогічними впливами.

За ознаками **основних засобів праці** відповідає професіям, що пов’язані із прерогативою функціональних засобів праці. Йдеться про психолого-педагогічні, культурологічні, музичні засоби (духовні і матеріальні еталони художньої культури, що відкриваються і осягаються особистістю через психолого-педагогічний інструментарій) і доносяться до свідомості учнів через дидактичну, розвивальну, виховну, духовну, психологічну, комунікативну, пізнавальну, організаційну, креативну (творчу), компенсуючу функції. У процесі професійної підготовки майбутній учитель набуває “*функціональної грамотності*” та оволодіває “*функціональною культурою*”. Під “*функціональною грамотністю*” ми розуміємо професійну компетентність як сукупність фундаментальних психолого-педагогічних, культурологічних, музикознавчих компетенцій, а під “*функціональною культурою*” – усвідомлення, засвоєння та ефективну реалізацію окреслених компетенцій як у художньо-педагогічній сфері, так і в сфері життєдіяльності.

Отже, за характером виконання професійних функцій діяльність вчителя музики і художньої культури є психолого-педагогічною, предметна основа якої – художня культура з домінуванням музичного мистецтва. Тому правомірним є твердження про необхідність посилення психолого-педагогічного компоненту професійної підготовки означених вчителів та його інтеграції з музичним (фаховим) і культурологічним. Йдеться про посилення мотивації студентів на професію вчителя музики й художньої культури, що сприятиме проходженню соціально-професійної адаптації фахівця в художньо-педагогічній діяльності за умов сформованої готовності до розвитку професійної майстерності.

За умовами праці професія вчителя музики і художньої культури відповідає діяльності, котра пов'язана з підвищеною моральною відповідальністю за життя, фізичне і духовне здоров'я дітей і лежить у площині взаємодії особистості і професії, що дає змогу студентам усвідомити цілісність майбутньої професійної діяльності та особистісних якостей, спрямувавши їх на професійне удосконалення у галузі гармонійно поєднаних художньо-педагогічної та музично-виконавської діяльності.

Тому, на нашу думку, оволодіння означеною професією проходить три етапи – *основний*, що потребує найбільшого часу, найбільшої відповідальності, відповідаючи вимогам професії “Людина–Людина”; *допоміжний*, який через систему художніх образів різних видів мистецтв створює умови для духовного розвитку особистості, формування асоціативно-творчого сприйняття і художньо-образного мислення, що відповідає вимогам професії “Людина–Художній образ”, і *заклучний*, який є результатом двох попередніх етапів і свідченням рівнів готовності до майбутньої професійної діяльності.

Основний етап пов'язаний із навчанням, вихованням, розвитком та формуванням особистісних якостей майбутнього вчителя: гуманістичної спрямованості, спостережливості до проявів почуттів, розуму і характеру людини, вміннями встановлювати взаємостосунки з учнями, колегами, батьками, володіти здатністю співпереживання, мати широкий кругозір, комунікативну культуру, емоційну стійкість, здійснювати проєктувальний підхід до дитини з опорою на розвиток її кращих сторін, вирішувати нестандартні ситуації, володіти високим ступенем саморегуляції [12].

Допоміжний етап спрямований на оволодіння одним із видів мистецтв, набуття професійних навичок, розвиток духовної культури.

Е. Помиткін вважає, що для професії педагога найсприятливішою є орієнтація на професії типу “Людина–Людина”, що вимагає від фахівця, передусім, успішної взаємодії з людьми, розвиненої емпатії, гуманістичної спрямованості. З іншого боку, майстерність вчителя включає керування голосом, поставою, здатністю до утримання уваги дитини, тобто здібностями, притаманними професіям мистецького напрямку і, зокрема, акторському мистецтву, відповідно до чого умовою сформованості педагогічної майстерності майбутнього вчителя є виражена спрямованість особистості за напрямом “Людина–Художній образ” [13:105].

У зв'язку з тим, що вчитель музики і художньої культури є суб'єктом художньої культури (відповідно класифікації О. Семашка), який організує художньо-педагогічний процес, поширює і популяризує твори художньої культури, то він є одним із представників художньої інтелігенції – “особливої соціальної групи творчої інтелігенції, яка об'єднана певними творчими методами і професійно виконує духовно-практичну діяльність з художнього освоєння дійсності шляхом створення нових та інтерпретації вже існуючих цінностей мистецтва” [14: 256].

Саме взаємодія, органічний сплав психолого-педагогічної, художньо-естетичної та музичної освіти вчителя музики і художньої культури утворює єдине поняття, що сполучає в собі ознаки трьох складових компонентів і стає монопрофесією, яка вимагає від вчителя високого рівня професійної майстерності.

Через те, що професія вчителя музики і художньої культури належить до розряду творчих, логічно припустити, що його професійна підготовка невід'ємно пов'язана із вивченням досягнень людства через художню культуру, реальним вкладом в цю культуру,

через художнє виконання музичних творів. На нашу думку, головним завданням професійної підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури є гармонізація і цілісність сприйняття і уявлень студентів про рівноцінність, рівнозначність, взаємообумовленість і взаємозв'язок *педагогіки як мистецтва і мистецтва як педагогіки* (К.Ушинський). Розуміння цієї істини посилить мотивацію студента на професію вчителя музики і художньої культури, полегшить проходження соціально-професійної адаптації фахівця до практичної художньо-педагогічної діяльності.

Зауважимо, що саме взаємодія, органічний сплав психолого-педагогічної, художньо-естетичної та музичної освіти майбутнього вчителя музики і художньої культури утворює єдине поняття, що сполучає в собі ознаки трьох складових компонентів і стає монопрофесією.

Таким чином, складена професіограма вчителя музики і художньої культури, на нашу думку, допоможе студентам подолати інформаційні обмеження, що склались у професійній підготовці, оволодіти психолого-педагогічними знаннями та вміннями, усвідомити значущість і перспективність художньо-педагогічної діяльності. Сподіваємось, що це буде доведене у подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогічна майстерність: Підручник /Л.А.Зязюна, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
2. Кузьменко Р.О. Формирование системообразующих элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки общеобразовательной школы / На материале музыкально-педагогических факультетов: Автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01/ Киевский гос. ун-т. им.Т.Г.Шевченко. – К., 1991. – 24 с.
3. Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 25 с.
4. Словарь иностранных слов / Под ред. Л.Н.Комаровой. – 15-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988. – 608 с.
5. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. –1600 с.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
7. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности. – М.: Красная площадь, 1996. – 400 с.
8. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
10. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3 – 8.
11. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. /О.Олексюк, М.Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
12. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.
13. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К.: ТОВ “Імекс ЛТД”, 2003. – 246 с.
14. Соціологія культури: Навч. посіб. // О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І. Погорілий та ін.; за ред. О.М.Семашка, В.М. Піча. – К.: “Каравела”, Львів: “Новий світ – 2000”, 2002. – 334 с.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ “МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ”

У статті представлені мета, завдання та зміст розробленого автором інтегрального навчального спецкурсу “Методика формування культури поведінки молодших школярів”, що є доповненням до циклу базових психолого-педагогічних дисциплін вищих закладів освіти.

Purpose, task and content of the integral educational special course “Method of forming the culture of behaviour of the primary school pupils” which are an addition to the cycle of basic psychologically pedagogical subjects of higher establishments of education.

Розширення зони міжнародного партнерства України, зміна пріоритетних напрямків виховання, залучення країни до процесів інтеграції та глобалізації збагачують і ускладнюють завдання професійної діяльності сучасних педагогів, особливо вчителів іноземної мови.

Нововведення у розвиток освіти в контексті Болонського процесу стимулювали розробку нових стандартів, згідно з якими основними показниками готовності випускників педагогічних ВУЗів до професійної діяльності виступають їх уміння визначити зміст навчального матеріалу, обрати ефективні форми та методи проведення занять відповідно до психофізіологічних особливостей, можливостей та інтересів учнів певної вікової групи [2: 64].

Сьогодні основні напрямки державної політики у сфері підготовки вчителів до професійної діяльності визначаються низкою нормативних документів: Конституцією України (1996), законами України “Про освіту” (1991), “Про загальну середню освіту” (1999), “Про вищу освіту” (2002), Державним стандартом початкової загальної освіти (2005), державною програмою “Вчитель” (2002), указом Президента України № 1013/2005 “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2005), Концепцією Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки (2006).

Так у державній програмі “Вчитель” (2002) серед перспектив подальшого розвитку освіти підкреслюється потреба в оновленні змісту педагогічної освіти, зокрема в оптимальному співвідношенні між професійно-педагогічною, фундаментальною та соціально-гуманітарною підготовкою вчителя; нестача перероблених та доповнених навчально-методичних посібників із педагогіки й психології, методики навчання і виховання у зв'язку з переходом на новий зміст навчання, а також 12-річний термін навчання; поліпшення культурологічної, психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки вчителів; необхідність впровадження багатоваріативної моделі й програми здобуття педагогічної освіти; орієнтація та посилення ролі педагогічної освіти в підвищенні рівня психолого-педагогічної компетентності; необхідність заохочення педагогічних працівників до новаторства у навчанні та вихованні [1].

Вивченню зарубіжного прогресивного досвіду підготовки педагогічних кадрів з метою його адаптації до умов ефективного розвитку національної системи освіти присвятили свої дослідження Н.В. Абашкіна (Німеччина), Н.І. Балацька (Англія), Р.А. Беланова (США), Н.М. Бідюк (Велика Британія), А.В. Василюк (Польща), Н.Ю. Вишневська (Норвегія), О.Й. Демченко (Велика Британія), В.С. Дикань (США), В.Г. Домніч (Іспанія), О.А. Заболотна (США), Ю.Д. Заячук (Канада), Л.І. Зязюн (Франція), Л.П. Пуховська (Західна Європа), І.С. Руснак (Канада).

Характеристика інноваційних підходів до організації навчально-виховної діяльності студентів педагогічних факультетів із метою підвищення ефективності їх професійної

підготовки дана у роботах Л.Л. Борисенко, О.А. Дубасенюк, А.М. Москаленко, О. Отич, В. Орлова, І. Петрюк, Т.П. Спіріної, Л.І. Тимчук.

Теоретико-методичні засади формування професійних умінь майбутніх учителів-філологів висвітлено у дослідженнях Т.В. Алексеєвої, Л.В. Ананьєвої, В.В. Баркасі, Т.О. Вдовиної, Т.В. Глазунової, Л.В. Гронь, І.І. Костікової.

У наукових роботах О.М. Безпалько, Н.М. Бібик, С.В. Будак, А.Й. Гордєєва, Н.Ю. Дрючків, Н.Є. Жеренко, І.Є. Колесникова, І.О. Соколова, Л.В. Стасів, Т.І. Олійник, Є.А. Паршикова дослідили особливості підготовки майбутніх учителів-філологів до проектування оптимальних форм навчально-виховної діяльності молодших школярів.

Різним аспектам навчально-виховної роботи молодших школярів приділили увагу у своїх дослідженнях І.В. Бужина, Т.П. Грибоєдова, Є.В. Івашина, О.В. Матвієнко, Л.М. Степаненко, І.О. Стрельчук, І.В. Сущева, В. Тесленко, Л.Ф. Ткачук.

На жаль, незважаючи на численні досягнення вітчизняних педагогів-теоретиків та практиків, проблемі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування культури поведінки молодших школярів не приділяється належна увага.

Саме тому ми вважаємо доцільним запропонувати внесення корективів до варіативної складової циклу базових психолого-педагогічних дисциплін філологічних факультетів педагогічних ВНЗ.

Мета статті: розкрити завдання та зміст авторського інтегрального навчального спецкурсу “Методика формування культури поведінки молодших школярів”, що є доповненням до циклу базових психолого-педагогічних дисциплін вищих закладів освіти.

Враховуючи запровадження у загальноосвітніх школах України вивчення іноземної мови з 2-ого класу та потенційні можливості іноземної мови у засвоєнні молодшими школярами норм культури поведінки у різних життєвих обставинах, нами був розроблений інтегральний навчальний спецкурс “Методика формування культури поведінки молодших школярів”, що є доповненням до циклу базових психолого-педагогічних дисциплін (психологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності, основи виховної роботи, методика викладання навчальних дисциплін).

Мета цього курсу – підготувати студентів філологічних факультетів до навчально-педагогічної практики у школі загалом та до формування культури поведінки молодших школярів зокрема.

Під час розробки спецкурсу ми спирались на концептуально-методологічні засади професійної підготовки вчителів, що полягають у розвитку їх пошуково творчого потенціалу (Є.С. Барбіна, В.І. Завязинський, М.Б. Євтух, Б.І. Коротяєв, В.М. Москалюк, Л.М. Толстой, М.М. Поташник), розвитку умінь самопізнання, самоаналізу та саморозвитку (І.М. Богданова, А.С. Прутченков, В.О. Семиченко, С.О. Сисоєва), посиленні ролі самостійної роботи, залучення до науково-творчої діяльності (М.О. Васильєва, О.А. Дубасенюк, М.О. Князян).

Упровадження спецкурсу передбачає виконання наступних завдань:

- вивчення майбутніми вчителями-філологами методологічних засад формування культури поведінки молодших школярів;
- ознайомлення із нормативно-правовим забезпеченням формування висококультурної особистості у початковій школі;
- ознайомлення з досвідом практичної діяльності вітчизняних та зарубіжних педагогів – новаторів із формування культури поведінки молодших школярів;
- засвоєння особливостей формування культури поведінки молодших школярів засобами іноземної мови та розвиток відповідних умінь у майбутніх учителів-філологів;
- розвиток умінь:
 - застосовувати методи активного навчання під час формування культури поведінки молодших школярів;

- використовувати засоби народної педагогіки як дидактичний матеріал у формуванні культури поведінки молодших школярів;
- спостерігати та аналізувати ефективність використання різних методів формування культури поведінки молодших школярів;
- самоаналізу під час формування культури поведінки молодших школярів;
- допомагати батькам у формуванні культури поведінки молодших школярів;
- проектувати позакласну роботу з формування культури поведінки молодших школярів;
- спостерігати та аналізувати ефективність впливу позакласної роботи на формування культури поведінки молодших школярів.

Відповідно до мети та завдань запровадження спецкурсу “Методика формування культури поведінки молодших школярів”, ми визначили наступну тематику навчальних занять:

Тема I. – Методологічні основи підготовки майбутніх учителів-філологів до формування культури поведінки молодших школярів. Вплив особистості вчителя на формування культури поведінки молодших школярів;

Тема II. – Особливості підбору, застосування засобів народної педагогіки, іноземної мови та методів активного навчання у процесі формування культури поведінки молодших школярів;

Тема III. – Методологічні основи співпраці з батьками із формування культури поведінки молодших школярів;

Тема IV. – Методика підготовки та проведення позакласної роботи з формування культури поведінки молодших школярів;

Перша тема передбачає ознайомлення студентів із предметом, метою та завданням спецкурсу, нормативно-правовим забезпеченням формування висококультурної особистості у початковій школі, методологічними засадами підготовки вчителів до формування культури поведінки молодших школярів в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки, що передбачає засвоєння відповідного понятійно-категоріального апарату, зокрема таких термінів як “виховання”, “вчинок”, “вчитель”, “дисципліна”, “етика”, “етикет”, “естетика поведінки”, “культура”, “культура поведінки”, “поведінка”, “мораль”, “моральна поведінка”.

Під час занять, на нашу думку, необхідно звернути увагу на особливості індивідуальної роботи, педагогічної техніки вчителя у формуванні культури поведінки молодших школярів. Важливо також наголосити на прийомах етичного захисту вчителя та технологіях суб’єкт-суб’єктної взаємодії як принципів основних підготовки майбутнього вчителя-філолога до формування культури поведінки молодших школярів. Корисним є ознайомлення студентів із системами підготовки професійних кадрів до формування культури поведінки молодших школярів в Україні та зарубіжних країнах, зокрема США, Великобританії, Франції, Німеччині, Японії.

Під час вивчення теми “Особливості підбору, застосування засобів народної педагогіки, іноземної мови та методів активного навчання з формування культури поведінки молодших школярів” вважаємо актуальним звернути увагу на світовий прогресивний досвід та інноваційну діяльність учителя-філолога із впровадження методів активного навчання у процес формування культури поведінки молодших школярів. Зокрема буде корисним ознайомити студентів із досвідом С.Т. Золотухіної, Д.В. Ельконіна, Ж. Марпо, М. Монтесорі, С.Фотіної.

Досить важливим, на наш погляд, є розгляд можливостей та особливостей формування культури поведінки молодших школярів засобами фольклору іноземної країни як дидактичного матеріалу. Під час викладу матеріалу даної теми ми вважаємо доцільним акцентувати увагу студентів на педагогічних теоріях народовідповідності навчання Г.С. Сковороди, М.І. Пирогова, К.Д. Ушинського.

Під час вивчення теми “Методологічні основи співпраці з батьками із формування культури поведінки молодших школярів” ми вважаємо актуальним розглянути завдання та

методи спільної роботи школи та сім'ї у формуванні культури поведінки молодших школярів, звернути увагу на методи вивчення сім'ї учнів, шляхи підвищення рівня педагогічної культури батьків та особливості їх залучення до організації позашкільного дозвілля дітей, спрямованого на формування культури поведінки молодших школярів. У межах цієї теми доречним є ознайомлення студентів із педагогічним доробком, присвяченим особливостям сімейного виховання Г.Ф.Гегеля, П.Ф.Каптерєва, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, Р.Штейнера (теоретика та організатора вальдорфських шкіл), К.Д. Ушинського.

Вивчення теми “Методика підготовки та проведення позакласної роботи з формування культури поведінки молодших школярів” передбачає розгляд особливостей підготовки та проведення позакласної роботи відповідного спрямування, критеріїв ефективності результатів цієї роботи. Під час вивчення теми корисне ознайомлення з теоретико-методологічними засадами та прогресивним практичним досвідом формування професійних умінь майбутніх учителів проектувати виховні заходи, описані у роботах Л.Р.Болотіної, Н.І.Волошина, Л.Д.Гуткіної, Ю.В.Завельського, Д.І.Латишиної, Г.Й.Михайлишиної, Г.В. Пікалової, С.Т. Шацького.

Визначаючи зміст, форми та методи проведення навчальних занять, організаторам спецкурсу рекомендується враховувати загальну підготовку і професійно-педагогічний досвід студентів, їх індивідуальні особливості.

Характерною ознакою опрацювання матеріалу за темами інтегрального спецкурсу є опора на вже набуті студентами знання з базових дисциплін психолого-педагогічного курсу (психологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності та основи виховної роботи та ін.).

З метою активізації самостійно-творчої роботи майбутніх учителів-філологів, формування їх професійних умінь і навичок ми віддали перевагу практичним заняттям над лекційними.

Виклад теоретичних засад за темами курсу у вигляді лекцій чи бесід збагачується прикладами з практичного досвіду, конкретними порадами і рекомендаціями.

Однією з умов підвищення ефективності проведення практичних занять є використання тренінгових та ігрових форм, обговорення підготовлених індивідуальних і групових творчих завдань (написання творів, підбір дидактичного, виготовлення наочного матеріалів, демонстрація фрагментів уроків, батьківських зборів, позакласних форм роботи, інсценівок, етюдів тощо).

Важливою умовою досягнення мети запровадження даного інтегрального спецкурсу ми вважаємо створення в аудиторії доброзичливої атмосфери, формування у студентів почуття розкнутості, захисту, взаєморозуміння та взаємоповаги. Цьому сприяють емоційні гімнастики-п'ятихвилинки на початку лекційних, семінарських та практичних занять.

Під час навчальних занять з метою розвитку в студентів-філологів умінь самоорганізації та самовиховання рекомендується широко використовувати різноманітні види самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців: підготовка доповідей, поглиблене висвітлення окремих питань, розв'язування виховних завдань й аналіз педагогічних ситуацій.

Розвитку самоаналізу, педагогічній спостережливості майбутніх учителів-філологів сприяє рефлексія окремо виконаних завдань та всього заняття в цілому.

З метою дослідження розвитку групо-динамічних процесів підготовки майбутніх учителів-філологів до формування культури поведінки молодших школярів наприкінці кожного заняття рекомендуємо учасникам групи заповнювати анкети, де б вони зазначали враження та побажання щодо подальшого запровадження спецкурсу.

Ефективним засобом підготовки майбутніх учителів-філологів до формування культури поведінки молодших школярів є також відвідування майстер-класів учителів – новаторів (уроків, позакласних заходів, занять в закладах позашкільної освіти) з метою навчитися узагальнювати та виокремлювати сутність, ідею та технологію процесу виховання підростаючого покоління.

Навчально-тематичний план запропонованого нами спецкурсу “Методика формування культури поведінки молодших школярів” представлений у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Навчально-тематичний план
спецкурсу “Методика формування культури поведінки молодших школярів”**

№ п/п	Назва теми	Всього годин	У тому числі			
			лекції	семінарські	практичні	СРС
1.	Методологічні основи підготовки майбутніх учителів-філологів до формування культури поведінки молодших школярів. Вплив особистості вчителя на формування культури поведінки молодших школярів.	8	2	2	2	2
2.	Особливості підбору, застосування засобів народної педагогіки, іноземної мови та методів активного навчання з формування культури поведінки молодших школярів	8	2		4	4
3.	Методологічні основи співпраці з батьками із формування культури поведінки молодших школярів	6	2		2	2
4.	Методика підготовки та проведення позакласної роботи з формування культури поведінки молодших школярів	8			4	4
5.	Діагностика розвитку в майбутніх учителів-філологів умінь формувати культуру поведінки молодших школярів	6			4	
Всього годин		38	6	2	16	14

Ми переконані: за умови спрямування зусиль викладача інтегрального спецкурсу не лише на формування професійних умінь майбутніх учителів-філологів, але й засвоєння ними загальнолюдських норм моралі, розширення загальнокультурних знань, сприятиме підготовці високоосвічених майстрів-учителів, здатних навчати та виховувати висококультурне підрастаюче покоління.

Перспективи подальших досліджень, на нашу думку, можуть бути спрямовані на розробку навчально-методичного забезпечення спецкурсу “Методика формування культури поведінки молодших школярів”.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна програма “Вчитель” // <http://www.mon.gov.ua/laws/KMU379.doc>.
2. Головка М.В., Головка С.Г. Вдосконалення нормативно-правового та методичного забезпечення підготовки фахівців у контексті загальноєвропейського освітнього простору // Правові засади державотворення України: Матеріали VI Міжнародної науково-технічної конференції “АВІА – 2004”. – Т.6. – К.: НАУ. – С. 61-64.
3. Отич О. Мистецтво у змісті професійно-педагогічної освіти // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український журнал: За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – К. – Ченстохова, 2003. – Вип. IV. – С. 489-500.

Розділ 5

Сучасні педагогічні технології

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ КЛІПІВ ЯК АУДІОВІЗУАЛЬНОГО ЗАСОБУ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

*У статті висвітлені окремі сучасні технічні засоби, які сприяють оптимізації навчання французької мови, визначені головні переваги педагогічних аудіовізуальних технологій, запропоновані варіанти роботи з кліпами, подано методичну розробку уроку французької мови з застосуванням автентичного кліпу *Respire* Мікі 3 Д.*

Our article is devoted to the practice of some new methods of teaching French at school in regard to the development of the information technologies. It's impossible to imagine our modern educational system without the use of technical facilities; they make the teaching work actual in the process of studying.

The aim of this article is to show some special technical aids which promote studying of the French language. The article represents the main advantages of the latest audio-visual technologies and some different ways of using clips. It's supplied with the methodical elaboration of a French lesson. The article is provided by the clip "Respire" Miki LD as a supporting visual aid.

Останнім часом спостерігається значне підвищення інтересу методистів, лінгвістів, психологів та вчителів до проблеми використання технічних засобів навчання. У вирішенні цієї проблеми досягнуті певні успіхи, зокрема у працях Ніколаєвої С.Ю., Бухбіндера В.А., Говорухи Н.І., Кащук С.М., Ляховицького М.В., Маслико Е.А., Шерстюк О.М., Савіної С.Н., та ін. Але питанню використання кліпів як технічного засобу навчання на уроках французької мови приділено дуже мало уваги. З огляду на особливості застосування автентичних кліпів як аудіовізуального засобу, який сприяє формуванню мовленнєвої компетенції в говорінні, читанні, аудіюванні, письмі, а також фонетичних, граматичних й лексичних аспектів мови, цієї проблемі слід приділити окрему увагу.

Актуальність дослідження визначена загальною тенденцією вивчення психолого-педагогічних особливостей процесу навчання та пошуків найоптимальніших шляхів розвитку мовленнєвої діяльності учнів. Про важливість і актуальність проблеми організації роботи з кліпами свідчить невисокий рівень умінь та навичок з різних видів мовленнєвої діяльності загальної маси випускників середніх навчальних закладів. Згідно з новими вимогами, учень повинен оволодіти навичками використання інформаційних технологій з метою розширення мовних знань та міжкультурної компетенції.

Метою цієї праці є висвітлення окремих сучасних технічних засобів які сприяють оптимізації навчання французької мови. У статті визначаються головні переваги педагогічних аудіовізуальних технологій. Пропонуються варіанти роботи з кліпами. Подається методична розробка уроку французької мови з застосуванням автентичного кліпу *Respire* Мікі 3 Д.

З перетворенням України на самостійну державу виникла потреба у розбудові системи освіти, її докорінному реформуванні. З цією метою розроблена цілісна державна національна програма "Освіта", головною метою якої визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу ХХІ століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Відповідно до державного стандарту метою навчання іноземної мови у межах базового курсу є оволодіння учнями основами іншомовного спілкування, у процесі якого здійснюються освіта, виховання і розвиток особистості.

Глибокі зміни в суспільному, політичному, економічному житті значно впливають на розвиток системи освіти. Одним із найважливіших проявів цього процесу виступає стійка

тенденція електронізації та технізації освіти. Останнім часом ядром дискусій методистів виступає проблема використання сучасних інформаційних технологій у процесі навчання іноземних мов у середній школі. Сьогоднішня освіта просто неможлива без використання технічних засобів навчання.

Розвиток сучасної електронної звукової техніки, а також оптимізація проєкційної апаратури відкрив перед учителем іноземної мови можливість більш ефективного використання вже існуючих наочних посібників і нових видань за допомогою використання технічних засобів навчання.

Відомо, що технічні засоби навчання (ТЗН) мають вагомі переваги:

1. ТЗН сприяють вирішенню проблеми масовості в навчанні. Радіо, телебачення, Інтернет дозволяють одному вчителю, одному лекторові здійснити такі види учбової діяльності, як пояснення, демонстрація і навіть, в певному роді, керування аудиторією в кілька сот тисяч, а інколи мільйонів чоловік.

2. Технічні засоби здатні індивідуалізувати навчання. Формування мовленнєвих навичок та вмінь відбувається в учнів непропорційно, що залежить від їх імітаційних здібностей, від пам'яті, присутності музикального слуху, порогу втоми, ступеня мотивації. Працюючи індивідуально з магнітофоном, слабкий учень здійснить більше повторень, сильний учень раніше перейде до наступної справи.

3. ТЗН навчання здатні забезпечити стовідсоткову активність учнів. У звичайних умовах навчання говорінню пов'язане з паузами (під час монологічного, діалогічного або полілогічного мовлення останні чекають, у кращому випадку своєї черги). Працюючи з ТЗН, всі учні постійно зайняті виконанням усних вправ або аудіюванням.

4. Технічні засоби надають можливість організувати самостійну роботу учнів при формуванні навичок та вмінь усного мовлення. Учні отримують завдання на роботу з учбовою фонограмою і самостійно виконують її, підкоряючись записаним вказівкам та командам (прослухати текст, відповісти на запитання імітувати іноземне мовлення, здійснювати трансформації, озвучити відеограму). І все це учень виконує незалежно від учителя.

5. ТЗН краще, ніж будь-які інші засоби навчання, здатні реалізувати золоте правило дидактики – наочність (Ян Амос Коменський). При цьому представлена зорова, слухова або зорово-слухова наочність. Особливе значення в технічних засобах має мовна наочність, яка знаходить своє відображення в найкращих зразках іншомовного мовлення, записаних з голосу носіїв мови.

6. Технічні засоби навчання надають можливість більш ефективно організувати навчання аудіюванню іноземної мови. Багаточисленні фонограми, відеофонограми, кінофільми дозволяють створити іншомовне оточення і надати учням повноцінне аудіювання аутентичної іноземної мови.

7. Однією з найбільших переваг ТЗН є зворотний зв'язок. У лінгафонному кабінеті вчитель може зі свого пульта підключитися в будь-який момент до будь-якої кабінки та перевірити як працює учень, які помилки він допускає. Вчитель може дати певні вказівки учневі в результаті такого прихованого контролю. Таким чином, забезпечуючи зворотний зв'язок, ТЗН реалізують основну функцію вчителя – контролю та самоконтролю [2: 121].

Діапозитиви, діафільми, будь-яке зображення, виконане на фотоплівці, яке використовується з учбовими цілями, називають відеограмами. Відеограми реалізують показ як засіб навчання та сприяють створенню мовленнєвої ситуації [5: 16].

Однак можливості техніки дивують нас з кожним роком все більше і більше, сьогодні відеограми виступають вже пройденим етапом. Використання відеофонограм (кліпів, фільмів) є більш раціональним на сучасному етапі освіти. Саме тому, головна частина нашої статті присвячена цьому технічному аудіовізуальному засобу навчання.

Відеофонограма – навчальний допоміжний засіб, що демонструється за допомогою звуко-світлотехнічного пристрою та направляє інформацію одночасно і по зоровому, і по слуховому каналу сенсорної системи індивіда [6: 56].

Світовим лідером педагогічних аудіовізуальних технологій є Франція. У цій країні аудіовізуальні технології народжувались і втілювались в аудіовізуальному виробництві дидактичних телевізійних курсів. До речі, перші документальні фільми, що використовувались у педагогічному процесі, було знято в 20-х рр. ХХ ст. французькою фірмою Пате [3: 7].

Сьогодні ж наявність відеоапаратури є однією з вимог щодо обладнання сучасного кабінету іноземної мови. Аудіовізуальні мистецтва (кіно, телебачення, відео) формують особливий тип сприйняття, де сучасне у його просторових маніфестаціях стає найважливішим для людини, а зорові образи починають домінувати серед мов культурного і інформаційного середовища.

Учні з нетерпінням чекають таких уроків, з радістю працюють над навчальним матеріалом, відеоуроки викликають у них великий інтерес.

У процесі роботи над відеоматеріалом в учнів включається в діяльність слуховий та зоровий аналізатор. Також учні в процесі роботи на уроці аналізують, виділяють головне, вилучають непотрібне, творчо мислять.

Існує три етапи роботи з відеоматеріалом:

- 1) перед переглядом;
- 2) під час перегляду;
- 3) після перегляду.

Для того, щоб зробити перегляд фільму більш цілеспрямованим, учитель має заздалегідь поставити перед учнем конкретну задачу. Наприклад, намагатися визначити основну думку цього твору, визначити своє відношення до головного героя та другорядних персонажів, виразити своє ставлення до дій героя та ін. [8].

З метою створення сприятливих умов для розуміння змісту фільму та дикторського тексту до нього вчитель повинен також зупинитися на назві фільму.

Перший етап передбачає деякі граматичні вправи, вправи на вживання нової лексики для того, щоб підготувати учнів до нової теми і ситуацій, які виникають далі. Учитель може підготувати запитання, на які учні повинні дати відповіді під час перегляду матеріалу. На нашу думку, перевага цього виду діяльності полягає в тому, що учні, переглядаючи фільм, аналізують і виділяють потрібну інформацію. Але тут треба передбачити і попередити учнів, що вони мають запам'ятовувати, а не записувати відповіді на запитання, щоб не пропустити іншої інформації. Існує багато різноманітних вправ і видів діяльності, які можуть бути використані після відеоперегляду. Учні можуть обговорити основні або деякі питання, їм можна запропонувати написати в тезах почуте і побачене, написати листа деяким персонажам, написати нарис, статтю з теми цього матеріалу. Таким чином, відео виступає стимулом для диспуту, письма, продуктивної діяльності на уроці.

Для досягнення задовільних результатів, необхідно вміло використовувати прийоми роботи з відеоматеріалами. Наприклад, Новиков М.Ю. та Кашук С.М. пропонують такі прийоми розвитку вмінь та навичок усного мовлення:

а) переказ змісту фільму на материнській, українській мові (для перевірки розуміння прослуханого на початковому етапі роботи з фільмом);

б) відповіді учнів на українській мові на запитання вчителя на французькій мові (запитання повинні бути логічно зв'язані між собою таким чином, щоб відповіді на них склали невеличкий переказ);

в) відповіді школярів на французькій мові;

г) перелічення окремих предметів і явищ при повторній демонстрації фільму (для молодших класів);

г) складання плану з переказом по ньому на наступному занятті;

д) поділ фільму на основні частини з послідовним їх називанням;

е) переказ фільму та його обговорення на французькій мові [4: 7].

Щодо Н.П.Говорухи, вона пропонує для школярів 12-13 рр. перш за все проводити лексичну роботу. Перед переглядом фільму необхідно покласти перед учнем аркуш, з діями, персонажами та місцем дії:

- перший перегляд – учні виправляють слова: вписують літери;
- другий перегляд – учні складають послідовність дій;
- третій перегляд – у запропонованому вчителем короткому резюме учні виправляють помилки або доповнюють відсутні елементи.

Для відпрацювання граматики можна використовувати мультфільми:

- перший перегляд – учні повинні вловити загальний зміст (*la nature du sujet*);
- другий перегляд – школярі намагаються сформулювати правило, зображене на екрані;
- третій перегляд – помістити запропоновані вчителем слова у дві колонки, згідно з правилом, наприклад, утворення множини в іменниках на *-al* [3: 7].

Особливий інтерес у системі мовної підготовки учнів становить робота з інформаційними телевізійними репортажами. Телевізійний репортаж – найбільш динамічний вид аудіовізуальних мистецтв. Сам термін “репортаж” перекладається з французької мови як “повідомлення з місця події”, тобто це можливість безпосередньої передачі відеоінформації з місця події, передачі того, що відбувається саме зараз, у цю мить. Це можливість залучення школяра до історичних подій, що відбуваються лише зараз і про які лише завтра заговорить кінохроніка, а післязавтра – література, театр, живопис. Відеорепортаж може бути оптико-акустичним відображенням реальної ситуації, фактів, явищ і подій у динаміко-процесуальній, просторово-часовій цілісності, безперервності, документальній достовірності і природності, що впливає на саму природу відеообразу і психологічні особливості його естетичного сприймання.

Систематичний перегляд інформаційних випусків новин, які у французькій мові називаються телевізійними журналами, дає можливість класифікувати, аналізувати і порівнювати інформацію, подану різними телевізійними каналами (TV5, Euronewz, France 2).

Зупинемося на можливостях раціонального використання дидактичних музичних кліпів, які розглядаються як втілення відеоестетики з набором аудіовізуальних атракціонів, швидкою зміною зорових картин, ритмічно організованим музичним супроводом (3-5 хвилин).

Педагогічне застосування автентичних кліпів полягає в тому, щоб запропонувати учням зробити відкриття, виявити мотивацію для розуміння обраного відеодокумента. В аудиторії послідовно змінюються форми усної та письмової роботи, виникає зв'язок між учнями і кліпом: насамперед відбувається ознайомлення з документом, спостереження, розуміння, потім письмовий запис, який дає змогу зберегти результати виконаної роботи.

Варіанти роботи з автентичними кліпами:

Якість кліпів (для всіх рівнів володіння мовою).

Викладач веде дискусію і пропонує пояснити абстрактні речення. Наприклад: “Що ви маєте на увазі, коли говорите, що кліп повинен бути красивим?” Потрібно обговорити, які існують критерії якості кліпу.

Спостереження (для всіх рівнів володіння мовою).

Вибрати кліп і запропонувати учням визначити його складові (дійові особи, послідовність дій, місцезнаходження ...).

Відтворення (середній і просунутий рівні). Переглянути кліп лише один раз. Спираючись на візуальну пам'ять, згадати дійових осіб кліпу, його зміст тощо.

Випередження (середній і просунутий рівні). Прослухати пісню. Прочитати її слова. Працюючи невеликими групами, уявити можливий сценарій кліпу цієї пісні і викласти свій план. Переглянути готовий кліп. Висловити своє враження щодо цієї версії.

Тема, слова, текст, кліп (усі рівні). Запитати в учнів усі відомі слова за темою обраної пісні. Записати слова на дошці. Написати текст, вживаючи якомога більше слів. Переглянути кліп.

Перегляд кліпу без звуку. Переглянути кліп без звуку. Викладач дає тільки початок деяких фраз пісні. Учні доповнюють текст, посилаючись на те, що вони бачили. Перечитати запропоновані тексти. Переглянути кліп зі звуком.

Інтерв'ю. Невеликими групами підготувати перелік запитань до виконавця кліпу. Один із учасників виконує роль співака, інші ставлять йому запитання. Відшукати в пресі інтерв'ю з цим виконавцем. Порівняти із зробленим в аудиторії.

Листи. Обрати серед кількох варіантів виконавця, кліп якого найбільше сподобався, написати йому листа, надіслати власні сценарії переглянутих кліпів, попросити в нього фото або афішу з автографом [1: 72].

Серія навчальних музичних кліпів **“Les clips pour apprendre”** (“Кліпи для навчання”) була підготовлена телеканалом TV5 на замовлення Міністерства закордонних справ Франції з метою світового поширення французької мови і створення сучасних технологій для її вивчення. Відеокліпи є семантичною єдністю, коли йдеться про пісню та її відеопрезентацію. Це “живий” документ, що належить до сучасних аудіовізуальних мистецтв. Крім того, він дає можливість познайомитися з виконавцем і піснею, його можна використовувати для дослідження різних складових кліпу: відеоряду, музики і слів. Як частково лінгвістичний, його можна залучати на різних рівнях вивчення французької мови.

Пропонуємо методичну розробку уроку французької мови із застосуванням кліпу *Respire* молодого французького співака Мікі 3Д, текстовий матеріал якого несе значний пізнавальний, розвиваючий і виховний потенціал.

Освітні цілі:

- оволодіння знаннями про проблему навколишнього середовища, включаючи загрозу населення та екології у цілому;
- оволодіння знаннями про путі вирішення цієї трагедії;
- усвідомлення учнями суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність.

Виховні цілі:

- виховання в учнів бережливості та відповідальності за природу;
- залучення їх до охорони навколишнього середовища;
- виховання ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій;
- позитивного ставлення до французької мови;
- розуміння важливості оволодіння французькою мовою і потреби користування нею як засобом спілкування;
- виховання таких рис характеру як доброзичливість, відповідальність, бережливість.

Mickey 3 D: *Respire*

Objectifs: Expression orale: argumenter; participer à un débat.

Thèmes: L'environnement. La pollution. L'avenir de l'homme.

Vocabulaire:

Un gamin: un enfant.

Débarquer avec ses gros souliers (familier): se faire remarquer.

La gueule (familier): le visage.

En deux temps trois mouvements (familier): très rapidement.

L'histoire est pliée: il n'y a plus rien à faire.

Ce n'est pas demain la veille (familier): ce n'est pas envisageable dans l'immédiat; ce n'est pas pour bientôt.

Mourir de rire: rire énormément.

Bouffer (familier): manger.

Passer pour un con (familier): être considéré comme un imbécile.

Avoir beau: réaliser quelque chose sans succès.

Un ancien: une personne âgée.

Laver les mains à quelqu'un: ici, excuser la conduite de quelqu'un, pardonner quelqu'un.

A rapprocher de l'expression: se la ver les mains de qqch., c'est-à-dire décliner toute responsabilité qui découle de quelque chose.

Empirer: devenir pire, plus grave.

Défroqué: ici qui s'est vendu ou trahi.

Naître dans un chou: expression imagée utilisée pour expliquer aux enfants les mystères de la procréation.

Une fosse: un creux, un trou plus ou moins important creusé dans le sol.

Le purin: liquide principalement constitué d'urines.

1. Mise en route

Fermer les yeux. – Pensez à un lieu où vous vous sentez bien ...

- Ouvrez les yeux!
- Décrivez aux autres étudiants le lieu que vous avez imaginé et expliquez pourquoi vous l'aimez.

2. Avec le clip

a) *Visionner le clip sans le son jusqu'à ce que la petite fille mette fin à sa course sur le sommet de la colline. Arrêt sur image.*

- A votre avis, d'où vient la petite fille, où va-t-elle et pourquoi court-elle?
- Quelle expression se dessine sur son visage lorsqu'elle est en haut de la colline?! L'étonnement / la surprise / le bonheur / l'admiration / la déception / l'émerveillement / la tristesse.
- Que voit-elle en contrebas? Faites des hypothèses.

Divisez tous en deux groupes. Visionner la suite du clip sans le son (une ou deux fois): s'arrêter avant son retour dans son monde.

Groupe A

- *retrouvez l'ordre dans lequel apparaissent les éléments de la nature suivants.*

	<i>Une biche</i>
	<i>Un papillon</i>
	<i>Un grand chemin</i>
	<i>Une rivière</i>
	<i>Un arbre</i>
	<i>Un pré</i>
	<i>Une fleur</i>
	<i>Des pierres</i>
	<i>Un fond marin</i>
	<i>Un sous-bois</i>

Groupe B

- *retrouvez l'ordre dans lequel apparaissent les action suivantes.*

	<i>Se coucher</i>
	<i>Plonger</i>
	<i>Sauter</i>
	<i>Se rouler dans l'herbe</i>
	<i>Courir</i>
	<i>Etre allongée</i>
	<i>Cueillir une fleur</i>
	<i>Se cacher</i>
	<i>Haleter</i>
	<i>Tourner sur soi</i>
	<i>Souffler</i>

- Quel sentiment exprime-t-elle à la fin du clip?
- Faites des hypothèses sur les raisons qui pourraient motiver / expliquer ce sentiment.

- A votre avis, le personnage est-il l'héroïne d'un court-métrage / d'un clip / d'une publicité / d'un dessin animé?
- Connaissez-vous ce genre cinématographique?

Visionner le clip avec les paroles.

- Quel est le thème de la chanson?
- Que symbolise la protagoniste dans ce monde idyllique?
- Que représentent les séquences en noir et blanc?

3. Avec les paroles

- Retrouvez tout le vocabulaire qui fait référence à la nature: *un chemin – une plaine – le désert – des fruits – l'herbe – un pré – des animaux – la forêt – des oiseaux – des arbres.*

Divisez tous en trois groupes.

Groupe A: identifiez les bouleversements que l'homme a fait subir à la nature.

Groupe B: repérez les changements physiques et alimentaires de l'homme du futur imaginé par Mickey 3D.

Groupe G: quel portrait est fait de l'être humain et quelle part de responsabilité lui est incombée?

4. Expression orale

Enumérez les problèmes qui menacent notre environnement.

“C'est pas demain la veille qu'on fera marche arrière. On a même commencé à polluer le désert”.

- Que traduisent ces paroles? Partagez-vous l'opinion de l'auteur? Justifiez votre réponse en donnant des exemples concrets. Dans votre pays, quelles mesures sont appliquées pour préserver l'environnement?
- Dans une interview (www.mickey3d.com), Mickey 3D explique “c'est l'impuissance du petit citoyen devant la dégradation de la planète par des organisations trop puissantes contre lesquelles on ne peut rien faire” qui lui a inspiré la chanson “Respire”.
- Que pensez-vous de cette prise de position? Défendez votre point de vue.
- Vous participez à un groupe de réflexion pour améliorer le cadre de vie de votre ville: vous choisissez un point à améliorer(transport / déchets / eau / espaces verts)

5. Pour aller plus loin – Chantez avec Mickey 3D: Respire

Paroles et musique: Mickey 3D © Virgin

Approche-toi petit, écoute-moi gamin, je vais te raconter

L'histoire de l'être humain

Au début y avait rien au début c'était bien

La nature avançait y avait pas de chemin

Puis l'homme a débarqué avec ses gros souliers

Des coups d'pieds dans la gueule pour se faire respecter

Des routes à sens unique il s'est mis à tracer

Les flèches dans la plaine se sont multipliées

Et tous les éléments se sont vu maîtrisés

En 2 temps 3 mouvements l'histoire était pliée

C'est pas demain la veille qu'on fera marche arrière

On a même commencé à polluer le désert

Il faut que tu respirez, et ça c'est rien de le dire

Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire

D'ici quelques années on aura bouffé la feuille

Et tes petits-enfants ils n'auront plus qu'un oeil

En plein milieu du front ils te demanderont

Pourquoi toi t'en as 2 tu passeras pour un con

Ils te diront comment t'as pu laisser faire ça

T'auras beau te défendre leur expliquer tout bas

C'est pas ma faute à moi, c'est la faute aux anciens

*Mais y aura plus personne pour te laver les mains
 Tu leur raconteras l'époque où tu pouvais
 Manger des fruits dans l'herbe allongé dans les prés
 Y avait des animaux partout dans la forêt,
 Au début du printemps, les oiseaux revenaient
 Il faut que tu respires, et ça c'est rien de le dire
 Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire
 Il faut que tu respires, c'est demain que tout empire
 Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire
 Le pire dans cette histoire c'est qu'on est des esclaves
 Quelque part assassin, ici bien incapable
 De regarder les arbres sans se sentir coupable
 A moitié défroqués, 100 pour cent misérables
 Alors voilà petit, l'histoire de l'être humain
 C'est pas joli joli, et j'en connais pas la fin
 T'es pas né dans un chou mais plutôt dans un trou
 Qu'on remplit tous les jours comme une fosse à purin
 Il faut que tu respires, et ça c'est rien de le dire
 Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire
 Il faut que tu respires, c'est demain que tout empire
 Tu vas pas mourir de rire et ça c'est rien de le dire
 Il faut que tu respires (x4)*

У пункті 4 **Expression orale** ми пропонуємо подальшу роботу учнів в Інтернет за адресою: www.mickey3d.com. Глобальна мережа Інтернет створює всі необхідні умови одержання будь-якої необхідної учням та вчителям інформації, що перебуває у будь-якому куточку земної кулі: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів, необхідну літературу і т.д. На уроках французької мови за допомогою Інтернету можна вирішити цілий ряд дидактичних завдань. Інтернет пропонує необмежені ресурси, які можуть бути використані для самостійної дослідницької роботи. Тому **перспективу подальшого дослідження** ми вбачаємо в розробці методики застосування можливостей мережі Інтернет на уроках французької мови.

Розглядаючи проблему використання кліпів як технічного засобу навчання на уроках французької мови, ми дійшли таких **висновків**. Вагомість використання кліпів як аудіовізуального засобу у загальному процесі навчання французької мови розкривається через його незаперечний зв'язок з формуванням мовленнєвої компетенції в говорінні, читанні, аудіюванні, письмі. Таким чином, робота з кліпами тісно пов'язана з усіма видами мовленнєвої діяльності, а також фонетичним, граматичним й лексичним аспектами мови та сприяє їх засвоєнню учнями. Використання автентичних кліпів стає для учнів не тільки багатим джерелом країнознавчих знань про історію, культуру, економіку, політику, побут країни, формує їх світогляд, але й розвиває мислення учнів, збагачує їх словниковий запас, дає змогу простежити використання різних граматичних структур. Велика розумова робота, котра виконується учнями з метою проникнення у зміст тексту пісні кліпу, розвиває мовну здогадку та антиципацію, самостійність у подоланні мовних та смислових труднощів, інтерес до оволодіння французькою мовою, сприяє підвищенню ефективності її вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волошина Л.В. Вивчаємо мову зорових образів. Аудіовізуальні технології у стратегіях мовної підготовки старшокласників // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – №5. – С. 72-77.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.П. Методика преподавания иностранного языка в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
3. Говоруха Н.И. Exploration des documents vidéo à la leçon // Le Français: Méthodes. – 2004. – №13-14. – С. 6-7.

4. Кашук С.М. Использование сети Интернет на уроках французского языка в старших классах // Иностранный язык в школе. – 2006. – №7. – С.50-52.
5. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам // – М.: Просвещение, 1981. – 250 с.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учебное пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
7. Новиков М.Ю. DVD как средство обучения аудированию // Иностранный язык в школе. – 2007. – №1. – С. 18-21.
8. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько, С.И.Петрова. – 7-е изд., стер. – Минск, “Вышэйшая школа”, 2001. – 522 с.

УДК 37.001.76

О.С. Горашук

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ”

У статті надано термінологічний аналіз понять “інновація” та “технологія” й розглянуто сутність поняття “інноваційна педагогічна технологія”.

In the article the terminological analysis of the definitions “innovation” and “technology” is made. The subject-matter of the definition “innovative pedagogical technology” is also revealed by the author.

Нові цілі модернізації освітньої галузі, визначені низкою нормативних документів, спрямовані на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу і потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в суспільстві, що постійно змінюється. Такі цілі освіти зумовлюють актуальність та пріоритетність досліджень у галузі педагогічної інноватики, яка в 90-тих роках ХХ століття виокремилась у потужний напрям наукового супроводу модернізації освіти на всіх рівнях. Однак слід зазначити, що останнім часом словосполучення “інноваційні технології” вживається настільки часто, що істинний зміст цього терміну вже “загубився”. І навіть якщо звернутися до наукової літератури, педагогу буде важко зорієнтуватися у великій кількості визначень.

Таким чином, метою статті є проаналізувати та класифікувати знання, що накопичила педагогічна наука з приводу термінологічного апарату інноватики та виявити сутність поняття “інноваційні педагогічні технології”.

Поняття “інновація” в перекладі з грецької мови означає “новизна” і тлумачиться як “1) нововведення; 2) комплекс заходів, спрямованих на впровадження в економіку нової техніки, технологій, винаходів” [3]. Це поняття з’явилося уперше в зарубіжних дослідженнях ХІХ століття, коли сформувалась галузь інноватики – неологія (наука про нововведення), в рамках якої стали вивчатись закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва, це поняття знайшло своє відображення в економіці і стало характеризувати головний чинник стійкості розвитку країни.

Педагогічні інноваційні процеси стали предметом спеціального вивчення вчених з кінця 50-х років ХХ століття на Заході й в останнє десятиріччя у нашій країні. Інтерес світової громадськості до педагогічних інновацій виявляється у створенні особливих інноваційних служб, видань, інформаційних публікацій, журналів. Зокрема, у 1968 році під егідою ЮНЕСКО виник Центр дослідження інновацій в освіті, завданням якого є аналіз, забезпечення і впровадження одержаних результатів науки в шкільну практику, а також розвиток міжнародного співробітництва в цій галузі. Діяльність цього центру базується на міжнародному контролі над освітніми інноваціями в обсязі індивідуальних програм і методів навчання, розвитку інтердисциплінарних предметів навчання, впливу техніки і методів на програми навчання, а також опрацювання нових програм для школи.

У 1971 році під патронатом ООН, ЮНЕСКО була створена група експертів, завдання якої полягало у визначенні найбільш цінних і змістовних інновацій та теоретичне їх опрацювання. Одним із напрямків діяльності цієї групи стала програма “Освітні інновації” (APEID), в опрацюванні якої брав участь В. Оконь. У рамках міжнародної програми поряд з інспектуванням інновацій у країнах південно-східної Азії, Африки і Південної Америки видавався у Женеві журнал “Innovation”, а також було започатковано серію “Experiments and Innovation in Education”, в якій вийшла значна кількість публікацій. При ЮНЕСКО існує Азіатський Центр педагогічних інновацій для розвитку освіти (Asian Center of Education Innovation for Development), який узагальнює педагогічні нововведення в різних країнах світу та інформує про них спільно з Міжнародним бюро через журнал “Інформація та інновація в освіті” (“Information et innovation en education”). Нині в усьому світі виявляється інтерес до дослідження процесів створення і застосування інноваційних процесів у системі освіти. Зокрема, в 1971 році в Медіолані було відкрито Інститут удосконалення керівних кадрів, який спрямовував свою діяльність на підготовку керівників закладів освіти до управління інноваційними процесами.

Проблемі педагогічних інновацій присвячені численні міжнародні конференції. Так, предметом обговорення VI Міжнародної конференції, що відбувалася в Швейцарії 7-11.09.1981 р., організованої АТЕЕ (Association for Teacher Education in Europe), в якій взяло участь 262 представники з 21 країни, був пошук шляхів взаємодії вчитель-учень, учень-вчитель в інноваційних системах навчання.

Значною світовою подією, що дала новий імпульс інноваційним процесам, стала доповідь Римського Клубу “Немає меж навчанню” в 1979 році. Автори Рапорту Дж. Боткін, М. Ельманджра, М. Маліла запропонували терміни “інноваційне” та “традиційне” нормативне навчання та визначили їх як альтернативні. Автори Рапорту виходили з того, що людина володіє невикористаними творчими здібностями та засобами моральної енергії, які можна мобілізувати та застосувати в процесі інноваційного навчання.

На сучасному етапі в педагогіці існує декілька східних термінів, як то: нововведення, інновація, новація. Деякі дослідники (І.В. Кулакова, Є.В. Кін та ін.) вважають їх окремими поняттями, ми ж будемо виходити з їх синонімічності. Ці поняття розкриваються багатьма вченими по-різному. Інновацію розглядають як:

1) зміни в освітній практиці (А.І. Пригожин, Н.Р. Юсуфбекова, Є.І. Огарьов, В.Г. Оношкін, Н.Ф. Федорова, І.П. Підласий):

“Інновація – процес часткових змін, що ведуть до модифікації окремо взятих цілей освіти або засобів і способів їх досягнення. Інновація часто виявляється в адаптації до змін, які вже відбулися в самій системі освіти або житті суспільства” [11].

“Педагогічне нововведення – це зміст важливих змін педагогічної дійсності, що ведуть до раніше невідомого стану, результату, що розвивають теорію і практику навчання і виховання” [23].

“Нововведення – це цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище впровадження нові елементи, це процес, що характеризує перехід будь-якої системи з одного стану в інший зі своїм життєвим циклом” [16].

“Педагогічні нововведення – зміни в змісті, технологіях, управлінні навчально-виховним процесом закладів освіти, які спрямовані на підвищення ефективності навчання і виховання учнів” [19].

“Інновації – це зміни в середині системи, це такі нововведення в педагогічній системі, що поліпшують процес та результати навчання й виховання” [14].

2) комплексний процес створення, використання, розповсюдження новацій (М.І. Лапін, О.Я. Савченко, Т.І. Поніманська):

“Нововведення – це комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу (новації). Нововведення – форма організації інноваційної діяльності” [8].

“Інновація – цілеспрямоване і кероване внесення змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння новоутворень” [15].

“Інновація в освіті – це процес створення, поширення й використання нових засобів для розв’язання тих педагогічних проблем, які досить розв’язувалися по-іншому” [17].

3) результат інноваційного процесу (В.Ф. Паламарчук, Л.В. Буркова):

“Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем” [13].

“Педагогічні інновації – це результат процесу впровадження нового у педагогічну теорію і практику, який отримує (поліпшує) досягнення освітньої мети” [2].

4) діяльність педагогів (Г.В. Гунда, В.В. Сагарда):

“Педагогічні інновації вважаємо за можливе тлумачити як діяльність педагогів, яка стосується змін у завданнях, методах і принципах навчання, формах організації та управління процесом навчання й виховання. Ця діяльність спрямована на оновлення педагогічного процесу, на його раціоналізацію й оптимізацію” [5].

5) новизна (Ю.З. Гільбух, М.Г. Дробноход, Л.І. Даниленко):

“Інновація – пряма калька з англійського слова, “innovation”, що означає нововведення, новина, новаторство” [4].

“Педагогічна інновація є новизною, яка істотно змінює обсяг, структуру та якість педагогічного процесу” [6].

Окремі автори (І.П. Підласий, В.М. Пінчук та ін.) вважають, що інновацією можна називати лише те нове, що приводить до кардинальних змін у певній системі, інші (Є.І. Огаров, В.Г. Онушкін, В.В. Химинець, О.В. Химинець та ін.) під інновацією розуміють будь-які, навіть “мізерні нововведення”: “Всі зміни, які вносять щось нове в ту чи іншу галузь народного господарства прийнято називати новітніми або інноваціями” [20].

Як бачимо з різних визначень інновації, простежується використання даного поняття у двох планах: “інновація-процес” та “інновація-результат”. Отже, вважаємо за доцільне розгляд інновації у двох планах: широкому (як процес) і вузькому (як результат). Виходячи з цього, будуть правомірними такі визначення:

Інновація – цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та засвоєння новацій.

Інновація – кінцевий результат інноваційної діяльності.

Щоб більш повно розкрити поняття “інноваційні педагогічні технології”, ми повинні розглянути всі складові цієї ідіоми. З’ясувавши, що є інновацією, розглянемо докладніше термін **технологія**.

Саме слово “технологія” грецького походження (techne – “мистецтво, майстерність, наука” і logos – “поняття, вчення”) і визначається як “1) сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь // навчальний предмет, що викладає пізнання або відомості; 2) сукупність способів обробки та переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо” [3]. Першим засновником технології як окремої наукової дисципліни вважається Йоганн Бекман (1739-1811), відомий своїми творами з технології та завдяки якому вона й отримала свою назву.

Вживання поняття “технологія” щодо освітньої галузі, на думку відомого російського педагога М.В. Кларіна, є метафорою, яка походить від сприйняття школи як фабрики або конвеєрного виробництва. Ця метафора навчання здається цілком доречною і з огляду на теорію філософа Ортегі-і-Гассета про наукове пізнання, початок якого повністю ототожнюється з двома надто різними об’єктами, щоб дійти висновку про їх хоча б часткову тотожність, яка і буде визнана дійсною.

Використання поняття “педагогічна технологія” пов’язується з багатьма чинниками. По-перше, стрімкий розвиток науково-технічного прогресу зумовив технологізацію не тільки виробничої галузі, а й втрутився в гуманітарні галузі знань. До того ж, технічний розвиток збагатив арсенал засобів навчання, значно розширив його можливості. По-друге, звернення

до технології зумовлювалося незадовільним станом традиційних форм і методів навчання. Сам термін “технологія” стосовно навчального процесу було вжито у 1886 р. американцем Дж. Саллі. Але поширення він набув значно пізніше.

Нині є багато визначень поняття “педагогічна технологія” – понад триста. Залежно від того, як автори уявляють структуру і складові навчального процесу, ці поняття трактуються як:

1) системний метод (С. Гончаренко, І. Прокопенко, О.В.Євдокімов, ЮНЕСКО):

“Педагогічна технологія – це системний метод створення, використання й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємодії з метою оптимізації форм освіти” (ЮНЕСКО).

2) педагогічна (дидактична) система (О.Я. Савченко, М. Чошанов):

“Технологія навчання – це складова процесуальна частина дидактичної системи” [21].

3) спосіб організації навчального процесу (І. Лернер, М.В. Кларін, Б.Т. Ліхачов):

“Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, які становлять спеціальний підбір і компоновку форм, методів, засобів, прийомів, виховних засобів, за допомогою яких забезпечується можливість досягнення ефективного результату в засвоєнні учнями їх особистих властивостей та моральних якостей. Вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу” [9].

4) методи, прийоми, засоби навчання (В.Ф. Паламарчук, В.М. Шепель).

5) моделі навчання (В.М. Монахов, В.В. Гузєєв, Л. Занков, В. Рєпкін, А. Кушнір):

“Педагогічна технологія – це детально продумана модель сумісної педагогічної діяльності з проектування, організації й проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя” [10].

6) педагогічна техніка (І.А. Зязюн, А.О. Гін, М.Ю. Красовицький, В.П. Безпалько):

“Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу” [1].

7) алгоритм процесу досягнення запланованих результатів (І.П. Волков).

8) система дій педагога (В.С. Курило, М.С. Кратінов, Г.І. Божко, О.Н. Чиж):

“Педагогічна технологія – це послідовна, взаємообумовлена система дій педагога, що пов’язані з використанням тієї чи іншої сукупності методів виховання й навчання та здійснюються в педагогічному процесі з метою вирішення різних педагогічних завдань” [7].

9) науково-педагогічне обґрунтування педагогічного впливу (Н.Є. Щуркова):

“Педагогічна технологія – це науково-педагогічне обґрунтування характеру педагогічного впливу на дитину в процесі взаємодії з нею; науково-педагогічне обґрунтування системи професійних умінь педагога, що дозволяють здійснити тонкий дотик до особистості дитини” [22].

10) наука (О.С. Падалка, А.С. Нісімчук, І.О. Смолюк, О.Т. Шпак):

“Педагогічна технологія – це наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики” [12].

Ми згодні з Г.К. Селевко, який вважає, що педагогічна технологія є змістовним узагальненням суті всіх визначень різних авторів. Поняття “педагогічна технологія” може бути представлено трьома аспектами: науковим, процесуально-описовим і процесуально-дійовим.

Таким чином, **педагогічна технологія** “функціонує і в значенні науки, яка досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в значенні системи засобів, принципів і регуляторів, що використовуються в навчанні, і в значенні реального процесу навчання” [18].

Отже, ми докладно розглянули поняття “інновація” та “технологія”. Часто в педагогіці вживається термін “інноваційна технологія”, що поєднує в собі сутність обох понять. Наприклад, робочим визначенням можна вважати таке: **“Інноваційна освітня технологія – це якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни у результат освітнього процесу”** [6].

Як бачимо з визначення терміну, інноваційні технології – це певний магніт, що притягує до себе нові перспективи у розробці новітніх педагогічних форм, методів, засобів та, можливо, якісно нового перебігу педагогічного процесу. Тож проблема не є вичерпаною та потребує подальшого вивчення та розвитку нових напрямків упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
2. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза. Теоретичний аспект / Інститут педагогіки АПН України. Лабораторія впровадження педагогічних інновацій. – К.: Науковий світ, 1999. – 37 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. ред. В.Т. Бусел. – Ірпінь: ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.
4. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуючому дослідникові. – К., 1994. – 90 с.
5. Гунда Г. В., Сагарда В. В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету / Ужгородський держ. ун-т. – Ужгород: УДУ, 2000. – 184 с.
6. Даниленко Л.І. Інноваційна педагогіка: до практики через теорію // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – №1. – С. 36-38.
7. Курило В.С., Чиж А.Н., Кратинев Н.С., Божко Г.И. Педагогика (краткий курс лекций): Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – Луганск; ЛГПУ, 2001. – 231 с.
8. Лапин Н.И. Интенсификация инновационных процессов – стратегическая задача теории и практики нововведений. Инновационные процессы. Труды семинара. – М.: ВНИИСИ, 1982. – С. 5-18.
9. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4 изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
10. Монахов В.М. Методология проектирования педагогической технологии //Школьные технологии. – 2000. – №3. – С.57-71.
11. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинированный словарь терминологии. – С-Пб. – Воронеж, 1995.
12. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. Навчальний посібник для вузів. – К.: “Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана, 1995. – 253с.
13. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці // Педагогічні інновації у сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. –С.5-9.
14. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В. 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. центр, ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576с.
15. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: (проект) // Педагогічна газета. – 1999. – №10 (жовтень). – С. 3, 8.
16. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). – М.: Политиздат, 1989. – 271с.
17. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997.
18. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с. – (Профессиональная педагогическая библиотека).
19. Федорова Н. Філософія інноваційних закладів освіти // Рідна школа. – 2000. – №12. – С.19-22.
20. Химинець О.В., Химинець В.В. Психолого-педагогічні основи запровадження інноваційних технологій у сучасній школі // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. – М., 1993. – С. 189-196.
21. Чошанов М.А. Что такое педагогическая технология // Школьные технологии. – 1996. – №3. – С. 3-14.
22. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Педагогическое общество России. – М., 1998. – 249с.
23. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М.: РСФСР, Пед. общество, Центр. совет, АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики, 1991. – 91 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ТИПОВИХ ЗАДАЧ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі формування у студентів готовності до розв'язання типових задач професійної діяльності як важливої складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

The article is devoted to the problem of developing students' readiness in solving typical problems of professional performance, as an important constituent of professionally-pedagogical education of future teachers.

Постановка проблеми. Інтеграція сучасної системи освіти України в європейський освітній простір вимагає не лише високоякісної фахової освіти, а й підготовки творчої особистості майбутнього вчителя.

Реалізація загальнонаціональних та регіональних освітніх програм передбачає впровадження нових навчальних технологій, спрямованих на підвищення конкурентноздатності і конкурентоспроможності сьогоденного випускника. Наразі, інноваційні процеси у вищій школі, у багатьох випадках, є фрагментарно-локальними і спрямованими на поліпшення окремих складових професійної підготовки студентів у той час, коли керівним документом для здійснення освітніх ініціатив і переосмислення традиційних підходів до навчання майбутніх фахівців є галузеві державні стандарти.

У зазначеному контексті особливої вагомості набуває забезпечення комплексного підходу до організації і здійснення самостійної діяльності студентів в умовах кредитно-модульного навчання.

У системі підготовки майбутніх учителів має місце творче впровадження у практику проведення практичних і лабораторних занять інноваційних форм організації навчання студентів (роботи у малих групах, кооперативне навчання, тренінги).

Успішному вирішенню зазначених питань сприяє інтеграція змісту фахових методик навчання та компетентнісного підходу до формування у студентів предметних компетенцій засобами інтерактивних технологій, що обумовлює сучасні підходи до формування особистості вчителя.

Аналіз досліджень та публікацій. Методологічні основи стратегічних процесів в освіті такі як: гуманістична парадигма (С.І.Богомолова, В.О.Євстратова, А.О.Мамалуя), кредитно-модульна система як засіб реалізації методології гуманізму (В.Г.Кремень, М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, І.І.Бабин), засади особистісно орієнтованої парадигми (Д.Г.Левітес, О.Я.Савченко, І.С.Якіманська), теорія самоорганізації систем (синергетика) (В.В.Василькова), системно-діяльнісний підхід (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна, Д. Брунер, С. Пайперт Г.О.Атанов), системно-діяльнісний підхід до формування педагогічних умінь студентів (О.А.Абдулліна, Л.В.Артемова, Н.В.Білокур, В.І.Бондар, П.М.Гусак, В.А.Мельникова, О.Г.Мороз, М.С.Севастюк, Л.Ф.Спірін, Л.С.Подимова, Т.Н.Шайденкова, І.М.Шапошнікова та ін.) створили реальні умови для побудови нових концепцій і засобів реалізації стандартів вищої професійної освіти.

Розкриваючи роль професійно-педагогічної спрямованості у формуванні майбутнього вчителя, Б.Г. Ананьєв акцентує увагу на тому, що студентський вік – це період складної структуризації інтелекту [1].

На жаль, проблема готовності майбутнього вчителя до розв'язання типових задач професійної діяльності відповідно основних виробничих функцій комплексно не вирішується. Сучасні дослідження лише частково спрямовані на розв'язання питання щодо інтеграції змісту інваріантної та варіативної складових змісту освіти, що є передумовою

формування готовності до виконання основних (передбачених державним стандартом) виробничих функцій.

Тому дослідження проблеми застосування інноваційних технологій як засіб формування у студентів готовності до розв'язання типових задач професійної діяльності є дуже актуальним на сьогоднішній день.

Мета роботи: висвітлення сучасного стану впровадження інноваційних технологій з метою забезпечення ефективності формування готовності майбутнього вчителя до розв'язання типових задач професійної діяльності та засобів її реалізації.

Отримані результати. Метою реформування системи вищої освіти є формування фахівця нового типу, який володіє високим рівнем професійної підготовки. Фахівця, що поєднує професійну діяльність з усвідомленою потребою в безперервному підвищенні кваліфікації, в розвитку і саморозвитку, максимально готового до розв'язання типових задач професійної діяльності. Інноваційність освітнього процесу в даному напрямі розглядається як основна ознака його розвитку.

При цьому Болонська декларація орієнтує навчальні заклади на запровадження освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра й магістра та кредитно-модульної системи навчання. З метою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців потрібно забезпечити вдосконалення навчально-виховного процесу на основі реалізації гуманістичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів як основи реалізації вимог державних стандартів вищої освіти[3].

Фахова компетентність характеризує ступінь готовності майбутнього фахівця не лише до виконання виробничих функцій, а виступає інтегрованим показником ступеня оволодіння студентом соціально-гуманітарними, предметними та фаховими компетенціями.

Що до визначення понять “компетенція” та “компетентність” існує велика кількість трактувань. Аналіз різних підходів до їх визначення дозволяє загалом характеризувати компетентність як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені професійні завдання та виступає основним критерієм підготовленості фахівця. Сутність даних понять безпосередньо пов'язана із формуванням комплексних кваліфікаційних умінь, що становлять основу освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Слід зауважити, що реальний стан практики підготовки студентів до виконання основних виробничих завдань діяльності і розв'язання типових задач свідчить про фрагментарність їх формування і недостатній рівень сформованості на момент закінчення ВНЗ.

Сьогодні вимагає використання потенційних можливостей вузівських форм і методів навчання для інтенсифікації підготовки майбутніх учителів.

У зв'язку з цим вірогідно, щоб у процесі підготовки сучасного вчителя студенти здобували глибокі знання і конкретні вміння, застосовуючи інноваційні технології.

Інновація – це процес упровадження нових перетворень в різні сфери діяльності, результатом яких є нововведення.

Педагогічні процеси в сучасному освітньому просторі базуються на двох типах: інноваційних і традиційних. У вітчизняній педагогіці продовжують нарощувати тенденції впровадження педагогічної інновації як цілеспрямовану і практико-орієнтовану, теоретично обґрунтовану новину, спрямовану на створення нового, на розробку нових форм і методів навчання, нових технологій.

Зауважимо, що, виходячи з поняття “готовність до розв'язання типових задач професійної діяльності”, розглядають такі види готовності, які забезпечують умови для реалізації особистості в системно-діяльнісному підході:

- науково-теоретична – формування професійного світогляду необхідного для педагогічної діяльності;
- практична – формування професійних знань, умінь та навичок;

- психолого-педагогічна – формування спрямованості на вчительську діяльність, розвинене професійне мислення;
- психофізіологічна – формування професійно значимих особистісних якостей студента засобами навчання для реалізації в умовах школи.

Сучасна система освіти вищої школи повинна базуватися на принципах особистісно орієнтованого підходу, який сприяє професійному самовизначенню особистості, з позиції якого студент розглядається як самостійно організуючий свою діяльність, активний суб'єкт педагогічної взаємодії.

Включення студентів у роботу із застосування інноваційних технологій, як свідчать психолого-педагогічні дослідження, дозволяють стверджувати, що у них під час навчального процесу відбувається:

- активізація навчально-пізнавальної діяльності, у них з'являється готовність узяти на себе відповідальність за своє навчання;
- усвідомлення цінності професійно-педагогічної діяльності, розвиваються системні, узагальнені знання і способи діяльності;
- готовність до рішення дослідницьких задач, зміна мотивації, поява відчуття компетентності у вирішенні педагогічних задач;
- зростання змістовного і виконавського рівня самостійності;
- відбувається навчання соціальним відносинам, прийняттю нових технологій;
- розвиток спроможності до співпраці, простоти спілкування.

На нашу думку, в умовах професійної підготовки майбутнього вчителя ми знаходимося у руслі технологічного аспекту, коли повинна враховуватися особливість організації навчального процесу: викладач повинен активізувати пізнавальну активність студентів, супроводжуючи її організацією запам'ятовування і відтворення навчальної інформації, тобто забезпечити орієнтири особистісного потенціалу самоорганізації студента.

Проте головним компонентом професійної підготовки, сполучною ланкою між теорією і практикою виступають прикладні аспекти навчання, в першу чергу – технологія навчання і навчання суб'єктів освітнього процесу.

Сьогодні новий тип навчання можна розглядати як крок у майбутнє, до формування творчої особистості педагога. Освіта повинна бути безперервною, інтерактивною, яка виховує скептичний, допитливий і творчий розум. Технологія творчого розвитку особистості, розроблена С.О. Сисоєвою, передбачає розкриття змісту якості особистості та критерії оцінки їх сформованості[4].

Застосування інноваційних освітніх технологій дозволить розвантажити викладачів і студентів від рутинних (нетворчих) форм і видів діяльності, а так само залучити до університетської освіти велику кількість студентів. Головна роль тут належить викладачам як “провайдерам освітніх послуг”.

Висновки. У процесі інноваційного навчання активність позицій викладача і студента полягає у тому, що кожний з них виступає суб'єктом управління як своєї власної діяльності й поведінки, так і діяльності і поведінки інших учасників навчального процесу.

У межах інноваційного навчання створюються умови розвитку особистості, здійснюється її право на індивідуальний творчий внесок, на особисту ініціативу, право на свободу саморозвитку.

Таким чином, формування у студентів готовності до розв'язання типових задач професійної діяльності може бути представлено схематично:

- професіоналізація навчання через упровадження інноваційних освітніх технологій;
- залучення студентів в діяльність, яка стимулює розширення інтелектуальних і професійних можливостей;
- розвиток у студентської молоді пізнавальних та професійних інтересів, які сприяють самоствердженню;
- актуалізація соціокультурного потенціалу особистості студента і викладача.

Перспективи подальших досліджень. Актуальність проблеми потребує вивчення і подальшого впровадження в педагогічну практику сучасної вищої школи. На наш погляд застосовування інноваційних методик у ході підготовки майбутніх викладачів сприяє збагаченню освітніх технологій, що дає можливість молодим фахівцям самостійно справлятися з будь-якою педагогічною ситуацією, яка реально виникає під час виконання своєї професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Ленинград, 1974. – С.7.
2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. – К.: ВВП “Компас”, 1997. – 64с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004зрр.). – Київ-Тернопіль, 2004. – 147с.
4. Сисоева С.О. Технологія творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. –К.: ВІПОЛ, 2001. – С.242.

УДК 374: 37.011.31

І.О. Кузнецова

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

У статті піднімається питання професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога засобами проектної технології. Визначаються особливості даного процесу та його продуктивність.

In the article the question of professional preparation of future teacher of philologist is affected by methods of project technology. The features of this process and its productivity are determined.

Сучасні політичні, економічні суспільні перетворення викликали необхідність модернізації вищої системи освіти. Проблема кваліфікованої підготовки високопрофесійних спеціалістів в умовах зазначених змін значно підвищує вимоги до якості підготовки майбутніх учителів. При цьому майбутній спеціаліст повинен мати не стільки теоретичну, скільки практичну підготовку для своєчасної реакції і конкуренції на ринку праці, самоорганізації, здатності вибудовувати власну діяльність. Саме такий досвід має набувати майбутній учитель вже в процесі навчання в університеті, в межах свого навчання.

Аналізуючи навчальні плани підготовки спеціалістів та бакалаврів спеціальності “Українська мова та література” та “Англійська мова”, було виявлено, що значну їх частину складають теоретичні, оглядові курси профільного спрямування, що майже не спрямовані на формування навичок практичних. Предметна діяльність майбутніх учителів-філологів формується переважно в ході педагогічних практик, читання курсу “Педагогіка” (який значною мірою є також теоретичним) та спецкурсу “Освітні технології у професійній діяльності”. Зрозуміло, що така обмежена кількість дисциплін не дозволяє говорити про якісну практичну підготовку вчителів-філологів, саме ця проблема та актуальність зазначеного питання зумовили вибір теми нашої статті.

Метою даного дослідження є виявлення особливостей використання проектної технології, як особистісно орієнтованої, що спрямована на формування практичних навичок та навичок дослідно-пошукової діяльності як у майбутніх учителів, так і учнів ЗОШ.

Питанням професійної підготовки майбутнього фахівця займалися такі вчені як Б.Ананьєв, Ю.Бабанський, К.Абульханова-Славська, Л.Виготський та ін. Різні аспекти

проблеми педагогічного проектування знайшли висвітлення у працях Н.Алексєєва, В.Безрукової, В.Беспалька, В.Монахова, В.Юсупова. Проте питанням підготовки вчителів філологічних спеціальностей до використання проектного методу майже не займались.

Практика професійної підготовки майбутніх вчителів ускладнюється проблемою недостатньої розробленості особливостей специфічної підготовки майбутніх учителів різних напрямів, у неузгодженості особистісного інтересу майбутнього фахівця, необхідних особистісно значущих знань, умінь та навичок та усталеної системи вищої освіти, що орієнтується переважно на середнього студента. Вектор розвитку сьогочасної системи освіти направлений на все більшу диференціацію, індивідуалізацію та самостійність у навчанні (положення – Болонської декларації та входження в європейський освітній простір), проте стала система освіти породжує протиріччя із динамічною підготовкою майбутніх учителів. Для досягнення рівноваги між цими протиріччями необхідно якнайшвидше підвищити якість освіти за рахунок оновлення її структури, змісту та технологій навчання, залучаючи у сферу освіти кваліфікованих спеціалістів, підвищуючи її інноваційний потенціал [2].

Отже, підвищити ефективність і перевести професійну підготовку майбутніх фахівців у площину практико-орієнтовану, можна за рахунок використання в процесі їх підготовки проектної технології та проектування їх професійного розвитку, саморозвитку.

Перше, що характеризує цю діяльність – це висока пізнавальна та дослідницька спрямованість. Перенісши акцент з передачі суми знань на систематичне їх здобуття в процесі дослідницької діяльності, у майбутніх фахівців формуватиметься активна позиція та вмотивованість їх знань. Крім того, широке коло міжпредметних зв'язків сприятиме формуванню комунікативної грамотності та високому рівні розкриття креативності майбутніх учителів за рахунок створення комфортної психологічної атмосфери [3]. При цьому в процесі власної підготовки до майбутньої професійної діяльності студенти оволодівають навиками та культурою проектування взагалі, розвитку вмінь проектування свого професійного саморозвитку. До того ж винятково визначним є те, що, працюючи в групах, знання, що здобуваються при цьому стають особистісно орієнтованими, а тому диференційованими та практико-орієнтованими.

Зазвичай, вступаючи до університету, студент орієнтується на діяльність яка була характерна в школі протягом дванадцяти років навчання, коли вчитель, як джерело інформації “вкладає” знання у голови учнів. Тому вже з перших днів навчання в університеті студенти продовжують “очікувати” передачі знань, повторюючи поведінку у школі. Інакше кажучи, самі студенти гальмують процес навчання і не продукують думки та дії, тому що звикли до пасивного навчання. Під час професійної підготовки вчителів мовників (особливо філологів), викладач зустрічається з гострою проблемою – “комунікативною неграмотністю”, невмінням висловлювати свої думки. Відповідно до цього, навчальний процес в університеті має будуватись таким чином, щоб створювались ситуації комунікативної активності. В результаті такої роботи студент набуває нового досвіду – самостійного руху, самовизначення, досвід спілкування в непередбаченому майбутньому і вироблення стратегій свого розвитку. Включаючи до професійної підготовки майбутніх філологів проектний метод, ми вимушено активізуємо їх майбутню фахову діяльність, викликаючи бажання змінити себе, а так, усвідомленим прийняттям відповідальності за свої дії та вчинки.

Професійний розвиток майбутнього філолога включає гностичний компонент, що складає спеціальні знання про предмет професійної діяльності, та передбачає оволодіння методами, способами самопізнання і самоконтролю, прийомів і засобів необхідних для майбутньої продуктивної професійної діяльності. Комунікативний – передбачає вміння встановлювати і регулювати міжособистісні стосунки з оточуючими. Це, в свою чергу, зумовлює ще одну особливість, що виражається комунікативною направленістю та побудовою процесу навчання як діалогічного процесу [4].

Як зазначає Янушевський Володимир Миколайович, проведені в Ульяновському державному університеті дослідження розкрили, що значний ступінь низького професійного самовизначення виявлено у молоді орієнтованої саме на гуманітарний профіль, у порівнянні

з іншими спеціальностями, де студенти досить чітко знають чим будуть займатися після закінчення університету [4: 15].

Говорячи про особливості використання проектної технології як засобу підготовки вчителя взагалі, зважаючи на високу її продуктивність, необхідно відзначити широке коло проблем з якими зустрічається викладач на етапі засвоєння студентами проектної культури. Як вже зазначалось, однією з головних проблем є залучення студентів до активної пошукової та творчої діяльності. Сьогодні, коли 70 відсотків навчального матеріалу іде на самостійне та індивідуальне вивчення, здавалося б, проблем із творчістю та самостійним пошуковим характером роботи студентів не має виникати. Проте, як показує практика, самостійне виконання завдання, ще не свідчить про творчий його характер, і тим паче продуктивність виконання. На жаль, завдання, що виносяться як такий вид роботи, досить часто носить репродуктивний характер, тому дуже гостро стоїть проблема підготовки особистісно орієнтованих, індивідуально значущих та творчих завдань, що забезпечували б високу ефективність засвоєння набутого матеріалу. Побудова ж матеріалу на засадах проектного навчання дозволяє вирішувати ряд проблем. По-перше, завдання обираються за інтересами самих студентів, тому вже від початку є особистісно орієнтованими, по-друге, різні форми робіт та представлення матеріалу мають за мету формування творчого потенціалу студентів, як майбутніх фахівців.

Із більшим задоволенням і ефективністю сприймається та діяльність, що обрана людиною власноруч. По-третє, з огляду на раніше зазначену проблему, студенти, звикнувши отримувати знання у “готовому” вигляді, як у школі, не дуже активно включаються в навчальний процес, тому побудова навчального процесу з використанням проектного методу дозволяє швидше адаптуватися студентам молодших курсів, а відтак, стати суб’єктами навчання, а не об’єктами.

Як відомо, діяльність у проектному навчанні досить часто будується за межами навчального предмета і характеризується широкими міжпредметними зв’язками. При цьому вона чітко окреслює цільову направленість, науковий досвід, якісно новий результат та оцінювання, на які спирається вся діяльність студентів та викладачів у цій технології. Саме міжпредметні зв’язки є доволі рушійним фактором під час мотивації навчальної діяльності, а при поєднанні з інтерактивними формами роботи на заняттях вони, безумовно, є позитивною рисою підготовки майбутнього професіонала філолога.

На практиці студенти-філологи під час вивчення спецкурсу “Освітні технології” самостійно складають проект педагогічного професійного розвитку в якому визначають цілі, інтереси, задачі та потреби майбутньої професійної діяльності. Під час виконання даного виду роботи зазначаються проблеми. Крім цього, наприклад, викладання дисципліни “Основи педагогічної майстерності” структурується таким чином, що перший модуль її читається за традиційною системою, а наступні три включають у свою структуру положення педагогічного проектування. Модернізація змісту та форм читання цього курсу можуть говорити про можливість побудови своєї професійної діяльності на досить високому науково-педагогічному рівні, формування потреби в прогнозуванні, моделюванні та проектування своєї діяльності, розвитку особистісних та професійних якостей. Рушійною силою при цьому виступає проблемність з якою зустрічається студент під час розв’язання певних завдань. Психологічна незадоволеність потребує пошуку відповідей, що призводять до вивчення теорії та набуття практичних навичок.

Отже, виявивши особливості використання проектної технології як навичок дослідно-пошукової діяльності майбутніх учителів-філологів, ми з’ясували, що дана технологія має досить високу оцінку серед інших, оскільки мотивує, робить індивідуально вагомим той досвід, який здобуває майбутній учитель під час навчання в університеті. Стійких негативних впливів використання цієї технології під час підготовки майбутніх учителів мовників не виявлено, тому дана технологія сприятиме формуванню високої професійності.

Тому перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у з’ясуванні ефективності застосування проектної технології у вищих педагогічних закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Подобедова Т.Ю. Подготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / – Луганськ, 2005. – 19 с.
2. Хайрулина З.Р. Системная ориентация проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов // Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / – Казань, 2007. – 43 с.
3. Воробьева Л.В. Проект как форма самостоятельной работы / [http:// festival. 1 september.ru/2005_2006/](http://festival.1september.ru/2005_2006/)
4. Янушевский В.Н. Педагогическое моделирование профессионального развития студентов-филологов в ВУЗе / Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / – Ульяновск, 2007. – 26 с.

УДК 37.036:004

Ю.І. Олійник

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Стаття присвячена проблемам, які пов'язані із використанням комп'ютерних технологій та пристроїв у навчально-виховному процесі початкової школи.

The article is devoted to the problems that are connected with the usage of computer technologies and facilities in primary school's scientific educational process.

Постановка проблеми: Високий ритм сучасного життя, величезна кількість швидкоплинної інформації спричинили появу та бурхливий розвиток інформаційних технологій, а також апаратного пристрою її обробки – комп'ютера. У наш час комп'ютерні інформаційні технології використовуються майже в усіх сферах функціонування суспільства. Такі умови вимагають організації та реалізації ефективної навчально-виховної роботи на всіх рівнях загальноосвітньої школи практичного використання комп'ютерної техніки і технологій учнями.

Процес інформатизації суспільства сьогодні – це об'єктивне явище, пов'язане з підвищенням ролі і впливу інтелектуальних видів діяльності на всі аспекти людського життя. А відтак інформатизація освіти, як невід'ємна складова інформатизації суспільства має забезпечити функціонування людини в умовах існуючого сучасного інформаційного простору і, перш за все, зорієнтувати розвиток освіти на впровадження в навчальний процес інформаційних технологій (ІТ) [4; 5].

Аналіз досліджуваного питання дозволяє говорити про те, що зміна характеру сучасного суспільства вимагає наново осмислити такі фундаментальні поняття, як суспільство, суб'єкт, наука, освіта, оскільки у контексті переходу суспільства від індустріального до інформаційного змінюється внутрішній зміст цих понять. В інформаційному суспільстві, де інноваційні процеси мають першочергову значущість, неухильно буде зростати роль саме гуманітарного фактору.

Широке впровадження ІТ в навчальний процес породжує ряд проблем що стосуються удосконалення змісту, методів, форм і засобів навчання, інтеграції навчальних предметів і фундаменталізації знань, забезпечення сучасною комп'ютерною технікою та програмними продуктами, підготовки педагогічних кадрів у системі неперервної освіти, самоосвіти і самовдосконалення професійної майстерності вчителів, оволодіння ними основами інформаційної культури [3; 4].

Мета статті: дослідити розвиток теоретичних обґрунтувань використання інформаційних комп'ютерних технологій у початковій школі та з'ясувати варіативність використання ІТ у практичній діяльності.

Аналіз досліджень: У країнах зарубіжжя, як і в Україні, майже до сьогоднішнього дня продовжуються дискусії, що розпочалися ще у 80-х роках ХХ століття, щодо заборони використання комп'ютерів у 1–4-их класах, у зв'язку з, перш за все, турботою про здоров'я дітей [7; 9].

Згідно з Типовими навчальними планами початкових шкіл, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки № 682 від 29.11.2005 року, “за наявності відповідного методичного забезпечення за рахунок годин варіативної складової можуть вивчатись курси “Комп'ютерна азбука” тощо” [7; 9].

Ігрове комп'ютерне середовище, поєднуючись з конкретним навчальним завданням, дозволяє дитині засвоювати матеріал невимушено, безпосередньо, і при цьому, що дуже важливо, використовувати його у своїй улюбленій практичній діяльності.

Зарубіжна школа має значний досвід використання комп'ютерів у навчанні молодших школярів. Як свідчать дослідження, проведенні у школах Канади, США, Франції, “комп'ютер на уроках у початковій школі подвоює час довільної уваги в учнів (20 хвилин замість 10 хвилин на традиційному уроці), а ігровий аспект часто сприяє кращому сприйняттю моделі учнями або осмисленню необхідності застосування алгоритму” [2; 11].

Д. Г. Клементс вважає, що комп'ютер сприяє розвитку розумових здібностей, творчого нестандартного мислення в розв'язанні завдань, підвищує інтерес до навчання, сприяє набуттю знань і умінь, розкриває привабливі сторони різних галузей науки.

У жовтні 2006 року в університеті штату Вашингтона Такома відбувся семінар “*Безкомп'ютерне навчання інформатики: семінар для освітян*” (переклад автора) (*Computer Science Unplugged Seminar for Educators*), на якому обговорювалися питання щодо впровадження в навчання інформаційних технологій, зокрема й у початкових класах, без використання комп'ютерів (*Tim Bell, 2006*). Навчання базуються на завданнях математичного та логічного характеру, які мають вирішуватися переважно за групової роботи учнів, а також на лекціях з удосконалення комп'ютерних навичок учителів та учнів. Метою цих завдань є навчити дітей критично мислити, правильно організовувати та планувати свою діяльність, системно підходити до розв'язання різноманітних проблем.

Угорські вчителі початкової школи Марта Корос Мікіс (*Marta Körös Mikis*) та Петра Фолдес (*Petra Földes*) у 2005–2006 навчальному році в рамках Національної Основної програми (*National Core Curriculum (NAT)*) та так званої *Sulinet Programm* (<http://www.sulinet.hu>), що розпочалася ще в 1998 році, провели дослідження щодо використання ІТ у початкових класах та адаптації цифрових методів навчання для учнів молодших класів.

Розглядалися такі питання: яким чином освіта початкової школи Угорщини може слугувати основою для цифрової грамотності; як учителі підготовлені для того, щоб допомогти учням творчо оволодіти основами знань у галузі ІКТ; наскільки початкова школа забезпечена дидактичним матеріалом щодо навчання ІКТ; які засоби та методи викладання використовуються? Водночас майже в усіх пілотних школах курс інформатики у першому класі був факультативним.

Дослідники відзначили, що комп'ютер був лише інструментом для практичної діяльності, що пов'язана з інформацією. Водночас він сприяв урізноманітненню навчального процесу та швидкій адаптації учнів до технічних засобів.

У початковій школі Угорщини, як і в багатьох країнах світу, віддають перевагу навчанню інформаційних технологій через участь учнів у навчальних проектах. Для учнів початкових класів головним є відчуття, де вони можуть використати свої знання і навички щодо застосування інформаційних і комунікаційних технологій. Саме під час роботи над певним проектом молодші школярі розуміють необхідність своїх знань та подальшого їх використання.

Здатність до тієї або іншої діяльності визначається досконалістю способів дії, якими володіє або опановує дитина. Кожен спосіб дії складається, за визначеннями російських психологів (А. Н. Леонтьєв, А. В. Запорожець та ін.) [8; 10], із двох напрямів – виконавчого

та орієнтовного. Виконавчий напрямок – це застосування на практиці отриманих знань, умінь і навичок, яким надаються переваги в певному навчальному процесі. Орієнтовний напрямок – це інформація, яку потрібно враховувати під час дії. Водночас слід зазначити, що від обсягу та лаконічності навчальної та наукової інформації залежить якість виконання дитиною певних дій.

Значний досвід щодо інформатизації початкової школи мають вчителі інформатики початкової школи Центру освіти №1840 м. Москви.

У цьому Центрі інформатика в початкових класах викладається з 1993 року за авторськими програмами. За цей час учителями були визначені та узагальнені цілі, що мають бути досягнутими після закінчення вивчення учнями пропедевтичного курсу інформатики, який передбачає розв'язання таких завдань:

1. Формування початкового (базового) понятійного апарату інформатики як науки про інформацію, про її форми, функції, засоби представлення та обробки, інструментарій.
2. “Інформаційна підтримка” тих предметів, що викладаються в початкових класах, а саме: російська мова, математика, малювання, іноземна мова тощо.
3. Формування первісних психомоторних та поведінкових навичок спілкування з комп'ютером.
4. Формування основ інформаційної культури.
5. “Інформаційна підтримка” позашкільних занять (гуртки, факультативи, студії тощо).

Асоціація комп'ютерної екології, як показує досвід упровадження ІТ в навчально-виховний процес російськими педагогами, має позитивне підґрунтя застосування навчальних програм канадської фірми DIL International для навчання дітей молодшого віку від 5 до 10 років. Ними були вивчені програми, що розроблялися Московською Асоціацією КІД, та програми “Роботландія”, що були створені в Переславлі-Заліському (Росія) під керівництвом професора Ю. Первіна.

Під час дослідження було з'ясовано, що найбільш ефективними є такі навчаючі програми, для яких характерне створення необхідного середовища, що дозволяє дорослим та дітям використовувати комп'ютер як елемент моделювання та експериментування, здобуття необхідної інформації. За допомогою таких програм дитина має можливість розширити світ пізнання, удосконалити вміння та навички, розвивати здібності [10].

Уже в 1990 році початкові школи мали не менше 4,8 мільйони комп'ютерів. Згідно з дослідженнями, що проводилися фірмою “Лінк рісорсес”, ще в 1981 році на один комп'ютер припадало 750 учнів, а в кінці 90-х на один комп'ютер приходилось 30 учнів. Завдяки програмному забезпеченню викладачі початкових шкіл мають можливість обирати програми, які ставлять перед учнями завдання, що передбачають мислення, пропонують цікаві вправи з графіки і моделювання, що викликають у школярів зацікавленість. Навчальна програма “Ляльки “Маппетс” на клавіатурі”, наприклад, допомагають маленьким дітям розпізнавати літери, кольори і цифри. Інша програма із кольоровими ефектами допомагає розумово відсталим дітям розрізняти такі слова як “вверх”, “вниз”, “вправо”, “вліво”. В ігровій програмі “Де ж Кармен Сандієго?” діти розшукують міжнародних грабіжників і перелітають з одного екзотичного місця в інше. Знаходячи у довідниках дані до розгадки гри, учні таким чином проходять стислий курс географії.

Система освіти в США не контролюється федеральним урядом, то ж школи можуть використовувати різноманітні комп'ютерні програми.

Діти з розумовими та фізичними вадами займаються за програмою для дітей раннього віку (“Фонд для особливих дітей”). Діти навчаються розмовляти за допомогою комп'ютерів. Дитина друкує будь-яку літеру, слово чи фразу, а комп'ютер голосно повторює надруковане. А потім дитина повторює за комп'ютером те саме, таким чином впевнюючись у своїх можливостях спілкування. Несподівано для себе вона розуміє, що сама може вимовляти слово чи фразу. Дитина не просто вчиться розмовляти за цією програмою, у деяких випадках

вона може змінити свій характер. Сором'язливі діти стають комунікабельними, активними. Такі комп'ютерні програми допомагають дітям долати труднощі в читанні й письмі, а також дефекти координації рухів і мови [2].

Розвиток людських задатків, перетворення їх у здібності – одне із завдань навчання й виховання, вирішити яку без знань і розвитку пізнавальних процесів не можна. У міру їхнього розвитку, удосконалюються й самі здібності, набуваючи потрібних якостей.

Значний внесок у вивчення й розвиток пізнавальних процесів внесли й такі вчені, як: Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, Л.С. Цукрів, А.Н. Соколов, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейн і ін. Ними були розроблені різні методики й теорії формування пізнавальних процесів. І зараз, щоб успішно розвивати пізнавальні процеси в навчальній діяльності, необхідно шукати більш сучасні засоби й методи навчання.

Бурхливий розвиток нових інформаційних технологій значною мірою впливають на розвиток особистості сучасної дитини, на її виховання і сприйняття нею навколишнього світу. Істотно змінюється й характер її улюбленої практичної діяльності – гри, змінюються улюблені герої й захоплення.

Комп'ютер природно вписується в життя школи і є ще одним ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити процес навчання. Кожне заняття викликає у дітей емоційний підйом, навіть учні з низьким рівнем навчальних досягнень охоче працюють із комп'ютером, а невдалий хід гри внаслідок прогалин у знаннях примушує частину з них звертатися за допомогою до вчителя або самостійно засвоювати знання в грі. З іншого боку, цей метод навчання дуже привабливий і для учителів: допомагає їм краще оцінити здібності й знання дитини, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми й методи навчання.

Проаналізувавши деякі результати досліджень з теми та ознайомившись з прикладами практичного використання комп'ютерних технологій в навчально-виховній роботі початкової школи, ми дійшли таких **висновків**: по-перше, для сучасної школи немає іншого вибору, крім адаптації до інформаційного суспільства. По-друге, ознайомлення з обчислювальною технікою є тільки частиною такої адаптації. Основна ж мета адаптації у тім, що дітей необхідно навчити обробляти інформацію, вирішувати завдання, спілкуватися з людьми й розуміти суть змін, необхідних у суспільстві. Мета комп'ютеризації навчання й зміст навчально-освітньої діяльності в школі повинні бути інтегровані не тільки на уроках математики, суспільних дисциплін, природознавства й рідної мови, а й на заняттях з малювання, музики у позакласній роботі гуртків, художніх та технічних секцій, клубів.

Це постійно діючий процес, який містить сукупність загальних цілей комп'ютеризації навчально-виховної роботи, реалізація яких можлива в результаті спільної діяльності адміністрації, учителів і педагогів, що спеціалізуються на розробці програм навчання. Шляхи досягнення цих цілей можуть варіюватися від школи до школи, від одного шкільного предмета до іншого, від учителя до вчителя, від одного року навчання до іншого. Але важливо, щоб усі ці варіанти змін відбувалися в рамках загальних цілей, розглянутих у певній послідовності, що дозволить кожному учневі рік у рік поповнювати свої знання й формувати нові практичні навички роботи на комп'ютерах на основі раніше засвоєного досвіду.

Педагогіка початкової школи має сьогодні критично підходити до мінливої дійсності, що оточує дітей у високотехнологізованому світі. При цьому варто об'єктивно вивчати й порівнювати як негативні впливи, так і позитивні дидактичні можливості нових технологій, щоб виробити орієнтовану на майбутнє методику й практику побудови навчальних занять у початковій школі. Саме у розробці таких методик і вбачаємо перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лавренцова Г.П. Вплив комп'ютерних засобів навчання на розвиток наочно-образного мислення дошкільників. – К., 2007. – <http://www.nbu.gov.ua/>.

2. Шумаєва С.П. Ретроспективний аналіз використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі шкіл і вищих навчальних закладів США. – Умань, 2007. – <http://edu.ukrsat.com/>.
3. Иванова С.Н. Модели пропедевтики информационной культуры начальной школы: зарубежный и отечественный опыт. – К., 2007.
4. Гриценко В.И. Применение компьютерных игр в учебном процессе общеобразовательной и профессиональной школы.– К., 1997.
5. Жебровський Б.М., Ломаковська Г.В. Інформатизація навчального процесу столиці: крок у ХХІ століття // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 4. – 1998.
6. Григорова К.В. Психолого-педагогические проблемы использования компьютерных игр (тезисы): Зб. научн. статей. – Выпуск II. – М., 2000.
7. Кардашов В.Н. Теоретические и методические основы художественно-творческого развития школьников: Монография/ Под ред. Н.А. Кушаева-Бердянск, 2000. – 160 с.
8. Співаковський О.В. Інформаційний простір і сучасні технології навчання (огляд)//Педагогічні науки: Зб. наук. статей. – Випуск III.– Херсон, 1998. – С. 167-174.
9. Рівкінд Ф.М. Використання сучасних інформаційних технологій у початковій школі.– 2007. – <http://edu.ukrsat.com>.
10. Сіпачова О., Глухова М. “Інформатика”. – 2008. – <http://www.pleyady.kiev.ua>.
11. Інформатика і навчальний процес: досвід Франції, США, Канади. Огляд. – 2008. – <http://edu.ukrsat.com>.

УДК 378.026 – 057.87

О.Г. Пиндик

СУЧАСНА СИСТЕМА ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ)

Сучасні вимоги до економічної підготовки та економічного мислення і грамотності населення виявили проблему відсутності якісної матеріально-технічної бази забезпечення цього процесу. Система підручникотворення вимагає суттєвого вдосконалення відповідно до психолого-педагогічних закономірностей передачі знань і формування умінь та навичок. Стаття визначає основні вимоги та структуру сучасного ефективного підручникотворення.

Modern requirements for economical training and economical thinking as well as economical literacy of modern population made clear the problem of absence high material and technical base of supplying this process. The system of textbook making requires high development according psychological and pedagogical laws of teaching and forming skills and habits. This article gives the main recommendations for rewriting modern text books.

Постановка проблеми. Перехід української економіки від командно-адміністративного типу до ринкової спричинив і необхідність формування економічного мислення та економічної культури широкої маси населення. Ті економічні процеси і реформи, що відбуваються у незалежній Україні, потребують високої економічної грамотності суспільства, а отже, і сучасна освіта належним чином повинна відреагувати на потреби суспільства. Починаючи з початкової економічної освіти, де робиться загальний екскурс домашньої економіки у ході проведення виховних годин і викладання інших дисциплін, курс загальної економіки, основ підприємницької діяльності продовжується у середній та старшій школах, фахові курси макроекономіки та економіки підприємств читаються у ВНЗ України. Отже, умови для формування економічного мислення створені і підтримуються сучасною шкільною та ВНЗ програмами. Проте постає проблема матеріально-технічного забезпечення та підтримки програм сучасними підручниками, адже в умовах реформування освіти згідно з Болонською декларацією, що передбачає

індивідуальний характер освіти і зменшення аудиторного спілкування вчителя – викладача зі слухачами, підручник (друкований чи електронний) займає чільне провідне місце. Отже, якість та кількість підручників мають велике значення для формування економічної грамотності населення.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз сучасних підручників економічного напрямку для фахових і нефахових спеціальностей показав велике скупчення неякісної економічної літератури, що не відповідають дидактичним закономірностям та принципам, процвітає плігатство, не дивлячись на той факт, що проаналізовані нами навчальні посібники та підручники усі мають гриф МОН України. В сучасних міських, не кажучи вже про районі та сільські, школах відсутня необхідна кількість підручників з основ економіки (часто забезпечення такими підручниками займаються батьки, але один такий підручник коштує від 20 і вище грн., в середньому в одному класі може бути один – два підручники на клас, а бібліотека шкільна забезпечує тільки вчителів з цих дисциплін). Сучасна система підручникотворення регламентується не багатьма положеннями та вказівками МОН України, серед рецензентів таких підручників обов'язково є тільки доктори та кандидати економічних наук і немає жодного фахівця з педагогіки або психології, тобто як впливає на ефективність навчання даний підручник ми нічого сказати не можемо.

Метою даної статті є дослідження сучасного ринку підручникотворення з економіки, визначення проблем та умов вдосконалення системи підручникотворення, визначення основної структури та вимог до сучасного підручника, як основи для ефективної побудови процесу навчання.

Виклад основного матеріалу. За основу нашого дослідження були взяті навчальні посібники та підручники різних років видання, що рекомендовані МОН України для використання у середній школі та вузівському навчанні: Шарапов О.Д., Дербенцев В.Д., Семьонов Д.Є. Економічна кібернетика: Навч. посібн – К.: КНЕУ, 2005. – 231 с., Шваб Л.І. Економіка підприємств. Навч. посіб, 2006. – 584 с., Опарін В.М. Фінанси (загальна теорія): Навч. посіб – К.: КНЕУ, 2001 – 240 с., Катренко А.В., Дослідження операцій. Підручник. Львів: 2004. – 549 с., Мочерний С.В., Устинко О.А. Основи економічної теорії: Навч. посіб. – 502 с., Тарнавська Н.П., Пушкар Р.М. Менеджмент: теорія і практика. Підручник для ВНЗ. – Тернопіль, 1997 – 456 с. тощо. Нами було проаналізовано 234 підручники і, як ми бачимо, усі вони представляють величезні праці в середньому 300-400 сторінок. На перший погляд український книжковий ринок може пишатись такою кількістю економічної літератури, отже, за умов дотримання оптимальної методики організації самостійної роботи, можна без остраху переходити на малу кількість аудиторного спілкування зі студентами. А чи дійсно ці всі підручники можуть створити основу для сучасного отримання знань, формування умінь та навичок українських учнів та студентів, яка якість цих підручників, чи усі вони відповідають дидактичним принципам та закономірностям, чи все ж таки вони несуть суто інформативну функцію. Виявляється, що лише один підручник із вищезгаданих відповідає нормі, всі решта лише викладають дисципліну, забуваючи про те, що на меті стоїть не виклад дисципліни, а підготовка та формування гармонійно розвиненої особистості до життя [1], хоча зовні структура ніби то витримується, але при ретельному розгляді, видно, що відбувається підміна педагогічних понять, наприклад, під контрольними завданнями мається на увазі лише теоретичні питання репродуктивного характеру.

Отже, в основі будь-якого підручника повинні бути закладені дидактичні закономірності та принципи, будь-який підручник повинен відповідати основним етапам процесу навчання, адже саме підручник має за мету замінити живе слово вчителя і лягти в основу самостійної позааудиторної підготовки учня (студента).

Внутрішнім стрижнем процесу навчання можна вважати мету навчального процесу. Суспільно вагомі цілі закладені вже в самому змісті навчання. Надалі вони реалізуються у викладанні і учінні цих двох найважливіших складових цілісної соціальної діяльності навчання. Через це ступінь усвідомлення суспільно вагомих цілей навчання викладачами і

студентами багато в чому визначається ефективністю їхньої спільної навчально-пізнавальної діяльності.

Мета і завдання навчання у вищій школі нерозривно пов'язані з метою навчання у середніх навчальних закладах. Загальноосвітні завдання ВНЗ спрямовані на досягнення загальної мети – гармонійного розвитку особистості притаманними для навчання засобами, а також засобами професійної підготовки молодих людей як майбутніх фахівців різноманітних галузей народного господарства. При цьому вирішуються завдання, спрямовані на оволодіння студентам не тільки змістом освіти, а й усіма основними елементами культури, а саме: 1) уже відомими людству знаннями про природу, суспільство, техніку і мислення; 2) досвідом застосування вже відомих способів діяльності, у тому числі й професійних; 3) досвідом творчої діяльності у розв'язанні нових проблем; 4) досвідом ставлення до навколишнього світу і людей.

Академік М.М. Семенов зазначає, що майбутні фахівці ще у ВНЗ мають набувати досвіду науково-технічної творчої роботи. На його думку, саме здатність студента до творчої роботи є визначальним критерієм ступеня підготовки молодого фахівця до роботи після закінчення ВНЗ.

Творче мислення передбачає вміння побачити, визначити і вирішити пізнавальне протиріччя, воно є необхідною передумовою розв'язання завдання в нестандартних умовах. Тут дуже важливо звернути увагу студентів на навчально-пізнавальне протиріччя, розкривши його роль у певних педагогічних умовах як рушійної сили навчального процесу.

Навчання в певному розумінні є пізнання, багато в чому подібне до процесу наукового пізнання. Для навчального процесу – так само, як і для наукового пізнання – вирішення діалектичних протиріч виступає рушійною силою його розвитку. Таким чином, у кожному параграфі (розділі) навчального підручника повинна бути чітко визначена *мета*. Не дарма М. Твен говорив: “Хто не знає, куди прямує, дуже здивується, якщо потрапить не туди”. Рушійні сили навчання у підручнику повинні виражатись через рішення навчальних суперечностей різного характеру. У навчальному процесі діє велика кількість таких протиріч, різних за характером і сферою дії. Наприклад, протиріччя об'єктивні і суб'єктивні, зовнішні і внутрішні, істотні та неістотні. Об'єктивний характер мають ті суперечності, котрі наявні в самому предметі, фактах і явищах пізнання. Суб'єктивний характер мають ті суперечності, які проявляються не в самому предметі, фактах і явищах пізнання, а в процесі пізнання. До них належать суперечності між науковими знаннями і життєвими уявленнями, наприклад, між наявним рівнем знань і вимогами вищого рівня; між наявними знаннями, вміннями і навичками; між знаннями і здатністю застосовувати їх до нових умов.

Внутрішні суперечності, наприклад, у системі мотиваційної сфери навчальної діяльності студентів (учнів) існують між метою діяльності студентів і невідповідними їй реальними цілями навчання; у системі операційного блоку навчально-пізнавальної діяльності – між складним навчальним завданням і наявним запасом способів (умінь і навичок) їх вирішення.

З урахуванням багатьох навчально-пізнавальних суперечностей у методиці висунута продуктивна ідея важливості визначення основного протиріччя процесу навчання (О.М.Данилов), відносно якого всі інші виступають як похідні: рушійною силою процесу навчання є протиріччя між здійсненням навчання через навчальні і практичні завдання відповідно до потреб суспільства і наявним рівнем знань, умінь і навичок, розумового розвитку тих, хто навчається.

Таким чином, підручник повинен відображати як зовнішню, так і внутрішню структуру навчання (постановка мети та завдань, активізація стимуляційно-мотиваційної сфери особистості, врахування змістового, операційно-діяльносного, контрольно-регулятивного, оціночно-результативного компонентів).

Оцінюючи відповідність навчального посібника сучасним вимогам та нормам процесу навчання, потрібно протестувати підручник на відповідність дидактичним принципам [2: 155]: *науковості* (яким чином представлена наукова термінологія, наскільки складними

мовленнєвими зворотами побудовані речення); **наочності** (чи містить опорні схеми кожний параграф, таблиці, діаграми, малюнки, узагальнюючі таблиці, ще Б. Наполеон казав: “Краще одна схема, а ніж тисяча слів”); **зв’язок теорії і практики** (ми викладаємо не дисципліну, а готуємо особистість до життя, а отже, повинна бути широка аргументація через життєві приклади, ситуації, конкретні об’єкти дослідження, результати власних досліджень); **свідомості та активності** (Л.М. Толстой справедливо відмічав, що знання тільки тоді знання, коли вони здобуті шляхом самостійної роботи особистої думки і цю думку продовжити словами Паскаля “Учень – це не посудина, яку потрібно наповнювати, а факел, який потрібно запалювати”); **міцності запам’ятовування** (цей принцип не повинен зводитись лише до контрольних питань теоретичного характеру, які у багатьох підручниках носять суто репродуктивний характер, в-першу чергу творчий та індивідуальний характер через диференційовані завдання обов’язкового практичного характеру); **доступності** (аналізуючи деякі підручники складалось враження, що написані вони не для учнів чи студентів, а для вчених які вже мають відповідну базу, звичайно, що таким підручником студент користуватись не буде, оскільки матеріал викладено занадто складно, не враховано перехід від простого до складного, від невідомого до невідомого); **систематичності і послідовності** (кожний наступний матеріал повинен бути пов’язаний з попереднім через актуалізацію опорних знань).

Таким чином, можна чітко визначити обов’язкові **структурні елементи** будь-якого навчального посібника або підручника [3: 125].:

1. Наявність послідовних інформаційних блоків (**модулів**), кожний з яких **закінчується контрольними завданнями**;
2. Вступ до кожного підрозділу (параграфу) з визначенням конкретної освітньої та розвиваючої мети (що студент повинен **знати і вміти**);
3. Визначення основних **ключових понять та термінів**;
4. Виклад матеріалу:
 - **мотивувати** і сформувати потреби вивчення даної теми через висвітлення конкретних життєвих прикладів, ситуацій, проблемні запитання (формування пізнавального інтересу);
 - використовувати **наочність** (виділяти головні думки іншим шрифтом, кольором, відокремлювати у вигляді таблиці, схеми, малюнку головну теорію або ідею);
 - кожний теоретичний блок ілюструвати **конкретними прикладами**, рішеннями задач, розрахунками, алгоритмами розв’язання;
 - **висновки** подавати у вигляді резюме, де показати наскільки освітня мета, яка поставлена на початку параграфа, була досягнута;
5. Після кожного параграфа повинні бути **контрольні запитання** (репродуктивного характеру на відтворення матеріалу, для встановлення зворотного зв’язку), **завдання для самостійного опрацювання** (рішення задач, ситуацій на основі алгоритмів рішень, що можна знайти у самому параграфі, для формування первинних вмінь та навичок – підручник повинен обов’язково містити ключі виконаних завдань, оскільки контроль на даному етапі виконує суто освітню функцію), **творчі завдання різного рівня** (нестандартні задачі, ситуації, мікродослідження тощо для закріплення сформованих умінь та навичок);
6. Кожний модуль підручника повинен закінчуватись **тестами закритого та відкритого типу**.

Блок **контрольно-регулятивного напрямку** у підручнику повинен займати такий самий обсяг як і подача нового матеріалу, адже етап контролю та корегування знань займає важливе місце як етап ефективного процесу навчання. Додатком до такого підручника можуть бути лише періодичні видання з фаху, про які студенти взагалі нічого не знають, а отже, у завданнях на самостійну роботу повинен бути блок вивчення періодичних видань з

чіткою вказівкою номера видання та назва статті, що відповідає темі. Інформативно-оцінчне або інформативно-опановуюче читання повинно стати частиною навчання також.

Висновки: Результати даного дослідження довели:

- необхідність залучення провідних методистів з педагогічною освітою до рецензування сучасних підручників будь-якого напрямку з метою визначення відповідності навчального видання дидактичним закономірностям та вимогам щодо побудови ефективного навчання в умовах переходу на Болонську систему освіти, адже знати предмет, ще не означає вміти його передати іншим, у даному випадку учням або студентам;
- необхідність більш ретельного рецензування з фаху, адже велика кількість підручників “близнюків” або підручники які містять псевдонауку;
- необхідність більш практичного підходу до створення посібників, які мали б вигляд робочих зошитів та збірників вправ з алгоритмами рішень;
- неможливість нехтування методикою викладання дисципліни (фахові дисципліни викладаються часто без належної психолого-педагогічної підготовки), адже вона є розділом загальної педагогіки, а педагогіка – це не просто теорія, а наука про засоби впливу на людей.

Вирішення зазначених проблем може стати предметом подальших досліджень науковців та педагогів-практиків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1994.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 2-е вид. – 1999. – 350 с.
3. Конажевський Ю.А. Технология педагогического анализа учебно-воспитательного процесса. Часть 2. – М., 1997.
4. Подласый И. П. Как подготовить эффективный урок. – К., 1989.

УДК 371.134: 371.311.1

Т.А. Садова

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті визначено коло умов, які, на думку автора, сприятимуть реалізації особистісно орієнтованого підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців.

The range of the term are determined in the article, which in author's opinion will be promote the realization of the personal reference approach to the professionally pedagogical training of future specialists.

В останні роки зміни в характері навчання відбуваються у контексті глобальних освітніх тенденцій. Серед них виділимо орієнтацію навчання на особистість того, хто навчається, забезпечення можливостей його саморозвитку, самореалізації. Ця “мегатенденція” (за М.Кларінім) знаходить вираження в особистісно орієнтованому підході до навчання як принципу, на якому базуються сучасні інноваційні системи навчання і виховання.

Мета статті: з'ясувати умови, які, на нашу думку, сприятимуть реалізації особистісно орієнтованого підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців.

Головною метою інноваційної освіти є збереження і розвиток творчого потенціалу людини; розвиток тих здібностей особистості, які необхідні їй самій і суспільству; включення її у соціально-ціннісну активність; забезпечення можливостей ефективної

самоосвіти. Сьогодні вища школа орієнтується на формування особистості нового типу: гуманної, духовної, моральної, здатної до активного життя і творчої самореалізації. Саме особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку [3], дає можливість змінити навчально-виховний процес у ВНЗ відповідно до сучасних вимог.

Психолого-педагогічні аспекти особистісно орієнтованої освіти вивчалися у дослідженнях таких науковців, як К.Абульханова-Славська, Г.Балл, І.Бех, С.Гончаренко, І.Зимня, І.Зязюн, В.Моляко, О.Савченко, В.Сериков, І.Якиманська та ін.

Особистісно орієнтована модель освіти, метою якої є розвиток індивідуальної особистості, її інтересів, потреб, мотивів, ціннісних установок, пізнавальної активності, самостійності, відповідальності, змінює акценти професійно-педагогічної підготовки з оволодіння спеціальністю як засвоєння професійних знань, умінь, навичок на формування особистісного потенціалу фахівця.

Зауважимо, що і в умовах традиційного навчання надавалася увага формуванню особистості студента, але розвиток особистості розглядався як результат формування певного набору необхідних для професійної діяльності знань, умінь, навичок, професійно значущих рис особистості.

Особистісно орієнтований підхід вбачає пріоритетні завдання професійно-педагогічної освіти не тільки у засвоєнні професійних знань, умінь, способів діяльності, норм, цінностей, особистісних якостей, а й у розкритті інтелектуального і морального потенціалу; здатності особистості орієнтуватися у складних професійних і соціальних ситуаціях; становленні студента як суб'єкта, який реалізує у навчальному процесі і в професії свій спосіб життєдіяльності, свою особистісну сутність. Особистісний підхід розглядається вченими як побудова особливого роду педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який зорієнтовано на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда.

Особистісно орієнтований підхід передбачає зміну загальної парадигми освіти. У сучасній освіті пріоритетною є орієнтація на діяльність учіння, а не викладання. Тому стара парадигма освіти: викладач – підручник – студент має бути змінена на нову: студент – підручник – викладач, тобто необхідно змінити загальні підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності і педагогічного керівництва нею: від концепції авторитарного управління до системи підтримки і стимулювання пізнавальної самостійності суб'єкта учіння, створення умов для творчого розвитку особистості [5]. За словами А.Вербицького, необхідно здійснити перенос акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента, що передбачає підвищення рівня особистісної активності як студентів, так і викладачів [1].

Це, в свою чергу, вимагає від викладачів вибору таких технологій навчання, які б не тільки давали студентам змогу засвоїти готові знання, а й допомагали самостійно оволодівати матеріалом, формувати власну точку зору на педагогічні явища і теорії, вміти обґрунтовувати і відстоювати її. Основним протиріччям, що ускладнює процес становлення майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, є необхідність оволодіння нею у рамках і засобами навчальної діяльності, яка суттєво відрізняється від професійної за своїм змістом і характером. Тому слід організувати таке навчання, яке забезпечує трансформацію одного типу діяльності в інший. За висловом С.Смирнова, діяльність має бути синтетичною, в якій об'єднуються не лише пізнавальні функції діяльності (сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява), але й потреби, мотиви, емоції, воля [4]. Успішне вирішення цієї проблеми можливе за умови використання особистісно орієнтованих технологій навчання.

Особистісно орієнтований підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, з нашого погляду, можливо успішно реалізувати за наступних умов:

- навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток студента як суб'єкта пізнавальної діяльності, створювати можливості для його самореалізації у різних видах діяльності;
- забезпечення суб'єктної позиції студента у навчально-виховному процесі, який створює умови для самостійного визначення і усвідомлення мотивів, цілей, засобів діяльності;
- проектування навчання має виступати як спільна діяльність, як процес спілкування, а діалог – способом життєдіяльності суб'єктів освіти;
- переведення навчальних і професійних проблем у життєво важливі проблеми студентів, які потребують активізації їх суб'єктного досвіду;
- створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу;
- побудова системи стосунків викладача зі студентами на основі відкритості, довіри, діалогу, що сприяє самореалізації творчого потенціалу студентів.

На думку вчених (В.Беспалько, І.Богданова, М.Кларін, О.Пехота, Г.Селевко, Д.Чернилевський та ін.), технологічний підхід дозволяє визначити професійну підготовку як процес, що є сукупністю взаємозалежних безперервних видів діяльності чи функцій учасників педагогічного процесу й послідовно реалізувати педагогічні дії, спрямовані на отримання результатів відповідно до мети навчання. Технологізація особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає проектування педагогом цілей навчального процесу, спеціальне конструювання навчального матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, визначення методів і засобів, вибір типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком студента у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Однак при цьому особистісно орієнтована освіта – це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного виявлення і розвитку особистісних функцій студентів.

Сьогодні до особистісно орієнтованих технологій науковці відносять різні педагогічні технології: педагогіку співробітництва, ігрові технології, інтерактивні технології, технологію формування творчої особистості тощо, але загальноприйнята класифікація їх відсутня. Однак, зауважимо, що особистісно орієнтованими можуть бути лише технології, які пов'язані з особистісним розвитком студентів, урахуванням їх типологічних й індивідуальних властивостей, що мають суттєвий вплив на навчальну діяльність. Саме такі технології є перспективними, на нашу думку, для подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига, НПЦ “Эксперимент”, 1998. – 180 с.
3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. /О.М.Пехота, В.Д.Будак та ін.; За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: – М.: Изд. центр “Академия”, 2003. – 304 с.
5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

ІГРОВІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті автор розкриває питання використання ігрових педагогічних технологій у початковій школі. Висвітлено особливості ігрової діяльності молодших школярів, розглянуто класифікацію та структурні компоненти ігрової діяльності.

The author is revealed the question of using pedagogical playing technologies at primary school in the article. Peculiarities of junior pupils playing activity have been widely covered. The classification and structure components of playing activity have been viewed.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальність проблеми реалізації ігрових педагогічних технологій зумовлюється концептуальними положеннями та державними вимогами реформування освіти в Україні, спрямованими на становлення особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань. Постійно зростаючі вимоги до змісту й організації навчання та виховання потребують упровадження ефективних педагогічних підходів.

Наукові розробки Є.Барбіної, І.Беха, І.Зязюна, Н.Ничкало, А.Сущенка, Н.Щуркової та інших учених спрямовані на становлення особистісно орієнтованої шкільної системи, що враховує потреби всіх суб'єктів педагогічного процесу. Сучасні педагоги (І.Бех, С.Гончаренко, О.Пехота, В.Рибалка, І.Якіманська та ін.) розглядають особистісний підхід як найважливіший принцип організації навчально-виховного процесу, що передбачає врахування своєрідності індивідуальності особистості у вихованні дитини.

У період переходу від дошкільного до шкільного етапу дитинства доцільно використати адекватні індивідуальним і віковим особливостям педагогічні технології. Отже, важливою умовою розвитку свідомої, всебічно розвиненої, творчої особистості вважаємо цілеспрямований систематичний вплив на особистість дитини з урахуванням її індивідуальних і вікових особливостей. Особливістю дітей на межі дошкільного дитинства і початкової школи є зміна виду провідної діяльності. Гра як провідна діяльність дитини шестирічного віку за суттєвими психологічними ознаками не тільки відповідає віковим можливостям самореалізації інтересів, поглядів, знань, стосунків з оточенням першокласника. Ігрова діяльність активізує творчі механізми активності дитини і тому виступає найважливішим засобом переходу адаптивної активності до продуктивної. Результати психологічних досліджень зміни видів діяльності людини протягом життя (А.Валлон, Л.Виготський, М.Доналдсон, Д.Ельконін, Г.Костюк, С.Максименко) свідчать, що навчальна діяльність повинна одержати мотиваційну естафету від ігрової. Ігрова діяльність пов'язана з конкретною практичною діяльністю, а тому несе в собі опосередковані мотиви в системі реальних відносин.

Метою означеної статті є доведення доцільності реалізації ігрових педагогічних технологій у початковій школі.

Нами було поставлено наступні дослідницькі завдання:

1. Проаналізувати сучасні дослідження порушеної проблеми.
2. Визначити місце та роль ігрових технологій у навчально-виховному процесі початкової школи.
3. Розглянути класифікацію ігор та структурні компоненти ігрової діяльності.

Аналіз досліджень порушеної проблеми. Доцільність реалізації ігрових педагогічних технологій зумовлена практичною потребою оптимізації розвитку та формування особистості молодшого школяра. Відповідно до цього предметом вивчення психологів є організація навчально-виховного процесу з шестирічними учнями (І.Бех, А.Венгер, В.Давидов, О.Запорожець, Я.Коломінський, О.Кононко, С.Ладивір, С.Максименко, В.Мухіна, Є.Панько Т.Піроженко та ін.), педагогів – добір змісту та методів організації

навчально-виховного процесу в початковій школі (Т.Байбара, Н.Бібік, М.Богданович, М.Вашуленко, К.Гуз, І.Гудзик, В.Ільченко, Н.Коваль, Л.Кочина, Н.Листопад, Л.Любарська, В.Мартиненко, Л.Масол, О.Прищепа, О.Савченко, В.Тименко та ін.).

У низці праць наголошується на необхідності розробки таких форм і способів навчання, які б сприяли вияву внутрішнього потенціалу учня. Такий підхід ґрунтується на теоретичному опрацюванні сутності ігрової діяльності учня як провідної (Л.Виготський, Д.Ельконін, Р.Жуковська, О.Запорожець, Н.Кудикіна, В.Менджерицька, С.Русова, О.Усова та ін.), її використанні з метою розвитку всіх важливих ознак навчально-пізнавальної діяльності школяра.

Проблему ігрової діяльності молодшого школяра з точки зору її розвивального впливу на особистість дитини дошкільного та молодшого шкільного віку представлено в багатьох дослідженнях: концепції культурно-історичного походження психіки (Л.Виготський, О.Запорожець); культурологічній теорії гри (Й.Гейзінга); психологічній теорії діяльності (Л.Виготський, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн та ін.); теорії навчально-пізнавальної діяльності (Н.Бібік, Г.Костюк, В.Сухомлинський, О.Савченко та ін.); психологічній теорії ігрової діяльності (Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Леонт'єв); теорії соціальної детермінованості ігрової діяльності (П.Блонський, Л.Венгер, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Запорожець та ін.); соціологічній теорії ролей (Е.Берн); теорії керівництва ігровою діяльністю дітей (Н.Анікеєва, Л.Артемова, Л.Благонадежина, Л.Виготський, Д.Ельконін, Р.Жуковська, О.Запорожець, Я.Коменський, В.Котирло, Н.Кудикіна, Г.Люблінська, В.Менджерицька, Н.Менчинська, В.Мухіна, С.Русова, Л.Стрелкова, В.Сухомлинський, А.Усова, К.Ушинський та ін.); теорії зміни провідних видів діяльності (Л.Божович, Л.Виготський, Б.Ельконін, О.Запорожець, В.Шадриков); теорії системного підходу до явищ педагогічної дійсності (Г.Щедровицький); педагогіці гри школярів, що будується на засадах теорії гуманістичної педагогіки та психології (Ш.Амонашвілі, Г.Балл, С.Русова, В.Сухомлинський та ін.); теорії особистісно зорієнтованого виховання (І.Бех, О.Кононко та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно класифікації педагогічних технологій за типом організації та управління пізнавальною діяльністю дослідниками чітко виокремлено ігрові технології. Ігрові технології визначаються як “ігрова форма взаємодії педагога і дітей, що сприяє формуванню вмінь розв’язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету [1: 74]”.

У сучасній школі ігрова діяльність використовується як:

- самостійна технологія з метою засвоєння понять, теми або розділу навчального предмета;
- елемент системної педагогічної технології;
- окремий урок або його структурна частина;
- технологія позакласної виховної роботи [4: 86].

Місце і роль ігрової технології у навчально-виховному процесі, поєднання елементів гри і навчання визначаються залежно від розуміння педагогом функцій і класифікації педагогічних ігор. Ігрова діяльність – культурно й історично сформована пізнавальна діяльність дитини, спрямована на формування базових засад дитячої особистості, її соціалізацію, пізнання дитиною світу, розвиток навчально-пізнавальних інтересів, закріплення й удосконалення набутих знань, умінь і навичок.

У сучасних дослідженнях гра розглядається як обов’язковий конструкт дитинства та вагома складова соціально-педагогічної системи, що цілеспрямовано використовується суспільством для підготовки дітей до “дорослого” життя. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні у сфері життєдіяльності дитини “Культура” розкрито зміст і показники компетентності дитини у субсфері “Світ гри”, що вказує на доцільність використання ігрової діяльності у формуванні особистості дитини. Субсфера “Світ гри” складається з таких змістових ліній:

1. Гра як форма пізнання світу (результат освітньо-виховної роботи – зацікавлене ставлення дитини до гри, розуміння її відмінностей від інших видів роботи, задоволення в

ній своїх пізнавальних, соціальних, моральних, естетичних потреб, надання гри переваги як провідній діяльності).

2. Розвиток гри та особистості (результат освітньо-виховної роботи – творче відображення реальних та казкових ситуацій, уміння розгортати гру на будь-якій стадії її розвитку, знання різних видів ігор, вправлення в умінні спостерігати, розмірковувати, спілкуватися, виявлення самостійності у виборі гри, іграшки, змістовні самостійні та групові ігри, дотримання рольових способів поведінки, норм спілкування): сюжет як показник змістовності гри, правила рольової поведінки в грі, взаємозв'язок знань та ігрових можливостей, іграшка як засіб формування світосприймання, іграшка як складова предметно-ігрового середовища та передумова розвитку гри [2: 217–218].

Теоретичні підходи до аналізу ігрової діяльності Л.Виготського, Д.Ельконіна, О.Леонтєва, С.Рубінштейна спрямували увагу дослідників до створення багатокомпонентної структурної моделі ігрової діяльності. Так, Н.Кудикіна запропонувала модель структури ігрової діяльності, що представляє собою системно упорядковану сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів: мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний-оцінний і результативний.

Мотиваційно-цільовий компонент передбачає інтерес до подій у навколишньому середовищі, емоційну зацікавленість діяльністю дорослого, бажання наслідувати. Процесуально-операційний компонент уключає задіяння розумових процесів, предметно-практичних ігрових дій з урахуванням матеріальних умов гри, міжособистісну комунікацію. Змістовий компонент є відображенням впливів навколишнього середовища, інформації з літературних та інших джерел. Контрольно-оцінний компонент передбачає встановлення відповідності між уявною роллю та своїм умінням відтворити власне уявлення, задоволення або незадоволення від перевтілення, бажання внести корективи в подальші ігри. Результативний компонент формує чуттєво-практичний досвід особистості, уточнює уявлення та збагачує знаннями, досвідом колективної взаємодії, передбачає набуття навичок розв'язування конфліктів, умінь перетворювати матеріальне середовище тощо [3].

Усі компоненти ігрової діяльності знаходяться у взаємозв'язку та взаємозалежності. Їх внутрішнє наповнення зумовлює різновиди ігор. Результатом гри є отримані від її процесу почуття й особистісні зміни – розвиток уяви, мовлення, пам'яті, самосвідомості, моральних якостей тощо. Для структурного аналізу ігрової діяльності учнів молодшого шкільного віку важливим є врахування предметних умов її здійснення. Об'єктивно предметними умовами визначається спосіб досягнення мети ігрової діяльності, її операційний аспект.

У педагогічних дослідженнях нами знайдено спроби систематизувати всі або певні різновиди ігор, використовуючи для цього різні критерії. На основі аналізу наповнення мотиваційно-цільового, процесуально-операційного, змістового, контрольного-оцінного та результативного компонентів ігрової діяльності сучасні дослідники С.Новосьолова, Н.Кудикіна, пропонують таку класифікацію ігор: творчі та ігри за правилами. До творчих ігор увійшли конструктивно-будівельні, сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри з елементами праці, ігри-фантазування, театралізовані ігри (театр виконавців, настільний театр, тіньовий театр, театр маріонеток, театр “рукавички”, вертеп, театр пальчикових ляльок). Групу ігор з правилами утворили дидактичні, пізнавальні, рухливі ігри, ігри з елементами спорту, інтелектуальні, комп'ютерні ігри, народні ігри (рухливі, традиційні ігри малих форм, хороводні), ігри-розваги.

Ігрова діяльність належить до символіко-моделювального типу діяльності, в якому операційно-технічний аспект є мінімальним і уможливорює орієнтацію дитини в навколишньому світі. “Предметом ігрової діяльності виступають не матеріальні речі, а доросла людина як носій суспільних функцій, який вступає у взаємодію з довкіллям і виходить при цьому з певних правил [2: 136]”. В іграх відбувається відтворення й засвоєння суспільного досвіду, оволодіння суспільними функціями, тому “дитині доводиться внутрішньо програвати не тільки свої дії, а й наслідки їх [2: 136]”. Поступово відбувається формування внутрішнього плану дій, уміння їх передбачати. За допомогою виконання

ігрових ролей дитина засвоює норми поведінки в різних сферах життєдіяльності – спілкуванні, навчальній і трудовій діяльності тощо.

Висновки. Аналіз теоретичних підходів до сутності ігрової діяльності надає змогу визначити її не лише як провідну діяльність першокласника, самостійний та самоцінний вид діяльності, а й як форму організації навчально-виховного процесу, засіб формування особистості молодшого школяра.

Застосування ігрових педагогічних технологій потребує спеціальних психолого-педагогічних знань з боку педагога щодо специфіки гри як діяльності (її структурно-операційних компонентів, класифікації, особливостей організації та керівництва). Цей вид діяльності спрямований на формування особистості дитини, її соціалізацію, розвиток пізнавальних інтересів, закріплення й удосконалення набутих знань, умінь і навичок. Використання різних видів ігор створює сприятливі умови для реалізації актуальних потреб молодших школярів, адаптації першокласників до нового соціального середовища. Саме тому у подальшому доцільно визначити шляхи використання ігрової діяльності при вивченні першокласниками різних навчальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
3. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Монографія. – К.: КМПУ, 2003. – 272 с.
4. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В.С.Кукушкина. – М.: ИКЦ “МарТ”, 2006. – 336 с.
5. Сокурченко О.О. Від дитячої гри – до дорослого світу (Формування світорозуміння особистості): Навч.-метод. посіб. – Миколаїв: ОШПО, 2006. – 136 с.

УДК 371.32.811(111.26)

М.С. Яруліна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена аналізу форм і методів організації управлінських педагогічних дій у рамках “навчання в співпраці”, що спрямовані на розвиток професійно-мовної компетентності студентів. Пропонуються деякі методичні прийоми, що дозволяють стимулювати творчу активність викладача і студентів.

The article deals with analysis of forms and methods in ruling educational processes based on “Cooperative learning” and directed towards the professional and linguistic competence development. Certain methodic ways stimulating creativity of teachers and students as well are proposed.

Потреби суспільства у підготовці галузевого фахівця полягає в його кваліфікаційній характеристиці, що передбачає як високий рівень спеціалізації, так і наявність високої загальної культури і знання іноземної мови. Навчання іноземній мові, в даному випадку англійській, розглядається як органічна частина процесу формування професійної компетентності.

Мотивацією при оволодінні англійською мовою, перш за все, служить потреба фахівця в умінні організувати професійну комунікацію, зокрема англійською мовою. Тому

однією з головних особливостей іноземної мови як дисципліни є професійно-орієнтований характер, відбитий у меті і змісті навчання.

У новій освітній стратегії провідним принципом визнається результативно-цільова спрямованість навчання, концентрованим вираженням якої виступає поняття компетентності (від латів. *competens* – здатний, відповідний), тобто властивість особи, що обумовлює готовність і здатність здійснювати деяку діяльність.

Змінюються акценти і в характері педагогічної діяльності викладача:

- по-перше, у нових освітніх умовах трансформується роль викладача – головним його завданням стає педагогічне управління навчальною діяльністю студента;
- по-друге, вводиться поняття “освітнє середовище” як сприятливі умови – матеріально-технічні, інформаційні, психологічні, – які сприяють реалізації потенційних можливостей і творчих здібностей студентів;
- по-третє, досягнення нових освітніх завдань можливе тільки за активного використання інноваційних підходів, нових методів і засобів навчання.

Як показує досвід Великобританії, США та інших країн, можна використовувати різні дидактичні системи: так звані “відкриті школи” (*open education*), індивідуальний стиль навчання (*the learning styles approach*) і навчання в співпраці (*cooperative learning*) (див. наприклад [1 – 6]). Дві перші системи навчання, як підтверджує практика, не можуть бути використані для систем масового навчання, особливо стосовно нашої культурної ситуації у педагогіці, що протягом багатьох десятиліть була спрямована на авторитарний стиль при навчанні іноземній мові. Досвід навчання в співпраці як загальнодидактичний концептуальний підхід представляється найбільш ефективним [7]. Технологія навчання в співробітництві була розроблена трьома групами американських педагогів з університету Джона Хоккінса, Міннесотського та Каліфорнійського. Основна ідея технології навчання в співпраці – створити умови для активної спільної навчальної діяльності студентів у різних навчальних ситуаціях: одним студентам потрібно менше часу для сприйняття матеріалу і формування навичок, іншим необхідно не тільки більше часу на осмислення матеріалу, але й додаткові приклади, роз’яснення. Якщо в таких випадках об’єднати студентів у невеликі групи і дати загальне завдання, то виникає ситуація, в якій кожен відповідає не тільки за результати своєї роботи, але й результат всієї групи. Найбільшу зацікавленість виявляють студенти, коли матеріал побудований на основі обраної ними спеціальності, що стимулює вивчення іноземної мови і одночасно підвищує і розширює професійні знання студентів. У викладача іноземної мови є невичерпні можливості робити це.

Метою даної статті є аналіз форм і методів організації управлінських педагогічних дій у межах навчання в співпраці, направлених на розвиток професійно-мовної компетентності студентів.

У центрі уваги є особистість студента, його потреби, можливості розвитку. Роль викладача при цьому – створення максимально сприятливих дидактичних умов для засвоєння навчально-професійного матеріалу, їх мотивація і стимулювання до розвитку інтелекту, креативності, створення “Я” концепції.

Дуже важливим є мовний матеріал. При доборі найуживанішої лексики необхідно враховувати спеціальність, вид виконуваної роботи, назву інструментів, що використовуються в конкретній професії, вид устаткування, матеріал, що використовується, назву операцій. Загальна кількість активної лексики повинна відповідати, згідно програмі вищої школи, для першого року навчання – 150-200 лексичних одиниць, для другого року навчання – 800-1000 лексичних одиниць.

У підборі текстів необхідно керуватися трьома критеріями: 1) текст повинен відповідати тематиці спілкування; 2) він повинен відповідати потребам і інтересам студентів; 3) він має бути здатним викликати мотивацію. Тексти слід підбирати з урахуванням їх інформативності й актуальності. Дуже важливо використовувати оригінальні джерела з американської, англійської науково-популярної літератури або періодичних видань останніх

років тощо, а також з Інтернету. При роботі над текстом необхідно використовувати творчий потенціал, розглядаючи при цьому структуру мови, вокабуляр, функції, зміст даного уривка.

Слід визначити, на які аспекти мови і зміст необхідно звернути увагу, використовуючи при цьому різні вправи. Навчальні посібники повинні містити тексти для читання, тексти для перекладу зі словником, тренувальні вправи для розвитку навичок усної мови і словник спеціальних термінів. У цих цілях викладачами кафедри іноземної мови у співробітництві з випусковими кафедрами вузу розроблено видання з англійської мови для студентів немовних вузів, що є допоміжним керівництвом до їх самостійної роботи. Це один із небагатьох словників, що містить необхідний мінімум слів і словосполук найуживаніших в усному діловому і письмовому мовленні за професійним спрямуванням. Став ефективним посібником для фахівців у галузі економіки, інформатики, інженерії, культури, мистецтва та бізнесу.

Готується до видання навчальний посібник з англійської мови для самостійної роботи студентів немовних спеціальностей вузів. Актуальність підготовки такого посібника в тому, що він відповідатиме сучасним вимогам, пред'явленим до вищої освіти за кредитно-модульною системою навчання, згідно з рішенням Болонського процесу, що надає пріоритет самостійній роботі студентів. У ньому зібраний необхідний навчальний матеріал для студентів-заочників немовних вузів за декількома конкретними спеціальностями, у тому числі й інженерії. Значення даного посібника в тому, що він стане допоміжним керівництвом для використання його при виконанні контрольних робіт з англійської мови, пов'язаних з немовною спеціальністю.

Вивчення іноземної мови – це процес, який перебуває у постійному розвитку. Студент використовує свої знання для отримання нової інформації, і далі, лише поповнюючи їх, він може досягти бажаного результату. Першочергову роль у цьому відіграє викладач. Досвідчений викладач прагнучиме закріплювати, розвивати і підвищувати мовний рівень студента. Вивчення мови – це активний процес: головне не в тому, щоб мати певні знання, щоб зрозуміти мову, а в тому, щоб уміти відтворити його і застосувати в потрібній ситуації.

Фахівець може знати свою спеціальність дуже добре, тоді як лінгвістичні знання можуть бути недостатніми. Викладачеві англійської мови слід будувати навчання з урахуванням даної психологічної особливості. Тому створення позитивних емоцій у процесі навчання іноземній мові є просто необхідним. З цією метою потрібно: 1) уникати тиску на студентів, давати можливість вільно мислити і висловлюватися; 2) не давати готових відповідей, а дати можливість студентам самим знаходити відповідь; 3) використовувати цікавіший, різноманітний матеріал і методи навчання. Різноманітність може бути багато в чому:

- у використанні дидактичного матеріалу і відповідного технічного устаткування;
- у використанні рольових ігор (presenter, evaluator, receiver, thinker, negotiator);
- у використанні різних видів мовної діяльності (reading, writing, speaking, listening);
- у використанні різноманітних тем для обговорення.

Динаміка процесу вивчення іноземної мови визначається різними взаємопов'язаними і взаємовпливовими чинниками. Викладачеві іноземної мови в немовному вузі не обов'язково знати спеціальність студента досконало, головне – уміти зацікавити студента в розвитку професійної компетентності через вивчення іноземної мови. Це можна зробити правильним підбором тематики бесід і кваліфікованим вибором професійної літератури на іноземній мові для читання.

При ознайомленні студентів з новим граматичним матеріалом дуже важливо, щоб граматичне явище було осмислене, оскільки від цього багато в чому залежить подальше формування навичок. При організації практики з формування орієнтовної основи дій – як усною, так і письмовою – краще використовувати вищезазначений метод навчання в співпраці. Для цього потрібно розділити студентів на групи з різним рівнем знань (сильний, середній, слабкий), оскільки слабкі студенти не зможуть самостійно розібратися у новому

матеріалі. Необхідно враховувати рівень підготовленості студентів при реалізації цієї ідеї у поєднанні з творчістю педагога.

Отже, наведемо деякі варіанти навчання англійської мови з різних спеціальностей, що сприяють результативності навчання, підвищенню і розширенню професійних знань студентів. На різних спеціальностях (образотворче і декоративно-прикладне мистецтво, музичне виховання, дошкільне виховання, початкове навчання, технологія і конструювання швейних виробів тощо) застосовується мовний матеріал відповідно до обраної спеціальності. Пропонуємо словник-мінімум, різні кліше, штампи, фрази, на основі знання яких студентами виконується і ряд завдань.

I. Текст:

а) скласти перелік слів і кліше, що є ключовими для вислову за змістом заданого тексту;

б) розділити текст на смислові частини і дати їм назви;

в) скласти діалог;

г) дати анотацію до тексту;

д) підібрати синоніми і антоніми

е) скласти класифікацію стандартних і нестандартних дієслів;

ж) завершити фрази.

II. Ситуація.

Потрібно пам'ятати, що мовлення розвивається для зрозумілого виразного повідомлення про думки і почуття. Ситуації складаються відповідно до обраної професії і з урахуванням індивідуальних особливостей студента. Використовуються різні види завдань:

а) рольова гра;

б) оцінка заданої ситуації;

в) парно-групова робота згідно із заданою ситуацією.

III. Граматичні і лексичні тести різних форм:

а) підстановлювальні вправи;

б) визначення логічної послідовності;

в) визначення лексичних одиниць, термінів відповідно до обраної спеціальності.

Збереженню кращих традицій вищої освіти і одночасно неухильному прагненню в європейську спільноту, на наш погляд, сприятиме використання викладачами вузів діалогових інноваційних технологій у роботі зі студентами, тематичних дискусій, “круглих столів”, рольових ігор. Існує пряма залежність між творчою спрямованістю студентів і перевагою ними діалогових форм навчальної взаємодії. Відомо два основні типи комунікації – діалог і монолог.

Перший представляє собою взаємоспрямований інформаційний зв'язок комунікантів, другий є односпрямованим. Самостійна робота студента і допоміжна роль викладача допомагає розширити мовний простір. Діалоговий метод навчання викликає мотивацію студента активно включитися в навчальну діяльність, а не бути пасивним слухачем.

Разом із тим аналіз практики викладання у вузі дозволив виділити окремі недоліки при використанні діалогових методів навчання іноземної мови:

1) Відсутня дискусія. На питання відповідає або сам викладач, або одні й ті ж студенти.

2) Активність викладача переважає над активністю студентів.

3) Найчастіше відсутнє міжособове спілкування, міжособова взаємодія через навчання. Дискусійні форми роботи є недостатніми при підготовці майбутніх фахівців.

Для ефективного вирішення даного завдання, на наш погляд, можна організувати мікрогрупи з 3 – 5 осіб, що активно вирішують задану проблему, ситуацію, дійшовши загального рішення. Це дає можливість виявити себе у діловій англійській мові. Такі форми проведення дискусій викликають інтерес у студентів і їх моментальна активність на

заняттях, сприяють згуртованості і тому, що студенти краще дізнаються один про одного, помічаючи сильні і слабкі сторони кожного.

Багаторічний особистий досвід викладання доводить, що там, де необхідно поєднати іноземну мову з професією, посилено працює дана методика.

Побудований на професійній тематиці він дозволяє сформувати у студентів саме ті мовні навички, які необхідні їм для майбутньої професійної діяльності. Поза сумнівом, що такий вид навчальної діяльності потребує від викладача іноземної мови певної роботи з технічною інформацією і володіння додатковими знаннями, прямо або що побічно відносяться до спеціальності студентів. Викладачі нашої кафедри використовують цю методику як у викладанні обов'язкового курсу іноземної мови (перші два роки навчання), так і ширшого (старші курси), на професійній основі майбутнього фахівця. Окремим студентам з високим рівнем мовної підготовки викладач приділяє більше уваги не тільки в мовному плані, а й у пошуку, доборі і сортуванні інформації іноземною мовою, її структуризації і адаптації у рамках заявленої тематики.

Практикою для студентів немовних спеціальностей презентувати свої знання іноземної мови служать науково-теоретичні конференції для студентів, аспірантів, професорсько-викладацького складу вузу, що проводяться щорічно.

Не секрет, що ставлення до іноземної мови, навіть у стінах вузу, все ще не є достатнім. На жаль, не всі усвідомлюють, що іноземна мова є дієвим інструментом, що допомагає управляти внутрішніми резервами особистості і що таким чином забезпечує кар'єрне зростання.

Особливе значення необхідно надавати комунікативній спрямованості в навчанні іноземної мови, ширше – професійно-комунікативній спрямованості. У досягненні результативності даної мети в навчанні іноземної мови в сучасній вищій школі неабияка роль надається викладачеві. Управління розвитком мовної (ширше – професійно-комунікативної) компетентності студентів – майбутніх фахівців є найважливішим завданням сучасної вищої школи. Існують дві загальні моделі навчання студентів мовному спілкуванню іноземною мовою з метою їх підготовки до можливої у подальшій професійній комунікації в мультилінгвістичному середовищі. Перша модель заснована на так званій *контрастивній гіпотезі* оволодіння мовою, яка виходить з можливості прямого перенесення елементів системи рідної мови на той, що вивчається за принципом “безпомилково запам'ятовується те, що схоже з рідною мовою, помилки виникають там, де є специфічні відмінності”. У рамках даної моделі викладач – центральна фігура в навчальному процесі, він, пропонуючи свідомо правильний лінгвістичний зразок, ретельно стежить за ефективністю імітації цього зразка студентами. У студентів при цьому виробляються мовні навички, тобто наявність в активній або пасивній пам'яті знання того або іншого структурного компоненту мови (слова, фрази, граматичного правила оперування ними). У контрастивній моделі мовну компетентність студента визначає саме формування у нього мовних навичок.

Друга модель базується на *когнітивній гіпотезі*, яка стверджує, що оволодіння окремими структурами мови – це тільки початок його засвоєння; ефективне здійснення складнішої мовної діяльності пов'язане з індивідуальним творчим процесом формування мовних умінь, тобто здатності активно використовувати раніше набуті елементарні мовні навички для побудови продуктивного контекстуально-обумовленого вислову. Мовна компетентність особи визначається, перш за все, сформованістю (розвиненістю) і активним застосуванням мовних умінь.

Потреба когнітивної моделі навчання мовному спілкуванню в сучасній вищій професійній школі зумовлена високими вимогами, що ставляться державними стандартами і професійною практикою до професійно-мовної компетентності фахівців.

Сучасною лінгводидактикою доведено, що якнайкращий спосіб оволодіння іноземною мовою – активне мовне спілкування, що дозволяє активізувати і закріпити накопичені раніше в пасивній пам'яті теоретичні знання граматики і лексики.

Висновки. Великий практичний досвід з викладання англійської мови у вузі, аналіз форм, методів управлінських педагогічних дій дозволяє запропонувати як найбільш ефективні такі методичні прийоми роботи зі студентами:

- *чітке структурування навчального матеріалу*, виділення смислових модулів (блоків), тематичних одиниць, навчальних “доз” інформації, що засвоюється студентами;
- *“мовне занурення”* – проведення занять з іноземної мови ущільнено, протягом тривалого часу (всього навчального дня та тижня), при обов’язковому дотриманні умови різноманітності змісту і методичної спрямованості занять;
- *“динамічні пари”*, коли студенти в навчально-мовних ситуаціях спільно навчаються, підтримуючи один одного, допомагаючи один одному;
- *рольові ігри* – розігрування будь-яких життєвих або професійних ситуацій без попередньої підготовки (без репетиції);
- *змагання* – створення атмосфери змагання, коли зміст винесеного на обговорення матеріалу, форма і техніка обговорення орієнтовані на успішність (конкурси, турніри, змагання).

Конкретні форми реалізації і результативність пропонованих методичних прийомів залежать від творчої активності викладача і студентів.

Здійснений аналіз форми методів організації управлінських педагогічних дій у межах навчання в співпраці, направлених на розвиток професійно-мовної компетентності студентів, не є вичерпаним і може бути продовжений у подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Guy R. Lefrancois. Psychology For Teaching. Oxford. 1991.
2. Earnest T Goest, A. Alexander, Michael J. Ash. Educational Psychology A Classroom Percprctive. – Oxford. 1992.
3. English for specific purposes. Cambridge University Press, 1987.
4. Hutchinson, T. and Waters, A. “Performance and Competence in ESP” IN Applied Linguistic II, 1981.
5. Widdovson H.G. Teaching Language as Communication, Oxford University Press, 1978.
6. P. Master, Teaching Academic ESP Reading Skills, San Jose State University, USA. 1993.
7. Жіглова І.В. Метод співпраці в процесі особово-направленого навчання іноземній мові // Збірка наукових праць. – Херсон, 2002. – С.196-199.

ЗМІСТ

Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

С.Н. Ніколаєнко	
Духовні та соціокультурні функції як визначальні фактори інноваційної системи освіти .	10
В.Л. Федяєва	
Концепція раннього розвитку дітей у педагогічній спадщині Бориса Павловича і Олени Олексіївни Нікітіних	12
І.В. Волошанська	
К.Д.Ушинський про оптимальні умови навчання, виховання та розвитку особистості	17
В.В. Кузьменко	
Забезпечення навчальною літературою школярів як фактор впливу на формування у школярів наукової картини світу	22
І.М. Лапшина, Н.Л. Клочко	
Технології підготовки дитини до школи: історико-критичний огляд проблеми.....	26
М.П. Пантюк	
Фізична культура та спорт як чинники виховання (історичний аспект)	29
Н.В. Слюсаренко	
Поняттєво-термінологічний апарат трудової підготовки в спадщині В.Сухомлинського ..	33
І.Г. Улюкаєва	
Суспільне дошкільне виховання в Україні за часів державної незалежності (1991-2008 рр.): втрати та здобутки.....	37

Розділ 2. Теорія і практика навчання

Ю.О. Бабаян, К.Ф. Нор	
Технологія розвитку рефлексії в учнів початкових класів	42
О.В. Беляєва	
Специфіка розуміння тексту учнями початкових класів.....	45
І.В. Валуєва	
Формування англійської фонетичної компетенції у дітей молодшого шкільного віку	49
Н.В. Войтенко	
Уроки літератури рідного краю (Луганщини) у початкових класах.....	53
Л.П. Гайдаржийська	
Розумовий розвиток як одна з проблем підготовки дітей до школи.....	57
Н.М. Захарова, Г.С. Демидчик	
Реалізація нових підходів до формування у молодших школярів узагальнених способів дій – загальнонавчальних умінь.....	60

В.А. Каліш, В.О. Собко	
Реалізація комунікативного підходу в процесі вивчення початкового курсу рідної мови ..	63
Л.В. Лук'яник	
Формування лінгвоукраїнознавчої компетенції молодшого школяра західного регіону України засобами мовленнєвого етикету.....	67
В.М. Марків, Т.В. Марків	
Психолого-педагогічні акценти у навчанні і вихованні дітей у період переходу з дитячого садка до початкової школи.....	70
М.А. Медведєва	
Діагностика мнестичних операцій в учнів 2-4-х класів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.....	75
Л.В. Мельник, О.К. Складар	
Формування уміння складового аналізу як частина мовно-мовленнєвої підготовки дітей до школи.....	79
О.І. Милостива	
Основні психологічні умови розвитку лексичних навичок у процесі комунікативної діяльності п'ятикласників	82
Г.І. Непомняща	
Педагогічна технологія як логічна конструкція формування понять в учнів початкових класів	86
Ю.М. Несін	
Розробка мовного портфоліо старшокласника соціокультурного характеру	89
С.І. Нетьосов	
Методичні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні правознавству	93
Н.М. Островерхова, В.П. Чудакова	
Математично-статистичні методи аналізу якості уроку	99
О.А. Павлик	
Текстоцентричний підхід до навчання української мови як другої (близькоспорідненої).....	108
Л.М. Покорна	
Психологічні основи навчання англійської мови засобами мультимедійних технологій .	112
Л.М. Пруняк, В.В. Пруняк	
Використання елементів риторики в мовленнєвій підготовці молодших школярів	116
О.В. Федорова	
Особливості використання прийменників молодшими школярами із тяжкими порушеннями мовлення під час продукування власних висловлювань	119
Є.С. Швець	
Навчання іншомовного мовлення учнів молодших класів	122

Розділ 3. Теорія і практика виховання

В.Г. Бутенко	
Естетична освіта як умова формування світогляду молоді.....	128
Г.М. Александрова	
Психолого-педагогічні основи виховання почуттів честі і гідності в сім'ї.....	134
Т.В. Батрак	
Виховний потенціал зарубіжної художньої культури у навчальному процесі.....	138
В.В. Бойченко	
Теоретичні засади культури міжособистісного спілкування молодших школярів.....	145
М.В. Ганжа	
Естетичне виховання молодших школярів засобами дизайну в умовах позакласної роботи.....	148
Т.М. Голінська	
Художньо-естетичне виховання молодших школярів на основі інтеграції різних видів мистецтв.....	151
В.В. Кизилова, М.О. Мітасова	
Вироблення навичок мовленнєвого етикету в початковій школі.....	157
О.В. Ковшар	
Формування відповідального ставлення молодших школярів до навчання.....	160
І.І. Козак	
Педагогічні умови забезпечення наступності у формуванні етики мовленнєвого спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	163
І.В. Онищенко	
Залучення дошкільників до читання в умовах сучасного соціокультурного середовища.....	167
О.О. Стаєнна	
Творче проектування у громадянському вихованні дітей старшого дошкільного віку.....	170
І.М. Філіпішена	
Реалізація наступності у формуванні емпатії дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.....	173
С.І. Якименко	
Особливості формування світогляду дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.....	177

Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти

А.В. Галімов, В.С. Церклевич	
Забезпечення доступу до освіти в інтегрованому середовищі осіб з обмеженими функціональними можливостями в контексті міжнародного соціального законодавства.....	182

В.Д. Шарко	
Про підготовку вчителів до реалізації технологічного аспекту педагогічної діяльності ..	188
С.В. Шмалей	
Система контролю якості підготовки студента – майбутнього вчителя	194
І.В. Варнавська	
Фахова термінологія як засіб формування мовленнєвої компетенції майбутнього спеціаліста.....	202
О.В. Васильєва	
Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови дошкільних закладів навчання	206
О.О. Вашак	
Проблема формування у дошкільників екологічно безпечної поведінки у фаховій підготовці майбутніх вихователів	209
Т.А. Ганніченко	
Модель формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри на заняттях з мов.....	212
Р.М. Горбатюк	
Стан готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності.....	217
О.В. Діденко	
Обґрунтування педагогічних умов формування творчості у майбутніх офіцерів-прикордонників	224
Т.В. Дорошенко	
Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування емоційної культури молодших школярів засобами театрального мистецтва.....	229
Н.А. Дусь	
Технологія активного соціально-психологічного навчання як шлях формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів	233
Т.В. Зубенко	
Організація міжкультурної комунікації як один із пріоритетних напрямів у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи	237
Є.А. Іванченко	
Визначення та структура компетентності економіста	240
Л.В. Ізотова	
Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів під час розв'язування математичних завдань.....	245
Л.В. Коваль	
Особливості глобалізаційного та європейського контексту розвитку професійної освіти	248
О.Г. Коркішко	
Підготовка майбутнього вчителя до роботи з сім'єю школяра	255

Р.В. Куліш	
Організація вивчення дошкільної педагогіки в кредитно-модульній системі навчання у вищих навчальних закладах	258
О.С. Маляренко	
Розв'язання дидактико-методичних задач учителем початкових класів як умова успішної реалізації технологій навчання молодших школярів	262
Ю.Г. Марченко	
Показники і критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх юристів	266
І.П. Марчук	
Система формування морально-етичної компетентності майбутнього правоохоронця	271
О.П. Овсяннікова	
Соціокультурна компетенція майбутнього вчителя початкових класів: дефінітивний аналіз проблеми	276
І.О. Пальшкова	
Проблема формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів у наукових дослідженнях	279
О.М. Пинзеник	
Розвиток професійного потенціалу викладача вищого педагогічного навчального закладу I-II рівнів акредитації.....	285
В.М. Полехіна	
Педагогічне краєзнавство як сучасна інноваційна тенденція в підготовці фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах.....	288
В.В. Райко	
Реалізація заходів військово-соціальної роботи як складової системи формування правової культури офіцерів-прикордонників	291
О.Я. Романишина	
Загальна характеристика технології формування інформаційної культури студентів коледжу технічного профілю	295
Т.І. Савочкіна	
Деякі методологічні та педагогічні аспекти метаматематики	301
Л.О. Савченко	
Використання педагогічної діагностики як засобу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів.....	308
С.А. Саяпіна	
Організація творчої діяльності студентів педвузу у процесі вивчення курсу теорії виховання	311
О.Ю. Сорока	
Формування інформаційної культури майбутніх вихователів дошкільних закладів	314

Л.А. Сухіна, Т.П. Маслакай	
Система роботи вчителя із забезпечення повторення математичного матеріалу.....	318
В.В. Чернявський	
Особливості запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у морських навчальних закладах	323
Н.В. Шалоха	
Методи формування творчої активності майбутніх офіцерів-прикордонників.....	327
К.О. Щедролосоєва	
Професіограма вчителя музики і художньої культури.....	332
Є.В. Яковенко-Глушенкова	
Науково-методичне забезпечення навчального курсу “Методика формування культури поведінки молодших школярів”	338

Розділ 5. Сучасні педагогічні технології

О.В. Голотюк	
Педагогічне застосування кліпів як аудіовізуального засобу навчання на уроках французької мови	344
О.С. Горашук	
Сутність поняття “інноваційні педагогічні технології”	352
А.К. Зичков	
Застосування інноваційних технологій як засіб формування у студентів готовності до розв’язання типових задач професійної діяльності	357
І.О. Кузнецова	
Особливості використання проектної технології як засобу підготовки вчителя-філолога.....	360
Ю.І. Олійник	
Комп’ютерні технології у початковій школі: теорія і практика.....	363
О.Г. Пиндик	
Сучасна система підручникотворення як елемент модернізації освіти (на прикладі економічної освіти)	367
Т.А. Садова	
Особистісно орієнтований підхід як основа сучасних педагогічних технологій	371
О.О. Сокурєнко	
Ігрові педагогічні технології у початковій школі	374
М.С. Яруліна	
Інноваційні технології формування професійно-мовної компетентності студентів при навчанні іноземної мови	377

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск XXXXIX

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 19.11.08.
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. 45,22 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ.
Свідоцтво серія ХС № 33 від 14 березня 2003 р.
Видано Управлінням у справах преси та інформації облдержадміністрації.
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 4.
Тел. (0552) 32-67-95.